

Schulabsentismus als Merkmal der Schulqualität?

Eine empirische Untersuchung über die Bedeutung
von Schulabsentismus im Rahmen einer erweiterten
Operationalisierung von Schulqualität

Templer Franziska Inès
von Zürich, ZH und Zollikofen, BE

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde
an der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg (CH)

Genehmigt von der philosophischen Fakultät auf Antrag von
Frau Professor Margrit Stamm (1. Gutachterin) und
Herrn Professor Edgar Forster (2. Gutachter).
Professor Marc-Henry Soulet, Dekan.

Freiburg, den 16. Oktober 2012

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	vi
Tabellenverzeichnis	vii
Abkürzungsverzeichnis.....	ix
Abstract	1
Einleitung	3
Problemstellung und Ziele der Arbeit.....	4
THEORIE.....	6
1 Qualität von Schule.....	7
1.1 Zugänge zum Qualitätsbegriff.....	8
1.2 Zugang zu Modellierung der Schulqualität	12
1.2.1 Qualitätsmerkmale	17
1.2.2 Berücksichtigung der Anwesenheit als Qualitätsmerkmal.....	21
1.3 Schul- und Bildungsziele in den Schulgesetzen.....	25
1.4 Entwicklungslinien von Schulqualitätsforschung (USA, GB, D)	37
1.5 Schulqualitätsforschung in der Schweiz.....	41
1.6 Qualität erfassen – verbessern – sichern	43
1.6.1 Schweizerische Modelle schulischen Qualitätsmanagements.....	46
1.7 Qualität auf Systemebene: Steuerung und Monitoring des Bildungssystems	47
1.7.1 Leistungsvergleichsstudien	49
1.7.2 Exkurs: Das Schweizerische Schulwesen – Gesetzliche Grundlagen.....	51
2 Phänomen Schulabsentismus.....	55
2.1 Begriff und Abgrenzung.....	55
2.2 Theoretische Erklärungsversuche von Schulabsentismus als deviantes Verhalten	57
2.2.1 Psychologische und sozialpsychologische Erklärungsansätze.....	57
2.2.2 Soziologische Erklärungsansätze	59
2.3 Internationaler Forschungsstand zu Schulabsentismus (ausgewählte Merkmale).....	61
2.3.1 Die individuelle Perspektive	62
2.3.2 Die institutionelle Perspektive	65
2.3.3 Schulpflicht oder Recht auf Bildung.....	70

2.4	Schulabsentismusforschung in der Schweiz.....	72
2.5	Prävention und Intervention bei Schulabsentismus.....	76
2.5.1	Schulpflichtverletzungen und deren Sanktionen.....	82
3	Zusammenführung der bisher genannten Aspekte	84
EMPIRIE		87
4	Forschungsfragen und methodisches Vorgehen	88
5	Datengrundlage	89
5.1	Erhebungsinstrumente	89
5.2	Gesamtstichprobe	90
5.3	Untersuchungsstichprobe	92
5.4	Umgang mit fehlenden Werten	101
5.5	Operationalisierungen	102
5.5.1	Operationalisierung Schulqualität aus Sicht der Schüler	104
5.5.2	Operationalisierung Schulqualität aus Sicht der Lehrpersonen	109
5.5.3	Operationalisierung Schulabsentismus	111
6	Auswertungsverfahren	112
6.1	Mittelwertsvergleiche und Varianzzerlegung.....	112
6.2	Clusteranalysen	114
ERGEBNISSE		116
7	Ergebnisse Mittelwertsvergleiche, Varianzanalysen	117
7.1	Schulqualität Schülerebene	117
7.2	Schulqualität Lehrpersonen-Ebene.....	128
7.3	Schulqualität und Ausmass Absentismus.....	136
7.3.1	Vergleich ‚beste‘ und ‚schlechteste‘ Schule Schülerperspektive.....	139
7.3.2	Vergleich ‚beste‘ und ‚schlechteste‘ Schule Lehrpersonendaten.....	142
8	Ergebnisse Clusteranalysen	143
8.1	Unabhängigkeit und Einteilung der Variablen.....	143
8.2	Bestimmung der Clusteranzahl	145
8.3	Beschreibung der Cluster	146
8.4	Exkurs: Clusteranalyse mit imputiertem Datensatz	151

KONKLUSIONEN	154
9 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse	155
10 Schulqualität und Schulabsentismus: Konsequenzen für die Schule	158
11 Konsequenzen für zukünftige Forschung: Ausblick	162
ANHANG	164
12 Skalendokumentation	165
12.1 Skalendokumentation Schülerebene.....	165
12.2 Skalendokumentation Lehrpersonenebene	178
13 Auszüge aus den Kantonalen Volks-Schulgesetzen und deren Verordnungen.....	187
13.1 Auszug Volksschulgesetz Kanton Aargau.....	187
13.2 Auszug Verordnung zum Volksschulgesetz Kanton Aargau	190
13.3 Auszug Volksschulgesetz Kanton Basel-Land	190
13.4 Auszug Verordnung zum Volksschulgesetz Kanton Basel Land.....	191
13.5 Auszug Volksschulgesetz Kanton Bern	192
13.6 Auszug Volksschulgesetz Kanton Sankt Gallen.....	194
13.7 Auszug Verordnung zum Volksschulgesetz Kanton Sankt Gallen	195
13.8 Auszug Volksschulgesetz Kanton Zürich	197
13.9 Auszug Volksschulverordnung Kanton Zürich	199
14 Analyse der Modellvariablen	201
14.1 Ausprägung Merkmale Inputqualitäten Schüler.....	201
14.2 Ausprägung Merkmale Prozessqualitäten Schüler	202
14.3 Ausprägung Merkmale Outputqualitäten Schüler	204
14.4 Ausprägung Merkmale Inputqualitäten Lehrpersonen	205
14.5 Ausprägung Merkmale Prozessqualitäten Lehrpersonen	206
14.6 Ausprägung Merkmale Outputqualitäten Lehrpersonen	207
14.7 Varianzzerlegung Inputqualitäten Schüler	208
14.8 Varianzzerlegung Prozessqualitäten Schüler	210
14.9 Varianzzerlegung Outputqualitäten Schüler.....	219
14.10 Varianzanalyse Inputqualitäten Lehrpersonen	226
14.11 Varianzanalyse Prozessqualitäten Lehrpersonen	227

14.12	Varianzanalyse Outputqualitäten Lehrpersonen.....	230
14.13	Varianzzerlegung Inputqualitäten für beste und schlechteste Schule	232
14.14	Varianzzerlegung Prozessqualitäten für beste und schlechteste Schule.....	232
14.15	Varianzzerlegung Outputqualitäten für beste und schlechteste Schule.....	233
14.16	Clusteranalyse: kategoriale Variablen.....	233
14.17	Clusteranalyse: stetige Variablen	234
15	SPSS-Ausgaben	235
15.1	Test auf Normalverteilung alle Modellvariablen Schüler	235
15.2	Test auf Normalverteilung alle Modellvariablen Lehrpersonen	266
15.3	Test auf Varianzhomogenität alle Modellvariablen Schüler	269
15.4	Test auf Varianzhomogenität alle Modellvariablen Lehrpersonen	283
15.5	Fehlende Werte Schülerebene	284
15.6	Paarweise Mittelwertsvergleiche Schülerdaten Input	285
15.7	Paarweise Mittelwertsvergleiche Schülerdaten Prozess.....	298
15.8	Paarweise Mittelwertsvergleiche Schülerdaten Output.....	332
15.9	Test auf Normalverteilung und Varianzhomogenität beste und schlechteste Schule alle Modellvariablen	367
15.10	Varianzanalyse beste und schlechteste Schule alle Modellvariablen.....	372
15.11	T-Test beste und schlechteste Schule	405
15.12	Inter-Item-Korrelationen alle Modellvariablen Schüler.....	412
15.13	Inter-Item-Korrelationen alle Modellvariablen Lehrpersonen	412
15.14	Multiple Imputationen Modellvariablen Clusteranalyse Schülerdaten	419
15.15	Two-Step-Clusteranalyse: 2-Cluster Lösungen mit imputierten Daten	433
16	Fragebogen aus Grundlagenstudie.....	434
16.1	Fragebogen Schülerinnen und Schüler	434
16.2	Fragebogen Lehrpersonen	454
16.3	Fragebogen Schulleitungen	467
17	Literaturverzeichnis	474

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1-1: Zusammenhänge der Qualitäts-Dimensionen	12
Abbildung 1-2: Mehrebenenstruktur einer Einzelschule	18
Abbildung 1-3: Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkweise von Unterricht	22
Abbildung 1-4: Entwicklungsstadien der amerikanischen Schuleffektivitätsforschung	38
Abbildung 1-5: Qualitätsmanagementsystem	45
Abbildung 1-6: Das Schweizerische Bildungssystem, vereinfachte Darstellung	53
Abbildung 2-1: Transaktionelles Modell der Lehrer-Schüler Beziehung	66
Abbildung 2-2: Arbeitsmodell der Grundlagenstudie	73
Abbildung 3-1: Zusammenführung der Forschungsansätze zu Schulabsentismus und Schulqualität	86
Abbildung 5-1: Untersuchungsstichprobe: Alter und Klassenstufe	96
Abbildung 5-2: Untersuchungsstichprobe: Häufigkeiten der genannten Gründe für Schulschwänzen	99
Abbildung 5-3: ISEI Wert für den Vater: Histogramm mit Normalverteilungskurve	100
Abbildung 7-1: Input-Qualitäten Schülerebene: Abweichung vom Stichprobenmittelwert pro Schule	117
Abbildung 7-2: Prozess-Qualitäten Schülerebene: Abweichung vom Stichprobenmittelwert pro Schule	121
Abbildung 7-3: Output-Qualitäten Schülerebene: Abweichung vom Stichprobenmittelwert pro Schule	125
Abbildung 7-4: Input-Qualitäten Lehrpersonenebene: Abweichung vom Stichprobenmittelwert pro Schule	128
Abbildung 7-5: Prozess-Qualitäten Lehrpersonenebene: Abweichung vom Stichprobenmittelwert pro Schule	131
Abbildung 7-6: Output-Qualitäten Lehrpersonenebene: Abweichung vom Stichprobenmittelwert pro Schule	134
Abbildung 7-7: Schulqualität und Ausmass Absentismus Schülerebene: ,beste' und ,schlechteste' Schule im Vergleich	139
Abbildung 7-8: Schulqualität Lehrpersonenebene: ,beste' und ,schlechteste' Schule im Vergleich	142
Abbildung 8-1: Kategoriale Variablen nach Relevanz für die Clustereinteilung	148
Abbildung 8-2: Stetige Variablen nach Relevanz für die Clustereinteilung	150

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1-1: Variablenmodell zur wissenschaftlichen Erfassung der Schulqualität	13
Tabelle 1-2 : Qualitätsbereiche nach dem Modell Q2E	14
Tabelle 1-3: Mögliche Kombinationen von hoher und tiefer Ausprägung der Qualitäts-Dimensionen	15
Tabelle 1-4: Merkmale bei denen sich gute und schlechte Schulen unterscheiden	17
Tabelle 1-5: In der Forschung verwendete Merkmale zu Schul- und Unterrichtseffektivität	20
Tabelle 1-6: Dimensionen der Schul- und Bildungsziele in den Kantonalen Schulgesetzen	31
Tabelle 1-7: Schuleffektivitätsmerkmalen aus der internationalen Forschung im Vergleich zu den Erziehungs- und Bildungsaufträgen in den Volksschulgesetzen	36
Tabelle 2-1: Taxonomie und Abgrenzung zum Begriff Schulabsentismus	56
Tabelle 2-2: Der Präventionsbegriff	77
Tabelle 3-1: Relevante Variablen in der Forschung zu Schulqualität und Schulabsentismus im Vergleich	85
Tabelle 5-1: Forschungsdesign der Grundlagenstudie	89
Tabelle 5-2: Gesamtstichprobe: Schulniveau und Geschlecht der Jugendlichen	90
Tabelle 5-3: Gesamtstichprobe: Ausmass Absentismus	91
Tabelle 5-4: Zusammensetzung Untersuchungsstichprobe	94
Tabelle 5-5: Untersuchungsstichprobe: Geschlecht und Schulniveau der Jugendlichen	95
Tabelle 5-6: Untersuchungsstichprobe: Geschlecht und Schuljahr der Jugendlichen	95
Tabelle 5-7: Untersuchungsstichprobe: Schuljahr und Alter der Jugendlichen	97
Tabelle 5-8: Untersuchungsstichprobe: Schulniveau und Nationalität der Jugendlichen	97
Tabelle 5-9: Fragebogen Schülerebene: Ausmass Schulschwänzen	98
Tabelle 5-10: Untersuchungsstichprobe: Häufigkeit Schulschwänzen	98
Tabelle 5-11: Untersuchungsstichprobe: Unterrichtsniveau und Geschlecht der Lehrpersonen	100
Tabelle 5-12: Untersuchungsstichprobe: Alter und Geschlecht der Lehrpersonen	101
Tabelle 5-13: Untersuchungsstichprobe: Berufserfahrung und Geschlecht der Lehrpersonen	101
Tabelle 5-14: Empirisches Gesamtmodell der Schulqualität	103
Tabelle 5-15: Operationalisierung der Inputqualität Schülerebene	105
Tabelle 5-16: Operationalisierung der Prozessqualität Schülerebene	106
Tabelle 5-17: Operationalisierung der Outputqualität auf Schülerebene	108
Tabelle 5-18: Operationalisierung der Inputqualität auf Lehrpersonenebene	109
Tabelle 5-19: Operationalisierung Prozessqualität auf Lehrpersonenebene	110
Tabelle 5-20. Operationalisierung Outputqualität auf Lehrpersonenebene	110
Tabelle 5-21: Operationalisierung der allgemeinen Variable Schulabsentismus	111
Tabelle 7-1: Paarweise Mittelwertsvergleiche Inputqualitäten Schüler	119
Tabelle 7-2: Hierarchische Varianzzerlegung Inputmerkmale Schülerebene	120
Tabelle 7-3: Paarweise Mittelwertsvergleiche Prozessqualitäten Schüler	122
Tabelle 7-4: Hierarchische Varianzzerlegung Prozessmerkmale Schülerebene	123
Tabelle 7-5: Paarweise Mittelwertsvergleiche Outputqualitäten Schüler	125
Tabelle 7-6: Hierarchische Varianzzerlegung Outputmerkmale Schülerebene	127
Tabelle 7-7: Inputqualitäten Lehrpersonen: Ausprägung der Mittelwerte	129

Tabelle 7-8: Aufgeklärte Varianz Schulebene Inputmerkmale Lehrpersonen	130
Tabelle 7-9: Prozessqualitäten Lehrpersonen: Ausprägung der Mittelwerte	132
Tabelle 7-10: Aufgeklärte Varianz Schulebene Prozessmerkmale Lehrpersonen	133
Tabelle 7-11: Outputqualitäten Lehrpersonen: Ausprägung Mittelwerte	135
Tabelle 7-12: Aufgeklärte Varianz Schulebene Outputmerkmale Lehrpersonen	136
Tabelle 7-13: Qualitätsausmasse im Vergleich zum Absentismausmass	137
Tabelle 7-14: T-Test für beste und schlechteste Schule Schülerdaten	141
Tabelle 8-1: Inter-Item-Korrelationen der Schüler-Variablen (Auswahl)	143
Tabelle 8-2: Kennwerte zur Bestimmung der Clusteranzahl	145
Tabelle 8-3: Clusterverteilung	146
Tabelle 8-4: Two-Step-Clusteranalyse mit imputierten Daten	152

Abkürzungsverzeichnis

Art. VSG	Artikel im Volksschulgesetz VSG
Art. VSV	Artikel in der Volksschulverordnung
AS	Absenzensystem
LP	Lehrperson
m. E.	meines Erachtens
SA	Schulabsentismus
SL	Schulleitung, Schulleiter/in
SuS	Schüler und Schülerinnen
VSG	Volksschulgesetz
VSV	Verordnung des Volksschulgesetz
ZGB	Zivilgesetzbuch
BV	Bundesverfassung
EDK	Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren

Abkürzung der Kantone

AG	Kanton Aargau
BE	Kanton Bern
BL	Kanton Basel-Landschaft
SG	Kanton Sankt Gallen
ZH	Kanton Zürich

Abstract

Die Arbeit beschäftigt sich mit der Frage ob das Ausmass von Schulabsentismus ein Merkmal der Qualität einer Schule ist. Daraus werden Subfragen abgeleitet und bearbeitet; (1) Wird an einer ‚guten‘ Schule weniger geschwänzt? Und damit zusammenhängend die Frage, ob das Ausmass von Schulabsentismus als Outputmerkmal gewertet werden könnte. (2) Können Aspekte von Schulabsentismus (die Bewertung, der Umgang seitens der Schule damit und das Ausmass auf Schülerebene) derartig in ein Input-Prozess-Output-Modell wie es in der Schulqualitäts- oder Schuleffektivitätsforschung üblich ist, eingebracht werden, sodass sie eine Ergänzung zu den in diesen Forschungssträngen üblichen Merkmalen darstellen?

Zudem wird der Frage nachgegangen wie die Schulqualitätskriterien die den Output einer Schule darstellen, erweitert werden könnten. Dies geschieht vorwiegend auf theoretischer Ebene indem die in den Schulgesetzen formulierten Ziele mit den in der Schulqualitätsforschung verwendeten Merkmalen verglichen werden, um fest zu stellen, ob und wie sich diese voneinander unterscheiden.

Es werden Daten von 1881 Schülern und deren 103 Lehrpersonen bearbeitet. Sie stammen aus 11 Schulen und sind verteilt auf fünf Deutschschweizer Kantone. Alle Schüler besuchen die Oberstufe (Klasse 7 bis 9).

Die Arbeit bleibt im empirisch-methodischen Teil auf einer deskriptiven Ebene; Mittelwertvergleiche und hierarchische Varianzzerlegung (Schulebene, Klassenebene, Individualebene) werden zur Beantwortung der ersten Frage herangezogen. Es zeigt sich, dass für alle Modellvariablen der überwiegende Anteil der Varianz auf die Individualebene entfällt. Vor diesem Hintergrund wird diskutiert, wie die Relevanz der verwendeten Merkmale als Schulqualitätsmerkmale einzuschätzen ist. In einem weiteren Schritt werden eine ‚beste‘ (aufgrund der tiefsten Absentismusquote) und eine ‚schlechteste‘ Schule (aufgrund der höchsten Absentismusquote) bestimmt und miteinander für jede Modellvariable verglichen. Dieser Vergleich mündet in der Beschreibung von zwei Schulprofilen.

Für die zweite Frage wird die Methode der Clusteranalyse in einer konfirmatorischen Art und Weise angewandt. Es werden durch Voreinstellung zwei Cluster gebildet; mit der Erwartung, dass die eine Gruppe die negativen Ausprägungen der Modellvariablen auf sich vereint und die andere die positiven. Dies konnte in der Tendenz bestätigt werden.

Schlüsselwörter:

Schulqualität, Schulabsentismus, Input-Prozess-Output-Modell, Schulgesetze

Für Marco

Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der These, dass Schulabsentismus ein Merkmal für die Qualität einer Schule ist. Oder anders ausgedrückt; sagt die Tatsache, dass Schüler einer Schule fernbleiben etwas über deren Qualität aus?

Die Schulqualitätsforschung beschäftigt sich primär mit den Merkmalen die eine ‚gute‘ Schule ausmachen und muss auch nach zahlreichen Forschungsjahren ernüchert feststellen, dass dies nicht in der Art gelingt, dass sich eine abschliessende Liste mit allgemeingültigen Merkmalen herstellen lässt; es handelt sich immer um ‚Merkmalsbündel‘, die sich in wechselnden Kontextbedingungen je unterschiedlich wirksam zeigen.

Dies mag ein Hinweis darauf sein warum ein Teil der Forschung zu Schulqualität aktuell (wieder) stark auf den Output, die *Effektivität* fokussiert und damit weitestgehend nur auf die kognitiven Leistungsmerkmale der Schüler und Schülerinnen¹. Was der Ansicht gleichkommt wer gute Noten hat, geht in eine ‚gute‘ Schule. (Präzisierend muss hier hinzugefügt werden, dass Schulqualitätsforschung in dieser Arbeit als ein Forschungsstrang mit zwei Dimensionen aufgefasst wird: *Schuleffektivität* und *Schulentwicklung*.)

Sichtet man die einschlägige Literatur, wird deutlich, dass die beiden Forschungslinien - zu Schulabsentismus und zu Schulqualität - nicht oder nur sehr marginal miteinander in Verbindung gebracht werden; bspw. das erwähnte schulabsente Verhalten, ausgedrückt durch Anwesenheits- resp. Abwesenheitsraten von Schülern, wird in der Forschung zu Schulqualität nicht berücksichtigt. Obwohl sich durchaus Überschneidungen ausmachen lassen; sowohl in der Schulabsentismusforschung wie auch in der Schulqualitätsforschung erweisen sich ähnliche Einflussgrößen als relevant. Das gilt insbesondere für ‚weiche‘ Merkmale, die auf Beziehungsebene spielen, etwa die Beziehung zur Lehrperson, das Klassen- und Schulklima oder das Interesse der Eltern am schulischen Leben ihres Kindes. Diese Merkmale sprechen für Schulerfolg und wirken schulabsentem Verhalten entgegen und sie haben sich auch in der Schulqualitätsforschung als wichtig erwiesen; in erfolgreichen Schule herrscht ein positives Klima und gute Beziehungen zwischen Schülerschaft und Kollegium.

¹ Die Perspektive der Bildungs- und Forschungspolitik hat sich als Folge der Restrukturierungen auf Systemebene stark von der Input- auf die Outputseite verschoben (Qualität und Bedarf) und sich gleichzeitig auf Prozess-, Leistungs- und Wirkungsanalysen (Monitoring, Benchmarking, Evaluation), neue Finanzierungsmodalitäten und systematisierte Weiterbildung (lifelong learning) erweitert. BFS (2006); SKBF (2007)

Problemstellung und Ziele der Arbeit

Die vorliegende Arbeit verfolgt die These, dass Schulabsentismus ein Merkmal der Schulqualität ist. Daraus ergeben sich Fragen: Zuerst muss geklärt werden, was mit Qualität und insbesondere mit *guter Qualität* im Bereich der Schule gemeint ist. Der Qualitätsbegriff und damit auch der Begriff der Schulqualität sind mit Definitionsschwierigkeiten behaftet: Qualität ist beurteilerrelativ; Eltern verstehen nicht dasselbe darunter wie Schüler und diese nicht das gleiche wie Lehrpersonen oder externe Beurteiler/innen oder wissenschaftlich Forschende usw. Der Begriff wird einmal eng, einmal weit gefasst;

In der Schulqualitäts-/Schulentwicklungsforschung sind Merkmale von 'guten' Schulen identifiziert worden; Zusammengehörigkeitsgefühl, harmonisches Kollegium, klar geregelte Zuständigkeiten etc. erschwerend ist aber hierbei, dass einerseits über die Forschungsergebnisse hinweg kein Konsens auszumachen ist, welche Merkmale *im Allgemeinen* als (Schul-) Qualitätsmerkmale behandelt werden sollen, da es sich bei den gefundenen Zusammenhängen eher um Konstrukte handelt, die eng mit der ‚Zusammensetzung‘ der tatsächlichen Akteuren in der Schule und deren Einstellungen verbunden sind, als mit ‚harten‘ Fakten, was einen Transfer von einer Schule zur nächsten nicht einfach macht. Darin liegt vermutlich die Begründung warum in Leistungsvergleichsstudien nur kognitive Schulleistungen (Noten) als Gradmesser herangezogen werden. Diese enge Operationalisierung ist umso mehr problematisch, als aus den Ergebnissen weitreichende Beurteilungen abgeleitet werden, die dazu führen, dass Schulen und ganze Bildungssysteme nur aufgrund der Schülerleistungen auf ihre Güte hin eingeschätzt werden. Eine breitere Operationalisierung dieser ‚Leistung‘ einer Schule könnte bspw. durch Heranziehen von Bildungszielen wie sie in den Schulgesetzen beschrieben sind, erreicht werden.

Durch die gesetzlich verankerte Schulpflicht ist die Anwesenheit in der Schule grundsätzlich nicht verhandelbar und muss erfüllt werden. Es gibt aber akzeptierte Begründungen, sog. *entschuldigte Absenzen*, die eine Abwesenheit rechtfertigen und daneben eine ganze Reihe von Begründungen, die nicht akzeptabel sind und demnach als Schulschwänzen oder allgemeiner als *Schulabsentismus* bezeichnet werden. Beide Arten von Absenzen führen aber dazu, dass Jugendliche nicht im Unterricht anwesend sind.

In den gängigen Schulqualitätsmodellen und Evaluationsverfahren findet die An- resp. Abwesenheitsrate von Schülern oder Lehrpersonen kaum Berücksichtigung. Dabei wäre es aus der Effektivitätsperspektive betrachtet, sehr interessant zu erfahren, ob die Schülerleistungen im Zusammenhang stehen mit der Anwesenheitsraten. M.a.W. wird an guten Schulen weniger geschwänzt?

In der föderalistisch strukturierten Schweiz wird die Hoheit über die primäre Bildungsstufe (obligatorische Volksschule) den Kantonen übertragen. Dies bedeutet, dass faktisch 26 kantonale Schulgesetze (und damit auch Schulsysteme) nebeneinander bestehen. Ein Vergleich der Zweckartikel soll aufzeigen ob die Kantone das gleiche von ihren Schulen erwarten resp. ihnen die gleichen Aufgaben/Ziele geben und ob diese Ziele mit den Untersuchungsgegenständen der Schulqualitätsforschung in Einklang sind und ob und wie es möglich ist diese zu operationalisieren und damit fass- oder messbar zu machen.

Schliesslich soll die These auch empirisch erhärtet werden, dazu werden Daten von Schülern und Schülerinnen der Klassenstufen 7, 8 und 9 sowie deren Lehrpersonen von 11 Schulen analysiert (N = 1881), sodass Aussagen darüber gemacht werden können, wie es um die Qualität der einzelnen Schulen bestellt ist, welche Absenzenquoten damit einhergehen und wie sich die Einstellung zu Schulabsentismus, verstanden als Inputmerkmal, der Umgang mit Schulabsentismus, verstanden als Prozessmerkmal und das Ausmass von Schulabsentismus, verstanden als Outputmerkmal jeweils im Kreise der geläufigen Merkmale der verschiedenen Qualitätsdimensionen (Input, Prozess, Output) verhalten oder einordnen lassen.

THEORIE

1 Qualität von Schule

DIE Schule gibt es nicht. Zumindest nicht als streng definierten Gegenstand, das was wir meist umgangssprachlich, mit Schule bezeichnen ist entweder das Schulgebäude, oder das was sich in diesem Gebäude zwischen verschiedenen Personen abspielt, oder das Lernen allgemein oder sogar das ganze Bildungssystem. Schule konstituiert sich also über die stattfindenden Prozesse und/oder durch einen geografisch-räumlichen Ort der mit *Schule* bezeichnet wird (Heid, 2007). Die Bezeichnung oder der Begriff Schule ist diffus und hängt vom einzelnen Beurteiler und/oder vom Kontext ab in dem etwas mit Schule bezeichnet wird. Ähnlich ist es auch mit dem Begriff Qualität; auch hierfür gibt es keine allgemein gültige oder allgemein anerkannte Definition.

Mit der Publikation der OECD ‚Schools and Quality‘ (OECD, 1989) wurde die Diskussion um den Begriff der Qualität in die Bildungspolitik transportiert und seitdem zunehmend intensiver geführt. Im Laufe dieser Diskussion haben sich auch die verwendeten Bezeichnungen gewandelt. *Schulqualität* wird im deutschsprachigen Raum immer häufiger synonym mit dem Begriff *Wirksamkeit von Schule* verwendet (Seitz & Capaul, 2007) und umschreibt damit die gesamte Güte und Qualität einer Schule. Diese Ersetzung ist kein Gewinn, denn obwohl Schulqualität ein schillernder Begriff ist, der nicht explizit eingegrenzt werden kann, wird bis anhin diese ‚gesamte Güte‘ einer Schule mit Schulqualität benannt. Der Begriff *Wirksamkeit* führt eng an den Begriff der *Effektivität* und damit wird nur noch ein Segment dieser Gesamtgüte betrachtet. Schul-Wirksamkeit ist nicht gleichzusetzen mit Schul-Qualität. Diese begriffliche Einschränkung des Blickwinkels erschwert zudem die Trennung von unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten.

Diese Vermischung hängt aber vermutlich damit zusammen, dass die Schul-Forschung² im englischsprachigen Raum – insbesondere jene im Vereinigten Königreich oder in den Vereinigten Staaten von Amerika – seit anhin entscheidende Impulse für die Schul-Forschung im deutschsprachigen Raum liefert, es aber kein englisches Pendant zum Begriff *Schulqualität* gibt. Der Ausdruck *School Quality* wird nicht oder kaum verwendet. Vielmehr spricht man von *School Effectiveness* (Schuleffektivität) und meint damit Ergebnisse und Wirkungen die Schule bei ihren Schülern hervorruft; insbesondere Leistungen/Noten (Holtappels, 2003) oder man spricht von *School improvement* (Schulentwicklung) und bezieht sich enger auf die internen Geschehnisse in Schulen. Damit sind Prozesse auf der Beziehungsebene wie Umgang miteinander gemeint, aber auch Prozesse die sich auf Lehr-Lernarrangements beziehen und vornehmlich in der Unterrichtssituation stattfinden. Vermehrt gehören auch Prozesse, die sich mit Organisation und Führung einer Schule beschäftigen, zum Begriff Schulentwicklung dazu (Fend, 2008; Heinrich, 2007; Rihm, 2006).

Aus der Perspektive der Schulentwicklungsforschung werden Schulen zunehmend als selbständige Organisationseinheiten oder als Subsysteme in einem übergeordneten Grosssystem angesehen; sog. *teilautonome* Schulen (Dubs, u.a. 1996). Das heisst Schulen mit einer fixen Schulleitung, die im Vergleich zu früher, mit mehr Entscheidungskompetenz und –freiheit ausgestattet sind.

² Mit Schul-Forschung ist alle Forschung gemeint, die Schule zum Gegenstand hat.

Dies ist eine Entwicklung die besonders auch die aktuelle Situation in der Schweiz prägt; die Implementierung eines neuen Steuerungsparadigmas. Weg von der durch zentrale Regelungen ferngesteuerten Lehrperson, die nach dem Einzelkämpferprinzip ihre Aufgabe erfüllt, hin zu Teamarbeit in einer Schule, die sich als autonome pädagogische *und* betriebliche Handlungseinheit versteht (Brägger, Kramis, & Teuteberg, 2007): die sog. *geleiteten Schulen* oder wie oben, teilautonomen Schulen.

In der vorliegenden Arbeit werden Schuleffektivität und Schulentwicklung - wie oben umschrieben – voneinander abgegrenzt. Schulwirksamkeit wird zum Begriff der Effektivität gezählt. Schulqualität wird in dieser Arbeit als Überbegriff verwendet; der die gesamte ‚Güte‘ einer Schule umschreibt. Damit sind Belange zur Effektivität aber auch zur Selbst-Entwicklung einer Schule mitgemeint.

1.1 Zugänge zum Qualitätsbegriff

Mit dem Begriff Qualität wird gemeinhin die Güte und implizit der Wert eines Gegenstandes beschrieben; alle Menschen haben eine intuitive Überzeugung von Qualität (Harvey & Green, 2000) und damit auch davon was *gute* und *schlechte* Qualität ist. Es ist daher schwierig, eine allgemeine Definition für Qualität anzuführen, da es auch je nach Gegenstand verschiedene Zugänge zum Qualitätsbegriff gibt und mit Terhart (2000) lässt sich festhalten, dass Qualität nie eine stabile, dem Objekt an sich zukommende, sondern eine auf einer impliziten oder expliziten Beurteilung beruhende zugeschriebene Eigenschaft oder Eigenschaftskombination ist und insofern immer beobachter- bzw. beurteilerrelativ. Qualität ist keine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Objektes, sondern das Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objektes (Heid, 2000). Zudem sei Qualität im Bildungsdiskurs in einem instrumentellen Sinn zu verstehen (Terhart, 2000):

[Qualität im Bildungsbereich wird verstanden] als ein verabredeter Gütemassstab, der auf den offiziellen Zwecksetzungen des Bildungssystem insgesamt bzw. einzelner Bildungs- und Sozialeinrichtungen basiert und insofern dann auch als Bezugspunkt für die Ermittlung und ggf. den Vergleich der faktischen Wirkungen dieser Einrichtungen herangezogen werden kann. (ebd, a.a.O.)

Terhart empfiehlt denn auch vier Zugänge bei der näheren Bestimmung von Qualität; einen *normativen*, einen *analytischen*, einen *empirischen* sowie einen *operativen* (a.a.O., S. 809ff).

1) Die *Normative Bestimmung* erfolgt aufgrund normativ gesetzter und begründeter Zweck- und Zielbeschreibungen. Dabei interessiert zunächst die höchste Stufe von Qualität: die ‚gute Schule‘ (Orientierung am ‚Besten‘). Diese ‚Exzellenz‘ kann aber nicht allein durch Empirie ermittelt werden, sondern basiert auch auf Tradition, sowie bildungs-theoretischen und/oder sozialpolitischen Überzeugungen.

2) Bei der *Analytischen Bestimmung* geht es um die Differenzierung des Begriffs Qualität und es kann weniger ein inhaltlich-substanzieller Beitrag zur Debatte erwartet werden, dafür wird die Verwendung des Begriffs geklärt und der Blick auf nicht oder selten gesehene Implikationen gelenkt, was vor ‚Denk-Fallen‘ und Scheinbegründungen bewahren kann. Damit wird der analytische Bestimmungsversuch eher zu einem qualitätssichernden Element in der Debatte um Qualität.

3) Ziel der *Empirische Bestimmung* ist es, tatsächliche Wirkungen³ von Bildungseinrichtungen zu erfassen. Dabei werden die angestrebten Ziele, die eingesetzten Ressourcen, die verwendeten Methoden und die eingetretenen Wirkungen in Beziehung gesetzt. Es handelt sich also um eine Wirkungskontrolle bei der (auch) nach Effizienz und Effektivität gefragt wird.

4) Überlegungen zur Effizienz führen schliesslich zu *Qualität als operatives Problem*: Die Kernfrage hier lautet: 'Wie kann ein möglichst hohes Mass an Qualität erreicht werden?' Dabei geht es aber nicht nur um die Entscheidung welche Instrumente eingesetzt werden sollen, sondern verstärkt auch um die Bekennung zu einer Strategie, wobei man festlegt, wie man eine Steigerung der Qualität erreichen will, sich aber gleichzeitig auch um eine Verminderung der Leistungsstreuung zwischen den 'besten' und den 'schlechtesten' Einheiten bemühen will.

Mit der Suche nach Strategien, die zur Erreichung einer möglichst hohen Qualität führen sollen, betritt man das weite Feld des Qualitätsmanagements, das im pädagogischen Kontext, in zwei sich entwickelnden Linien beobachtet werden kann; einerseits die Entwicklung von Steuerungselementen zur Qualitätsentwicklung die zentral (in der Schweiz auf Kantons- oder Bundesebene) entwickelt und eingesetzt werden (Top-down-Ansatz), dazu gehören beispielsweise die Schaffung von Standards oder das Monitoring auf Systemebene (Kempfert & Rolff, 2005) und andererseits - wie bereits weiter oben angedeutet- die Entwicklung der Einzelschule von 'unten her' (Bottom-up-Ansatz), die Schule als lernende Einheit. Damit verbunden ist die Überzeugung, dass der primäre Ort für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung bei der einzelnen Schule selbst liegen sollte. Von einem schulinternen Qualitätsmanagement werden grössere Wirkungen für die Verbesserung der schulischen Arbeit und ihrer Ergebnisse erwartet als von der bisherigen regelgeleiteten Fernsteuerung des Schulwesens (Brägger, et al., 2007). Das Thema Qualitätsmanagement wird ausführlicher in den Abschnitten 1.6 (S. 43) und 1.6.1 (S. 46) dieser Arbeit besprochen.

Um den pädagogischen Qualitätsbegriff weiter zu schärfen und einordnen zu können, lohnt sich ein Blick zurück resp. die Frage warum sich Schulen momentan mit Qualitäts-Begriffen beschäftigen (müssen) die primär aus dem Wirtschaftsfaktor bekannt sind.

Der Qualitätsbegriff in der Industrie/Produktion ist leitend für die Diskussion um Schulqualität (Stockmann, 2002, 2006), da dort nach scheinbar objektiven und beurteilerunabhängigen

³ Um das Erfassen dieser 'tatsächlichen Wirkungen' hat sich Eder (1994) bemüht, indem er in Österreich ca. 1500 Schüler/innen aus allgemeinen und berufsbildenden Schulen um eine schriftliche Antwort auf die folgende Frage gebeten hat: Der Besuch einer weiterführenden höheren Schule über Jahre hinweg geht an einem Menschen nicht spurlos vorüber. Bitte denk einmal nach, was der Schulbesuch für dich eigentlich gebracht hat; anders formuliert; welche Spuren die Schule an dir und in deinem Leben hinterlassen hat [...] Versuche bitte, das in einem kurzen Resümee zusammenzufassen (Eder, 1994). Diese Aufforderung nach einer explizit persönlich-individuellen Selbstbeschreibung im Hinblick auf Schulwirkungen, kann als Frage nach dem sog. Outcome von Schule im Sinne von Terhart (vgl. oben) sowie Ditton oder auch Dubs gewertet werden (Ditton, 2000, 2007; Dubs, 1998).

Für die Auswertung bei Eder waren Fragen wie 'Wie deuten Jugendliche die Wirkung von Schule?' und: 'Hängen unterschiedliche Wirkmuster mit der Qualität der schulischen Umwelt zusammen?' leitend. Aus den Antworten liessen sich fünf Kategorien bilden, welche die genannten Wirkungen von Schule zusammenfassen: *Wissenserwerb, Soziales Lernen, prosoziale Haltung, persönliches Lernen, Selbständigkeit*. Durch Rückkopplung dieser Erkenntnisse mit den gesetzten Zielen ginge eine Überprüfung derselben einher: Werden die erwünschten, festgelegten Qualitäten (Qualitätsziele) bei der Schülerschaft erreicht? Oder aber: entsprechen die Wirkungen überhaupt den gesetzten/gewünschten Zielen?

Kriterien Qualität beurteilt werde, was auch für den Bereich Schule wünschenswert wäre. Wobei dies nur zutreffend ist, solange es sich um die technischen Merkmale und damit implizit, objektive Eigenschaften eines Produkts handelt. Das können sein; hohe technische Leistungsfähigkeit, fehlerfreie Funktion, sowie lange Lebensdauer usw. Einer solchen Definition von hoher Qualität entspricht die Einhaltung von technischen Normen und Spezifikationen, die, so wird angenommen, beurteilerunabhängig sei. Mit Einbeziehen der Kundenperspektive (ab 1960er Jahre) stand aber auch bei technischen Produkten nicht mehr nur die Beschaffenheit des Produkts im Mittelpunkt, sondern zusätzlich der sog. 'fitness for use' also die Zufriedenheit der Kunden mit der Anwendungsfreundlichkeit, dem Nutzen des Produkts usw. Mit diesem neuen Fokus hing das Qualitätsverständnis von einem technischen Produkt zusätzlich zum einwandfreien Material und Funktionieren auch von der Nutzerzufriedenheit ab, die ihrerseits letztlich vom jeweiligen situativen Kontext, den kulturellen Besonderheiten und damit von der Art des Produkts bestimmt ist. (ebd. 2006, S. 23). Somit ist die unabhängige Bestimmung von Qualität auch in der industriellen Produktion nur eine scheinbare oder gilt zumindest nur für spezifische Merkmale eines Produkts. Im Gegensatz zum Schulwesen, lassen sich in der Industrie die objektiven Merkmale einfacher von den subjektiven trennen. Im Kontext Schule ist demgegenüber nicht einmal ein Konsens auszumachen, was objektive und subjektive Merkmale der Qualität von Schule sind.

Beim Übertragen auf das Schulwesen sind die Begriffe *Nutzer*, *Produkt*, sowie *Nützlichkeit* und *Verwendbarkeit* einigermassen befremdlich und doch hindert dies nicht daran, ebendiesen Transfer trotzdem zu machen und den Diskurs über ‚Schule als Betrieb‘ (Steffens, 2007) zu führen. Für den Kontext Schule wären die Schüler die Nutzer/innen, und das Produkt wäre die Bildung als Prozess verstanden (manifestiert im Unterricht) und der genannte 'fitness for use' wäre demnach die Nutzbarkeit dieser Bildung, d.h. die Bildung als 'Zustand' und ihre Einsetzbarkeit für die weitere Lebensbewältigung des Individuums. Dies ist aber eine Frage, womit sich die aktuelle Schulqualitätsforschung weniger beschäftigt, es geht heute vornehmlich um Ergebnisse die in der aktuellen Situation festgestellt werden können und nicht wie man mit Leistungen der Schule im späteren Lebensverlauf zurechtkommt.

Terhart (2000) warnt denn auch von einer ‚sorglosen‘ Übernahme der im privatwirtschaftlichen Sektor geltenden ökonomischen Begrifflichkeiten und Modellrechnungen sowie die Übertragung von qualitätssichernden Instrumenten auf Prozesse und Produkte der Schule, ohne die bestehenden *gravierenden Kontextdifferenzen* zu beachten (ebd., a.a.O., S 823, Hervorhebung im Original).

Diese wichtigen Differenzen betreffen u.a. *Preisbildung*, *Marktkonkurrenz*, stark *Kundenautonomie*, die *Möglichkeit eines Konkurses*, die *Eigenart der ablaufenden Prozesse*, die *Haftung*, sowie die *einheitlich überprüfbaren Ziele*. Mit anderen Worten bedeutet dies, dass im schulischen Bereich die genannten Merkmale im Vergleich zum privatwirtschaftlichen Sektor gerade nicht gegeben sind: Durch die staatlich finanzierte (Volks)Schule gibt es keine Preisbildung, die durch Angebot und Nachfrage zustande kommt und durch die Monopolstellung der Volksschule gibt es auch keine Marktkonkurrenz (Privatschulen sind nicht unentgeltlich und müssen vom Staat anerkannt sein) damit fehlt eine elementare Voraussetzung des privatwirtschaftlichen, ökonomischen Denkens. Es ist im Schulbereich keine klare Position von Anbieter und Kunde auszumachen. Durch die allgemeine Schulpflicht scheiden die Schüler als autonome Kunden aus, da ihre Autonomie sehr stark eingeschränkt ist; sie müssen die Schule besuchen und auf der anderen Seite muss aber auch die Schule jedes schulpflichtige

Kind aufnehmen⁴. Der Mechanismus, dass ein Kunde das Verhalten eines Anbieters beeinflusst indem er diesen resp. dessen Angebot verschmährt, kann im Schulbereich gar nicht spielen. Im Extremfall würde dieses Verschmähen zu einem Untergehen eines Anbieters führen. Eine Schule kann aber nicht einfach ‚Konkurs gehen‘ da sie zur staatlich gesicherten Grundversorgung gehört. Dieses Risiko des Untergangs, führt im privatwirtschaftlichen Sektor zu konsequenter Anstrengung, die Qualität der Produkte oder Dienstleistungen hoch zu halten. Im Bereich der Schule fehlt es. Zudem kommt das Produkt einer Schule (Ergebnisse der Lern- und Sozialisationsprozesse) nur zustande, wenn Lehrpersonen und Schüler zusammenarbeiten also gemeinsam ‚produzieren‘. Damit verwischen sich, wie oben angedeutet, die Grenzen zwischen Anbieter und Kunden zusätzlich. Ein weiterer grosser Unterschied zwischen Privatwirtschaft und (Volks)Schule sind die angestrebten Ziele; während erstere stetig eine (monetäre) Gewinnmaximierung anstrebt, sind die Ziele oder bereits die Vorstellungen darüber was die Ziele einer Schule sind, uneinheitlich und daher umstritten. Dies schmälert die Überprüfbarkeit und macht eine Erfolgskontrolle im Sinne einer Jahresbilanz schwierig. Weiter besteht ein grosser Unterschied ausgehend von der Haftungsfrage, die in der Privatwirtschaft einen wichtigen Antrieb für Qualitätssicherung darstellt. Währenddem ein privatwirtschaftliches Unternehmen für Schäden, die aus fehlbaren Erzeugnisse oder nicht erfüllten Dienstleistungen entstehen haftbar gemacht werden können, ist die didaktische Arbeit einer Lehrperson nicht justiziabel. Das heisst eine Lehrperson kann nicht für das Schulversagen eines Schülers haftbar gemacht werden. (vgl. Terhart, 2000, S. 824ff)

Auch Holtappels (2003) sieht Schwierigkeiten bei einem linearen Transfer der in der Betriebswirtschaft gültigen Qualitätsbegrifflichkeiten auf die Situation im Schulwesen und betont dabei ebenfalls die Komplexität der Prozesse: Die Qualität von Schule muss zweifellos anders bemessen und beurteilt werden als die Qualität und Effektivität im Produktionssektor. Die Schule praktiziert keine mechanischen Verfahren und stellt keine Produkte her, die nach Materialqualität, Handhabung, Haltbarkeit, ökologischen Kriterien oder dem Preis zu bewerten wären. [...] Die Leistung von Schule lässt sich eben nicht nach erledigten Akten, gebuchten Geschäften, vollzogenen Behandlungen oder Beratungen messen; dazu ist das pädagogische Geschehen und die Arbeit mit jungen Menschen zu vielfältig, der Prozesscharakter zu komplex.’ (ebd., a.a.O.).

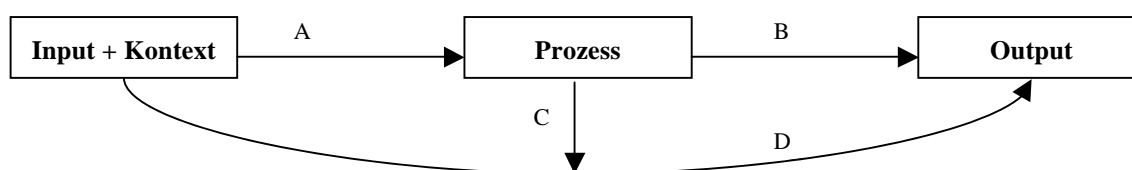
Derartige Befunde werfen dann doch die Frage auf, warum das Erreichen einer (hohen) Qualität, nach wirtschaftlichem Beispiel, so intensiv verfolgt wird. (Meyer & Siemer, 2006, S. 72) sehen den Ansporn darin, dass mit der Möglichkeit Qualität zu beeinflussen, die vermeintliche Kontrolle und Steuerbarkeit von Prozessen verbunden ist: Qualität ist [...] so attraktiv, weil sie die Wiedereinführung von Kontrollierbarkeit suggeriert, und sei es nur graduell und mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit. Über Qualität als Medium erfolgt ein Re-Import von Steuerung – was den pädagogischen Code spiegelt. Pädagogik ist ja nichts anderes als die Absicht, ein optional geschlossenes System (das Bewusstsein z. B. eines Schülers) auf kontrollierte Weise zu verändern, d.h. zu erziehen. Qualität verändert, erzieht die Erziehung und konfrontiert dadurch die Erziehung mit sich selbst. (ebd., S.72).

⁴ Siehe dazu auch den Abschnitt 2.3.3 Schulpflicht oder Recht auf Bildung der vorliegenden Arbeit

1.2 Zugang zu Modellierung der Schulqualität

Modelle repräsentieren in vielfältigen Formen die Realität und dienen der Operationalisierung. Häufig ist die reale Situation aber derart vielschichtig und komplex, dass eine Reduzierung nötig wird um einzelne Komponenten überhaupt bearbeiten zu können. Diese Verkürzung ist davon geprägt, was den Modellschaffenden und den Modellbenutzern als wichtig erscheint. Damit bekommen Modelle auch einen pragmatischen Charakter: Sie sind Werkzeuge, die ihre Ersetzungsfunktion für den geplanten Anwendungsfall erfüllen (Zollondz, 2006). (Schul)Qualitätsmodelle dienen folglich der Operationalisierung von (Schul)Qualität. Theoretisch kann die Definition von der Qualität einer Schule mit einem Input-Prozess-Output-Modell erfasst werden (Dubs, 2005). Diese Modellierung stammt aus dem privatwirtschaftlichen Bereich und wurde mit Aufkommen der Qualitätsdiskussion im schulischen Bereich nach privatwirtschaftlichem Vorbild, vermehrt auch in den Bereich der Bildung transferiert und an die dortigen Bedingungen adaptiert. (in diesem Sinne; Maritz, *et al.*, 2006; Zollondz, 2006). Scheerens (1992) beschreibt die Modellierung als stilisierten Produktionsprozess und übersetzt ihn für den Schulbereich: Put in a rather stylized form, a production process can be summed up as a turnover or transformation of inputs to outputs. *Inputs* of a school or a school system include pupils with certain given characteristics and financial and material aids. *Outputs* include pupil attainment at the end of schooling. The transformation *process* or *throughput* within a school can be understood as all the instruction methods curriculum choices and organizational preconditions which make it possible for pupils to acquire knowledge (ebd, a.a.O, S. 4).

Untenstehende Abbildung 1-1 zeigt ein solches Input-Prozess-Output Modell und stellt die genannten Zusammenhänge zwischen den einzelnen Qualitätsdimensionen mittels Pfeilen dar: Der Input und der Kontext einer Schule wirken auf die Prozesse (A) und sie beeinflussen den Output direkt (D). Die Prozesse beeinflussen den Output (B), sie beeinflussen (C) aber auch die direkten Wirkungen des Inputs/Kontextes auf den Output (D).



(Darstellung der Verfasserin)

Abbildung 1-1: Zusammenhänge der Qualitäts-Dimensionen

Für diese Arbeit leitend ist das Schulqualitätsmodell nach Dubs (1998) das zur empirischen Erfassung der Schulqualität einer Einzelschule geeignet ist. Indem die drei Komponenten oder Qualitätsdimensionen Input, Prozess und Output durch entsprechende Items/Variablen operationalisiert werden, können Aussagen zur Ausprägung oder Erreichung verschiedener Qualitäten einer Schule gemacht werden.

Tabelle 1-1: Variablenmodell zur wissenschaftlichen Erfassung der Schulqualität

Inputqualitäten	Prozessqualitäten	Produktqualitäten
Inputvariablen LP - Qualität der LP (Ausbildung und Auswahl) - Identifikation mit der Schule - Arbeitsbedingungen ...		
Inputvariablen Kontext - Qualität der Schulorganisation und Schulentwicklung - Qualität der Schulausstattung - Qualität des Einsatzes der finanziellen Mittel ...	Intervenierende Variablen - Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsführung - Schulethos der Lehrkräfte - Leadership der Schulleitung - Zusammenarbeit in der Schule - Schulkultur - Schulklima - Einwirkung der Schulbehörden und Eltern	Outputvariablen (Effizienz) (diese Variablen haben Rückwirkung auf intervenierende Variablen wie Schulkultur und Schulklima) - Schulleistungen - Selbstkonzept - Zufriedenheit ... Outcomevariablen (Effektivität) - Berufserfolg - Lebenserfolg
Inputvariablen Schülerebene - Soziokultureller und sozioökonomischer Status - Lernvergangenheit - Schulleistungsfähigkeit ...		

(Darstellung nach Dubs, 1998)

Die *Inputqualitäten* werden nach diesem Verständnis von Merkmalen geformt, die eher nicht direkt von der aktuellen Situation in der betreffenden Schule geprägt werden, sondern zeitlich vorher bestimmt wurden oder sich dem Einfluss der aktuellen Schulsituation gänzlich entziehen und somit die Ausgangslage für die aktuelle Situation bilden; bspw. die Qualifikation sowie Qualität der Ausbildung der Lehrpersonen, die Schulausstattung und auf Schülerebene; Variablen wie soziokultureller und sozioökonomischer Status, die Lernvergangenheit und zumindest zum Teil, die Schulleistungsfähigkeit. Hingegen zählen nach Dubs auch Variablen zum Input, die zum Teil stark von der aktuellen Situation beeinflusst werden; die Identifikation der Lehrperson mit der Schule, die Arbeitsbedingungen und von den kontextuellen Input-Variablen bspw. die Schulorganisation.

Unter *Prozessqualitäten* werden nach Dubs, sogenannte intervenierende Variablen verstanden, da sie zwischen den Input und den Output kommen und – wie weiter oben dargestellt – direkt auf den Output oder über die Wirkungen des Inputs auf den Output wirken. Dubs führt dazu vor allem Merkmale des Handelns und Umgang miteinander auf, die teilweise stark von der Beziehungsqualität zwischen den Akteuren beeinflusst werden. Es geht um Unterrichtsgestaltung und –führung seitens der Lehrpersonen, um deren Ethos aber auch um Führungsqualitäten der Schulleitung und auf Schulebene um das Klima und die Kultur einer Schule. Zudem zählt Dubs auch die Einwirkungen von Externen wie Eltern und Schulbehörden zu den intervenierenden Variablen.

Die *Produktqualitäten* schliesslich teilt Dubs in Output- und Outcomevariablen ein. Outputvariablen wie Schulleistungen, Selbstkonzept und Zufriedenheit sind rückgekoppelt mit intervenierenden Merkmalen wie Schulklima oder Schulkultur.

Die beiden von Dubs genannten Outcomevariablen - Berufs- und Lebenserfolg - lassen sich nur retrospektiv bestimmen, das heisst zu einem Zeitpunkt, wo die betreffende Schülerkohorte die Schule bereits abgeschlossen hat, da die interessierenden Merkmale sich erst im späteren Lebensverlauf bestimmen lassen. Ein Versuch in diese Richtung hat Eder (1994) unternommen, indem er junge Erwachsene nach den ‚Spuren‘ fragt, welche die Schule bei ihnen hinterlassen hat (Siehe dazu auch Fussnote 3, S. 9.). Möglichkeiten den Outcome – wenigstens in einem quantitativen Sinn - zu bestimmen, wären bspw. die zahlenmässige Erfassung von qualifizierten Abschlüssen in weiterführenden Schulen und/oder Weiterbildungen.

Da es sich beim oben vorgestellten Modell um ein wissenschaftliches und insofern theoretisches Modell handelt, darf an dieser Stelle gefragt werden, ob und wie sich dieses in der Praxis anwenden liesse. Im Sinne einer bejahenden Antwort sei auf das Q2E Modell von Landwehr, (2003a); Landwehr & Steiner (2003c) verwiesen, ein zumindest in der Schweiz verbreitetes und inzwischen erprobtes Schulqualitätsentwicklungs-Modell das aus drei zentralen Elementen besteht; Qualitätsleitbild, Feedbackkultur und Selbstevaluation. Zur Selbstevaluation wird der Schule ein Qualitätsmodell vorgeschlagen, das dem Modell von Dubs sehr ähnlich ist. Siehe dazu Tabelle 1-2. Es besteht aus Inputqualitäten wie Personelle und strukturelle Voraussetzungen, materielle und finanzielle Ressourcen usw. bei Dubs sind das die Inputvariablen ‚Lehrpersonen‘ und Inputvariablen ‚Kontext‘. Die Prozessqualitäten bei Q2E werden unterteilt in Schul- und Unterrichtsebene und hierin besteht ein Unterschied zwischen den beiden Modellen; Dubs fokussiert die Schulebene und führt für die Schülerebene nur die Kontextvariablen und die Leistungsergebnisse auf, intervenierende oder Prozessvariablen der Schüler werden nicht explizit genannt, sondern müssen über vieldeutigere Variablen wie ‚Zusammenarbeit in der Schule‘, ‚Schulkultur‘ oder ‚Unterrichtsgestaltung‘ erschlossen werden.

Tabelle 1-2 : Qualitätsbereiche nach dem Modell Q2E

Inputqualitäten	-Rahmenvorgaben und strategische Vereinbarungen -Personelle und strukturelle Voraussetzungen -Materielle und finanzielle Ressourcen
Prozessqualitäten Schule	-Schulleitung -Schulorganisation und Administration -Schulkultur und kollegiale Zusammenarbeit
Prozessqualitäten Unterricht	-Lehr- und Lernarrangement -Soziale Beziehungen und Klassenführung -Prüfen und Beurteilen
Outputqualitäten	-Zufriedenheit der Leistungsempfangenden -Lern- und Sozialisationsergebnisse -Schul- und Laufbahnerfolg

Landwehr, 2003a; Landwehr & Steiner, 2003c

Auf Schulebene geht es bei Q2E v.a. um die Leitung, Administration und Schulkultur. Dies findet man bei Dubs als intervenierende Variablen (also auch Prozessvariablen) bspw. als ‚Leadership der Schulleitung‘. Ebenso zählen bei Dubs (1998) soziale Beziehungen, sowie Unterrichtsführung dazu, dem entsprechen bei Q2E die Prozessqualitäten auf Unterrichtsebene, dort als Lehr- und Lernarrangement bezeichnet. Schliesslich wird auch der Output sowohl

beim Theoriemodell als auch beim Praxismodell mit Zufriedenheit, Lernergebnissen oder Schulleistungen sowie vorausschauend, mit Berufs- und/oder Lebenserfolg beschrieben.

Die drei Dimensionen der Qualität: Input, Prozess und Output können je positiv oder negativ ausfallen. Untenstehende Tabelle 1-2 zeigt die möglichen Kombinationen von hoher und tiefer Ausprägung über die drei Dimensionen und beschreibt damit mögliche Ergebnisse einer Evaluation der Dimensionen. In der Tabelle sind Kommentare eingefügt, die sich auf die Plausibilität und Erklärungsmöglichkeiten für die betreffende Kombination beziehen.

Tabelle 1-3: Mögliche Kombinationen von hoher und tiefer Ausprägung der Qualitäts-Dimensionen

Input	Prozess	Output	Kommentare
+	+	+	Plausibel: hohe Input- und Prozessqualitäten gehen einher mit hohen Outputqualitäten, von ‚viel‘ kommt ‚viel‘ -ein gutes Modell liegt vor; die ‚richtigen‘ Variablen ausgewählt
+	+	-	-hohe Input- und Prozessqualitäten gehen einher mit tiefen Outputqualitäten -die ‚wirklich‘ intervenierenden Variablen fehlen -bspw. sind wichtige individuelle Prozessvariablen nicht erfasst, d.h. neben Eltern, Schule und Peers muss es bedeutende negative Einflussfaktoren geben, die vernachlässigt wurden
+	-	-	Beleg für ‚school matters‘ im negativen Sinn Hinweis, dass Schule (ungünstige Prozesse von Ebene LP und Schule, ebenso Peers in Klasse) einen stärkeren negativen Einfluss haben, als die positiven Voraussetzungen von ‚zu Hause‘ oder im Individuum liegend, m.a.W. die positiven Voraussetzungen können schlechte Prozesse in der Schule nicht kompensieren
+	-	+	-Beleg für ‚school doesn‘t matter‘ Hinweis, dass Schule (ungünstige Prozesse von Ebene LP und Schule, ebenso Peers in Klasse) keinen stärkeren negativen Einfluss hat, als die positiven Voraussetzungen von ‚zu Hause‘ oder im Individuum liegend, m.a.W. -die positiven Voraussetzungen können schlechte Prozesse in der Schule kompensieren
-	+	-	-Beleg für ‚school doesn‘t matter‘ Hinweis, dass Schule (günstige Prozesse von Ebene LP und Schule, ebenso Peers in Klasse) keinen starken positiven Einfluss hat; negative Voraussetzungen von ‚zu Hause‘ oder im Individuum liegend, können nicht kompensiert werden
-	+	+	Beleg für ‚school matters‘ im positiven Sinn Hinweis, dass Schule (günstige Prozesse von Ebene LP und Schule, ebenso Peers in Klasse) einen stärkeren positiven Einfluss hat, als die negativen Voraussetzungen von ‚zu Hause‘ oder im Individuum liegend, m.a.W. die positiven Prozesse in der Schule können schlechte Voraussetzungen kompensieren -wünschenswertes Ergebnis in Bezug auf Chancengerechtigkeit
-	-	+	Verblüffend; tiefe Input- und Prozessqualitäten gehen einher mit hohen Outputqualitäten. Erklärungsmöglichkeiten: -Modell passt nicht, die einflussreichen Variablen, die im Individuum liegen müssen, sind nicht berücksichtigt -Schule (LP-Handlungen, Klasseneffekte) hat keinen grossen Einfluss -Eltern und soziale Herkunft haben keinen grossen Einfluss
-	-	-	-tiefe Input- und Prozessqualitäten gehen einher mit tiefen Outputqualitäten -Umkehrung von Zeile 1 (im Sinne: ‚von nichts kommt nichts‘) -müsste für eine ‚Risikoschule‘ gelten, in der Kinder aus prekären Verhältnissen von schlechten Lehrpersonen unterrichtet werden

(+) = hoch ausgeprägte Qualitätsdimension, (-) = tief ausgeprägte Qualitätsdimension

(Darstellung ist Eigenentwicklung der Verfasserin.)

Zentral ist bei dieser Zusammenstellung die Ansicht, dass die Ausprägungen der Prozesse, also das Handeln in der Schule, den Output direkt oder indirekt über die Wirkungen die der Input auf den Output hat, beeinflussen. Es geht um die grundlegenden Fragen ob Schule eine Rolle spielt oder nicht, ob sie, resp. ihre Akteure, in der Lage sind, ungünstige Voraussetzungen der Schule und der Schülerschaft abzufedern und mehr noch, zu kompensieren. Ausgelöst wurde diese Diskussion durch die wegweisende Studie von Coleman, *et al.* (1966), den sog Coleman-Report, der mit seinem zentralen Ergebnis, dass Schule keinen Unterschied macht (school makes no difference) ein grosses Echo auslöste und zu zahlreichen Nachuntersuchungen animiert hat, welche die Gegenthese: schools can make a difference zu stützen suchten (u.a. Edmonds, 1979).

Zur Ansicht, dass Schule keine Rolle spielt, gehören in der Tabelle 1-2 die Kombinationen, wo die Ausprägung der Prozesse ‚nichts ausrichten kann‘. Das gilt sowohl im positiven wie auch im negativen Sinn: positive Prozesse in der Schule können schlechte Voraussetzungen (negativer Input) der Schüler nicht kompensieren, es resultiert ein schlecht ausgeprägter Output. Oder; negative Prozesse in der Schule können dem positiven Input ‚nichts anhaben‘ es resultiert dennoch ein positiver Output. Angestrebt wird immer ein positiv ausgeprägter Output, da dies als Ausdruck einer guten Schule gewertet wird.

Zur Ansicht, dass Schule eine Rolle spielt gehören die Kombinationen, wo die Ausprägung der Prozesse einen positiven oder negativen Effekt hat: Positive Prozesse können einen negativen Input ‚kompensieren‘ und führen zu einem positiven Output, oder negative Prozesse ‚überlagern‘ einen positiven Input und resultieren in einem negativen Output.

Sind alle drei Dimensionen in die gleiche Richtung ausgeprägt, ergibt das zwei einleuchtende Kombinationen; schlechte Voraussetzungen (Input) treffen auf schlechte Prozesse, es resultiert ein schlechter Output. Dies könnte auf eine Risikoschule zutreffen, in der Kinder aus prekären Verhältnissen von schlechten Lehrpersonen unterrichtet werden. Gleichermassen plausibel ist die Kombination, wenn alle drei Dimensionen positiv ausgeprägt sind, ein positiver Input führt in Kombination mit positiven Prozessen zu einem positiv ausgeprägten Output.

Einigermassen irritierend sind schliesslich die beiden Kombinationen bei denen einerseits ein negativer Output resultiert, obwohl Input und Prozesse positiv ausgeprägt sind und andererseits ein positiver Output resultiert, obwohl Input und Prozesse schlecht ausgeprägt sind. Diese beiden Kombinationen sind nicht einfach zu interpretieren und es drängt sich hier, wie grundsätzlich bei allen Modellen, deutlicher die Frage auf, ob die ‚richtigen‘ Merkmale berücksichtigt wurden, um die Dimensionen zu operationalisieren: Qualität muss in Form einer Reihe von Qualitäten definiert werden. Dabei muss man sich bewusst sein, dass eine Institution im Hinblick auf einen Faktor hohe Qualität aufweisen kann, während sie in Bezug auf einen anderen Faktor von niedriger Qualität sein kann. Man kann nicht mehr erreichen, als jene Kriterien, die jeder Stakeholder bei seinen Qualitätseinschätzungen benutzt, so klar als möglich zu definieren und diese – zueinander in Wettbewerb stehenden – Sichtweisen zu berücksichtigen, wenn Qualitätsbeurteilungen vorgenommen werden (Posch & Altrichter, 1997). Damit ist einerseits die Validität der gewählten Merkmale angesprochen, aber auch die Plausibilität der gewählten Merkmalskombinationen auf einer theoretischen Ebene und in einem bestimmten Kontext.

Im folgenden Abschnitt wird der Blick auf die in der Forschung gefundenen Merkmale gelenkt, die im Zusammenhang mit Schulqualität stehen.

1.2.1 Qualitätsmerkmale

In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, welche Merkmale die bisherige Forschung zu Schulqualität identifiziert und aufgenommen hat. Oder anders Gefragt; welche Eigenschaften hat eine gute Schule?

Aus den Befunden der Schulqualitätsforschung von Fend (1998, 2001) der in den späten 1970iger Jahren zahlreiche Schulen in England untersucht hat, lassen sich charakteristische Merkmale als relevant für die Unterscheidung zwischen einer ‚guten‘ und einer ‚schlechten‘ Schule bezeichnen. In ‚schlechten‘ Schulen werden die folgenden Merkmale/Zustände signifikant schlechter beurteilt als in ‚guten‘ Schulen: Das *Schulklima*, die *Schulfreude* der Schüler, ihr *Vertrauen in die Lehrerschaft*, sowie die *Abwesenheit von Devianz* und/oder *Leistungsangst* (auch Verschüchterung). Auf der Ebene der Lehrpersonen sind es die *Arbeitszufriedenheit*, die *Problemwahrnehmung* (d.h. die Sensibilisierung für die Wahrnehmung von Problemen), das Schulleben, das sich in *Schulkultur* und *Schulethos* zeigt, die *Kollegialität im Kollegium*, der *Umgang mit Konflikten*, ihre *Schülerzentriertheit* (bspw. mit welcher Priorität die Belange der Schüler behandelt werden) und damit im Zusammenhang stehend, die *Gleichgültigkeit* respektive deren Abwesenheit (die Abwesenheit von Gleichgültigkeit könnte mit Engagement und Interesse im Zusammenhang mit Schule beschrieben werden).

Tabelle 1-4: Merkmale bei denen sich gute und schlechte Schulen unterscheiden

Schülerebene

- Schulklima
- Schulfreude
- Vertrauen zur Lehrerschaft
- Abwesenheit von Devianz (abweichendes Verhalten)
- Abwesenheit von Leistungsangst (resp. ‘Verschüchterung’)

Lehrpersonenebene

- Arbeitszufriedenheit
- Problemwahrnehmung
- Schulleben (Schulkultur, Schulethos)
- Kollegialität (Verhältnis unter Lehrpersonen)
- Umgang mit Konflikten
- Schülerzentriertheit
- Abwesenheit von Gleichgültigkeit

Schulebene

- Wertschätzung des Lernens
- Schulleistungen der Schüler
- Struktur des Unterrichts
- Schülerzentriertheit der Atmosphäre (Wertschätzung der Schüler)
- Mitsprachemöglichkeiten
- Verantwortungsübernahme (für die Schüler)
- Fluktuation im Kollegium als auch in Klassen
- Zusammenarbeit und Wertkonsens im Kollegium

(Aus: Fend, 1998, 2001)

Die meisten dieser Merkmale, hängen stark mit den *Akteuren* in der Schule zusammen. Sie konzentrieren sich auf den Umgang miteinander, spielen also auf der Handlungsebene; mit anderen Worten es handelt sich um *Prozess-Qualitäten* wie sie im letzten Abschnitt umschrieben wurden. Andere Merkmale bei Fend sind eher als Ergebnis von Prozessen zu verstehen; d.h. sie beziehen sich auf Zustände und können deswegen als *Output-Qualitäten* bezeichnet werden. Wie im vorangehenden Abschnitt angesprochen, gibt es keine allgemeingültige Einteilung welche Merkmale welcher Qualitätsdimension zuzuordnen sind. Die Plausibilität der Einteilung hängt davon ab, welche Merkmale ausgewählt werden (d.h. auch welche Verkürzungen durch das Modell toleriert werden) und welche Zusammenhänge entweder theoretisch vermutet oder empirisch bestätigt sind.

Beispielsweise das Merkmal *Schulklima* beschreibt einerseits einen Zustand und setzt sich auf der anderen Seite zusammen aus Prozessen. Dies sind Umgang miteinander, gegenseitige Wertschätzung und Interesse und zwar nicht nur zwischen Schülern unter sich, sondern auch zwischen Schülern und Lehrpersonen, Lehrpersonen unter sich und der Leitung usw. (Altrichter & Posch, 1999; Aurin, 1991; Fend, 1998, 2001, 2008; Hascher, 2004).

Aus der Forschungsperspektive der Effektivitätsforschung kann Schulklima nun sowohl als Prozessvariable wie auch als Produktvariable angesehen werden; entscheidend ist die Operationalisierung. Wird Schulklima als latentes Konstrukt erhoben und über Items geformt die interpersonale Interaktionen beschreiben bspw. ‚Wir gehen freundlich miteinander um‘ dann kann aus diesen Prozessen auf einen Zustand geschlossen werden (da der Umgang freundlich ist, wird das Klima gut sein), für statistische Berechnungen sollte es aber eine Prozessvariable bleiben, da das Item sich auf die Handlungsebene bezieht. Wird hingegen direkt nach Zuständen gefragt, bspw. ‚Wie ist die Stimmung an deiner Schule?‘ wird nach den Ergebnissen, dem Produkt (Output) von vorgängigen Prozessen gefragt. (Diese Überlegungen werden später im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit nochmals aufgenommen).

Die Liste mit Kennzeichen guter Schulen nach Fend (Siehe oben Tabelle 1-3) hat aufgezeigt, welche Merkmale für die verschiedenen Ebenen besonders wichtig und charakterisierend für diese ‚Güte‘ sind. Eine hierarchische Mehrebenenstruktur wie in der folgenden Abbildung dargestellt, ist Realität in jeder Einzelschule.



(Darstellung der Verfasserin)

Abbildung 1-2: Mehrebenenstruktur einer Einzelschule

Die Abbildung zeigt die Struktur einer Einzelschule; von unten nach oben sinkt die Anzahl der Elemente pro Ebene. Einerseits durch Aggregieren nach gleichen Merkmalen (Schüler und Schülerinnen die einer Klasse angehören, die wiederum einer Klassenstufe angehören) und andererseits weil aufgrund der Funktion der Ebene weniger Elemente vonnöten sind (eine Lehrperson unterrichtet eine Klasse mit mehreren Schülern, wenige Personen haben die Lei-

tungsfunktion einer Institution inne). Es ist daher einsichtig, dass Schulergebnisse auch vor dem Hintergrund dieser ‚Architektur‘ beleuchtet und eingeordnet werden (müssen).

Zahlreiche weitere Autoren neben Fend haben sich im Verlaufe der Zeit mit der Sondierung von relevanten Schulqualitätsmerkmalen beschäftigt und Überblicksstudien oder Metaanalysen (überwiegend für den englischsprachigen Raum) vorgelegt, beispielsweise Purkey & Smith, 1991), Scheerens & Bosker (1997) und Coe & Fitz-Gibbon (1998) oder Steffens (2007) der die Entwicklung der Schulqualitätsdiskussion in Deutschland rekapituliert.

Unabhängig von den jeweils präsentierten Merkmalslisten scheint sich übergreifend die Einsicht durchzusetzen, dass nicht einzelne, isolierte Faktoren entscheidend für die Leistungsentwicklung der Schüler und Schülerinnen sind, sondern zusammen wirkende Faktorenbündel betrachtet werden müssten. Purkey und Smith (1991) weisen ferner darauf hin, dass trotz beachtlicher Überschneidungen in diesen Literaturbesprechungen nicht immer die gleichen Merkmale herausgestellt werden, die für wirksame Schulen charakteristisch sind, selbst wenn im Prinzip dieselbe Literatur berücksichtigt wurde (a.a.O., S. 17). Dies mag erstaunen und weist auf ein Risiko hin, dass Forschungsergebnisse nach der Erstpublikation eine Art Eigendynamik entwickeln und ihre Wichtigkeit sich je nach Zitierung verändern kann.

Steffens (2007) führt im Rückblick auf die Schulqualitätsdiskussion in Deutschland aus, dass eine Forschungs- und Entwicklungssituation fest zu halten sei; die einerseits Erfolge im Sinne von einem grossen Erkenntnisgewinn zu verzeichnen habe, zur Forschungsfrage nach relevanten Variablen von Schulqualität, andererseits aber gäbe es eine grosse Ernüchterung, dies insbesondere auf der Suche danach [...] welche Variablen aus der Vielfalt der Forschungsbefunde und Qualitätskataloge im Einzelnen und konkret für die Gestaltung und Verbesserung von Schule und Unterricht zentral und unabdingbar seien, zeigte sich die defizitäre Situation, dass trotz der umfangreichen Erhebungen und zahlreichen Studien weiterhin ein erheblicher Forschungsbedarf besteht. Dies wird insbesondere daran erkennbar, dass die als relevant ausgewiesenen Bedingungsvariablen in keinem systematischen Zusammenhang mit Wirkungsvariablen stehen, dass sich keine eindeutigen Wenn-dann-Beziehungen zeigen und sogar widersprüchliche Befunde auftreten können. Trotz grosser Forschungsanstrengungen ist es also immer noch unklar was Schule leisten soll und was Schule leisten kann oder könnte (ebd., a.a.O., S.49).

Eine Feststellung die auch für die aktuelle Situation Gültigkeit hat. Holtappels (2003, S. 19) mit Blick auf die Schulentwicklung, sieht das Problem der Unklarheit was nun wirksam sei, darin, dass die Forschung zu wenig aufnimmt, was die Praxis mit gutem Erfolg (Best-Practice Ansatz) erprobt hat: Dies liegt an einem Defizit in systematischen empirischen Bestandaufnahmen über die in der Praxis erfolgreich erprobten und realisierten Gestaltungsansätzen. (ebd., a.a.O.). Ergänzend zu diesem Technologiedefizit betont Steffens (2007) die Komplexität schulischer Organisation, welche den linearen Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis empfindlich erschwere: Diese Ernüchterungen haben vor allem mit der relativ geringen technologischen Verwertbarkeit der Forschungsbefunde zu tun, die nur selten klare ‚Produktionszusammenhänge‘ zwischen Input und Output zeigen. Wer die Erwartung hegt, er könne einzelne Lehr- und Lernbedingungen hinreichend präzise aus dem ‚Gesamtkörper‘ von Schulgestalten herauspräparieren, um sie in die gewünschte Ziel-Mittel-Zusammenhänge einzupassen, verkennt die Komplexität schulischer Organisationen (ebd., a.a.O.).

Seidel (2008) hat in einer Metaanalyse eine grosse Anzahl internationaler empirischer Studien zu Schul- und Unterrichtseffektivität aus den Jahren 1995-2004 u.a. dahingehend analysiert, welche Kriterien für effektive Schulen auf der Schul- und der Unterrichtsebene fokussiert werden. Es wurden 30 Publikationen mit Fokus Schulebene einbezogen und 80 Studien mit Fokus Unterrichtsebene.

Sie unterscheidet dabei *Schulqualität* nicht trennscharf von *Schuleffektivität*. Für sie ist die Effektivität das Hauptkriterium für den Erfolg einer Schule: Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit *Kriterien* für den Erfolg von Schulen: Dabei steht die Effektivität von Schulen im Vordergrund – das heisst, das Ausmass, in dem Schulen ihre Ziele tatsächlich erreichen. [...] Die Art der Kriterien, die wir für die Messung der Wirkungsweise von Schulen heranziehen, hat einen entscheidenden Einfluss auf die Bewertung der Schulqualität. Gerade weil die Schuleffektivitätskriterien so bedeutsam sind [...]. (ebd., a.a.O., S. 349) (Hervorhebung im Original). Aus diesem Grund wird hier der Begriff Schuleffektivität verwendet, obwohl nach der Begriffsbestimmung der Verfasserin in Abschnitt 2 hier Schulqualität der treffende Begriff wäre.

Untenstehende Tabelle 1-5 zeigt die von Seidel gefundenen Merkmale, die auf Schul- und Unterrichtsebene verwendet wurden. Die Liste umfasst auf Schulebene elf Merkmale und auf Unterrichtsebene deren vierzehn. (N = Häufigkeit der Nennungen dieser Merkmale in Publikationen).

Tabelle 1-5: In der Forschung verwendete Merkmale zu Schul- und Unterrichtseffektivität

Schuleffektivitätskriterien aus der Forschung	
Auf Schulebene verwendet	N
-Abschlussnoten	7
-Leistungen in Schulfächern	35
-Leistungen (Noten) in: Mathematik	18
-Lesen / Sprache	15
-Naturwissenschaften	2
-Übergreifende Kompetenzen	3
-Werte / Einstellung (d.h. Interesse, Motivation, Selbstkonzept betreffend Schule)	3
-Schülerbeteiligung	3
-Aufmerksamkeit	1
-Schulanwesenheit	2
-Verfrühter Schulabgang (drop out)	1
Auf Unterrichtsebene verwendet	N
-Abschlussnoten	4
-Leistungen in Schulfächern	69
-Mathematik	30
-Lesen/Sprache	25
-Naturwissenschaften	14
-Übergreifende Kompetenzen	2
-Interesse / Motivation (für Unterricht)	22
-Werte / Einstellungen betreffend Unterricht	10
-Selbstkonzept	4
-Problemlösen	2
-Lernstrategien	10
-Metakognitives Wissen	3
-Schülerbeteiligung	6
-Aufmerksamkeit	2

(Aus: Seidel, 2008)

Bei einer genaueren Betrachtung der Tabelle fällt auf, dass sich für die beiden Ebenen Schule und Unterricht, die ersten fünf Merkmale (Abschlussnoten, Leistungen in Schulfächern, Noten in: Mathematik, Lesen / Sprache sowie Naturwissenschaften und übergreifende Kompetenzen) unter ‚kognitive Leistungsergebnisse‘ zusammenfassen lassen, das heisst es geht dort nur um Leistungen in Schulfächern meist durch Noten ausgedrückt. Dadurch wird die Basis plötzlich schmal. Beachtet man zusätzlich die rechte Spalte, in der die Häufigkeit der Verwendung des Merkmals angegeben ist (d.h. Anzahl Studien in denen das Merkmal verwendet wurde), wird klar, dass sich der weitaus grösste Anteil der Studien tatsächlich nur auf Fachleistungen als Effektivitätskriterien konzentriert: 45 von 55 Nennungen die auf Schulebene fokussieren und 75 von 134 Nennungen die auf Unterrichtsebene fokussieren.

Nur zweimal werden Schulanwesenheit und ein einziges Mal Angaben zum verfrühten Schulabgang (sog ‚drop-out‘) als verwendete Kriterien zur Untersuchung von Schuleffektivität auf Schulebene genannt.

Seidel (a.a.O.) stellt denn auch zusammenfassend fest, dass das Spektrum an untersuchten Effektivitätskriterien relativ schmal ist und eine Tendenz zur Verwendung der erzielten Schulleistungen in einzelnen Fächern vorherrscht. Sie votiert im Weiteren für eine Neuausrichtung der Schuleffektivitätsforschung, in der vermehrt vielseitigere Effektivitätskriterien, wie oben aufgeführt, einbezogen werden. Ansonsten sich die Schuleffektivitätsforschung in einem eng begrenzten Forschungsparadigma bewege und durch die Untersuchung von gleichbleibenden (kognitiven) Kriterien auch immer wieder zu ähnlichen Befunden gelangt respektive gelangen werde (ebd, 2008, S. 361).

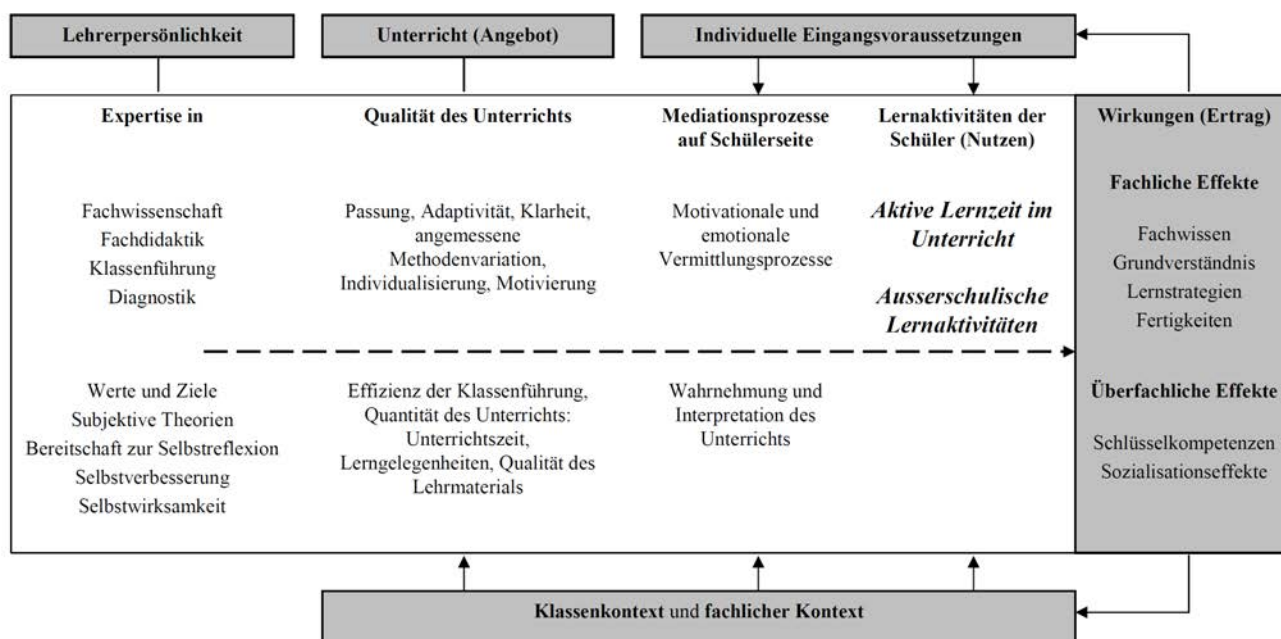
Auffallend bei der Diskussion um Qualitätsmerkmale ist, dass scheinbar kaum der Versuch unternommen wird, *Strategien* als Qualitätsmerkmale anzuerkennen. Strategien verstanden als ‚Umgang mit‘. Dies wäre der 4. Zugang nach Terhart (2000): Qualität als operatives Problem, wo es darum geht, sich auf Strategien zur Qualitätssteigerung festzulegen, bei gleichzeitiger Minderung der Streuung zwischen den ‚Besten‘ und den ‚Schlechtesten‘. Damit würde sich der Fokus verändern; nicht mehr die (möglicherweise ungünstigen) Leistungsergebnisse wären im Mittelpunkt der Betrachtung, sondern das Handeln der Schule, wie sie Schwierigkeiten und oder ungünstigen Bedingungen begegnet. An diesem Umgang würde man dann die ‚Handlungsqualität‘ messen. Eine solche Betrachtungsweise würde ein Umdenken und eine Erweiterung der Erfolgskriterien bedeuten.

1.2.2 Berücksichtigung der Anwesenheit als Qualitätsmerkmal

Die Präsenz eines Schülers in der Schule ist das Pendant zu Schulabsentismus. Die Anwesenheit allein gewährt aber noch keinen Lernerfolg. So lässt sich eines der zentralen Erkenntnisset aus dem Angebots-Nutzungs-Modell unterrichtlicher Wirkungen von Helmke (2007, S. 42ff), zusammenfassen. (Vgl. Abbildung 1-3, unten, S. 22). Demnach ist Unterricht lediglich ein Angebot an Schülerinnen und Schüler; ob und wie effizient dieses Angebot von ihnen genutzt wird und zu welchen Wirkungen (Ertrag) es führt, hängt von einer Vielzahl dazwischen liegender Faktoren ab. Das Modell fasst diese in sechs Erklärungsblöcke: *Merkmale der*

Lehrperson, Klassen- und fachlicher Kontext, Merkmale des Unterrichts, die *individuellen Eingangsvoraussetzungen der Schüler* (mit direkter Wirkung auf Mediationsprozesse und Lernaktivitäten) sowie die *Wirkungen* (unterteilt in fachliche und überfachliche Effekte) die über Rückkoppelung mit den Blöcken *Individuelle Eingangsvoraussetzungen* und *Klassen- und Fachkontext* Impulse zurücksenden und wiederum Einfluss nehmen auf die Mediationsprozesse und Lernaktivitäten seitens der Schüler.

Helmke grenzt die Merkmale der Lehrperson von den Unterrichtsmerkmalen ab, da es sich um personale Merkmale handle, die den Unterricht zwar beeinflussen, aber für sich betrachtet nicht Aspekte der Qualität von Unterricht seien. Dazu gehören insbesondere die Expertise für das Fach und dessen Didaktik, sowie Wissen über Klassenführung und Diagnostik. Hinzu kommen die persönliche Wertorientierung, subjektive Theorien zu Konzepten des Lehrens und Lernens, sowie die Bereitschaft zur Selbstreflexion. Die Qualität des Unterrichts hingegen, zeige sich im Kern, in der Erfüllung der Merkmale die für den Unterrichtserfolg ausschlaggebend sind. D.h. neben dem übergeordneten Prinzip der Passung: Klarheit, schüler-, fach- und situationsangemessene Variation, didaktische Methoden, sensibler Umgang mit Heterogenität und Individualisierung und *Motivierung*. Den zweiten Teil bildet die Effizienz der *Klassenführung* gefolgt von der Unterrichts*quantität* und der oft übersehenen *Qualität des Lehrmaterials* (ebd., S. 43, Hervorhebungen im Original).



Aus: Helmke (2007, S.42)

Abbildung 1-3: Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkweise von Unterricht

Diese Qualitätsmerkmale des Unterrichts entsprechen weitgehend den zwölf Gelingensbedingungen von Lernprozessen die Brophy (2000, 2002) im Auftrag der International Academy of Education als Stand der wichtigsten internationalen (Forschungs-)Erkenntnisse zu den Aspekten von Unterrichtsqualität zusammengefasst hat.

Es sind dies:

1. A supportive Classroom Climate
2. Opportunity to Learn
3. Curricular Alignment
4. Establishing Learning Orientations
5. Coherent Content
6. Thoughtful Discourse
7. Practice and Application Activities
8. Scaffolding Students Task Engagement
9. Strategy Teaching
10. Co-operative Learning
11. Goal-oriented Assessment
12. Achievement Expectations

Besonders das zweite Merkmal (Opportunity to Learn) hängt eng mit der bei Helmke erwähnten Quantität des Unterrichts als Qualitätsmerkmal von Unterricht und auch mit der aktiven Lernzeit im Unterricht als Merkmal der Lernaktivitäten zusammen. Dazu Brophy (2000, S. 10): Students learn more when most of the available time is allocated to curriculum-related activities in the classroom management system emphasizes maintaining their engagement in those activities.

Die Lernaktivitäten von Schülern setzen sich nach Helmke aus der aktiven Lernzeit und den außerschulischen Lernaktivitäten zusammen. Die *aktive Lernzeit* entspricht der Dauer der Aufmerksamkeit eines Schülers für einen Lerngegenstand im Unterricht und damit der Nutzung vom Angebot *Unterricht*. Diese ‚Nutzungszeit‘ stellt also nur einen kleinen Teil der nominalen Unterrichtszeit (im Lehr- oder Stundenplan vorgesehene Unterrichtszeit für ein Fach) dar, aber auch die nominale Unterrichtszeit wird beschnitten; durch ausgefallene Lektionen (wegen Krankheit oder Weiterbildung der Lehrperson oder Ähnliches), dies ergibt die tatsächliche Unterrichtszeit, von der wiederum die Zeit abgezogen werden muss, die verloren geht aufgrund von mangelhaftem ‚classroom management‘ (Creemers, 1994) dazu gehören Umgang mit Störungen seitens der Schüler, Prozeduren wie Austeilen/Einsammeln usw. Was bleibt, ist die nutzbare Unterrichtszeit, deren Nutzung nun vom Individuum Schüler abhängt und nicht mehr von der Lehrperson oder äusseren, strukturellen Bedingungen (vgl. ebd., 2007, S. 104f).

In der Studie MARKUS⁵ in der den Wirkungen von Unterrichtsausfall (Mathematikunterricht) auf der 8. Klassenstufe in drei Bildungsgängen nachgegangen wurde, zeigten sich keine systematischen Zusammenhänge zwischen der Anzahl der ausgefallenen Lektionen und dem Leistungsergebnis in einem einheitlichen Mathematiktest. Das heisst, das Ausmass des Unterrichtsausfalls war in keinem Bildungsgang unter den statistisch bedeutsamen Merkmalen für die Testleistung. Hochsignifikant waren hingegen u.a. die negativen Auswirkungen der indi-

⁵ MARKUS: **M**athematik-Gesamterhebung **R**heinland-Pfalz: **K**ompetenzen, **U**nterrichtsmerkmale, **S**chulkontext. Es handelt sich um eine Vollerhebung im Jahre 2000 in Rheinland-Pfalz zu den Mathematikleistungen der Schüler/innen der 8. Jahrgangsstufe, zu Unterrichtsmerkmalen, Lernvoraussetzungen und persönlichen Hintergrund der Schüler/innen. Durchgeführt der Universität Koblenz-Landau und dem Zentrum für empirisch-pädagogische Forschung Landau (Helmke, 2007; Helmke, *et al.*, 2002).

viduellen Fehlzeiten von Schülern auf die Testleistung. Das bedeutet: Versäumen grössere Teile einer Klasse den Mathematikunterricht, oder einzelne Schüler fehlen über längere Zeit, so beeinträchtigt dies den Lernerfolg der Klasse (Helmke, 2007; Helmke, *et al.*, 2002; Hosenfeld, Helmke, Ridder, & Schrader, 2002). Zur Analyse wurden die ausgefallenen Unterrichtsstunden in tatsächlich erteilte Lektionen umgerechnet. Das Gleiche wurde für Schüler gemacht, die wegen Krankheit oder anderen Gründen gefehlt hatten.

Die Anwesenheit allein, ist aber noch kein Garant für Lern- und Leistungserfolg –wie eingangs bereits festgehalten- Schüler können physisch anwesend sein und trotzdem keine Aufmerksamkeit für den Unterricht zeigen (m.a.W. den Unterricht nicht nutzen), indem sie den Unterricht aktiv stören und torpedieren oder aber indem sie sich innerlich zurückziehen und vom Geschehen im Klassenzimmer abkoppeln und bspw. Tagträumen. Durch solche Verhaltensweisen wird die aktive Lernzeit durch den Schüler selber stark eingeschränkt.

Doch die fachlichen und überfachlichen Effekte (der Ertrag von Lernen), also das Fachwissen und Fertigkeiten oder Schlüsselkompetenzen kommen nicht allein durch Lernen im Unterricht zustande; die ausserschulischen Lernaktivitäten leisten hier ebenfalls einen Beitrag.

Mit *ausserschulische Aktivitäten* sind alle Aktivitäten gemeint bei denen nicht die Schule als initiiender Akteur auftritt. Diese Abgrenzung soll auch den Begriff *ausserschulische Lernorte* ausschliessen; damit sind Lernorte ausserhalb des Klassenzimmers gemeint, in dem Sinne dass Schule ‚nach draussen‘ verlegt wird. Es werden Lern- und Erfahrungsräume aufgesucht, die aber nicht vom Unterricht isoliert sind, sondern Elemente eines erfahrungsorientierten Unterrichts sind (Burk & Claussen, 1998), und eine ‚originale Begegnung‘ (Böhn, 1990) erlauben. Das heisst die Schüler kommen mit dem Lerngegenstand in möglichst ursprünglicher Form in Kontakt, was ihnen eine direkte Betroffenheit und Problembewusstheit ermöglichen soll (ebd., a.a.O.). Dazu gehören bspw. Aktivitäten im Klassenverband wie Exkursionen in Museen, Wanderungen mit Naturbetrachtungen, Landschulwochen oder Schullandheimaufenthalt und dergleichen mehr.

Im Gegensatz dazu sind ausserschulische Lernaktivitäten losgelöst von der Schule, sie finden bei Tätigkeiten in Settings von informellen (Familie, Freunde, Peers, Nachbarn usw.) oder formellen (Vereine, politische oder religiöse Vereinigungen, Freiwilligenarbeit, Nebenerwerb usw.) sozialen Netzwerken statt. Allgemeiner ausgedrückt geht es um informelles Lernen im Alltag, um das Kontinuum zwischen bewusst selbstgesteuertem und aussenindiziertem Lernen ausserhalb schulischer oder nonformaler Bildungsangebote (Overwien, 2001).

Eine weitreichende Differenzierung von formellen und informellen Lernen wird hier ausgeklammert, da die obenstehenden Abgrenzungen zwischen inner- und ausserschulischer Lernaktivitäten ausreichend erscheint, um zurückkommend auf das Helmke'sche Modell festzuhalten, dass die physische Präsenz eines Schülers [im Unterricht] trivialerweise eine notwendige, allerdings nicht hinreichende Voraussetzung für [schulisches] Lernen ist (Helmke, 2007), denn ob und was im oder *wegen* Unterricht gelernt wurde lässt sich nur bedingt feststellen, entscheidend mitbeteiligt sind hier die individuellen Eingangsvoraussetzungen wie Intelligenz, Vorkenntnisse, Selbstkonzept, Leistungsangst, Motivation etc. und ebenso die Lernaktivitäten ausserhalb der Schule. Im Hinblick auf die hier vertretene These, dass Schulabsentismus ein Schulqualitätsmerkmal ist, sind diese Erkenntnisse bedeutsam: Jugendliche können erfolgreich lernen und gute Testleistungen erbringen, obwohl sie den Unterricht nicht aktiv nutzen, dies ist bspw. dann der Fall, wenn von günstigen Eingangsvoraussetzungen und/oder fruchtbaren ausserschulischen Lernaktivitäten profitieren können.

Die Anwesenheit im Unterricht ist aber Bedingung um Aussagen darüber zu machen, was schulischer Unterricht leistet. Und da Unterrichten eine Kernaufgabe der Schule ist, muss es interessieren in welcher Art und Weise ihr dies gelingt. Nach dem bisher Gesagten ist es nachvollziehbar, dass schulische Leistungsüberprüfung nur für den Teil der Lerninhalte gelten kann, die in der Schule präsentiert werden und nicht über andere Lerngelegenheiten erschlossen wurden.

1.3 Schul- und Bildungsziele in den Schulgesetzen

Wie weiter oben beschrieben (Vgl. Abschnitt 1.2.1, S. 17) ist die Auswahl der Qualitätskriterien, welche den Output einer Schule formen und die in der Schulqualitätsforschung aufgenommen respektive durch diese überprüft werden, ziemlich schmal. Das folgende Kapitel soll u.a. aufzeigen, wie diese Auswahl vergrößert werden könnte. Dazu werden die in den einleitenden Zweckartikeln⁶ der Volksschulgesetzen beschriebenen Schul- und Bildungsziele herangezogen, da es bei der vorliegenden Arbeit um die primäre Bildungsstufe geht, die durch den Staat errichtet und finanziert wird. Es bietet sich an zu erkunden, welche Bildung der Staat den Kindern durch die Volksschule angedeihen lassen will.

Zudem sind nach Holtappels (2003) die Schulgesetze dazu geeignet, den Referenzrahmen zur Setzung von Qualitätsstandards zu bilden. Eine Berücksichtigung der Zweckartikel würde die Festlegung von Qualitätsmerkmalen und deren Operationalisierung beeinflussen, insbesondere im Zusammenhang mit der Frage was den Output einer Schule jenseits von guten Leistungen (Noten) ausmachen soll. Dieser Zugang entspricht auch dem erstgenannten Zugang zum Qualitätsbegriff von Terhart (2000) wo er eine normative Bestimmung von Qualität fordert, die eben nicht nur durch Empirie bestimmt wird, sondern auch auf Tradition sowie bildungstheoretischen Überzeugungen basiert (vgl. S. 8).

Es geht in diesem Kapitel also auch darum, die in den Schulgesetzen genannten Aufgaben und Ziele der Volksschule den gängigen Schulqualitätskriterien in der Forschung gegenübergestellt werden, um Diskrepanzen aufzuzeigen.

In Anbetracht der föderalistischen Struktur des Schweizerischen Bildungswesens (jeder Kanton hat sein eigenes Schulgesetz, vgl. dazu Exkurs Abschnitt 1.7.2) stellt sich zudem die Frage, ob in allen Kantonen das gleiche von der Schule erwartet wird.

In der Entstehungsgeschichte des Schulwesens der Schweiz gab es in der kurzen Ära der Helvetischen Republik (1798-1803) den einmaligen Versuch, einen zentralistisch organisierten Staat mit einem nationalen Schulgesetz zu errichten:⁷ Als Philippe Albert Stapfer⁸ 1798 vom

⁶ In der Diskussion über Zweckartikel in der Bundesverfassung gibt es unter Juristen unterschiedliche Meinungen; die einen finden sie zwecklos die anderen anerkennen ihren beschreibenden und klärenden Charakter, bezüglich der Absicht was der Gesetzesgeber mit dem Gesetz erreichen will (Vgl. Lötscher, 1996).

Es wurde keine geeignete Literatur gefunden, die sich explizit den Zweckartikeln von Kantonsgesetzen und dort den Schulgesetzen widmet. Auch steht zu keinem der Kantonalen Schulgesetze ein juristischer Kommentar zur Verfügung.

⁷ Aus Platzgründen wird hier nicht weiter auf die politisch sehr bewegte Zeit der Helvetik eingegangen. Der Plan, einen nach französischem Vorbild geformten, zentralistisch organisierten Staat zu errichten ist 1803 durch die Annahme und Errichtung von Kantonsverfassungen gescheitert und damit auch der Versuch ein national gültiges Volksschulgesetz einzuführen.

helvetischen Direktorium (damalige Exekutive) beauftragt wurde ein Gesetz über die (nationale) Volksschule zu entwerfen, formulierte er drei Bildungsziele: [...] de procurer aux élèves les connaissances nécessaires pour s'acquitter de leurs devoirs; de développer leurs forces intellectuelles et Physiques et le germe des facultés industrielles que chacun perfectionnera ensuite dans la carrière dans laquelle il sera par les circonstances et ses besoins ou entraîné par son inclination, et d'inspirer enfin à leurs jeunes âmes l'amour de la vertu et les principes républicains. (Stapfer, 1798 in: Bütikofer, 2008).

Mit den Zielen den Schülern nützliches Wissen zu vermitteln, ihre intellektuellen, physischen und gewerblichen Talente auszubilden und in ihnen die Liebe zu den Prinzipien der republikanischen Tugend anzuregen (Übersetzung der Verfasserin), legte Stapfer in seinem Gesetzesentwurf Schulziele vor, die den Menschen *ganzheitlich* bilden sollten.

Diese Absicht ist verknüpft mit dem damaligen aktuellen 'aufklärerischen' Menschenbild und Bildungsideal; im klassisch-idealistischen, Humboldt'schen Sinn verstanden; [...] der Mensch soll *alle* seine Kräfte entfalten und zu einer harmonischen inneren Gestalt kommen; und er soll in erster Linie zum Menschen gebildet werden. (Reble, 1999). Dieses Anliegen ist auch in den heutigen Kantonalen Volksschulgesetzen immer noch zu erkennen und äussert sich –wie sich im Folgenden zeigen wird- in den Formulierungen der Zweckartikel.

Bildung meint in diesem Verständnis *Menschwerdung* und bezieht sich auf den ‚Endzustand‘: den gebildeten Menschen. Unter Bildung wird demnach sowohl ein Zustand als auch ein Prozess verstanden.

Neben Bildung gilt *Erziehung* in allen fünf Schulgesetzen als eine Aufgabe der Volksschule. Jenzer, 1975) vermutet, dass die Forderung nach einer erziehenden Schule oder einem erziehenden Unterricht in den Schulgesetzen, respektive die Überzeugung, dass eine Schule erziehen soll von der Äusserung von Herbart in der Einleitung zu seinem Werk 'Allgemeine Pädagogik' (1806) zurück zu führen sei: Und ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts, in dieser Schrift wenigstens, keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht. (Herbart, in Jenzer, a.a.O., S. 20).

Diese Äusserung habe auch dazu geführt, dass in Folge mehrere Generationen von Pädagogen überzeugt waren, [...] dass die Lehrinhalte und die Lernaktivität selber schon einen erzieherischen Wert haben. Wenn wir die Schüler zum Lernen anhalten, erziehen wir sie auch. (ebd. a.a.O). Weiter führt Jenzer aus, dass bei einer genaueren Betrachtung, auf die hier nicht eingegangen wird, sich die Lehre von Herbart allerdings als sehr viel differenzierter als im oben beschriebenen Credo erweise. Jenzer schliesst seine Überlegungen mit der Erkenntnis [...] dass wir offensichtlich fehl gingen, wollten wir in dem, was ein Schüler erfährt, etwas apriorisch Erzieherisches sehen. Wir neigen in der Tat, wie Ivan Illich es sagt, gerne dazu, Schule und Erziehung zu identifizieren, oder doch wenigstens Erziehung als notwendiges Produkt von Schule zu sehen. Mit Erziehungswesen meinen wir in der Regel doch eigentlich das Schulwesen [...] Was sich mit Bestimmtheit sagen lässt, ist, dass alles was in der Schule geschieht, *erzieherisch relevant* ist.' (Jenzer, 1975) Hervorhebung im Original).

⁸ Philipp Albert Stapfer; 1766 in Bern geboren 1840 in Paris gestorben, studierte Philosophie und Theologie. 1798 wurde er zum ersten Schweizer 'Bildungsminister' (Minister für Wissenschaft und Kunst) benannt und mit der Verfassung eines nationalen Schulgesetzes beauftragt. Er veranlasste dann auch 1799 die sog. Schulenquête; eine Umfrage zum Zustand der Volksschule bei Gemeinden und Schulhäusern und lancierte damit die erste Evaluation von Schule in der Schweiz. Vgl. Badertscher, 1997; Bütikofer, 2008; Fend, 2006.

Erziehen ist eine Aufgabe, welche die Schule aber nicht allein erfüllen muss; häufig finden sich Formulierungen, dass den Eltern das Primat in der Erziehung zukommt und die Erziehung durch die Schule subsidiären Charakter hat. Es lassen sich aber Unterschiede zwischen den Kantonen ausmachen: Entweder liegt die Verantwortung für die Erziehung bei den Eltern und diese sollen die Schulen in ihrer Arbeit unterstützen (VSG BL, Art. 2, Abs. 4, siehe unten) oder die Schule unterstützt die Eltern in ihrer (Erziehungs-)Arbeit (VSG BE, Art., VSG SG, VSG ZH, siehe unten). Die Formulierung *unterstützen* ist insofern interessant, da sie implizit eine weniger aktive Rolle und damit Verantwortung des jeweiligen Akteurs (Schule oder Eltern) beschreibt.

Dies hängt damit zusammen, dass im Schweizerischen Zivilgesetzbuch ZGB Artikel 301 Abschnitt 1 sowie Artikel 302 Abschnitt 1 festlegen, dass die Erziehungspflicht den Eltern obliegt und Art. 302, Abs. 3 diese dazu anhält, in geeigneter Weise mit der Schule zusammen zu arbeiten.⁹ Die *geeignete Weise* wird aber nicht weiter ausgeführt und führt daher m. E. zu den genannten uneinheitlichen Formulierungen.

Es werden nun diejenigen Artikel aus den Volksschulgesetzen der in der Stichprobe vertretenen Kantone genauer betrachtet, die sich mit den grundlegenden Zielen, d.h. dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule befassen. Auf den Inhalt dieser Erziehung und Bildung wird genauer eingegangen. Die folgende Liste ist in alphabetischer Reihenfolge der Kantone geordnet.

1. VSG AG, 401.100¹⁰: Präambel, sowie Artikel 10; Aufgaben

[Präambel] Der grosse Rat des Kantons Aargau beschliesst in der Absicht dem Kanton Aargau Schulen zu geben, in denen die Jugend zu Ehrfurcht vor dem Göttlichen und zur Achtung vor Mitmensch und Umwelt, zu selbständigen und verantwortungsbewussten Bürgern, zu gemeinschaftsfähigen, an Geist und Gemüt reifenden Menschen erzogen wird, in denen die Jugend ihre schöpferischen Kräfte zu entfalten vermag und wo sie mit der Welt des Wissens und der Arbeit vertraut gemacht wird.

Artikel 10 Aufgaben

Die Volksschule unternimmt alles, damit das Kind gesund heranwachsen kann. Sie fördert jeden einzelnen Schüler und legt dabei gleiches Gewicht auf die Entwicklung seines Geistes, seines Gemütes und seiner körperlichen Fähigkeiten. Sie vermittelt dem Schüler die Grundausbildung.

⁹ ZGB, Art. 301, Abs. 1:

¹Die Eltern leiten im Blick auf das Wohl des Kindes, seine Pflege und Erziehung und treffen unter Vorbehalt seiner eigenen Handlungsfähigkeit die nötigen Entscheidungen.

ZGB, Art 302, Abs. 1 und 3:

¹Die Eltern haben das Kind ihren Verhältnissen entsprechend zu erziehen und seine körperliche, geistige und sittliche Entfaltung zu fördern und zu schützen.

³Zu diesem Zweck sollen sie in geeigneter Weise mit der Schule und, wo es die Umstände erfordern, mit der öffentlichen und gemeinnützigen Jugendhilfe zusammenarbeiten.

¹⁰ Die in den Titeln genannten Nummern beziehen sich auf die Systematischen Gesetzessammlungen der Kantone

2. VSG BL, 640: Artikel 2; Ziel, Abschnitt 1-6

Artikel 2: Ziel

- 1) Die Bildung ist ein umfassender und lebenslanger Prozess, der die Menschen in ihren geistigen, körperlichen, seelischen, kulturellen und sozialen Fähigkeiten altersgemäss fördert und von ihnen Leistungsbereitschaft fordert. Das Bildungswesen weiss sich der christlichen, humanistischen und demokratischen Tradition verpflichtet.
- 2) [...] Die Schulen, Lehrbetriebe und andere Bildungsstätten vermitteln ihren Schülerinnen, Schülern oder Auszubildenden das für ihr Leben nötige Wissen und stärken ihr Selbstvertrauen. Sie achten dabei ihre geschlechtliche und kulturelle Identität und geben ihnen Werte weiter, die sie zu einem verantwortungsvollen Verhalten gegenüber den Menschen und der Umwelt befähigen.
- 3) Schülerinnen, Schüler und Auszubildende tragen ihrem Alter entsprechend zum Erfolg ihrer Ausbildung bei. Sie respektieren die Regeln der Schule.
- 4) Die Erziehungsberechtigten tragen die Verantwortung für die Erziehung ihrer Kinder. Sie fördern deren Leistungsbereitschaft und unterstützen die Arbeit der Schulen sowie der Lehrerinnen und Lehrer und anderen Auszubildenden
- 5) Die Behörden fördern die interkommunale und interkantonale Zusammenarbeit [...].
- 6) Die Schulen und ihre Behörden [...] beachten [...] die Grundsätze der geschlechterdifferenzierten Pädagogik.

3. VSG BE, 432.210: Artikel 2; Aufgabe der Volksschule, Abschnitt 1-5

Artikel 2: Aufgabe [der Volksschule]

- 1) Die Volksschule unterstützt die Familie in der Erziehung der Kinder.
- 2) Sie trägt, ausgehend von der christlich-abendländischen und demokratischen Überlieferung, zur harmonischen Entwicklung der Fähigkeiten der jungen Menschen bei. [Fassung vom 5.9.2001]
- 3) Sie schützt die seelisch-geistige und körperliche Integrität der Schülerinnen und Schüler und sorgt für ein Klima von Achtung und Vertrauen. [Fassung vom 5.9.2001]
- 4) Sie weckt in ihnen den Willen zur Toleranz und zu verantwortungsbewussten Handeln gegenüber Mitmenschen und Umwelt sowie das Verständnis für andere Sprachen und Kulturen. [Fassung vom 5.9.2001]
- 5) Die Volksschule vermittelt jene Kenntnisse und Fertigkeiten, welche die Grundlage für die berufliche Ausbildung, für den Besuch weiterführender Schulen und für das lebenslange Lernen darstellen.

4. VSG SG, 213.1: Artikel 3; Erziehungs- und Bildungsauftrag, Abschnitt 1-3

Artikel 3: Erziehungs- und Bildungsauftrag

- 1) Die Volksschule unterstützt die Eltern in der Erziehung des Kindes zu einem lebensbejahenden, tüchtigen und gemeinschaftsfähigen Menschen. Sie wird nach christlichen Grundsätzen geführt.
- 2) Sie fördert die unterschiedlichen und vielfältigen Begabungen und die Gemütskräfte des Schülers. Sie vermittelt die grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten, öffnet den Zugang zu den verschiedenen Bereichen der Kultur und leitet zu selbständigem Denken und Handeln an.
- 3) Sie erzieht den Schüler nach den Grundsätzen von Demokratie, Freiheit und sozialer Gerechtigkeit im Rahmen des Rechtsstaates zu einem verantwortungsbewussten Menschen und Bürger.

5. VSG ZH, 412.100: Artikel 2; Bildungs- und Erziehungsaufgaben, Abschnitt 1-4

Artikel 2: Bildungs- und Erziehungsaufgaben

- 1) Die Volksschule erzieht zu einem Verhalten, das sich an christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen orientiert. Dabei wahrt sie die Glaubens- und Gewissensfreiheit und nimmt auf Minderheiten Rücksicht. Sie fördert Mädchen und Knaben gleichermaßen.
- 2) Die Volksschule ergänzt die Erziehung in der Familie. Schulbehörden, Lehrkräfte Eltern und bei Bedarf die zuständigen Organe der Jugendhilfe arbeiten zusammen.
- 3) Die Volksschule erfüllt ihren Bildungsauftrag durch die Gestaltung ihres Unterrichts und des Zusammenlebens in der Schule.
- 4) Die Volksschule vermittelt grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten: sie führt zum Erkennen von Zusammenhängen. Sie fördert die Achtung vor Mitmenschen und Umwelt und strebt die ganzheitliche Entwicklung der Kinder zu selbständigen und gemeinschaftsfähigen Menschen an. Die Schule ist bestrebt, die Freude am Lernen und an der Leistung zu wecken und zu erhalten. Sie fördert insbesondere Verantwortungswillen, Leistungsbereitschaft, Urteils- und Kritikvermögen sowie Dialogfähigkeit. Der Unterricht berücksichtigt die individuellen Begabungen und Neigungen der Kinder und schafft die Grundlage zu lebenslangen Lernen.

Bereits die Titel der Zweckartikel unterscheiden sich in allen Fällen; im Volksschulgesetz des Kantons Aargau, AG ist es ausdrücklich eine Präambel, beim Kanton Basel Landschaft, BL lautet der Titel *Ziel* [der Volksschule], im Kanton Bern, BE *Aufgaben* [der Volksschule], im Kanton Sankt Gallen, SG *Erziehungs- und Bildungsauftrag* und im Kanton Zürich, ZH *Bildungs- und Erziehungsaufgaben*. Dabei wird einzig im Volksschulgesetz vom Kanton Basel Landschaft, das den Begriff *Bildung* im Titel gar nicht verwendet, in Artikel 2, Abs. 1 Bildung als Prozess mit vielfältigen Wirkungen definiert:

Bildung ist ein umfassender und lebenslanger Prozess, der die Menschen in ihren geistigen, körperlichen, seelischen, kulturellen und sozialen Fähigkeiten fördert und Leistungsbereitschaft fordert.

Die formulierten Ziele und Aufgaben in den Zweckartikeln der fünf Schulgesetze sind umfassend und vielfältig, kein Wortlaut eines Kantons stimmt mit einem anderen überein. Dennoch kann man zusammenfassend sagen es wird von *verantwortungsbewussten, selbständigen, gemeinschafts-, dialog- und kritikfähigen, leistungsbereiten*, jungen Menschen geschrieben, welche die Schule hervorbringen soll. Die Schule soll ihre Schüler zu *Achtung vor den Menschen* und *der Umwelt* erziehen und sich an *christlichen, humanistischen* und *demokratischen Grundsätzen orientieren*, sie mit *Wissenschaft, Kultur* und *der Welt der Arbeit vertraut machen* und sie *auf weiterführenden Schulen* und *lebenslanges Lernen vorbereiten*. Es werden also sowohl Menschenbilder, als auch Erziehungs- und Qualifikationsziele beschrieben.

Wie eingangs Kapitel formuliert, sollen die Schul- und Bildungszielen in den Zweckartikeln herangezogen werden, um ein breiteres Verständnis vom Output einer Schule plausibel zu machen. Zu diesem Zweck werden die Inhalte der Artikel nun ‚entflochten‘, d.h. es werden die einzelnen Merkmale herausgelöst und aufgelistet, so können sie den Effektivitätsmerkmalen gegenübergestellt werden und Differenzen werden sichtbar. Diese Entflechtung geschieht so, dass die einzelnen Merkmale aus den Artikeln, verschiedenen Kategorien zugeordnet wer-

den. Leitend sind dabei die Erläuterungen von Jenzer (1975, S. 38ff) der beim Begriff *Erziehung* ansetzt¹¹ und über die Definition eines allgemeinen *Erziehungsziels* als optimale *Kulturfähigkeit* zu den sechs die Erziehung konstituierenden Dimensionen oder Sektoren kommt, hinter denen eine Jahrhundertealte pädagogische Tradition stehe. Demnach ist ein kulturfähiger Mensch geformt im *Intellektuellen*, im *Ethischen*, im *Ästhetischen*, im *Religiösen*, im *Sozial-Politischen* und im *Physischen*.

Ebenfalls Plotke (2003) spricht sich für diese Einteilung der Zweige die zur Enkulturation führen (ebd.) aus, nicht aber ohne den Hinweis, dass diese [Zweige] nicht absolut verstanden werden dürfen, da sie sich gegenseitig beeinflussen, ja bedingen. (ebd. a.a.O.)

Tabelle 1-6 auf der folgenden Seite zeigt das Ergebnis der Zuteilung der Bildungsziele aus den Schulgesetzen zu den soeben sechs genannten Dimensionen. Die Erziehungsziele werden weiter unten besprochen.

¹¹ Wir möchten im folgenden den Begriff der Erziehung weit fassen, so weit, dass auch das, was man etwa unter Bildung und Prägung versteht, darin Platz hat. Damit umfassen wir auch alle die verschiedenen Bedeutungen von Erziehung, die aus dem jeweiligen Kontext zu schliessen, diesem Wort in den [...] Zweckartikeln von Schulgesetzen unterlegt worden sind. 'Erziehung' in dieser Weise als Oberbegriff zu verwenden für das Gesamte dessen, was Erwachsene vorkehren, um die Entwicklung Heranwachsender zu fördern und in günstig gedachtem Sinn zu beeinflussen. [...] Auch vom Erziehungsziel, von dem sich die verschiedenen Aufgaben der Erziehung ableiten, gibt es viele Auffassungen. Wir halten uns an die knappe und klare Formulierung: Ziel der Erziehung ist, dass jeder junge Mensch optimal fähig zu kulturgünstiger Lebensgestaltung werde. (ebd. a.a.O.)

Tabelle 1-6: Dimensionen der Schul- und Bildungsziele in den Kantonalen Schulgesetzen

VSG Kanton	intellektuell	ästhetisch	ethisch	religiös	sozial-politisch	physisch	übergreifend
AG Präambel	Mit der Welt des Wissens vertraut machen	Schöpferische Kräfte entfalten	Achtung vor Mitmensch und Umwelt	Ehrfurcht vor dem Göttlichen	-Selbständige und verantwortungsbewusste Bürger -gemeinschaftsfähig		
Artikel 10	Grundausbildung vermitteln					Entwicklung von körperlichen Fähigkeiten	-gesundes Heranwachsen -Förderung jedes Einzelnen -mit der Welt der Arbeit vertraut machen:
BL Artikel 2	Das für ihr Leben nötige Wissen vermitteln		Verantwortungsvolles Verhalten gegenüber Menschen und Umwelt				-Selbstvertrauen stärken
BE Artikel 2	Kenntnisse und Fertigkeiten, als Grundlage für berufliche Ausbildung, weiterführende Schulen und lebenslanges Lernen		-Wille zur Toleranz -Verantwortungsbewusstes Handeln gegenüber Mitmenschen und Umwelt		Verständnis für andere Sprachen und Kulturen		harmonische Entwicklung der Fähigkeiten junger Menschen
SG Artikel 3	-selbständiges Denken und Handeln -grundlegende Kenntnisse vermitteln				Verantwortungsbewusste Menschen und Bürger		-Fördert die unterschiedlichen und vielfältigen Begabungen -Vermittelt grundlegende Fertigkeiten -Öffnet den Zugang zu den verschiedenen Bereichen der Kultur
ZH Artikel 2	-grundlegende Kenntnisse -Erkennen von Zusammenhängen -individuellen Begabungen und Neigungen wahren -lebenslanges Lernen		-Achtung vor Mitmensch und Umwelt -Verhalten, das sich an humanistischen Wertvorstellungen orientiert	Verhalten, das sich an christlichen, Wertvorstellungen orientiert	-ganzheitliche Entwicklung zur Gemeinschaftsfähigkeit -demokratische Wertvorstellungen -Wille zur Verantwortung und Dialogfähigkeit		-Vermittelt grundlegende Fertigkeiten -Freude an Lernen und Leistung -Leistungsbereitschaft, Urteils- und Kritikvermögen -Fördert Mädchen und Knaben gleichermaßen

Auffallend ist, dass nur beim Kanton Aargau alle sechs Dimensionen durch die zwei interessierenden Artikel im Schulgesetz abgedeckt werden, alle anderen Kantone weisen Lücken bei den Kategorien *ästhetisch*, *religiös* und *physisch* auf. Wobei: in jedem Schulgesetz wird Bezug zur Religion genommen, nur sind damit keine Zielvorgaben verbunden, sondern eher Anweisungen wie gehandelt werden soll; alle untersuchten Zweckartikel erwähnen eine Orientierung an religiösen d.h. christlichen Grundsätzen, die für das erzieherische Handeln leitend sein sollen¹². Es handelt sich demnach eher um ein Erziehungsziel der Werteerziehung denn um ein Bildungsziel.

Jedes Kantonale Schulgesetz enthält Formulierungen, die der Kategorie *intellektuell* zuzuordnen sind. Dazu gehören das Vermitteln von grundlegenden Kenntnissen und Wissen, das Erkennen von Zusammenhängen, das selbständige Denken und Handeln, das Vorbereiten auf lebenslanges Lernen usw. Die Ziele die der intellektuellen Kategorie zugeordnet sind, können als Bildungsziele bezeichnet werden, alle weiteren Kategorien beinhalten Erziehungsziele, vornehmlich aus dem Bereich der Werteerziehung. Die folgende Kategorie *ästhetisch*, wird nur durch die Forderung nach dem Entfalten von schöpferischen Kräften im Schulgesetz des Kantons Aargau (Präambel) besetzt, in allen anderen Gesetzen finden sich keine Aussagen, die dieser Kategorie zuzuordnen wären. Die Kategorie *ethisch* wird in den Schulgesetzen der Kantone AG, BL, BE und ZH besetzt. In diesen Gesetzen wird formuliert, dass die Schüler Achtung vor Mensch und Umwelt und/oder ein verantwortungsvolles Handeln diesen gegenüber erlangen sollen, zudem sollen Schüler einen Willen zur Toleranz entwickeln und ein Verhalten erlernen, das sich an humanistischen Wertvorstellungen orientiert. Die Kategorie *religiös* wurde bereits weiter oben besprochen. Die nächste Kategorie, *sozial-politisch* ist bei allen Kantonen mit Ausnahme von BL besetzt. Die Merkmale in dieser Kategorie beziehen sich auf Verantwortungsbewusstsein als Bürger, Gemeinschaftsfähigkeit sowie Verständnis für andere Sprachen und Kulturen. Die Kategorie *physisch* ist allein durch Art. 10, VSG AG besetzt, in dem das Ziel Entwicklung von körperlichen Fähigkeiten formuliert ist.

In der zusätzlich gebildeten Kategorie ‚übergreifend‘ sind all jene Merkmale vereint, die gleichzeitig mehreren von den vorher beschriebenen Kategorien zugeteilt werden könnten. Es sind dies in Art. 10, VSG AG *gesundes Heranwachsen, Förderung jedes Einzelnen* sowie *mit der Welt der Arbeit vertraut* machen. Im VSG BL Art. 2 die Formulierung *Selbstvertrauen stärken*, im VSG BE die Forderung nach *harmonischer Entwicklung der Fähigkeiten junger Menschen*, im VSG SG, Art. 3 die Forderung nach *Förderung der unterschiedlichen und vielfältigen Begabungen, Vermittlung grundlegender Fertigkeiten*, sowie der *Öffnung des Zugangs zu den verschiedenen Bereichen der Kultur*. Schliesslich noch im VSG ZH, Art. 2 wiederum die Forderung nach *Vermittlung grundlegender Fertigkeiten*, die Förderung von *Freu-*

¹² Dabei lässt sich aus den Formulierungen nicht herauslesen welcher Religionsrichtung (Protestantisch vs. Römisch-katholisch) mehr Personen in den Kantonen zugehörig sind. Die Meinung von Jenzer nur die ‘historisch katholischen Kantone’ (1975, S.79) würden sich auf religiöse Grundwerte berufen, lässt sich demnach mit den aktuellen Schulgesetzen nicht belegen. Die neusten Zahlen hierzu stammen vom Bundesamt für Statistik, BFS aus dem Jahre 2000 [www.bfs.admin.ch am 26.5.2011]:

AG: 40.1% römisch-katholisch, 37.3% protestantisch

BL: 42.8% protestantisch, 32.0% römisch-katholisch

BE: 67.1% protestantisch, 16.0% römisch-katholisch

SG: 52.3% römisch-katholisch, 28.3% protestantisch

ZH: 42.6% protestantisch; 30.5% römisch-katholisch

de an Lernen und Leistung, Leistungsbereitschaft, sowie die Förderung von Urteils- und Kritikvermögen und die gleichermassen stattfindende Förderung von Mädchen und Knaben.

In den Schulgesetzen der Kantone AG und SG sind überdies die Formulierungen zu finden, dass Schule das *Gemüt* oder die *Gemütskräfte* entwickeln resp. fördern soll. Was ist damit gemeint? Was bedeutet der Begriff Gemüt? Bei Dorsch Häcker & Stapf, 1996) ist zu lesen, dass Gemüt ein definitorisch besonders schwer fassbarer Begriff sei. Gemüt wird dort umschrieben als das Insgesamt der Gefühle [...]; die Gefühlsseite des Seelenlebens im Gegensatz zur intellektuellen Seite¹³. Folgende vier Artikel verwenden den Begriff ‚Gemüt‘ oder sinnverwandt ‚Geist‘:

- Erzieht zu an Geist und Gemüt reifenden Menschen (AG, Präambel)
- Entwicklung vom Gemüt (VSG AG, Art. 10)
- Entwicklung von Geist (VSG AG, Art. 10)
- Fördert die Gemütskräfte (VSG SG, Art. 3)

Diese Formulierungen zu Gemüt, sind die einzigen, in den Gesetzen, die inhaltlich relativ unklar und irritierend sind, sie sind aber von der Absicht her den Erziehungszielen zuzuordnen, da sie jeweils in Verbindung mit ‚Entwicklung‘ oder ‚Erziehung‘ oder ‚fördert‘ genannt werden.

Daneben gibt es weitere Ziele die mit Erziehung zu tun haben, die aber in Tabelle 1-1 nicht erwähnt sind. Es geht dabei um Formulierungen die *handlungsweisenden* Charakter haben, mit anderen Worten, die beschreiben *wie* resp. nach welchen Grundsätzen erzogen werden soll und sich also vorwiegend an die Schulleitungen und die Lehrpersonen richtet, da sie die ‚Schule‘ auf dieser Ebene konstituieren (damit ist gemeint, dass nicht die ‚Schule‘ wie in den Gesetzen gefordert, handeln kann, sondern nur Personen) Es sind folgende Formulierungen (kursiv hervorgehoben) als handlungsweisend und nicht als Ziele einzustufen:

VSG AG, Art. 10

Sie *fördert* jeden einzelnen Schüler *und legt dabei gleiches Gewicht* auf die Entwicklung seines Geistes, seines Gemütes und seiner körperlichen Fähigkeiten. (Hervorhebung durch die Verfasserin)

VSG BL, Art.2, Abs.2

[...] die Schulen [...] vermitteln ihren Schüler/innen [...] Wissen und stärken ihr Selbstvertrauen. Sie *achten dabei ihre geschlechtliche und kulturelle Identität* [...]. (Hervorhebung durch die Verfasserin)

VSG BE, Art. 2, Abs.2

Sie [die Volksschule] trägt, *ausgehend von der christlich-abendländischen und demokratischen Überlieferung*, zur harmonischen Entwicklung [...] bei. (Hervorhebung durch die Verfasserin)

Abs.3

Sie [die Volksschule] *schützt* die seelisch-geistige Integrität der Schülerinnen und Schüler und *sorgt* für ein Klima von Achtung und Vertrauen. (Hervorhebung durch die Verfasserin)

¹³ Weiter: Früher sei Gemüt die Bezeichnung für Seele überhaupt gewesen. Im engeren Sinn die Bezeichnung für die Gesamtheit der anteilnehmenden Gefühle (Mitfreude, Mitleid, Anhänglichkeit, Güte) oder für die transitiven, d.h. auf überindividuelle Werte gerichtete Gefühlsregungen. (ebd., a.a.O.)

VSG SG, Art. 3, Abs. 3

Sie [die Volksschule] *erzieht* den Schüler *nach den Grundsätzen von Demokratie, Freiheit und sozialer Gerechtigkeit im Rahmen des Rechtsstaates* zu einem verantwortungsbewussten Menschen und Bürger. (Hervorhebung durch die Verfasserin)

VSG ZH, Art. 2, Abs. 1

Die Volksschule erzieht zu einem Verhalten, das sich an christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen orientiert. *Dabei wahrt sie Glaubens- und Gewissensfreiheit und nimmt auf Minderheiten Rücksicht.* (Hervorhebung durch die Verfasserin)

Abschliessend lassen sich die Betrachtungen der Schulgesetze folgendermassen zusammenfassen:

1. In allen VSG sind Bildungsziele auszumachen: Alle Gesetze fordern von ihren Schulen intellektuelle/kognitive Leistungen
2. In allen VSG werden Erziehungsziele beschrieben, wie Verständnis für andere, Toleranz etc.
3. mittels handlungsanweisenden Formulierungen für die Lehrpersonen, wird diese Weiterziehung beschrieben
4. Aus den Bildungs- und Erziehungszielen werden Menschenbilder geformt, denen die Schüler nach der Schulzeit entsprechen sollen.

Die in Tabelle 1-6 dargestellten Erziehungs- und Bildungsziele werden nun den gängigen Schulqualitätsmerkmalen aus der internationalen Forschung gegenübergestellt. Ziel ist es Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszustreichen. Die Kriterien aus der Forschung basieren auf dem bereits erwähnten Artikel von Seidel (2008) in dem sie den internationalen Forschungsstand zu Schuleffektivitätskriterien mittels Sekundäranalyse von über Hundert internationalen Publikationen zwischen 1995 und 2004 zusammenfasst. Wie bereits erwähnt (siehe Abschnitt 1.2.1 Qualitätsmerkmale) unterscheidet Seidel *Schulqualität* nicht trennscharf von *Schuleffektivität*, weswegen hier der Begriff Schuleffektivität in ihrem Sinne verwendet wird. Dies entgegen der Definition in Abschnitt 2 dieser Arbeit).

Bei der genaueren Betrachtung der Zweckartikel lassen sich zusammengefasst 17 unterschiedliche Ziele oder Aufgaben der Volksschule ausmachen, dem gegenüber stehen die 18 Schuleffektivitätsmerkmale nach der Metaanalyse von Seidel (2008). Wobei erneut darauf hingewiesen werden muss, dass sich die der von Seidel referierten Merkmale in der Häufigkeiten ihrer Verwendung sehr deutlich unterscheiden. (Siehe dazu die Spalte ganz rechts in unterstehender Tabelle 1-7.) Das bedeutet, dass sich die Merkmale in ihrer Wichtigkeit unterscheiden, aufgrund der Häufigkeiten sind die kognitiven Leistungsmerkmale offenbar die wichtigsten. Zur besseren Strukturierung wurde für die Tabelle die Einteilung der Merkmale nach Seidel übernommen; kognitive Merkmale sind alle Leistungsergebnisse und Noten, als motivational-affektiv werden Merkmale zu Werten und Einstellungen bezeichnet und unter ‚Verhalten in Schule‘ werden Schülerbeteiligung und Aufmerksamkeit aufgeführt. Diese Einteilung gilt

gleichermaßen für Studien die auf Schulebene und für jene die auf Unterrichtsebene fokussieren.

Metakognitive Kriterien wie Problemlösen und Lernstrategien, sowie ‚Aufmerksamkeit‘ sind in keiner der berücksichtigten Studien als Effektivitätskriterien auf Schulebene eingesetzt worden. Alle anderen Merkmale wurden, wenn auch in unterschiedlicher Häufigkeit auf beiden Ebenen eingesetzt. Wird die Tabelle nun mit den Merkmalen aus den Schulgesetzen ergänzt, lassen sich *Wissen und Grundausbildung vermitteln*, sowie *Erkennen von Zusammenhängen*, als kognitive Merkmale auf einfügen. *Achtung vor Mensch und Umwelt*, *Gemeinschaftsfähigkeit*, *Demokratisches Verhalten*, *Dialogfähigkeit*, *Selbständigkeit* sowie *Freude am Lernen und der Leistung* sind Merkmale die sowohl die motivational-affektive Kategorie als auch das Verhalten in der Schule betreffen. Der meta-kognitiven Kategorie auf Unterrichtsebene können die Ziele *Erkennen von Zusammenhängen*, *Grundlage für lebenslanges Lernen* schaffen, sowie *Selbständiges Denken und Handeln* zugeteilt werden.

Keines der Erziehungsziele (vgl. oben) ist direkt in einer der von Seidel untersuchten Studien als Effektivitätsmerkmal zu finden, grosszügig ausgelegt könnte man die Erziehungsziele mit der motivational-affektiven Kategorie bei Seidel in Verbindung bringen, da nicht klar ist, wie die Werte und Einstellungen in der von ihr aufgeführten Studie operationalisiert werden.

Tabelle 1-7: Schuleffektivitätsmerkmalen aus der internationalen Forschung im Vergleich zu den Erziehungs- und Bildungsaufträgen in den Volksschulgesetzen

Schuleffektivitätskriterien aus der Forschung		Erziehungs- und Bildungsauftrag in den Volksschulgesetzen	
Auf Schulebene verwendet	N		
-Abschlussnoten	7	kognitiv	-Wissen vermitteln -Grundausbildung -Erkennen von Zusammenhängen
-Leistungen in Schulfächern	35		
-Leistungen (Noten) in: Mathematik	18		
-Lesen / Sprache	15		
-Naturwissenschaften	2		
-Übergreifende Kompetenzen	3		
-Werte / Einstellung (d.h. Interesse, Motivation, Selbstkonzept betreffend Schule)	3	motivational- affektiv	-Achtung vor Mensch und Umwelt -Gemeinschaftsfähigkeit -Demokratisches Verhalten
-Schülerbeteiligung	3	Verhalten in Schule	-Dialogfähigkeit -Freude am Lernen und der Leistung
-Aufmerksamkeit	1		
-Schulanwesenheit	2		
-Verfrühter Schulabgang (drop out)	1		
Auf Unterrichtsebene verwendet	N		
-Abschlussnoten	4	kognitiv	-Wissen vermitteln -Grundausbildung
-Leistungen in Schulfächern	69		
-Mathematik	30		
-Lesen/Sprache	25		
-Naturwissenschaften	14		
-Übergreifende Kompetenzen	2		
-Interesse / Motivation (für Unterricht)	22	motivational- affektiv	-Freude am Lernen und der Leistung
-Werte / Einstellungen betreffend Unterricht	10		
-Selbstkonzept	4		
-Problemlösen	2	meta- kognitiv	-Erkennen von Zusammenhängen -Grundlage für lebenslanges Lernen -Selbständiges Denken und Handeln
-Lernstrategien	10		
-Metakognitives Wissen	3		
-Schülerbeteiligung	6	Verhalten in Unterricht	-Selbständigkeit -Dialogfähigkeit
-Aufmerksamkeit	2		

(Darstellung der Verfasserin)

1.4 Entwicklungslinien von Schulqualitätsforschung (USA, GB, D)

Als 'Meilensteine' in der Entwicklung des Diskurses um Qualität im Schulbereich erkennt man rückblickend für die USA die in den 60er Jahren lancierten Forschungsprojekte 'Equality of Educational Opportunity Survey' (EEOS), das 1966 mit dem sog 'Coleman-Report' abgeschlossen wurde, sowie das 'National Assessment of Educational Progress' (1969). Die Projekte lieferten eine grosse Menge an Informationen über die Leistungen von amerikanischen Schülern, deren Auswertung vor allem dazu dienen sollte, Chancengleichheit im Bildungswesen zu realisieren und damit allen eine gute Schulbildung zu ermöglichen. Der Slogan 'Bildung als Bürgerrecht' fusst auch auf dem grossen Bedarf an qualifizierten Arbeitnehmerinnen in der Nachkriegsgeneration (van Ackeren & Hovestadt, 2003, ähnlich auch Lenz, 1991). Insbesondere das Fazit von Coleman, dass Schulen für den Lernerfolg von Schülern nur eine untergeordnete Rolle spielen 'school makes no difference', (Coleman, *et al.*, 1966) und dass im Wesentlichen nur der familiäre Hintergrund und die kognitiven Voraussetzungen der Schüler die Leistungen beeinflussen, enttäuschte. Auch Jencks, *et al.* (1972) erregten mit ihrer Sekundäranalyse einiges Aufsehen, indem sie bestehende Untersuchungen – darunter auch der erwähnte Colemanreport - analysierten und den Schluss zogen, dass eine ‚hypothetische‘ Gleichmachung der Schulqualität, die kognitive Ungleichheit (unterschiedliche Testergebnisse) nur sehr marginal (<1%) verringern würde. Dadurch wurde leise ein Paradigmenwechsel eingeläutet bzw. manifestierte sich eine inhaltliche Neu-Akzentuierung in der Bildungsdiskussion; die in den 60er und 70er Jahren gültigen Maximen *Quantität, Egalität, Staat* und *Wissenschaft*, begannen sich auf die heute gültigen Schlagworte *Qualität, Exzellenz, Markt* und *Evaluation* zu verschieben.

Teddle und Reynolds (2000) resümieren dies anhand der jeweils leitenden Forschungsmodelle resp. Paradigmen, vier Entwicklungs-Phasen der Schulqualitätsforschung in den Vereinigten Staaten von Amerika:

- Stage 1: from the mid-1960s and up until the early 1970s, involved the initial input-output paradigm, which focused upon the potential impact of school human and physical resources upon outcomes;
- Stage 2: from the early to the late 1970s, saw the beginning of what were commonly called the 'effective schools' studies, which added a wide range of processes for study and additionally looked at a much wider range of school outcomes than the input-output studies in Stage 1;
- Stage 3: from the late 1970s through the mid-1980s, saw the focus of SER (*School Effective Research*) shift towards the attempted incorporation of the effective schools 'correlates' into schools through the generation of various school improvement programmes:
- Stage 4: from the late 1980s to the present day, has involved the introduction of context factors and of more sophisticated methodologies, which have had an enhancing effect upon the quality of all three strands of SER (school effects research, effective school research, school improvement research)
(Teddle & Reynolds, 2000)

Abbildung 1-4 visualisiert diese vier Phasen, indem das leitende Forschungsmodell grafisch dargestellt wird. (Ebd., a.a.O., S. 5).

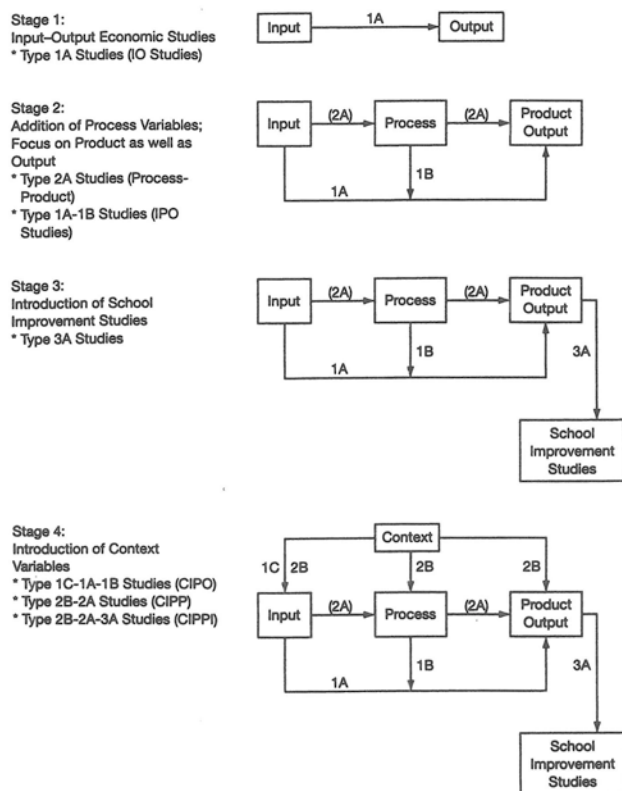


Abbildung 1-4: Entwicklungsstadien der amerikanischen Schuleffektivitätsforschung

Mit Blick auf Grossbritannien fällt die vielzitierte Studie ‘15 000 Stunden – Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder’ von Rutter, Maughan, Mortimer, & Ouston (1980) auf und kann als Nachfolgestudie im Kontext des Coleman-Reports bezeichnet werden. Auf der Basis von längsschnittlichen Schulleistungsdaten haben die Autoren leistungsschwache und leistungsstarke Schulen in Grossbritannien auf die Wirksamkeit schulischer Prozessfaktoren hin untersucht. Zusammenfassend streicht diese Forschergruppe folgende Merkmale als mit Schulqualität zusammenhängend heraus:

- Eine deutliche und in der Schule für jeden spürbare Wertschätzung des Lernens und guter schulischer Leistungen
- Klar strukturierter Unterricht, in dem wenig Zeit für sachfremde Tätigkeiten aufgewendet wird
- Eine schülerzentrierte Atmosphäre, in der eher Lob als Tadel Verwendung findet und in der die Schüler sich als Person akzeptiert fühlen
- Möglichkeiten der Mitsprache und der Übernahme von Verantwortung für die Schüler
- Geringe Fluktuation sowohl im Kollegium als auch in der Zusammensetzung der Lerngruppen
- Enge Zusammenarbeit und Wertkonsens im Kollegium

Auch Aurin (1991) beschreibt Studien aus dem angelsächsischen Sprachraum, welche die Fragen zu beantworten suchen ‘Worin unterscheiden sich gute Schulen von weniger guten? An welchen Merkmalen kann man gute Schulen erkennen?’ Die Ergebnisse dieser Studien sind in einem gewissen Sinn enttäuschend, denn statt ‘harter’ Kriterien, die relativ leicht er-

fassbar sind (zum Beispiel Lehrpersonen-Schüler Beziehung, Klassengrösse, Ressourcen der Schulen), wurden fast nur ‘weiche’ Qualitätskriterien gefunden, die sich grösstenteils aus dem ‘Klima’ an einer Schule ableiten lassen (Aurin, 1991).

Deutschland ist in der Nachkriegszeit des 2. Weltkriegs nachhaltig von einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik geprägt und wird 1957 vom sog. *Sputnikschock*¹⁴ wachgerüttelt; Die amerikanische und europäische Selbstsicherheit war zutiefst erschüttert worden; Politiker und andere interessierte Kreise machten sich auf die Suche nach Sündenböcken. Gründe wurden in der Elementarschule und in der fehlenden Vorschule gefunden. Der Grundschule wurde der Vorwurf der Fixierung auf unreifes Denken und der Blockierung der intellektuellen Entfaltung gemacht - sie sei nicht basal sondern banal. Eine Folge davon war die Forderung nach einer stärkeren Wissenschaftsorientierung der Schule (H. Berner, 1994).

Picht bringt 1965 mit seinen provokanten Thesen zur ‘deutschen Bildungskatastrophe’ gestärkt durch den Sputnikschock, die Diskussion um die Leistungsfähigkeit des deutschen Schulwesens zusätzlich ins Rollen. Dieses sei von ‘unterentwickelten Stand’ und von ‘unbefriedigender Qualität’, dies sei das Ergebnis der ‘Irrwege der deutschen Politik’ in den vergangenen 15 Jahren. Ausgehend vom Tatbestand des bevorstehenden Bildungsnotstandes für die Bundesrepublik Deutschland leitete Picht wirtschaftlichen Notstand ab. Dem Wirtschaftsaufschwung würde demnach ohne qualifizierten Nachwuchs sehr schnell die Luft ausgehen. Mit Versagen des Bildungswesens würde aber die Gesellschaft in ihrem Bestand bedroht. Zentrales Problem war für Picht die Zahl von Abiturienten; sie sei Massstab für das geistige Potential, dieses wiederum bestimme die wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit, das Sozialprodukt und die politische Stellung (H. Berner, 1994; Steffens, 2007, S. 21).

Damit wurde in der Folge der Bildungsreform erste Priorität eingeräumt und ab Mitte der 1960er Jahre differenziert sich der pädagogische Bereich; Erziehungswissenschaften werden durch Disziplinen wie Schulpädagogik, Bildungsökonomie, Berufspädagogik, Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik, vergleichende Erziehungswissenschaften usw. spezialisiert. Pädagogik wandelt sich von einer philosophisch-, hermeneutisch-, pragmatischen Disziplin zu einer forschungsorientierten Sozialwissenschaft. Dies zeigt sich auch daran, dass die Bildungsausgaben gemessen am Gesamthaushalt angestiegen sind (H. Berner, 1994, S. 68).

Schulentwicklungsforschung hingegen spielte bis Anfang der 1970er Jahre in der deutschen Forschungslandschaft keine Rolle, war erst recht kein etabliertes Forschungsfeld. Dabei sei von den Schulmodellen der Reformpädagogik und von Sekundäranalysen von Schulstatistiken abgesehen (Holtappels, 2005, S. 30f). Laut Holtappels lassen sich vier Phasen in der deutschen Bildungs- und Schulentwicklungsforschung erkennen (ebd, S. 36f):

- Phase I: Forschung über Schulentwicklung als Systemreform (1970er Jahre) und über die analytische Beobachtung struktureller Entwicklungen (seit Anfang 1980er Jahre)
- Phase II: Forschung über innere Schulentwicklung pädagogischer Innovationen (Ende 1970er Jahre bis Mitte 1990er Jahre)

¹⁴ Am 4. Oktober 1957 wurde von den Sowjets der erste Weltraum-Satellit gestartet: Sputnik I. Erst am 31. Januar 1958 folgte der erste amerikanische Satellit: Explorer I.

Ab diesem Zeitraum basieren Forschungen zur Schulqualität auf teilweise recht elaborierten Schulqualitätsmodellen [...], wodurch die Qualitätsforschung einen beträchtlichen Schub erhielt. Hinzu kommt eine zusätzliche Verbesserung der Forschungsqualität durch die Entwicklung und verstärkte Etablierung neuerer statistischer Auswertungsmodelle (Strukturgleichungen, Mehrebenen-Analysen) Besonders Mehrebenen-Analysen ermöglichen die statistisch einwandfreie Auswertung von Daten auf verschiedenen Aggregatebenen, was aber eine hohe Daten- und Sample-Qualität verlangt. (Holtappels, 2005, S. 36)

Phase III: Forschung über qualitätsorientierte Schulentwicklung im Organisationszusammenhang der Einzelschule (seit Mitte der 1990er Jahre)

Phase IV: Forschung über qualitätsorientierte Schulentwicklung in Systemzusammenhängen (seit 2000)

Parallel dazu erkennt Holtappels auch vier Phasen der Schulqualitäts- und Schulwirksamkeitsforschung (a.a.O.):

Phase I: Forschung über Schulsystemqualität und über die Qualität des Sozialisationsraums Schule (seit Beginn der 1970er Jahre)

Phase II: Forschung über einzelne Teilbereiche von Schulqualität und pädagogischer Innovationen sowie Lehr-Lern-Forschung (1980er bis Mitte 1990er Jahre)

Phase III: Forschung über Schulqualität im Rahmen von Qualitätsmodellen sowie Forschungen zur Bildungsqualität auf System- und Individualebene im Zusammenhang mit Schülerleistungsvergleichen (seit Mitte 1990er Jahren)

Phase IV: Seit Ende der 1990er Jahre Forschung über Schul- und Unterrichtsqualität in Verbindung mit Schülerleistungsstudien – wie MARKUS¹⁵, SCHOLASTIK¹⁶, IGLU¹⁷, Selbständige Schule NRW, sowie die internationalen Studien TIMSS¹⁸ und in jüngerer Zeit; PISA¹⁹.

Mit der Einführung der vergleichenden internationalen Schüler-Leistungsstudien, wie TIMMS wurde Deutschland ein erster ‚medialer Schock‘ (Jahnke, 2008) versetzt und wenig später erlebte Deutschland den *PISA-Schock*, da die Schülerinnen und Schüler durchweg die hinteren Plätze des Rankings belegten (vgl. u. a. Baumert, *et al.*, 2000) Erneut wurden Rufe nach einer Neugestaltung der Schule laut (Schümer, Tillmann, & Weiss, 2003). Als eine der ersten Konsequenzen nach dem schlechten Abschneiden bei PISA ist die rasche Entwicklung und Implementierung von Bildungsstandards zu beobachten.

¹⁵ **MA**thematik-Gesamterhebung **R**heinland-Pfalz: **K**ompetenzen, **U**nterrichtsmerkmale, **S**chulkontext (2000)
Siehe auch Abschnitt 1.3.1

¹⁶ **SCH**ul**O**rganisierte **L**ernangebote und **S**ozialisation von **T**alenten, **I**nteressen und **K**ompetenzen (1997)

¹⁷ **I**nternationale **G**rundschul-**L**ese**U**ntersuchung (2001)

¹⁸ **T**hird **I**nternational **M**athematics and **S**cience **S**tudy (ab 1995)

¹⁹ **P**rogramme for **I**nternational **S**tudent **A**ssessment (ab 1998)

1.5 Schulqualitätsforschung in der Schweiz

Mit Blick auf die Schweiz und im Vergleich zu den im vorangehenden Abschnitt beschriebenen Entwicklungsverläufen in den USA, Grossbritannien und Deutschland, kann man festhalten, dass die Evaluation von Schulqualität noch nicht weit fortgeschritten ist: [...] evaluationsbasierte Ansätze der Qualitätssicherung und –entwicklung haben in der Schweiz eine bisher junge Geschichte. Bis vor wenigen Jahren waren sich die an der Schule Beteiligten [...] weitgehend darin einig, dass gut ausgebildete und gut bezahlte Lehrkräfte wie auch eine solide Infrastruktur Gewähr bieten für eine Schule, die den Ansprüchen von Gesellschaft und Wirtschaft genügt (Brägger, Bucher, & Landwehr, 2005).

Antworten auf die Frage warum es in der Schweiz keine lange Forschungstradition zu Schulqualität gibt, kann mit verschiedenen Besonderheiten des Schweizerischen Bildungssystems erklärt werden; Föderalismus, Dualität sowie mit der inzwischen überwundenen Ausschliesslichkeit von Bildungsverläufen. Das Bildungssystem in der Schweiz weist im Vergleich zu den Systemen zu den USA, Grossbritannien und Deutschland entscheidende Unterschiede auf, dies soll kurz skizziert werden:

- Föderalismus: Auf kleinstem Raum existieren mehrere Schulsysteme, bei denen Vorschule und Sekundarstufe I jeweils der kantonalen Hoheit unterstellt sind, erst Sekundarstufe II und die Tertiärstufe sind übergeordnet, auf Bundesebene organisiert. Dies führt auch zu einem bildungspolitischen Föderalismus, der sich in einer Vielzahl von Institutionen auf kommunaler oder kantonaler Ebene zeigt.
- das Gesamtsystem ist geprägt von einer Dualität: einerseits ist nur schulische Bildung bis auf Tertiärstufe möglich, auf der anderen Seite gibt es die Option einen Bildungsgang bestehend aus praktischer Berufsausbildung gekoppelt an begleitende Berufsschulbildung zu durchlaufen, dies ist nicht nur im Vergleich zu den drei genannten Nationen eine Besonderheit, sondern im ganzen europäischen Raum
- Ausschliesslichkeit: Lange Zeit war diese Zweiteilung nur schwer zu durchbrechen, entweder durchlief man einen rein schulischen Bildungsweg oder man durchlief in Anschluss an die Volksschule einen Berufsbildungsgang (faktisch bedeutete diese Unterscheidung auch, dass man sich für Theorie oder Praxis entscheiden musste)
- aktuell hat sich bezüglich der Durchlässigkeit zwischen den beiden Grundvarianten viel geändert; heute sind Übertritte vom einen in das andere System, durch verschiedene Anschlusslösungen möglich

Moderne Bildungsforschung²⁰ bekommt in der Schweiz erst nach dem 2. Weltkrieg Gewicht (Szaday, *et al.*, 1996). Deutlich wird dies im Entwicklungsplan der Schweizerischen Bildungsforschung von 1988 sowie dessen vorläufigen Fassung von 1985. Der Entwicklungsplan beschreibt den Ist-Zustand der schweizerischen Bildungsforschung für den Zeitraum von 1974–1983 und entwirft, wie der Name sagt eine Zukunftsperspektive. Zusammengefasst ist dort zu lesen, dass in den 1960er Jahren bis etwa Anfang der 1970er Jahre zwei Hauptforde-

²⁰ Anmerkung der Verfasserin: So wie der Begriff ‚Bildungsforschung‘ bei Klöti, (1995); SGBF, (1985, 1988); Szaday, Büeler, & Favre, (1996) verwendet wird, scheint er m. E. in einem übergeordneten Sinne zu stehen; Bildungsforschung bezeichnet Forschung die Bildung und damit zusammenhängende Begriffe zum Gegenstand hat. Damit würde auch Schulqualitätsforschung darunter fallen.

rungen in der Bildungsforschung dominierten; 1) Ausschöpfung der Begabungsreserven und 2) Annäherung an die Chancengleichheit (SGBF, 1985, S. 16f). Diese Forderungen führten zuerst zu Expertenberichten, dann aber zu Reformen und einer Ausweitung des Bildungswesens und schliesslich zur Institutionalisierung der Bildungsforschung (SGBF, 1988; Szaday, *et al.*, 1996). Wobei Klöti (1995) darauf hinwies, dass es eine Vielzahl von Evaluationsstudien gebe, die sich auf Mikroebene mit dem Erziehungsprozess oder der Lehr-Lernsituation beschäftigen oder mit strukturellen-organisatorischen Aspekten, mit der Analyse von Curricula, sowie mit dem Verlauf und der Wirkung von Bildungsprozessen, gleichzeitig aber an dieser ‚Zersplitterung‘ leiden und Policy-Analysen, eigentliche Bildungsforschung und Bildungsevaluation nur einen marginalen Platz einnehmen (ebd., a.a.O., S. 85). Mit dem Nationalen Forschungsprogramm 33 (NFP33) mit dem Titel ‚Wirksamkeit unserer Bildungssysteme‘ wurde versucht, diese Lücken zu schliessen und Wissen über das Schweizerische Bildungssystem an sich und dessen Wirkungen zu erlangen. Der Zugang erfolgte aber auch hier über einzelne Projekte die vielerorts die von Klöti angesprochene Mikroebene nicht verlassen haben. (Für die Ergebnisse vgl. Trier (1999). So sucht man in der Schweiz grosse und national angelegte Studien, die auch tatsächlich das gesamte System zum Gegenstand haben, vergeblich. Mögliche Gründe dafür mögen -wie oben angedeutet- in der Heterogenität der Subsysteme liegen; es ist schwierig, ein Gesamtsystem zu untersuchen, das gar keines ist.

Die etwas allgemeiner verstandene Erforschung von Schulqualität hat hingegen eine sehr weit zurückgreifende Geschichte vorzuweisen. Exemplarisch seien hier zwei historische Beispiele genannt: die Schulenküeten aus dem 18. Jahrhundert und die pädagogischen Rekrutenprüfungen, deren Etablierung auf das späte 19. Jahrhundert zurückgeht:

In den europäischen Hungerjahren 1771/72 wurde im Kanton Zürich eine umfassende, grosse Schulevaluation durchgeführt, die so genannte *Schul-Enquête*. Allen der rund 150 Pfarrer der Kirch- und Schulgemeinden im Kanton Zürich (der zu dieser Zeit eine noch weit grösseres Gebiet als heute umfasste) wurde ein Fragebogen mit 81 Fragen zugesandt, der Auskunft über den Zustand des Landschulwesens in all seinen Teilen (Infrastruktur, Curriculum, Situation des Schulmeisters, Unterrichtsmethodik etc.) verlangte. Überliefert sind 108 Antwortdokumente mit gegen 2000 Manuskriptseiten (Schwab, 2006).

Seit 1874, nachdem die erste Totalrevision der Bundesverfassung von 1848 erfolgt war, führt der Bund, gestützt auf das Militärgesetz während der Rekrutenschule so genannte *Pädagogische Rekrutenprüfungen* durch²¹ (Mattmüller, 1982). Diese sind als erster und (abgesehen von aktuellen Leistungsvergleichsstudien wie TIMMS oder PISA, bei denen sich die Schweiz beteiligt) einziger Versuch zu werten, die Auswirkungen von Schulbildung gesamtschweizerisch mit gleichen Massstäben zu messen (SGBF, 1985, S. 15). Artikel 1 der Prüfungsordnung formulierte den Auftrag an die pädagogischen Experten, die aufgefordert waren, den Bildungsstand aller Rekruten zu erheben. Artikel 3 legte den Inhalt der Prüfung fest, die von allen Rekruten abgelegt werden musste, die nicht mittels Zeugnissen ausweisen konnten, dass sie über eine das Primarpensum hinausgehende Bildung verfügten:

²¹ Die Prüfungen finden bis dato noch statt. Seit 2004 aber neu unter dem Namen *Eidgenössische Jugend- und Rekrutenbefragung*. Zudem wird seit diesem Datum die Befragung im Rahmen der Rekrutierung mit allen Stellungspflichtigen durchgeführt, d.h. mit Frauen und Männern.

- Art. 1: Beim Beginn des Rekrutenkurses ist der Bildungsstand sämtlicher [...] Rekruten durch pädagogische Experten, welche von dem Militärdepartement bezeichnet werden, zu konstatieren. (Rechtschreibung gemäss Original)
- Art. 3: Alle diejenigen Rekruten, welche sich nicht oder nicht genügend über eine das Primarschulpensum überschreitende Bildung durch Zeugnisse ausweisen können, haben eine besondere Prüfung zu bestehen in den Fächern: Lesen (Lesebuch der mittleren Schulstufe); Aufsatz, [...], Nachreiben einiger Sätze, welche der Examinator diktirt (für solche, die keinen Aufsatz zu Stande bringen); Rechnen und Vaterlandskunde (Geographie, Geschichte und Verfassung) (Rechtschreibung gemäss Original) (Lustenberger, 1996, S. 43f)

Als weiteres historisches Beispiel für Schulevaluation in der Schweiz sei noch der gescheiterte Versuch der Einführung einer zentralen (nationalen) ‚Schulkontrollstelle‘ genannt: Mit dem Ziel das Schulwesen zu zentralisieren und dessen Entwicklung statistisch zu erfassen, legte der Bundesrat 1882 dem Stimmvolk die Vorlage über einen eidgenössischen Schulsekretär vor (von den Gegnern despektierlich ‚Schulvogt‘ genannt). Das Eidgenössische Departement des Innern, EDI, forcierte die Abstimmung, weil es den Vollzug von Art. 27 der BV von 1874 sichern wollte und damit eigentlich ein Programm interkantonal vergleichender Bildungsforschung forderte. Die Vorlage wurde mit grossem Mehr verworfen. Dem Bundesrat waren nach dem Abstimmungsmisserfolg, die Hände gebunden, das Vorhaben war gescheitert. (SGBF, 1985, S.15).

Mit der überkantonalen Arbeitsgemeinschaft ARGEV (Interkantonale Arbeitsgemeinschaft für externe Evaluation von Schule) die sich heute für externe Schulevaluation in allen Kantonen einsetzt, scheint das Misstrauen gegenüber einem ‚Schulvogt‘ definitiv überwunden. Dies gilt insbesondere für die Kantone die dem neuen Schulkonkordat (HarmoS) beigetreten sind (siehe dazu Abschnitt 1.7.2), denn damit verbunden ist die Bereitschaft die Schulen durch Externe evaluieren zu lassen.

1.6 Qualität erfassen – verbessern – sichern

In den folgenden Abschnitten wird ausgeführt, wie die Wichtigkeit der Evaluierung des Gegenstands ‚Schule/Bildung‘ unter verschiedenen Perspektiven eingeordnet und umgesetzt werden kann.

Der massgebliche Fokus der schul- und bildungspolitischen Reformdiskussion richtet sich dabei auf die einzelne Bildungsinstitution als hoffnungsvollen Träger des Schulentwicklungsprozesses, fussend auf der impliziten Annahme, dass über eine Verbesserung der Arbeit in den einzelnen Schulen auch eine Qualitätsverbesserung des gesamten Bildungssystems zu erwirken sei (Müller-Neuendorf & Obermaier, 2010). Mit anderen Worten man geht davon aus, dass mit Verbesserungen ‚von unten‘ her (Bottom-up Ansatz) etwas im Gesamtsystem verbessern kann.

Es geht darum, wie Einzelschulen ihre Qualität erfassen, verbessern und sichern können, dabei wird die Schule als lernfähige Institution betrachtet, die zur Selbstentwicklung also zur *Schulentwicklung* fähig ist. Die Einzelschule und ihr *Qualitätsmanagement* (verstanden als

Evaluationssystem) stehen im Zentrum dieses Abschnitts²². Wurde im Abschnitt 2.3 ein Qualitätsmodell als Versuch eines ‚Abbilds der Realität‘ bezeichnet, geht es bei der Evaluation darum Modelle aufzuschlüsseln und deren Komponenten sichtbar und fassbar zu machen. Evaluation hat nach Strittmatter (2007) zwei Dimensionen: Kontrolle und Entwicklung. Gegenstand von Evaluationen können ganze Systeme oder Programme sein, oder auch einzelne Prozesse und deren Ergebnisse (Wirkungen). Damit lassen sich zusammenfassend folgende Aufgaben der Evaluation ausmachen (Gedatus, 2003; SKBF, 2007; Stockmann, 2006; Strittmatter, 2007; Wesseler, 2010):

- Analyse der Bedarfslage (Erkenntnis), Problemstellung, Ausgangslage, Kontext
- Entwickeln von Lösungsvorschlägen, Entscheidungskriterien und Handlungsoptionen
- Formulieren von Zielen und Massnahmen
- Monitoring von Prozessen, Ergebnissen und Wirkungen (Output-Orientierung)
- Controlling und Rechenschaft (Wirkungsanalysen, Kosten-Nutzen-Analyse)

Diese Standortbestimmung ist wichtig, um festzustellen wohin sich eine Schule entwickeln soll. Der Begriff *Evaluation* steht allgemein gehalten, für Überprüfen, Bewerten und Beurteilen, umfasst aber mehr als eine Ist-Soll-Analyse: Evaluation ist mehr als Erfolgskontrolle. Evaluieren bedeutet entdecken, den verborgenen Wert eines Programms, einer Methode oder eines Lernergebnisses wahrnehmen. Evaluation bedeutet auch benennen, aus der Vielzahl möglicher Variablen dem Wesentlichen einen Namen geben. Evaluation nimmt einen Wert wahr und gibt einem Wert Wirksamkeit. Evaluation beschreibt Qualität, erschafft Qualität und vermag sie zu legitimieren. Evaluieren heisst registrieren und konstruieren (Wesseler, 2010). Und Evaluation ist nicht gleichbedeutend mit Forschung: Evaluation folgt einer anderen Logik als Forschung. Evaluation ist auf unmittelbar praktische Nützlichkeit ihrer Ergebnisse gerichtet, weniger auf Mehrung theoretischer Erkenntnis: sie ist häufiger durch bei Beteiligten geankerte Fragestellungen gesteuert als durch theoretisch abgeleitete Hypothesen; sie hat als expliziten Auftrag, Werturteile zu fällen oder Beteiligte auszurüsten, dies informiert zu tun (Gedatus, 2003). Die angesprochene unmittelbare Nützlichkeit weist auf die Dynamik von Evaluation hin; Evaluation ist begleitend und registriert sich verändernde Bedingungen und/Parameter zeitnah.

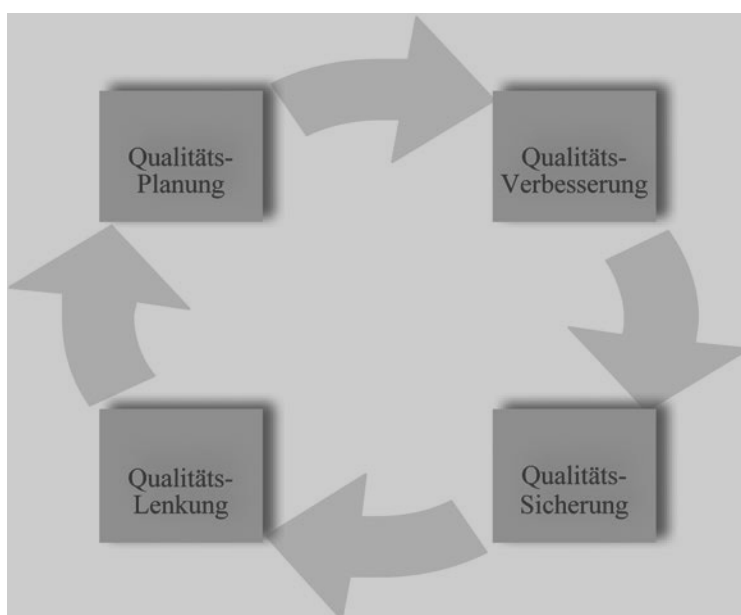
Mit diesem Verständnis von Evaluation ist die Brücke zum *Qualitätsmanagement* geschlagen; das nach Stockmann (2006, S. 24f) weitestgehend die gleichen, wie oben für die Evaluation beschriebenen, Ziele verfolgt: Die Aufgabe des Qualitätsmanagements besteht vor allem darin, den Nutzen eines Produktes/einer Dienstleistung festzulegen, zu gestalten und ständig zu verbessern sowie seine weitgehende Fehlerfreiheit zu gewährleisten. Das Qualitätsmanagement umfasst die Führungsaufgaben, die die Festlegung und Umsetzung der Qualitätspolitik zum Ziel haben. Die hierfür notwendigen Tätigkeiten werden in der Regel in die Bereiche *Qualitätsplanung, -lenkung, -sicherung und -verbesserung* unterteilt (ebd. a.a.O.). (Hervorhebung durch die Verfasserin).

Untenstehende Abbildung 1-5 verdeutlicht das Zusammenspiel der vier genannten Bereiche wie sie Stockmann (2006) vorsieht. Qualitätszielen und –kriterien sind der Inhalt der *Qualitätsplanung* sowie die Vorgaben wie diese umgesetzt werden sollen. Die *Qualitätslenkung* sorgt dafür, dass Prozesse und Abläufe so gesteuert werden, dass möglichst fehlerfreie Pro-

²² Die Qualität auf Systemebene ist Gegenstand von Abschnitt 1.5 dieser Arbeit

dukte und Leistungen erbracht werden, die den Qualitätsanforderungen der potenziellen Kunden entsprechen. Hierfür wird im Rahmen der Prozessüberwachung die Ausführungsqualität (Ist) mit der angestrebten Qualität (Soll) verglichen, um auftretende Differenzen ausgleichen zu können.

Die *Qualitätssicherung* hat zwei Ziele: Sie soll sowohl innerhalb als auch ausserhalb einer Institution Vertrauen in die eigene Qualitätsarbeit schaffen. Innerhalb einer Institution bedeutet dies, dass jeder für die Qualität seiner Arbeit verantwortlich ist und sich dies auch zutraut. Die vierte Aufgabe des Qualitätsmanagement besteht in der kontinuierlichen *Qualitätsverbesserung* der Produkte und Prozesse sowie in der Stärkung des Qualitätsbewusstseins der Mitarbeitenden, damit eine qualitätsorientierte Unternehmenskultur entsteht, die sich etwa in einem Motto ‚ständig besser werden‘ manifestieren könnte.



In Anlehnung an Stockmann, 2006, S. 25

Abbildung 1-5: Qualitätsmanagementsystem

Mit einem hypothetischen Beispiel auf Ebene einer Einzelschule soll das eben Gesagte verdeutlicht werden: Angenommen eine Schulleitung setzt sich im Rahmen ihrer *Qualitätsplanung* mit den aktuellen Fehlzeiten ihrer Schüler auseinander und kommt zum Schluss, das Ausmass an Fehlzeiten als Qualitätskriterium zu bejahen und setzt sich als Ziel, eine möglichst tiefe Absenzenrate zu erreichen. Dann müsste sie im Verlauf dieser Diskussion festlegen (a) was Fehlzeiten sind; ob alle Absenzen gleich behandelt werden, was eine möglichst tiefe Absenzenrate bedeutet, wie sich diese beschreiben und verdeutlichen lässt und (b) wie diese zu erreichen sein soll. Damit wird der nächste Schritt eingeleitet; im Rahmen der *Qualitätslenkung* soll mit geeigneten Mitteln dafür gesorgt werden, dass diese gewünschte Senkung zu erreichen ist. Dazu gehört bspw. die Festlegung wie mit Fehlzeiten umgegangen wird: Erfassung, Registrierung, Sanktionen etc.

Weiter müsste auch der Ist- und Soll-Zustand beachtet werden, das heisst, wie viele Fehlzeiten haben wir heute und wie viele sollen es in Zukunft sein, warum gibt es Fehlzeiten, wie wollen wir künftig damit umgehen usw.

Im nächsten Schritt, der *Qualitätssicherung* geht es nun darum die Beteiligten sinnstiftend in die Entscheidungen der Schulleitung einzubinden, das gilt für intern; Lehrpersonen und Schüler sowie für extern; Eltern, aber auch andere die berechtigt sind, Schulabsenzen zu legitimieren bspw. Ärzte. Die Einbindung sollte derart erfolgen, dass die Beteiligten sich mit dem Ziel identifizieren und an dessen Erreichung partizipieren können.

Die letzte Phase, die *Qualitätsverbesserung* dient in erster Linie der Konsolidierung und Bewahrung des Erreichten. Die Beteiligten müssen sich 'ihrer Sache' sicher bleiben und die Überzeugung, dass sie das Richtige tun festigen. In diesem Beispiel würde das bedeuten, dass die Akteure weiterhin überzeugt bleiben, dass es wichtig und sinnvoll ist die Fehlzeiten von Schülern im Fokus zu behalten und der beschlossene Umgang damit konsequent angewandt und umgesetzt wird. Konsolidierung bedeutet aber nicht Verharren; zur Qualitätsverbesserung gehört auch der prospektive Umgang mit neuen Entwicklungen und Erkenntnissen. Im Beispiel Schulabsentismus könnte dies auch ein Austausch zu diesem Thema mit anderen Schulen sein, damit von den gegenseitigen Erfahrungen im Sinne eines Best Practice profitiert werden kann.

Mit diesem letzten Schritt schliesst sich der Zyklus des Qualitätsmanagementsystems und fängt gleichzeitig neu an: Veränderungen in den Kontextbedingungen einer Schule (bspw. Finanzen) aber auch Fluktuationen im Kollegium oder in der Schulleitung führen zu neuen Diskussionen, Meinungen und Ausrichtungen und haben damit auch Einfluss auf die Qualitätsplanung resp. auf bereits fixierte Qualitätsziele die eventuell neu formuliert oder umgelagert werden müssen.

1.6.1 Schweizerische Modelle schulischen Qualitätsmanagements

Sieht sich eine Schule vor der Aufgabe, eine Evaluation durchzuführen oder sich mit ihrem Qualitätsmanagement auseinander zu setzen, sei es aus Eigeninitiative oder weil sie von aussen dazu aufgefordert wird, hat sie die Möglichkeit auf bereits bestehende Modelle zurückzugreifen, die sie durch den Prozess leiten und muss sich nicht vorgängig und aufwändig damit beschäftigen *wie* sie die Aufgabe angehen könnte.

Für die Schweiz sind nach Dubs (2007) drei Schulqualitätsentwicklungs-Modelle aus jüngerer Zeit als wichtig und wegweisend (sog. Meilensteine) anzusehen: das 2Q-Modell von Frey, erwartet eine Steigerung der Schulqualität durch eine Steigerung der Qualifikation der Lehrpersonen, dabei wählt die Lehrperson selber aus, welche Themen sie vertieft bearbeiten möchte (Frey, 2003). Zudem das FQS-Modell von Strittmatter (1997), das aus einer System-Selbstevaluation besteht; es werden externe und interne Qualitätsansprüche überprüft. Das Controlling der Selbstevaluation erfolgt von externen Evaluatoren. Im Zentrum der Analyse stehen Prozesse, aufgrund der Ergebnisse werden Schulentwicklungsmassnahmen eingeleitet und es muss den Schulbehörden Bericht erstattet werden (Strittmatter, 1997a, 1997b). Und

schliesslich das Q2E-Modell von Landwehr et al. (2003): Zentral sind dort Qualitätsleitbild, Feedbackkultur und Selbstevaluation ergänzt durch externe Evaluation und die Möglichkeit zur Zertifizierung. Dies soll zur Qualitätssteigerung und allgemeinen Zufriedenheit aller Akteure (Schulleitung, Lehrpersonen, Schüler und Eltern) führen (Landwehr, 2003a, 2003b; Landwehr & Steiner, 2003a, 2003b, 2008, 2003c; Landwehr, Steiner, & Keller, 2003).

Alle drei genannten Schulqualitätsentwicklungs-Modelle sind also eine Mischung von externer und interner Evaluation. Fremd- und Selbstevaluation von Schule haben trotz des grundsätzlichen Unterschieds Evaluation von 'extern' oder von 'intern' zu sein, zwei gemeinsame Zielsetzungen, wie oben schon besprochen: Sie dienen schliesslich der *Rechenschaftslegung* gegen aussen, das heisst sie legen dar, dass ihre Leistungen die gewünschte oder angestrebte Qualität erreicht haben. Und sie dienen der *Entwicklung*, das heisst der ständigen Qualitätsverbesserung, indem sie Ist-Soll-Diskrepanzen aufzeigen und damit eine Optimierung möglich machen (Abs, Maag Merki, & Klieme, 2006; Brägger, et al., 2007).

1.7 Qualität auf Systemebene: Steuerung und Monitoring des Bildungssystems

Die aktuelle Situation in den deutschsprachigen Ländern ist überall ähnlich; alle sind daran, ihr zentral geleitetes Schulsystem in ein dezentrales um zu wandeln (mehr Autonomie für die Einzelschule). Dieser Wechsel legitimiert sich mit den Erkenntnissen aus der Schulqualitätsforschung: die dort gefundenen Merkmale einer guten Schule (Schulklima, Kooperation der Lehrpersonen, positiver Umgang etc.) eignen sich nicht für eine zentral gesteuerte Schule (Vgl. Dubs, 2010, S. 29). Im Zuge dieses Systemwechsels wird auch die Governance-Perspektive auf ihre Eignung hin diskutiert.

Die traditionell hierarchische Perspektive von Steuerungsanalysen von Mehrebenensystemen (wie beispielsweise das Bildungssystem) die dazu neigt, die Prozesse unter Begriffen wie 'top-down' oder 'bottom-up' zu subsumieren, wurde in jüngerer Zeit durch die Governance-Perspektive ergänzt, die gerade die Übergänge *zwischen* diesen Ebenen und verschiedenen Systemmittelpunkten zur Diskussion und Hinterfragung stellt (Altrichter, Brüsemeister, & Wisinger, 2007, S.11).

Die drei zentralen Begriffe der Governance-Perspektive sind *Akteurkonstellation*, *Mehrebenensystem* sowie *Handlungskoordination*. Mit anderen Worten wird gefragt wer ist auf welcher Ebene eines Systems mit welcher Handlung an der Produktion beteiligt und wie können diese Handlungen aufeinander abgestimmt werden, damit die Produktion eines (öffentlichen) Guts positiv beeinflusst wird? (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 16).

Die Governanceforschung wurde zunächst anhand von politik- und verwaltungswissenschaftlichen Fragestellungen entwickelt, aber sie wird in der Zwischenzeit international und auch im deutschen Sprachraum für die Analyse des Hochschulwesens und des Schulwesens verwendet. Gegenüber früheren 'steuerungs'-theoretischen Zugriffsweisen erlaubt das Governance-Konzept eine umfassendere Beschreibung und Analyse von Steuerungs- und Umstrukturierungsfragen im Bildungswesen, die sie als Probleme der *Handlungskoordination zwischen Akteurkonstellationen in einem Mehrebenensystem* analysiert (Altrichter, et al., 2007, S.11, Hervorhebung durch die Verfasserin).

Unter dem Stichwort Governance werden in Europa neue Steuerungsmodelle von Schule diskutiert, dabei dominiert das Modell des New Public Management, NPM, wo es darum geht, wie staatliche Dienstleistungen effizienter gemacht werden können (Brüsemeister, 2004, S. 186ff.). Ebd. fokussiert zu School Governance in der Schweiz, speziell auf den Kanton Luzern und die Veränderungen im Zuge der Gesetzesrevision des Gemeindegesetzes mit dem Ziel die Gemeinden in ihren Kompetenzen zu stärken; die Gemeinde soll möglichst viele Aufgaben selbständig und in eigener Verantwortung erfüllen. Damit ist auch das Schulwesen betroffen, da allgemein die Kantone die Organisation respektive Ausführung der Beschulung an ihre Gemeinden delegieren. Laut Büeler (2007) ändern sich neben dem Kanton Luzern auch in diversen Kantonen der übrigen Schweiz die Rahmenbedingungen der Schule und es sind folgende Tendenzen auszumachen:

1. Schulen werden zunehmend als teilautonome und lernfähige Organisationen betrachtet, die für ihre eigene Qualität Verantwortung tragen. Sie sollen sich auf ihr Umfeld einstellen und ein unverwechselbares Profil entwickeln.
2. Der Bildungsbereich gerät in den Sog der wirkungsorientierten Verwaltungsreform. Damit verbunden sind der Wechsel von einer Input- zu einer Output-Steuerung (inklusive der damit zwingend verbundenen Evaluationsmassnahmen), die Unterscheidung von strategischer und operativer Führung sowie die Orientierung am Kundennutzen.
3. Bildungspolitik und Schulbehörden zeichnen verantwortlich für die Bereitstellung der normativen, strategischen und finanziellen Rahmenbedingungen für die Schule. Die wichtigsten Instrumente der strategischen Führung durch die Schulbehörden sind: Zielvorgaben, Leistungsaufträge, Globalbudget und Controlling
4. Das operative Management einer Schule wird einer professionellen Schulleitung übertragen. Dieser obliegt die pädagogische, die personelle und die administrative Führung. Die operative Führung durch die Schulleitung basiert auf dem Leitbild, dem Schul- und Jahresprogramm, der Ressourcenallokation, dem internen Qualitätsmanagement und der Mitarbeiterführung.

Die Einführung von neuen Führungsmodellen an Schulen, die in der Schweiz bereits weit fortgeschritten ist, verändert das 'Kräfteverhältnis' das heisst, die Zuständigkeiten und Entscheidungskompetenzen zwischen kantonaler Schulbehörde, kommunaler Schulpflege und Schulleitung entscheidend; die Schulkommissionen wird durch die neue Rollenaufteilung entlastet: Die Einzelschule als eine Qualitätsorganisation wird dem Modell nach eng an strategische Zielsetzungen gebunden, die auf der Makroebene von Politik und Bildungsverwaltung festgelegt werden, und hat explizit operative Freiheiten für die Umsetzung der Ziele. Entscheidend ist, dass dieses neue Governance-Modell auf eine engere Verbindung drängt zwischen der Makroebene des Schulsystems und der Interaktionsebene des Unterrichts (Mikroebene) [...] (Brüsemeister, 2004, S. 32).

Um diese neue Balance zu finden, braucht es zur Orientierung und Standortbestimmung der einzelnen Akteure ständige Rückkoppelungen zwischen allen Beteiligten, aber auch ein Wissen darüber, was im Gesamtsystem vorhanden ist. Gemeint ist damit ein Systemmonitoring bzw. ein Bildungsmonitoring: Bildungsmonitoring ist die systematische und auf Dauer angelegte Beschaffung und Aufbereitung von Informationen über ein Bildungssystem und dessen Umfeld. Es

dient als Grundlage für Bildungsplanung und bildungspolitische Entscheide, für die Rechenschaftslegung und die öffentliche Diskussion. (SKBF, 2007, S. 6).

Für die Schweiz wird diese Ist-Analyse in Form eines Bildungsberichts vorgelegt; er vermittelt Daten und Informationen aus Statistik, Forschung und Verwaltung zum gesamten Bildungswesen der Schweiz von der Vorschule bis zur Weiterbildung. Informationen zu Kontextbedingungen, institutionelle Merkmale jeder Bildungsstufe und beurteilt die Leistungen des Bildungswesens anhand der drei Kriterien; a) *Effektivität*, b) *Effizienz* und c) *Equity*. Dabei wird unter Effektivität ein Mass für die Wirksamkeit einer Handlung oder Massnahme im Hinblick auf ein definiertes Ziel verstanden. Im Unterschied zur Effizienz misst die Effektivität nur den Grad der Zielerreichung und ist unabhängig vom dafür nötigen Aufwand. Die Effizienz bezeichnet den Grad der Wirksamkeit und den Grad der Eignung von Handlungen in Bezug auf vorgegebene Ziele. Effizienz ist ein Ausdruck dafür in welcher Relation Input und Output eines Systems stehen. Betrachtet man den Zusammenhang von Input und konkretem Output des Schulwesens, wird von *interner* Effizienz gesprochen, während der Einfluss von Bildung auf andere individuelle oder gesellschaftliche Ziele (bspw. wirtschaftliches Wachstum) von *externer* Effizienz gesprochen wird. Equity schliesslich ist ein normativer Begriff, der als Strategie bezeichnet werden kann mit der ein Bildungssystem der sozialen Ungleichheit begegnet. Die häufigste verwendete deutsche Übersetzung ist *Chancengleichheit* und *Chancengerechtigkeit* (Vgl. SKBF, 2007, 2010).

1.7.1 Leistungsvergleichsstudien

Leistungsvergleichsstudien sind wesentliche Instrumente des im letzten Abschnitt beschriebenen Bildungsmonitorings. Auch sie legen dar, was ist, welche Leistungen Jugendliche im Vergleich erbringen. Bekannt sind v.a. die internationalen sog. *Large-Scale-Assessments* wie TIMSS oder PISA. Ein bedeutender Verdienst dieser internationalen Vergleichsstudien ist darin zu sehen, dass sie zu einem soliden Kenntnisstand zu den fachlichen Leistungen (also dem Output) in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften beitragen. Aber auch auf nationaler resp. kantonaler Ebene für die Schweiz sind Leistungsvergleiche häufig eingesetzte Instrumente, um Schülerleistungen über das Klassenzimmer hinaus vergleichen zu können.

Es ist aber eine Tendenz auszumachen, diese Leistungsvergleiche zu überbewerten was zu Fehlinterpretationen auf bildungspolitischer Ebene führen kann, indem Schülerleistungen direkt mit den Leistungen eines Schulsystems in Verbindung gebracht werden.

Im Überblick zum nationalen (Schweizerischen) Bericht zu PISA 2006 ist zu lesen: PISA informiert [...] wie gut Jugendliche am Ende der obligatorischen Schulbildung auf ihre berufliche Zukunft und auf die Rolle als aktives Mitglied einer demokratischen Gesellschaft vorbereitet sind (BFS, 2007). Damit wird den Testitems, die 2006 schwerpunktmässig aus den Naturwissenschaften stammten (Humanbiologie, Botanik, Astronomie, Chemie, Physik und Geologie²³), wohlwollend eine sehr hohe resp. weitreichende Validität unterstellt.

²³ Kompetenzen in Mathematik werden in allen PISA-Erhebungen getestet und sind deshalb in der Aufzählung nicht vertreten. Bei PISA 2003 bildeten die Kompetenzen in Mathematik den Schwerpunkt.

Schülerinnen und Schüler lösen Testaufgaben aus den genannten naturwissenschaftlichen Themengebieten, die Ergebnisse werden zusammengefasst und in ein Ranking gebracht. Testergebnisse und die Platzierung auf der internationalen Rangliste werden danach in der Berichterstattung häufig verkürzt als Indikatoren für die Güte des Schul- oder Bildungssystem dargestellt oder wie oben zitiert zur ‘Benchmark der Lebensbewältigung’ und als solche vom breiten Publikum aber insbesondere auch von den Bildungspolitikern rezipiert. Mit Blick auf Deutschland sieht bspw. Holtappels (2003, S. 38) darin die Gefahr eines Rückschritts: Eine solche Engführung könnte leicht ein Rückfall in die US-amerikanische Diskussion um ‘effektive Schulen’ in den 1970er und 1980er Jahren werden. [...] die Grenzen der Analysen sind jedoch zu beachten. Insbesondere sind keine ausreichenden Rückschlüsse auf determinierende ausser- und inner-schulische Bedingungskonstellationen möglich.

Das heisst, eine Wiederaufnahme der eindimensionalen Betrachtungsweise mit reduziertem Leistungsbegriff in Form von Fachleistungen ohne Einbezug von Gestaltungs- und Prozessfaktoren, ist kein geeigneter Massstab für die Beurteilung von Schulqualität.

Als weitere Gründe warum aufgrund von Leistungsmessungen allein keine Qualitätsentwicklung betrieben werden kann führt Holtappels (a.a.o) folgende auf:

- In blossen Outputresultaten liegen keine Anhaltspunkte für Bedingungen vor, es fehlen Hinweise auf abzustellende Probleme oder weiter zu entwickelnde Gestaltungsansätze; die Schulen können sich lediglich mit Vermutungen – oder neuen eigenen Analysen – erklären, warum das eigene Leistungsergebnis gut oder schlecht ausfiel
- Von Schülerleistungen kann nur sehr eingeschränkt und bedingt auf die Qualität der Schule, also der Schulgestaltung und der pädagogischen Arbeit geschlossen werden, denn gute oder schlechte Resultate können auch durch ausserschulische Faktoren (z.B. Lernunterstützung und Erziehung im Elternhaus, Erfahrungsvielfalt oder –armut des regionalen Umfelds) bewirkt worden sein; das Sozialisationsumfeld und somit die soziale und leistungsmässige Zusammensetzung der Schülerpopulation sind ja auch tatsächlich bedeutende Erklärungsfaktoren. Schülerleistungen lassen somit auch keinen Schluss zu auf die Qualität von Schulformen, Schulsystemen oder die Bildungspolitik eines Landes.
- Auf Landes-, regional- oder Schulformebene aggregierte Leistungsergebnisse spiegeln die spezifische Situation und pädagogische Arbeitsweise einzelner Schulen nur schwerlich wider; die Schulen sind bereits zu unterschiedlich, im Umgang mit dem Curriculum, in Unterrichtsmethoden, in den Arbeitsformen der Lerngruppen. Um Schülerleistungen mit der Qualität der pädagogischen Schulgestaltung (möglichst durch spezifische Struktur- und Prozess-Faktoren der einzelnen Schule) erklären zu können, bedarf es der Erfassung der Lernaussgangssituation (z.B. Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler bei Schuleintritt und die Beobachtung der Leistungsentwicklung im Längsschnitt

Verbunden mit der Erwartung man könne einzelne Lehr- und Lernbedingungen hinreichend präzise aus dem ‚Gesamtkörper‘ von Schulgestalten herauspräparieren, um sie in die gewünschte Ziel-Mittel-Zusammenhänge einzupassen, (Steffens 2007) ist auch die Gefahr von ‘Teaching to the test’ (Maag Merki, 2005); indem also Prüfungssituationen vorab mit ähnli-

chen bis identischen Testitems wie sie in Leistungsvergleichsstudien verwendet werden, geübt wird. Was zwar nicht generell als unerwünscht bezeichnet werden kann, im zweiten Fall jedoch die Grauzone zum Betrug verlassen wird und zudem die Erfolge nicht mehr auf beispielsweise effektivere Unterrichtsmethoden zurückzuführen sind (M. Weiss & Bellmann, 2007, S.179).

Stamm (2006) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass eine verstärkte Orientierung des Unterrichtsgeschehens an der Überprüfbarkeit von Leistungen damit einhergeht, leistungsschwache Schüler/innen als Hindernis zu erachten, um gute Testergebnisse zu erzielen. Deshalb besteht die Gefahr, dass Schulen und Lehrpersonen Ansätze zu schulmeidenden Verhaltensweisen mit impliziten oder expliziten Strategien unterstützen (ebd. a.a.O. S. 9) und damit einen vorzeitigen Schulabbruch. Dies wirft auch die Frage auf, inwieweit Schulen dazu in der Lage sind, sowohl gute Testleistungen als auch hohe Sozialkompetenzen bei den Schülern zu stärken.

Angesichts der grossen Präsenz der Ergebnisse von Leistungsvergleichsstudien in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion, würde sich an dieser Stelle ein genauerer Blick auf die Implementierung von Bildungsstandards anbieten, da sich diese als plausible Folge davon interpretieren lassen (vgl. E. Berner, Oelkers, & Reusser, 2008; Koch, 2007). Um den Rahmen dieser Arbeit nicht weiter zu strapazieren, wird aber an dieser Stelle darauf verzichtet. Für die Schweiz wo Standards als Bildungsziele oder Grundkompetenzen bezeichnet werden²⁴ wird die Diskussion v.a. am Harmonisierungsprojekt HarmoS festgemacht (siehe dazu Maradan & Mangold, 2005). Das Projekt HarmoS wird im nächsten Abschnitt angesprochen.

1.7.2 Exkurs: Das Schweizerische Schulwesen – Gesetzliche Grundlagen

Im Schweizerischen Föderativstaat sind die Kantone souverän und üben alle Rechte aus, die nicht dem Bund übertragen sind und nicht durch die Bundesverfassung beschränkt werden²⁵. Das gilt auch für die Bildung: das Bildungssystem und die Bildungsverwaltung bilden ein komplexes System, das nach dem Prinzip der Subsidiarität aufgebaut ist. Die entsprechenden Kompetenzen werden auf den drei Organisationsebenen Bund, Kanton und Gemeinde ausgeübt. Es gibt also in der Schweiz kein nationales Erziehungsdepartement oder Erziehungsministerium, sondern kantonale Erziehungsdirektionen oder -departemente.

Die schweizerische Bundesverfassung, BV, garantiert in Art. 19 einen ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht und sieht in Art. 62 Abs. 1 vor, dass das Schulwesen Sache der Kantone ist²⁶. Durch diesen Auftrag der Verfassung wird den Kantonen grundsätzlich Souveränität in der Gesetzgebung betreffend Schulen zugestanden. Die auf dieser Basis entstandenen kantonalen Volksschulgesetze²⁷ unterscheiden sich in ihrem Inhalt zum Teil be-

²⁴ Siehe dazu die Medienmitteilung der EDK vom 4.7.2011 verfügbar unter www.edk.ch [15.10.2011]

²⁵ BV, Artikel 3

²⁶ BV, Artikel 62, Abs. 1: Für das Schulwesen sind die Kantone zuständig

²⁷ Die Legislative für kantonale Gesetze heisst in den Kantonen Aargau und Bern *Grosser Rat*, in Basel-Land *Landrat* und in den Kantonen Sankt Gallen und Zürich *Kantonsrat*. Bereits die unterschiedlichen Benennungen der gesetzgebenden Gewalten lässt die Vielfalt der politischen Systeme in der Schweiz erahnen.

trächtlich. Folglich gibt es in der Schweiz effektiv 26 (kantonale) Schulsysteme. Trotzdem oder genau deswegen wird die Notwendigkeit von überkantonalen Bestrebungen nach Koordination und Konsensarbeit evident.

Die Bundesverfassung verpflichtet die Kantone denn auch zur Zusammenarbeit im Bildungsbereich. Gemäss Art. 61a Abs. 2 haben sie ihre Arbeiten zu koordinieren und 'ihre Zusammenarbeit durch gemeinsame Organe und andere Vorkehren sicher' zu stellen²⁸. Die Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektor/innen, EDK ist ein solches *Organ* der Kantone. Nach Artikel 48²⁹ der Bundesverfassung können Kantone untereinander Verträge (Konkordate, Interkantonale Vereinbarung) abschliessen. Diese Möglichkeit ist nicht nur für Belange im Bildungswesen vorgesehen. Interkantonale Vereinbarungen basieren auf Staatsverträgen und sind *interkantonales Recht*. Sie sind für die beitretenden Kantone verbindlich.

Ein wichtiges rechtliches Instrument zur Koordination der Schulsysteme stellt in diesem Zusammenhang das 'Konkordat über die Schulkoordination' dar, das 1970 'zur Förderung des Schulwesens und zur Harmonisierung des entsprechenden kantonalen Rechts' (Art.1) geschaffen wurde. Bis heute sind mit der Ausnahme des Kantons Tessin, alle Kantone und Halbkantone beigetreten. Diese Interkantonale Vereinbarung entspricht einem rechtsverbindlichen Staatsvertrag und gilt für alle beigetretenen Kantone und stellt die rechtliche Grundlage und den eigentlichen Auftrag für die Arbeit der EDK dar.

Die EDK hat insbesondere auch die Verfassungspflichten von Art. 62 BV zu erfüllen: die Harmonisierung von Schuleintrittsalter und Schulpflicht, Dauer und Ziele der Bildungsstufen und von deren Übergängen sowie der Anerkennung von Abschlüssen.

Seit kurzem (1.8.2009) ist zusätzlich zum Schulkonkordat von 1970, das neue Schulkonkordat zur Harmonisierung der obligatorischen Schule (kurz HarmoS) in Kraft. Ausgangslage dafür war die nationale Volksabstimmung vom Mai 2006 in der das schweizerische Stimmvolk einer Revision der Bildungsartikel in der Bundesverfassung mit einem Anteil von über 85% zugestimmt hat. Der bereits erwähnte Artikel 62 der BV hat damit einschneidende Ergänzungen erfahren: BV, Art. 62 Abs. 4:

Kommt auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung des Schulwesens im Bereich des Schuleintrittsalters und der Schulpflicht, der Dauer und Ziele der Bildungsstufen und von deren Übergängen sowie der Anerkennung von Abschlüssen zustande, so erlässt der Bund die notwendigen Vorschriften.

²⁸ Art. 61a16 Bildungsraum Schweiz

1 Bund und Kantone sorgen gemeinsam im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für eine hohe Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraumes Schweiz.

2 Sie koordinieren ihre Anstrengungen und stellen ihre Zusammenarbeit durch gemeinsame Organe und andere Vorkehren sicher.

3 Sie setzen sich bei der Erfüllung ihrer Aufgaben¹⁷ dafür ein, dass allgemein bildende und berufsbezogene Bildungswege eine gleichwertige gesellschaftliche Anerkennung finden.

²⁹ BV, Art. 48:

¹ Die Kantone können miteinander Verträge schliessen sowie gemeinsame Organisationen und Einrichtungen schaffen. Sie können namentlich Aufgaben von regionalem Interesse gemeinsam wahrnehmen.

² Der Bund kann sich im Rahmen seiner Zuständigkeiten beteiligen.

³ Verträge zwischen Kantonen dürfen dem Recht und den Interessen des Bundes sowie den Rechten anderer Kantone nicht zuwiderlaufen. Sie sind dem Bund zur Kenntnis zu bringen.

Diese neue Verfassungspflicht hat die EDK zu erfüllen; sie tut dies mit dem HarmoS-Konkordat. Im Anschluss an die erwähnte Volksabstimmung zur Revision des Art. 62 BV haben die Bildungsverantwortlichen der Kantone im Juni 2007 eine interkantonale Vereinbarung über die o. g. Harmonisierung einstimmig angenommen. Kantone die dem HarmoS-Konkordat beitreten, verpflichten sich dazu, Ziele und Strukturen der obligatorischen Schule anzugleichen³⁰. Nachdem mindestens 10 Kantone den Vertrag ratifiziert haben, ist das Konkordat in Kraft getreten.

Von den Veränderungen die mit dem Schulkonkordat Harmos eingeführt werden, sind die Zweckartikel der Schulgesetze, um deren Inhalt es im Abschnitt 1.2.1 geht, unberührt.

Nachfolgende Abbildung zeigt eine vereinfachte Darstellung des Schweizerischen Bildungssystems. Die in diesem Exkurs gemachten Äusserungen beziehen sich nur auf den gelb dargestellten Abschnitt, auf die obligatorische Schulzeit. Für den sekundären und tertiären Bereich gelten andere gesetzliche Grundlagen (Für den tertiären Bereich auf Bundesebene).

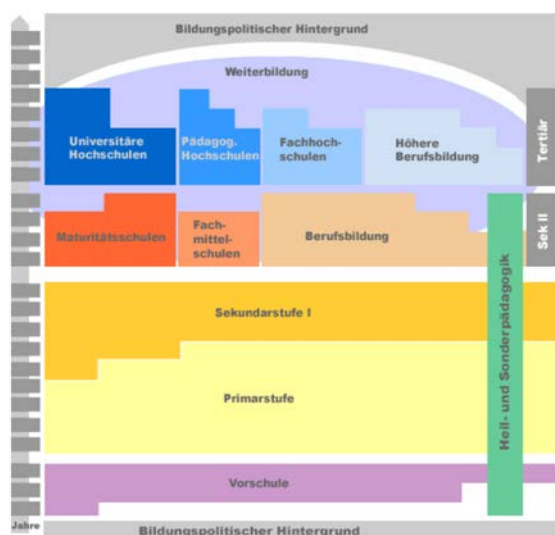


Abbildung und zusätzliche Informationen verfügbar unter educa.ch³¹

Abbildung 1-6: Das Schweizerische Bildungssystem, vereinfachte Darstellung

Das schweizerische Bildungswesen umfasst folgende Bildungsstufen: die Vorschule zu der der Kindergarten gehört. In den meisten (15 von 26) Kantonen ist der Besuch eines ein- oder zweijährigen Kindergartenjahres verpflichtend. Bei Eintritt in den zweijährigen Kindergarten

³⁰ Die wichtigsten Inhalte von HarmoS sind Einheitliche Strukturen (obligatorischer Kindergarten während 2 Jahren, was zusammen mit dem Schulobligatorium neu zu total 11 Schuljahren führt), Einheitliche Ziele (einheitlich definierte Fachbereiche in denen die Schüler/innen ein Grundbildung erhalten sollen, Vereinbarungen zum Einführen von Fremdsprachenunterricht, verstärkte Koordination von Lehrplänen, Verpflichtung zur Anwendung von Bildungsstandards, Verpflichtung zur Teilnahme am Schweizerischen Bildungsmonitoring und eine dem örtlichen Bedarf entsprechende Gestaltung der Unterrichtszeit auf Primarschulstufe vorzugsweise in Blockzeiten.)

³¹ Zugriff auf die Webseite [26.9.2011]

sind die meisten Kinder 5 Jahre alt. Danach folgt die obligatorische Schule, die in der Schweiz mindestens neun Jahre dauert. Sie ist unterteilt in Primarstufe, diese dauert in den meisten Kantonen sechs Jahre und in die Sekundarstufe I, welche in der Mehrheit der Kantone drei Jahre dauert. Damit sind Jugendliche mit einem kontinuierlichen Bildungsverlauf innerhalb der obligatorischen Schulzeit zwischen 15 und 16 Jahre alt, wenn sie die Volksschule abschliessen.

Nach der obligatorischen Schulzeit folgt die Möglichkeit einer beruflichen Grundbildung oder der Besuch einer allgemeinbildenden Schulen (gymnasiale Maturitätsschulen, Fachmittelschulen) diese Ebene wird als Sekundarstufe II bezeichnet. Die meisten dieser Ausbildungsgänge dauern vier Jahre. Berufsausbildungen zum teil auch drei Jahre.

Mit Tertiärstufe wird die höhere Berufsbildung ausserhalb der Hochschulen (eidgenössische Berufsprüfungen und höhere Fachprüfungen, höhere Fachschulen) sowie die Ausbildung an Hochschulen (universitäre Hochschulen, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen) bezeichnet. Die Ausbildungsdauer ist auf dieser Stufe weniger einheitlich und hängt auch mit den persönlichen Ressourcen der Individuen zusammen. Darüber hinaus gibt es die verschiedenen Weiterbildungsangebote, die in der Abbildung als Bogen über dem ganzen Bildungssystem dargestellt ist.

2 Phänomen Schulabsentismus

Dieses Kapitel ist dem Phänomen Schulabsentismus gewidmet und versucht in kompakter Form Relevantes zu diesem Thema aufzuzeigen. Es geht darum den Begriff abzugrenzen und einzubetten. Zudem sollen Erklärungsversuche wie Schulabsentismus zustande kommt, wie man ihn verhindert und wie man adäquat intervenieren kann, dargestellt werden.

2.1 Begriff und Abgrenzung

In dieser Arbeit wird Schulabsentismus (SA) als Überbegriff verwendet und bezeichnet generell die physische Nicht-Anwesenheit in der in der Schule umfasst, diese Bezeichnung ist etwas sperrig, aber neutral im Gegensatz zum Begriff *Schulversäumnis*, der auch alle Arten von Nicht-Anwesenheiten umfasst, durch den Wortteil ‚Versäumnis‘ aber negativ konnotiert und mit Unterlassung oder Vernachlässigung assoziiert wird. Damit wird er der von Schulen gemachten Unterscheidung von sog. entschuldbaren und unentschuldbaren Absenzen nicht gerecht.

Schulschwänzen bezeichnet dieses unerlaubte (d.h. nicht-legitimierte) Fernbleiben vom Schulunterricht während einer bestimmten Zeit, die mindestens eine Schullektion umfasst. Die Intensität des Schulschwänzens kann sich von wenigen Lektionen über ganze Tage bis Wochen erstrecken.

Hauptsächlich in Anlehnung an die ausführliche Herleitung einer Klassifikation der gebräuchlichen Termini in der Forschung um die unterschiedlichen Ausprägungen, Intensitäten und Motiven von Schülern die dem Unterricht fernbleiben von Ricking (2006, 25ff) sowie Thimm (1994), zeigt die untenstehende Tabelle weitere Begriffe und deren Einordnung, ohne dabei detailliert auf die verschiedenen Herleitungsebenen einzugehen. Es sollen hier lediglich Verständnis- und/oder Definitionsunsicherheiten ausgeräumt werden.

Tabelle 2-1: Taxonomie und Abgrenzung zum Begriff Schulabsentismus

Schulabsentismus	
Überbegriff, bezeichnet generell die physische Nicht-Anwesenheit in der Schule, ohne Berücksichtigung von Gründen oder der zeitlichen Ausdehnung	
Unterrichtsabsentismus	Schulverdrossenheit, Schulunlust, Schulmüdigkeit
Geplantes, intendiertes Zuspätkommen, Verlassen des Klassenraumes während dem Unterricht für ein gewisses Zeitintervall (bspw. ausgedehnte Toilettenbesuche), Vorzeitiges Verlassen des Unterrichts ohne Wiederkehr, vom Schüler/von der Schülerin provozierter Ausschluss vom Unterricht durch Stören, Provokationen etc. (Ricking, 2006) Enthält Elemente von Schulverdrossenheit	Darunter wird primär eine passive Form des Rückzugs während der Unterrichtszeit, verstanden (ausgedehnte Toiletten- oder Arztbesuche Träumen, Schlafen oder andere Beschäftigungen die nichts mit dem Unterricht zu tun haben). Moderate Torpedierung von Unterrichtsabläufen (Sabotage mittels Krachmachen, lautes Unterhalten mit dem Nachbarn etc.) (Thimm, in Ricking, 2006) Enthält Elemente von <i>Unterrichtsabsentismus</i>
Schulschwänzen (engl. truancy)	Schulverweigerung, Schulvermeidung (engl. school refusal)
Nicht im Unterricht anwesend sein, kurzfristig und/oder sporadisch, Initiative beim Schüler/bei der Schülerin, Aufenthalt während der Schulzeit häufig ausser (Eltern-)Haus, Disziplinproblem, keine grundsätzliche Ablehnung/Angst betreffend Institution Schule	Ausgeprägte Schulangst, häufig von somatischen Beschwerden maskiert; schwere Angstsymptome vor dem Schulbesuch. (Ricking, 2006)
Schulangst	Schulphobie (engl. school phobia)
Ausweichen aus Angst vor Kränkung und Demütigungen durch Mitschüler/innen und/oder der Lehrpersonen (Nissen, in Ricking, 2006)	Verlustangst (Angst vor dem Verlassenwerden von der Mutter) und Verschiebung auf das Objekt Schule (Nissen, in Ricking, 2006) Gesteigerte Form der Schulangst
Schulabbruch, Drop-out	
Bezeichnet den Totalausstieg, sog. 'Drop-out'. Der/die Jugendliche verlässt die Schule als Institution definitiv und steigt bspw. an einem anderen Wohnort nicht wieder in die Schule ein. (Thimm, in Ricking, 2006)	

Ganze Tabelle in Anlehnung an Ricking (2006)

2.2 Theoretische Erklärungsversuche von Schulabsentismus als deviantes Verhalten

Schulabsentismus und insbesondere Schulschwänzen kann als deviante (und damit unerwünschte) Verhaltensweise bezeichnet und also mit den theoretischen Erklärungsmodellen zum abweichenden Verhalten erklärt werden³². Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich zuerst auf psychologische und sozial-psychologische Theorien und im zweiten Teil auf soziologische Theorien³³.

2.2.1 Psychologische und sozialpsychologische Erklärungsansätze

Nach Bandura (1976, 1979 zitiert nach Winkel, Petermann, & Petermann, 2006) basiert das Lernen am Modell, oder Modelllernen, oder auch Beobachtungslernen, als sozial-kognitives Lernen, auf zwei Phasen des Beobachtens von einem Modell. Während der Aneignungsphase wird das Modell aufmerksam beobachtet und dessen Verhaltensweisen im Gedächtnis gespeichert, die Ausführungsphase (Imitation) besteht aus Einübungs- und Motivierungsprozessen. Ein Modell wird eher imitiert, wenn Beobachter und Modell sich in Eigenschaften und Fähigkeiten ähnlich sind, eine emotionale Beziehung besteht, der soziale Status des Modells nicht niedriger ist, das Modell persönliche Betroffenheit auslöst und dabei glaubhaft und überzeugend wirkt. Diese neue Kompetenz muss aber nicht unbedingt in Erscheinung treten (Performanz). Ob neu gelerntes Verhalten gezeigt wird, hängt auch vom Erfolg oder Misserfolg des Modells ab.

Nach diesem Erklärungsansatz schwänzt ein/e Jugendliche/r die Schule, weil dies seine wichtigen Bezugspersonen (Eltern, wichtige Peers, Idole) auch tun oder getan haben. Unerwünschtes Verhalten wird also genau gleich gelernt wie konformes Verhalten

Theorie der differentiellen Assoziation

Wie die Subkulturtheorien, welche weiter unten bei den soziologischen Erklärungsansätzen thematisiert werden, ist auch die Theorie der differentiellen Assoziation aus der sogenannten *Chicagoer Schule* hervorgegangen. Angeregt durch die vermehrte jugendliche Bandenkriminalität in den USA entstand dort eine Forschergruppe, welche durch teilnehmende Beobachtungen in diesem Milieu theoretische Ansätze entwickelte, die sich speziell auf jugendliche Kriminelle bezogen, heute jedoch auch in anderen Bereichen zur Anwendung kommen (Lamnek, 1996, S. 142).

³² Devianz wird hier als Überbegriff verwendet und umfasst alle Arten abweichenden Verhaltens, Delinquenz im Besonderen bezeichnet den Teilbereich von Devianz wo es um das Überschreiten von Rechtsnormen geht (Dollinger & Raithel, 2006).

³³ Anmerkung der Verfasserin: Dieses Kapitel lehnt sich an die Ausführungen unter dem gleichnamigen Titel bei Stamm, *et al.* (2007) an, wurde aber überarbeitet, d.h. zum Teil gekürzt, zum Teil ergänzt.

Die Theorie der differentiellen Assoziation wurde 1939 erstmals von Sutherland formuliert und später (1955) durch seinen Schüler und Mitarbeiter Cressey modifiziert und erweitert (nach Lamnek, 1996). Dieser Erklärungsansatz stützt sich auf ein lerntheoretisches Erklärungsmodell delinquenten Verhaltens und besteht im Kern aus Thesen respektive Prämissen unter denen kriminelles oder delinquentes Verhalten entsteht.

- Kriminelles Verhalten wird gelernt und ist nicht genetisch bedingt
- Das Lernen erfolgt im sozialen Kontext als Resultat eines Kommunikationsprozesses
- Kriminelles Verhalten wird in einer intimen Gruppe gelernt
- Medien spielen eine untergeordnete Rolle
- Eine Person wird delinquent, wenn sie das Überschreiten der Rechtsnorm als positiver beurteilt als deren Einhaltung

Nach diesem Erklärungsansatz schwänzt ein/e Jugendliche/r die Schule, weil er/sie im engen Kontakt (bspw. innerhalb der Peergroup) mit delinquenten Verhaltensmustern und Wertorientierungen kommt, welche für diese bestimmte, intime Gruppe positive Gültigkeit haben. Je nach Valenz präferierter Handlungen durch das soziale Umfeld, werden die Handlungsweisen im Anschluss beibehalten, verstärkt oder neutralisiert (Schubarth, 2000, S. 32). Die Theorie der differentiellen Kontakte wurde ursprünglich speziell zur Erklärung von Jugenddelinquenz entwickelt, sie kommt jedoch heute auch in anderen Bereichen zum Einsatz. So sehen Wagner, Dunkake, & Weiss (2003, 2005) sowie Wagner (2007); Wagner, *et al.* (2003, 2005) diese Theorie als plausibel für die Erklärung von Schulabsentismus: die Ursache intensiver Schulabsentenz ist im Lernprozess zu sehen, der sich aus der engen Kommunikation und Interaktion mit anderen Schulverweigerern ergibt (Wagner, *et al.*, 2003). Auch Dunkake (2010) attestiert dieser Lerntheorie Erklärungswert für das Zustandekommen von Schulabsentismus.

Kontrolltheorien

Bei den Kontrolltheorien, die v. a. in den USA stark verbreitet sind, wird nicht primär danach gefragt, weshalb Menschen sich sozial abweichend verhalten, sondern danach, warum sich so viele Menschen sozial konform verhalten. Reiss (1951) und Reckless (1961) zitiert nach Schwind (2003, S. 111f), sprechen von einem inneren Halt, der notwendig ist, um kriminellen Versuchungen zu widerstehen, und der vor allem aufgrund von intakten familiären Beziehungen zustande kommt. Hirschi (1969) nach Schwind, 2003) suchte nach Einflussfaktoren, die den inneren und äusseren Halt mitbestimmen, und fand vier Faktoren: *Zuneigung und Anhänglichkeit gegenüber wichtigen Bezugspersonen* wie Eltern, Lehrern und Freunden; die *Billigung und Anerkennung des zentralen Wertsystems der Gesellschaft*; die *Einbindung in Gruppen*, die es erschweren, straffällig zu werden und das *Gefühl der Einhaltung allgemein anerkannter Ziele und Spielregeln verpflichtet zu sein*. Fehlen die Bindungen und somit die soziale Kontrolle oder sind diese zu schwach, tritt verstärkt abweichendes Verhalten auf (vgl. Schwind, 2003 a. a. O.).

Da unter dysfunktionalen familiären Sozialisationsbedingungen Normen, Regeln und Werte nicht adäquat definiert und durchgesetzt werden, wird beim Jugendlichen die Entwicklung eines internen Sanktionssystems (Selbstkontrolle) nicht gefördert. Neben der bereits erwähnten Bedeutung der Familie bezüglich der sozialen Kontrolle spielt auch die Schule eine wich-

tige Rolle. Familiär vorbelastete Schülerinnen und Schüler weisen oft soziale Defizite auf, die zu einer schwierigen Beziehung zur Lehrperson führen können. Diese wiederum kann den Schulerfolg oder die Schulanwesenheit stark beeinflussen. Reagiert ein/e Jugendliche mit Schulabsentismus auf eine schwierige Beziehung zu seiner Lehrperson, entzieht er/sie sich zusätzlich zur fehlenden sozialen Kontrolle in der Familie jener sozialen Kontrolle, die normalerweise durch die Schule geleistet wird. Familiäre Defizite lassen sich bei Schulabsentismus folglich nicht mehr durch schulische Kontrolle kompensieren. Dies kann zu einer Kumulierung von ungünstigen Faktoren führen, welche in jugendlichem Delinquenzverhalten münden können (Wagner, *et al.*, 2003, S. 26f). Positiv formuliert zeigt diese Theorie aber auch, dass Jugendliche umso weniger zu abweichendem Verhalten neigen, je stärker sie in das gesellschaftliche Umfeld eingebunden sind (Dunkake, 2010).

2.2.2 Soziologische Erklärungsansätze

Anomietheorie

Erstmals eingeführt wurde der Begriff der *Anomie* von Durkheim (1893, 1897). Er beschreibt damit einen Zustand relativer Norm- und Regellosigkeit in der Gesellschaft oder in einer Gruppe. Nach Merton (1979, zitiert nach Wagner, *et al.*, 2005) sind dabei nicht die Eigenschaften der Individuen zentral, sondern die Eigenschaften des sozialen und kulturellen Systems, weshalb die Anomietheorie zu den soziologischen Ansätzen gezählt wird. Aufbauend auf den Erkenntnissen von Durkheim entwickelte Merton denn auch eine funktionalistische Theorie abweichenden Verhaltens, welche die Sozialstruktur in den Mittelpunkt rückt. Er untersuchte, wie sich Individuen an die gesellschaftlich bestimmten Normen und Anforderungen anpassen und welche Formen ihr abweichendes Verhalten annimmt, wenn die erforderlichen Mittel zur Erreichung der Anforderungen nicht verfügbar sind (soziokulturelle Wert-Mittel-Diskrepanz). Er beschreibt fünf Typen von abweichendem Verhalten:

- Konformität: Ziele und Mittel werden anerkannt. 'Man passt sich an'. Bspw. Schüler die akzeptieren, dass sie im Anforderungsniveau der Schule zurückgestuft werden und/oder zusätzlichen Nachhilfeunterricht besuchen, oder Schüler die zwar physisch anwesend sind und damit die Schulpflicht erfüllen, gedanklich aber nicht beim Unterricht sind (Unterrichtsabsentismus).
- Innovation: Ziele werden anerkannt, es werden aber eigene Mittel zur Erreichung derselben gesucht, gefunden und angewandt. Bspw. Schüler die bei einer Prüfung abschreiben, oder Schüler, die die Unterschrift ihrer Eltern fälschen, um eine unentschuldigte Absenz zu legitimieren.
- Ritualismus: Ziele sind nicht erwünscht, die Mittel werden jedoch angewandt. Bspw. Jugendliche die sich den herrschenden Normen in der Schule nach aussen anpassen, aber innerlich den Zielen und deren Erreichung völlig gleichgültig gegenüberstehen (Schulverdrossenheit).

- Apathie: Ziele und Mittel werden verworfen. Das Individuum wird apathisch, zieht sich zurück und wird zum Aussenseiter. Dieser Prozess zeigt sich bei schulabsenten Schülern die immer weiter von der Schule wegdriften.
- Rebellion: Ziele und Mittel werden abgelehnt, neue Ziele und Mittel werden gesucht, um die Machtstruktur zu verändern. Bspw. Schüler die den Unterricht stören, um Aufmerksamkeit, Zuwendung oder Anerkennung zu erlangen, oder Schüler die der Schule fernbleiben um damit bei ihren Peers Anerkennung zu erlangen.

Subkulturtheorien

Wie die bereits dargestellte Theorie der differentiellen Assoziation, gehen auch die Subkulturtheorien auf die Chicagoer Schule³⁴ zurück. Ihnen liegt die Annahme zu Grunde, dass grosse soziale Gebilde durch verschiedene Subsysteme strukturiert sind und diese wiederum unterschiedliche Werte und Normen aufweisen. Es werden dabei allerdings immer auch einige Basiswerte und –normen von der übergeordneten Kultur übernommen, was die Zugehörigkeit zum Gesamtsystem ausmacht (Lamnek, 1996). Subkulturen können als sozialstrukturelle Mechanismen betrachtet werden, die einen Umgang mit unterschiedlichen, sich zum Teil sogar ausschliessenden Normen auf gleicher Ebene ermöglichen (Böhnisch, 2010). Die schulischen Leistungs- und Verhaltensnormen stehen oft im Gegensatz zu den Normen in ausserschulischen Cliques und können durch deren Mitglieder z.B. durch Schulschwänzen gebrochen werden (vgl. a.a.O., S. 57f).

Wagner, *et al.*, 2003) zeigen drei mögliche Ursachen für einen Anschluss an deviante Peers auf: Erstens führen defizitäre familiäre Sozialisationsbedingungen zu Etikettierungen, welche den Zusammenschluss von gleichfalls Betroffenen zur Folge haben. Zweitens herrscht in sozial desorganisierten Wohnvierteln eine tiefe soziale Kontrolle, was die Möglichkeit erhöht, dass bisher unbescholtene Schüler und Schülerinnen, mit Heranwachsenden in Kontakt kommen, die gegenüber der Schule negativ eingestellt sind und eventuell bereits Delinquenzerfahrungen gemacht haben; was wiederum die Gefahr erhöht, dass diese übernommen werden. Als dritter Punkt problematisiert Wagner (a.a.O.) die Mittelschichtorientierung der Schule, welche gerade für Schüler aus der Unterschicht Ziele steckt, die für sie nicht erreichbar sind: Indem diese Jugendlichen sich eigene Ziele setzen, bestimmen sie auch die Mittel, wobei Absentismus als Kontrapunkt zur üblichen Norm der Schulpflicht als ein solches Mittel gewählt wird. (Dies entspricht der Verhaltensweise *Rebellion* nach Merton, s.o.)

Labeling Approach

Der Labeling Approach, auch Etikettierungsansatz genannt, basiert auf dem symbolischen Interaktionismus nach Mead und erreichte in den 1950er und 1960er Jahren breite Anerkennung. Die ersten Gedanken wurden jedoch bereits 1938 von Tannenbaum formuliert (zitiert nach Lamnek, 1996; Schwind, 2003). Im Unterschied zu den bisher dargestellten Ansätzen

³⁴ Mit der Bezeichnung Chicago School ist einerseits die Schule der Soziologie in Chicago gemeint, aber auch zusammenfassend die dort verfolgten Forschungsansätze und deren Vertreter. Die Schule wurde ausgangs des 19. Jahrhunderts gegründet und war in der wissenschaftlichen Soziologie bis etwa 1930 dominierend für Amerika und darüber hinaus. Vgl. Eifler (2002).

geht der Labeling Approach davon aus, dass abweichendes Verhalten nicht durch soziales Versagen von Menschen entsteht, sondern speziellen Definitions- und Zuschreibungsprozessen von Instanzen sozialer Kontrolle in der Gesellschaft zugeschrieben wird (Schwind, 2003, kritisch dazu Kunz, 2001). Tannenbaum formulierte dies so: The young delinquent becomes bad, because he is defined as bad (Tannenbaum, 1953, zitiert nach Schwind, 2003).

Den Vertretern des Labeling Approach's geht es nicht in erster Linie um die Ursachen von abweichendem Verhalten. Sie interessieren sich v. a. für die soziale Reaktion auf bestimmte Verhaltensweisen. Es kann somit bei dieser Theorie, im Vergleich zu den bisher genannten, eine Erweiterung des Objektbereichs auf die Reaktion des abweichenden Verhaltens festgestellt werden (Lamnek, 1996). Im Bezug auf den Schulabsentismus lässt sich der Ansatz so deuten: würde ein/e Jugendlicher bereits nach wenigem oder sogar nur einmaligen Schwänzen als 'Schulschwänzer' stigmatisiert, kann dies zu einer Verfestigung des Verhaltens führen und die Schüler zu weiteren Absenzen vom Unterricht motivieren.

Zusammenfassend: Alle hier besprochenen Theorien haben einen gewissen Erklärungswert für das Zustandekommen von Schulabsentismus. Jedoch kann keine der beschriebenen Ansätze für sich die verschiedenen Arten und Intensitäten von Schulabsentismus erklären. In den bisherigen Forschungsarbeiten zu Schulschwänzen hat sich gezeigt, dass viele Faktoren zusammenwirken und sich kein ‚Wenn-dann-Wirkungsgefüge‘ formulieren lässt, welches Aussagen im Sinne linearer kausaler Beziehung zuliesse. Siehe dazu auch den folgenden Abschnitt zum internationalen Forschungsstand zu Schulabsentismus.

2.3 Internationaler Forschungsstand zu Schulabsentismus (ausgewählte Merkmale)

Eine eindrückliche Metaanalyse der Studien zum Thema Schulabsentismus und Schulschwänzen der letzten 40 Jahre wurde von Ricking (2003) vorgelegt. Von den 242 bearbeiteten Publikationen stammen 168 aus den USA oder Grossbritannien und die restlichen 74 aus deutschsprachigen Ländern (Deutschland und Österreich), schweizerische Studien sind nicht vertreten. Diese Verteilung konsolidiert die Relevanz des Themas in den verschiedenen Ländern. Rückblickend lässt sich in der Forschungstradition zu Schulabsentismus ein Paradigmenwechsel ausmachen: Setzt sich heute (international) weitgehend die Überzeugung und Akzeptanz durch, dass Schulabsentismus multikausal ist und sowohl das Individuum und seine Entourage, als auch die Institution Schule ihren Anteil daran haben (Lee & Burkam, 2003; Oehme, 2007; Stamm, 2008), wurde bis in die 1970er Jahre schulabsentes Verhalten als individuell verantwortlich angeschaut (Ricking, 2003 S.18). Die folgenden Erläuterungen werden denn auch in diese beiden Perspektiven unterteilt. Es wird auf ausgewählte Merkmale die im Zusammenhang mit Schulabsentismus stehen eingegangen.³⁵

³⁵ Anmerkung der Verfasserin: Dieses Kapitel lehnt sich an die Ausführungen bei Stamm, *et al.* (2007) an, bei denen die Verfasserin mitgearbeitet hat, der Text wurde aber überarbeitet, d.h. zum Teil gekürzt, zum Teil ergänzt.

2.3.1 Die individuelle Perspektive

Wird Schulabsentismus als mehrheitlich in der Verantwortung der Jugendlichen oder deren Erziehungsberechtigten gesehen, so wird unter dieser Perspektive in der Forschung meist auch das familiäre Umfeld sowie die Freunde und Bekannten der Schülerin oder des Schülers subsumiert. Wichtige Merkmale in dieser Perspektive sind das Alter, das Geschlecht, die schulischen Leistungen, der familiäre Kontext sowie die Gleichaltrigen (Peers).

Alter

Die Befunde zum Zusammenhang zwischen Alter und Schulschwänzen sind uneinheitlich. Besonders englischsprachige Untersuchungen wie die von Reid (2003) oder Baker, Sigmon, & Nugent (2001) weisen zwar nach, dass mit steigendem Alter auch die Häufigkeit der Absenzen zunimmt, wie dies im deutschsprachigen Raum auch Stamm (2007, 2008); Stamm, Ruckdäschel, Templer, & Niederhauser (2009); Wagner, *et al.* (2003) tun, aber gegenteilige Resultate liegen ebenfalls vor, die zeigen, dass zwischen dem Lebensalter und der Prävalenz von Schulabsentismus kein Zusammenhang besteht (Sturzbecher, 1997). Andere Studien, die Absentismus unter besonderen Aspekten wie etwa Begabung betrachten, kommen allerdings zu gegenteiligen Schlüssen und zeigen, dass hochbegabte Primarschüler bereits in den ersten beiden Schuljahren die Schule verweigern (Roedell, Jackson, & Robinson, 2000; Stamm, 2005b). In extremen Fällen beginnt bereits zu diesem frühen Zeitpunkt eine Schulabbrecherkarriere. Weidlich & Vlastic (2005) schliesslich fanden in einer deutschen Regionalstudie (Ludwigshafen) heraus, dass das Alter der jugendlichen Schulschwänzer/innen auch für die Länge der Fehlzeiten von signifikanter Bedeutung ist: Mit steigendem Alter nehmen auch die Fehltag zu: die 12- bis 15jährigen Schüler und Schülerinnen fehlten durchschnittlich 20 Tage pro Schuljahr, während diejenigen im Alter von 16 und mehr Jahren rund 29 Tage im gleichen Zeitraum fehlten.

Prävalenz

Ebenso uneinheitlich wie die Befunde zu Alter und Schulschwänzen, sind die Befunde zur Häufigkeit. Das heisst das Angeben einer von Alter und Geschlecht unabhängigen Prävalenzrate von Schulabsentismus ist schwierig: B. Weiss (2007) ist es in seiner Sekundäranalyse von 12 Datensätzen (N total > 87'000) aus Deutschland nicht gelungen, eine einheitliche Schulabsentismusquote anzugeben. Zu unterschiedlich sind die Operationalisierungen und Datenquellen (Schülerbefragungen, Lehrerbefragungen, Schulunterlagen, aber auch zeitlicher Bezug, unterschiedliche Erfassung der Intensität, Anforderungsniveau der Schule usw.). Die Prävalenzraten schwanken denn auch zwischen 1% und 60%. Schümer, *et al.* (2003) welche die PISA-Daten von 2000 zu abweichenden Schülerverhalten für Deutschland untersucht haben, zeigen auf, dass es innerhalb von zwei Wochen (zeitlicher Bezug) bei 40% der Schüler aus den alten Bundesländern und bei fast 50% der Schüler aus den neuen Bundesländern zu Schulversäumnissen gekommen ist (ebd, a.a.O, S.211). Bei dieser Auswertung liegt eine einheitliche Operationalisierung vor, die Ergebnisse variieren aber allein schon aufgrund der geografischen Zuteilung der Daten. Zieht man weitere Studien hinzu, auch internationale Sekundäranalysen wie bspw. jene von Ricking (2003) oder nationale (Deutschland) bspw. von

Pinquart & Masche (2000); Schreiber-Kittl & Schröpfer (2002); Sturzbecher & Freytag (1997), kann man - vorsichtig geschätzt - davon ausgehen, dass etwa 20% der Schüler/innen relativ häufig schwänzen und ca. 4-7% als notorische Schwänzer oder Schulverweigerer bezeichnet werden müssen (so auch Stamm, 2006, 2007).

Geschlecht

Schulabsentismus kann weder als eindeutig männliches oder weibliches Verhalten nachgewiesen werden (Ricking, 2003). Tendenziell werden jedoch eher Jungen mit massivem Absentismus assoziiert und Mädchen eher mit Schulverweigerung oder mit häufigerem, aber kurzfristigerem Schulschwänzen (Stamm, *et al.*, 2007). Schreiber-Kittl & Schröpfer (2002) konnten anhand einer Untersuchung mit Schulverweigerern zeigen, dass Mädchen, die die Schule verweigern, dies vorwiegend durch passives Verhalten im Unterricht tun (träumen, Beschäftigung mit unterrichtsfernen Dingen), während Jungen eher aktiv den Unterricht zu boykottieren suchen. Darüber hinaus wurden Geschlechterunterschiede in Bezug auf die Beschäftigung während des Schwänzens deutlich: Mädchen bleiben eher zuhause und ziehen sich zurück, wohingegen Jungen diese Zeit eher mit Gleichaltrigen und draussen verbringen. Lehmkuhl & Lehmkuhl (2004) konnten darüber hinaus zeigen, dass das durchschnittliche Alter beim ersten Schulschwänzen bei Jungen mit 10.6 Jahren deutlich niedriger ist als bei Mädchen mit 14.8 Jahren (a.a.O., S. 893).

Schulische Leistungen und schulische Biographie

Während gelegentliches Schulschwänzen als adoleszenztypisches Verhalten im Sinne einer Auflehnung gegen die staatlich verordnete Schulpflicht angesehen werden kann, so ist häufiger Absentismus und späterer Schulabbruch mit hoher Wahrscheinlichkeit auch auf unangenehme Erfahrungen in der Schule zurückzuführen:

Es ist anzunehmen, dass einer Klassenwiederholung schlechte Noten vorausgehen, da mindestens ausreichende Schulleistungen eine Bedingung für die Versetzung in die nächste Klassenstufe sind. Die Wahrscheinlichkeit für schlechte Noten wiederum wird durch häufigen Absentismus erhöht, da der relevante Unterrichtsstoff versäumt wird. Hinzu kommt noch die ‚Überalterung‘ damit ist gemeint, dass der/die Jugendliche durch die Klassenwiederholung älter ist als die Kameraden im Klassenverband, was in Frustration und Demotivation münden kann: Grade retention, or being held back a grade, can place youth at increased risk of academic failure or high school dropout (Canny & Cooke, 2003, S. 14). Zudem gibt es empirische Belege, dass Klassenwiederholungen keine geeignete Fördermassnahme für leistungsschwache Schüler darstellen –ungeachtet dessen ob die Promotion infolge von Schulabsentismus nicht erreicht wurde- aktuell belegt dies Klemm, 2009) in seiner Untersuchung zu Klassenwiederholungen in Deutschland. Bereits der Titel der Studie bringt es auf den Punkt: ‘Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam’ (ebd. a.a.O.).

Ebenfalls von einer (langfristig) negativen Effizienz von Klassenwiederholungen gehen Bless & Bonvin (2005) aus, sie rücken aber die wichtige Rolle der Lehrperson bei einem Repetitionsentscheid in den Fokus; deren Einschätzungen sei entscheidender als die tatsächlichen Schulleistungen.

Solche negativen Erfahrungen prägen die schulische Biographie von Jugendlichen wesentlich. Auch der Wiedereinstieg nach einer längeren Versäumnisphase gehört dazu. Ein solcher dürfte stetig schwerer fallen und darüber hinaus sehr unwahrscheinlich mit befriedigenden Zensuren einhergehen. Derartig geprägte Jugendliche gehören einer ‚Risikogruppe‘ an (Stamm, 2008) und koppeln sich häufiger vollständig von der Schule ab.

Schulschwänzen und insbesondere auch massives Schulschwänzen kommt aber auch bei Schülerinnen und Schülern mit überdurchschnittlich guten Leistungen vor. Diese bilden eine Art Gegenpol zu genannten Risikogruppe; die sog. ‚Blaumacher‘ (Stamm, 2005b, 2008). Diese Gruppe schwänzt aus Unterforderung und ist meist neben der Schule so stark in auserschulischen Projekten integriert, dass kaum Zeit bleibt für den Unterricht, was aber leistungsmässig nicht ins Gewicht fällt, da die Noten dieser Schülerinnen und Schüler ausserordentlich gut sind.

Familiärer Kontext

Neuere deutschsprachige Studien können aufzeigen, dass Absentismus in allen sozialen Schichten und familiären Konstellationen vorhanden ist u.a. Pinguart & Masche, 2000) Demgegenüber lässt sich in Untersuchungen aus dem englischsprachigen Raum der weitgehende Konsens finden, dass gerade notorisches Schulschwänzen vor allem bei Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Milieus, mit Migrationshintergrund oder mit Erfahrungen sozialer Deprivation auftritt (Rothman, 2001; Rutter, *et al.*, 1980). Diese Befunde erlauben jedoch nicht, Schulabsentismus einer bestimmten sozialen Lage zuzuschreiben, da dadurch weder das Ausmass der Absenzen berücksichtigt noch dem Umstand Rechnung getragen wird, dass der sozioökonomische Status einer Familie per se noch kein Prädiktor für Absentismus ist. Dies zeigt sich etwa bei einer statistischen Kontrolle der Variablen, welche zur Operationalisierung des sozioökonomischen Status verwendet werden (z.B. Arbeitslosigkeit, Ein-Eltern-Familien). Epstein (2005) fasst mehrere amerikanische Studien zusammen, in welchen der Einfluss familiären Einsatzes auf Schülerleistungen und -verhalten untersucht wurde. Darunter sind auch einige Längsschnittstudien, deren Befunde kausal interpretiert werden können. Diese Untersuchungen konnten nachweisen, dass während der Sekundarschulzeit das *Involvement* der Familie positive Effekte hinsichtlich der Noten, der Anwesenheitsraten, der Zahl der belegten Kurse und der ernsthaften Vorbereitung auf die Schule hatte. Nach Epstein (a.a.O.) konnten Catsambis and Beveridge (2001) anhand von Mehrebenenanalysen zeigen, dass Jugendliche aus Nachbarschaften mit grossem Armenanteil in Bezug auf Leistungen und Anwesenheitsraten schlechter abschnitten – dieser Effekt wurde allerdings kompensiert, wenn sich die Eltern aktiv für die Schule ihrer Kinder einsetzten und ihnen Bildung wichtig war. Daher kann für den Einfluss des familiären Kontexts als aktueller Forschungsstand festgehalten werden, dass es weniger auf materielle oder soziale Lagen ankommt als vielmehr auf das Verhalten und die Einstellung der Eltern gegenüber der Institution Schule als Bildungseinrichtung ihres Kindes. Ein Befund der auch bei Stamm, *et al.* (2007); Stamm, *et al.* (2009) empirisch belegt wird.

Gleichaltrige (Peers)

Erstaunlicherweise gibt es wenig Studien zur Bedeutung der Peers in Bezug auf Schulabsentismus (vgl. Stamm, 2006). Aus sozialpsychologischer Sicht ist es ‚common sense‘, dass sich Jugendliche in ihrem Verhalten gegenseitig beeinflussen. Die gestiegene Bedeutung der Freizeit im Zuge des gesellschaftlichen Wandels scheint mit Hurrelmann (2010) dafür zu sprechen, dass demonstratives Fernbleiben von der Schule statusfördernd in einer Peergroup ist. Auch die zur Schau gestellten Verstöße gegen Regeln des Unterrichts wie zu spät kommen oder stören können der Beliebtheit unter Jugendlichen zuträglich sein.

2.3.2 Die institutionelle Perspektive

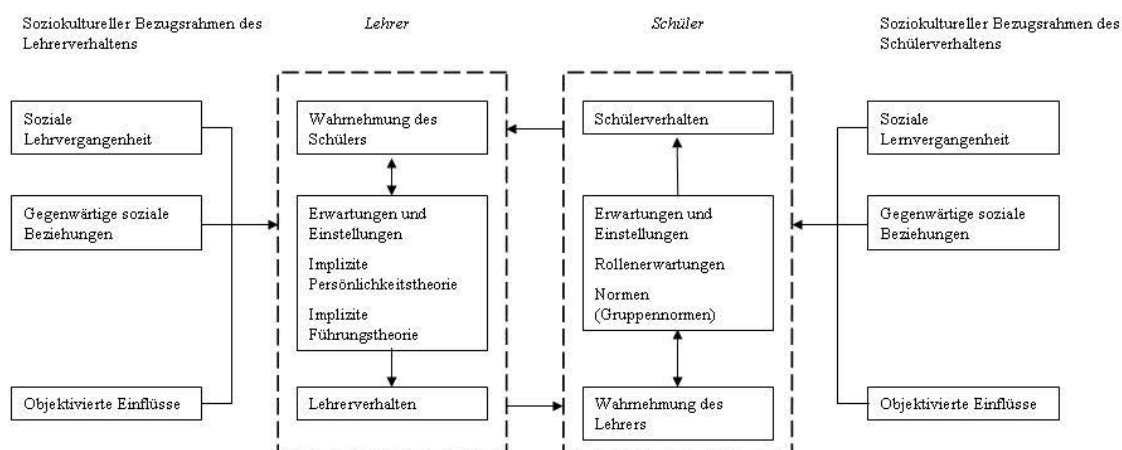
Die institutionell orientierte Forschungsperspektive auf Schulabsentismus betont im Gegensatz zur individuellen Sichtweise die Rolle der Schule als Bildungs- und Sozialisationsinstitution. Für die vorliegende Arbeit sind hier zwei Fragen wichtig, wie bewertet eine Schule Schulabsentismus und wie geht sie damit um?

Schulen nehmen über ihre Organisationsweise und ihre spezifische Struktur einen nicht unerheblichen Einfluss auf Schulabsentismus ihrer Schülerschaft vgl. u.a. Ehmann & Rademacker (2003); Ricking, Schulze, & Wittrock (2009); Sälzer (2010); Stamm (2008). Es soll an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen werden (wie bereits im 1. Kapitel), dass die institutionelle Perspektive zwar die Schule als Institution in den Blick nimmt, diese Institution sich aber nur durch Individuen resp. deren Verhaltensweisen konstituieren kann; die Institution ‚Schule‘ ohne Interaktionen zwischen Schülern und/oder Lehrpersonen gibt es nicht. Auch wenn Formulierungen wie die ‚Schule muss, oder kann, oder sollte [...], dies suggerieren.

Bewertung von Schulabsentismus

Die Haltung und damit die Bewertung von Schulabsentismus sind wegweisend für das Rollenverständnis einer Schule im Umgang mit Schulversäumnissen. Wird Schulabsentismus als ein Problem wahrgenommen und anerkannt? Und wird dabei anerkannt, dass das Problem - zumindest zum Teil- auch in der Verantwortung der Schule liegt? Im Rahmen der Schuleffektivitätsforschung wird hierzu etwa die Frage gestellt, inwieweit Schulen aktiv werden, um Schüler in der Schule zu halten (vgl. u.a. Riehl, 1999). Diese Frage nach der *Haltekraft* (Stamm, 2007; Staroba, 1989) leitet direkt zu Fragen nach dem *Schulethos* über und mündet in der Frage nach dem persönlichen *Berufsethos* (Oser, 1998) der Lehrpersonen. Damit ist eine direkte Verbindung von der institutionellen Schulebene auf die persönlich-individuelle Ebene der Lehrpersonen sichtbar. Der Berufsethos der Lehrperson, im Sinne von Oser (1998) verstanden als prozessuale Professionsmoral, wird im Kern aus drei Verpflichtungen gebildet denen eine Lehrperson gerecht werden muss: Fürsorglichkeit, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit (Redlichkeit). Auch oder insbesondere auch im Zusammenhang mit Schulabsentismus kann die Art und Weise wie diese Verpflichtungen durch eine Lehrperson erfüllt oder eingelöst werden, von weitreichender Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler sein. Aber auch losgelöst von ethisch-moralischen Betrachtungen zu Ansprüchen und Fragen an die Lehrper-

son wirkt sich das Verhalten der Lehrperson nachhaltig auf Verhalten und Befinden der Schülerinnen und Schüler aus. Dies wird aus dem transaktionellen Modell der Lehrer-Schülerbeziehung (nach Nickel in Weber, 1996) deutlich, dargestellt in Abbildung 2-1 unten: Wenn Schüler und Lehrer aufeinandertreffen sind deren beide Verhalten geprägt durch einen soziokulturellen Bezugsrahmen, der gebildet wird durch die individuelle soziale Lernvergangenheit, die gegenwärtigen sozialen Beziehungen und die objektivierten Einflüsse (Nickel nennt dazu Einflüsse durch Literatur und Massenmedien, aber auch Anweisungen und Richtlinien mit normativem Charakter, bspw. Lehrpläne, Richtlinien auf Schulebene usw.). Innerhalb und beeinflusst von diesen Rahmenbedingungen findet die Interaktion statt. Das heisst ein Verhalten wird gezeigt und vom Gegenüber wahrgenommen. Diese Wahrnehmung ist bei beiden geprägt von Erwartungen und Einstellungen, diese beeinflussen das Verhalten, das als Reaktion auf die Wahrnehmung gezeigt wird und bergen immer auch das Risiko der Verzerrung und falschen Deutung: Es entsteht ein Kreislauf, respektive eine Abfolge von Aktionen



Weber, 1996

Abbildung 2-1: Transaktionelles Modell der Lehrer-Schüler Beziehung

Gewisse Einstellungen stehen dabei auch in direktem Zusammenhang mit schulschwänzenden Verhaltensweisen, dazu gehören das akademisches Selbstkonzept (Reid, 1982, 2005), das Selbstvertrauen, die Einstellung der Lehrperson gegenüber den Schülern (Sommer, 1985), der Umgang der Schule mit Regeln (Fend, 2001; Rutter, *et al.*, 1980), Verhalten/Reaktion der Lehrperson, Disziplin der Lehrperson (Rutter, *et al.*, 1980), sowie Androhung von Strafen ge-

genüber der Schülerschaft und Konkurrenzdenken unter den Lehrpersonen (Reynolds, Jones, St. Leger, & Murgatroyd, 1980). Zusammenfassend kann man festhalten: Lehrpersonen spielen beim Umgang mit Schulabsentismus eine zentrale, initialisierende Rolle, da sie im Klassenzimmer stehen und das Fehlen eines Schülers feststellen; von ihrer Reaktion auf diese Tatsache hängen die weiteren Schritte ab. Aber auch die Rückkehrsituation (wenn ein Schüler nach unerlaubten Fehlen wieder in die Schule kommt, wird primär von der anwesenden Lehrperson geprägt. Wie reagiert er oder sie auf den fehlbaren Schüler? Ist die Reaktion ablehnend oder ignoriert die Lehrperson den Schüler gänzlich, geht sie verstärkt auf den Schüler ein? Die Art und Weise wie die Lehrperson reagiert beinhaltet eine Botschaft an den Schüler; zeigt der Lehrer keine Reaktion, könnte das – etwas salopp formuliert – bedeuten: ‚Du hast keinen Bock auf Schule?, Ich habe auch Null Bock herauszufinden warum das so ist.‘ Dies wird einen Schüler kaum bestärken wieder in die Schule zu gehen und das Gefühl zu haben, das richtige zu tun.

Coleman (1988) spricht in diesem Zusammenhang vom *Sozialen Kapital*, welches Schulabsentismus beeinflussen kann: sowohl auf der Mikroebene der Beziehungen zwischen Schülern und Lehrpersonen als auch auf der Makroebene der Schule (also über mehrere Ebenen hinweg). Dies drückt sich einerseits in Variablen aus wie Einstellung und Motivation der Schüler und ihrer Eltern gegenüber der Schule, andererseits jedoch auch in Normen und Werten sowie Ritualen der Schule. Diese ressourcenorientierte Sichtweise erinnert im deutschsprachigen Raum an die vielbeachtete soziale Kapitaltheorie von Bourdieu³⁶. Darüber hinaus haben jedoch auch die Erkenntnisse aus der Forschung zum schulischen Wohlbefinden und Unterrichtsklima wertvolle Hinweise geliefert. Demnach hängen folgende Faktoren eng mit dem Wohlbefinden in der Schule zusammen: Soziale und didaktische Merkmale des Unterrichts, Fürsorglichkeit ausgehend von den Klassenlehrpersonen, Gleichberechtigung resp. keine Ungerechtigkeit seitens der Lehrperson, keine Diskriminierung in der Klasse, sowie positive Interaktionen in den Schulpausen (Eder, 1996, 2007; Gläser-Zikuda & Fuss, 2004; Hascher, 2004; Hosenfeld & Helmke, 2004; Jerusalem & Mittag, 1999).

Umgang mit Schulabsentismus

Neben der Bewertung von Schulabsentismus kommt auch dem Umgang mit Schulabsentismus eine bedeutende Rolle bei der Analyse des Phänomens zu. Es geht insbesondere um die *Absenzensysteme* von Schulen. Unter Absenzensystem wird, die mehr oder weniger formalisierte, systematische Sammlung von Belegen für Schul-Abwesenheit von Schülern und Schülerinnen und verstanden. Nebst dieser Aufsummierung von Fehlzeiten, gehört auch eine Festsetzung der Konsequenzen bei unerlaubtem Fernbleiben zu einem Absenzensystem. Die Un-

³⁶ Bourdieu, (1983) spricht von drei Kapitalsorten als Ressourcen, welche die Position eines Individuums in der Gesellschaft bestimmen. So unterscheidet er kulturelles, ökonomisches und soziales Kapital, wobei er darunter folgendes versteht: *Kulturelles Kapital* ist die Vertrautheit mit und Verfügbarkeit von bildungsrelevanten Gütern und Kompetenzen im weitesten Sinne. Dazu gehören etwa Bücher, Umgangsformen oder die Kenntnis kultureller Werke wie Kunst oder Musik. *Ökonomisches Kapital* umfasst weitgehend materielle Güter wie monetäre Werte, Immobilien und sonstige Wertgegenstände. Das *soziale Kapital* schliesslich bedeutet Ressourcen im Sinne sozialer Kontakte und Netzwerke, in die das Individuum selbst, aber auch seine Familie und Verwandtschaft, eingebunden ist und aufgrund derer der Zugang zu interessanten Positionen erleichtert oder sogar erst ermöglicht wird.

terscheidung zwischen legitimer und illegitimer Schulabwesenheit ist wichtig und hat konstitutiven Charakter für die Bestimmung was als Schwänzen bewertet wird und was nicht. Akzeptiert wird beispielsweise die Abwesenheit infolge Krankheit, inakzeptabel ist hingegen das Fehlen weil der/die Jugendliche lieber ausschlafen wollte. Zwischen diesen Beispielen gibt es aber eine Grauzone, in der die Unterscheidung nicht mehr so einfach gelingt; wie ist eine den Eltern vorgespielte Krankheit zu bewerten, die zu einer von ihnen unterschriebenen Entschuldigung führt, oder eine Abwesenheit weil eine Schülerin ihre jüngeren Geschwister hüten muss, damit die Mutter arbeiten gehen kann? Meist kommt es aber gar nicht soweit, dass sich die Schule solchen Fragen stellen muss, da mit der Unterschrift der Eltern die Legitimierung einer Abwesenheit als entschuldigt vollzogen ist und nicht weiter hinterfragt wird (resp. werden muss).

Ehmann & Rademacker (2003) sprechen betreffend der Unterscheidung von entschuldigten und unentschuldigten Absenzen denn auch von einer Scheinklarheit: Während die mündliche oder schriftliche Entschuldigung der Erziehungsberechtigten das Fehlen zu einer zulässigen, nicht mit Schulstrafen bedrohten Abwesenheit macht, gilt die unentschuldigte Absenz als ein schuldhaftes Schulversäumnis. Diese Differenzierung erscheint sinnvoll, wenn man von folgenden Annahmen ausgeht:

- Lehrer/innen geben sich mit nachträglichen Entschuldigungen durch die Schüler/innen nicht zufrieden und bestehen in jedem Fall auf eine Entschuldigung durch die Erziehungsberechtigten
- minderjährige Schüler/innen fälschen keine Entschuldigungen ihrer Erziehungsberechtigten oder nur so schlecht, dass Lehrer/innen es sofort merken
- Erziehungsberechtigte stellen ihren Kindern nur zutreffende Entschuldigungen für legitim begründet Schulversäumnisse aus

Dass dies nicht immer der Realität entspricht wissen alle, die mit Schule zu tun haben. Problematisch wird es, wenn sich diese Wirklichkeit mit einer permissiven Haltung auf Seiten der Schule verbindet (ebd. S. 7f). Denn diese Kombination führt dazu, dass sich entschuldigte Abwesenheiten anhäufen können, die im Kern nicht entschuldbar sind, aber trotzdem folgenlos bleiben. Problem verschärfend kann zudem ein Gefühl der Erleichterung seitens der Lehrperson darüber sein, dass dieser oder jener Schüler fehlt, da er den Unterrichtsbetrieb stört oder aus anderen Gründen eine Herausforderung darstellt, der sich die Lehrperson nicht stellen mag oder kann. Es ist nachvollziehbar, dass eine Lehrperson in dieser Situation nichts weiter unternehmen wird, um die Sachlage zu klären. Sie wird dies umso weniger tun, wenn es an Verpflichtung seitens der Schule zur Aufklärung mangelt.

Die Zuständigkeiten und Vorgehensweisen sollten in einem Absenzensystem geklärt werden, denn in erster Linie dient dieses Regelwerk dazu, die Abwesenheiten von Schülern transparent zu machen und auf dieser Ebene ungeachtet dessen, ob es sich um legitimierte oder nicht legitimierte Abwesenheit handelt; alle Absenzen führen dazu dass Jugendliche nicht im Unterricht anwesend sind. Absenzensysteme können daher als *präventive Intervention* angesehen werden. Sie bilden also - je nach Ausstattung- die Basis für adäquates Reagieren bei unerlaubter Schulabwesenheit direkt am 'Ort des Ereignisses' nämlich in der Schule.

Die Erfassung von *allen* Schulabwesenheiten und deren Ergebnisse ist zudem die unabdingbare Basis für jede Schule um sich überhaupt ernstlich mit der Thematik Schulabsentismus auseinandersetzen zu können. Dazu nochmals Ehmann & Rademacker (2003 S. 93): Entschul-

digungen eignen sich zur Verschleierung von Schulpflichtverletzungen und werden auch in dieser Funktion genutzt. Auch gehäufte entschuldigte Schulversäumnisse sollten Anlass für Aufklärung der Hintergründe darstellen. Auch entschuldigte Absenzen bedeuten, dass ein/e Schüler/in Unterricht verpasst. [...] Wenn es um die Einlösung des Rechts auf Bildung geht, dann wirken entschuldigte und unentschuldigte Absenzen in gleicher Weise einschränkend. [...] Das Risiko einer Gefährdung des Schulerfolgs wird nur durch das Gesamtmass der verpassten Lektionen sichtbar. Die unentschuldigten Absenzen allein, sind kein ausreichendes Mass dafür. [...] Die Konzentration der Aufmerksamkeit auf unentschuldigtes Fehlen allein, kann bei den Schulen dazu führen, dass sie bei der Bewertung von entschuldigten Absenzen immer grosszügiger werden und eine tiefe unentschuldigte Absenzenquote mit einer entsprechend hohen Quote von entschuldigten Absenzen 'erkaufen'. (ebd., a.a.O.)

Solche Entwicklungen sind als ungünstig zu bewerten und könnten mit einer lückenlosen Dokumentation aller Fehlzeiten aufgedeckt werden. Dadurch liesse sich Handlungsbedarf lokalisieren.

In der Grundlagenstudie (Stamm, *et al.*, 2007; Stamm, *et al.*, 2009), welche die empirische Grundlage für die vorliegende Arbeit liefert, wurden in der ersten Untersuchungsstufe alle Schulleitungen im Interview gefragt, wie sie den Umgang mit Absenzen geregelt haben: Demnach verfügen 26 von 28 Schulen über Dokumente, welche das Vorgehen bei Absenzen regeln. Trotzdem werden diese Dokumente nur bei 17 Schulen an die Schüler abgegeben, ansonsten am Anfang des Schuljahres mündlich mitgeteilt. An allen Schulen müssen Absenzen schriftlich und von den Eltern unterschrieben entschuldigt werden. Die praktizierten Systeme unterscheiden sich dabei hinsichtlich der Form: 12 Schulen kennen Abszenzhefte oder -karten, in welchen die Entschuldigung eingetragen und von den Eltern unterschrieben wird. Bei den restlichen Schulen werden schriftliche Entschuldigungen in freier Form akzeptiert. Alle diese Erkenntnisse lassen auf beträchtliche Unterschiede in der Ausgestaltung der Abszenzensysteme schliessen, insbesondere die Rolle der Eltern müsste klar definiert und diesen vor Augen geführt und in einem Abszenzensystem berücksichtigt werden.

Fend (2001) betont in seinem Resumée über Qualitätsmerkmale von 'guten' effektiven Schulen u.a., dass Regeln in einer guten Schule mit den Schülern vereinbart oder in Fällen wo dies nicht möglich ist (weil die Regeln vorgegeben sind), auf verständliche Weise begründet werden sollten. In solchen Schulen sei auch die häufige Praxis zu beobachten, dass Regelverstösse sofort thematisiert und als solche dargestellt würden. Was Fend für Schulregeln im Allgemeinen formuliert dürfte auch auf Abszenzensysteme übertragbar sein, da diese ein explizites Regelsystem darstellen.

2.3.3 Schulpflicht oder Recht auf Bildung

Welchen Zusammenhang hat die Frage ob man von Schulpflicht oder vom Recht auf Bildung spricht, mit Schulabsentismus? Das Recht auf Bildung ist ein unverzichtbares Recht, und es muss in Form von Unterricht wahrgenommen werden. Das heisst die Erfüllung der Pflicht-Anwesenheit im Unterricht wird über die Beschulung gestellt, wie jüngst³⁷ in einem Bundesgerichtsentscheid ausgeführt wurde. Damit ist Schulabsentismus ordnungs- und (schul)rechtlich ein Problem, weil es die Schulpflicht gibt: die Verletzung einer Norm verlangt nach einer Sanktion.

Warum sind Schulversäumnisse gefährlich? Schulabsentismus ist Ausdruck einer sozialen Gefährdung von Kindern und Jugendlichen. Schulversäumnisse gefährden den Schulzweck, also die Erfüllung des gesellschaftlichen Auftrags der Schule ebenso wie den Schulerfolg für die betroffenen Kinder. Sie müssen deshalb vor allem innerhalb der Schule zu einem sensibel wahrgenommenen Handlungsanlass werden. Es muss jegliches Fehlen der Kinder und Jugendlichen die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte erregen und wenn keine hinreichend glaubwürdige Erklärung dafür vorliegt, muss es Bemühungen um eine Aufklärung der Hintergründe und Ursachen auslösen. Schulen und Bildungsverwaltungen sollten den Schulversäumnissen allgemein und den Schulpflichtverletzungen im Besonderen, nicht deshalb entgegenwirken, weil die Schüler/innen und die Erziehungsberechtigten die Autorität des Gesetzgeber und seiner ausführenden Organe in Gestalt der Bildungsverwaltungen missachtet haben. Vielmehr gilt es zu verdeutlichen, dass ohne die Wahrnehmung des Rechts auf Bildung jede/r Einzelne weder seine/ihre Fähigkeiten zur Entfaltung bringen noch verantwortungsbewusst am Leben der demokratischen Gesellschaft teilnehmen kann (Ehmann & Rademacker, 2003 S.76).

Zurückkommend auf die Eingangsfrage, lässt sich die Vermutung anstellen, dass es für das *Individuum* einen Unterschied macht, ob es eine Pflicht erfüllen muss oder ob ihm ein Recht gewährt wird. Ersteres ist negativ konnotiert und wird mit Zwang verbunden und führt unter Umständen zu Reaktanz, da die Pflichterfüllung eine Beschränkung der Handlungsfreiheit bedeutet; das Individuum hat keine Wahl ob es die Pflicht erfüllen möchte, es muss. Das Zweite, ein Recht auf etwas zu haben, suggeriert ebendiese Wahlfreiheit, man kann ein Recht beanspruchen, oder eben nicht; indem man darauf verzichtet.

Im Zusammenhang mit Schulpflicht und Schulabsentismus zeigen sich die gleichen Effekte; *Schulpflicht* ist juristisch-nüchtern getönt, eine unabdingbare Forderung des Staates oder des Volkes an jede/n Bürger/in und *Recht auf Bildung* ist idealistisch-pädagogisch gefärbt und zeugt auch vom Willen, die Chancen des einzelnen Kindes zu erhöhen.

³⁷ Urteil des Bundesgerichts (Lausanne, II. öffentlich-rechtliche Abteilung) 2C_593/2010 vom 20.9.2011: Kinder dürfen ihre obligatorische Schulzeit nicht im Fernunterricht absolvieren. Der von Art. 19 und 62 BV verlangte ausreichende Grundschulunterricht werde damit nicht gewährleistet, denn ein solcher Unterricht müsse nicht nur schulisches Wissen vermitteln, sondern auch die sozialen Kompetenzen der Schüler/innen entwicklungspezifisch fördern. Mit Verweis auf sein Urteil vom 24.5.2011 (2C_738/2010) bekräftigt das Bundesgericht, dass derartige Förderung (Enkulturation) in einem notwendigerweise ausserfamiliären Umfeld stattfinden müsse, damit eine Auseinandersetzung mit anderen Kindern, Lehrpersonen und anderen Respektspersonen, mit teilweise anderen Kulturen und Religionen gewährleistet sei. Was die Kinder schliesslich befähige, sich im späteren Leben bestmöglich zu integrieren und ihnen die gleichen Chancen eröffne. Siehe dazu Bundesgericht (2011a, 2011b).

Bereits bei Einführung der Schulpflicht im 19. Jahrhundert standen sich die beiden unterschiedlichen Auslegungsarten gegenüber; die Durchsetzung der Schulpflicht bedingte ein Freistellen der Kinder von der Arbeit in den Fabriken und Höfen, was auf zum Teil heftigen Widerstand bei den Eltern stiess, die Befreiung der Kinder stellte aber auch einen Schutz für sie dar, ebenso eine Gleichberechtigung da nun alle Kinder das gleiche Anrecht auf Schulbildung hatten (Fend, 2006; Grunder, 2001).

Grunder (2001) sieht die beiden Termini denn auch in einer 'dialektischen Zwangsgemeinschaft'. Ähnlich dazu Ehmann & Rademacker (2003), die sich aber auf die heutige aktuelle Situation beziehen: Neben der ordnungs- und strafrechtlichen Bewertung von Schulpflichtverletzungen, die von einem gesellschaftlichen Interesse am Schulbesuch des Einzelnen ausgeht, wird besonders in jüngerer Zeit der Schulpflicht ein Recht auf Bildung, Erziehung und Ausbildung gegenübergestellt, für dessen Einlösung die Schulen als gesellschaftliche Institution zuständig sind. Nach einem solchen Verständnis ist Schule positiv, hilfreich und für das Wohlergehen des Einzelnen wie auch für die Gesellschaft notwendig. Nicht zur Schule gehen zu dürfen oder zu können, ist ein zu vermeidendes Übel (ebd., a.a.O., S. 65). Oder: wer sich unerwünscht benimmt hat sein Recht auf Bildung zeitweilig verwirkt und wird freigestellt.

Obwohl es im Ergebnis keinen Unterschied macht, ob die Schulpflicht als Pflicht oder als Recht auf Bildung daherkommt - denn die 'Teilhabe am Angebot der Schulen (ist) nicht nur Pflicht, sondern auch Recht der Kinder und Jugendlichen [...] auf das sie oder ihre Erziehungsberechtigten nicht verantwortlich verzichten können. [...]'³⁸ - ist es denkbar, dass die unterschiedlichen Perspektiven Einfluss nehmen auf die Einstellung der Eltern zur Schule und damit auf ihr Erziehungsverhalten.

Die Verantwortung für einen kontinuierlichen Schulbesuch liegt klar bei den Eltern resp. bei den Erziehungsberechtigten. Diese Feststellung findet sich explizit in allen untersuchten Schulgesetzen³⁹. Die allgemeine Schulpflicht für die Volksschule gibt es in der Schweiz seit 1878 (in diesem Jahr trat die Bundesverfassung nach einer ersten Totalrevision von 1874 nach 1848 in Kraft) im sog *Bildungsartikel* (Art. 27) wurde erstmals die Schulpflicht und die Unentgeltlichkeit des öffentlichen Unterrichts festgehalten:

BV von 1874 Art. 27

¹ Der Bund ist befugt, ausser der bestehenden polytechnischen Schule, eine Universität und andere höhere Unterrichtsanstalten zu errichten oder solche Anstalten zu unterstützen.

² Die Kantone sorgen für genügenden Primarunterricht, welcher ausschliesslich unter staatlicher Leitung stehen soll. Derselbe ist obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich.

³ Die öffentlichen Schulen sollen von den Angehörigen aller Bekenntnisse ohne Beeinträchtigung

³⁸ Dies schreibt die Landesbehörde für Schule, Jugend und Sport Hamburg in ihren Richtlinien für den Umgang mit Schulpflichtverletzungen (2001), zitiert nach Ehmann & Rademacker (2003, S. 66).

³⁹ VSG Kanton AG: Artikel 37, Abs.1,

VSG Kanton BL: C. Schulbeteiligte: II. Erziehungsberechtigte, Artikel 69: Pflichten, Abs.1 d,

VSG Kanton BE: VI. Die Eltern: Artikel 32: Verantwortlichkeit für den Schulbesuch, Abs. 1,

VSG Kanton SG: VI. Eltern: Verantwortung für den Schulbesuch, Artikel 96, Abs. 1

VSG Kanton ZH: B. Eltern: Artikel 57 Elternpflichten

ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden können.⁴⁰

⁴ Gegen Kantone, welche diesen Verpflichtungen nicht nachkommen, wird der Bund die nötigen Verfügungen treffen.

Präzisierend zu Abs. 2 sei noch hinzugefügt, dass der obligatorische Primarunterricht, damals lediglich einen *Unterrichtszwang* implizierte. Ob der von den kantonalen Schulgesetzen und Lehrplänen verlangte Minimalunterricht an einer öffentlichen, an Privatschulen oder als Hausunterricht stattfand, war rechtlich unerheblich (Grunder, 2011). Was die Bemerkung von Grunder an einer anderen Stelle verständlicher macht: Viele Eltern unterstellen, dass die Parolen der Französischen Revolution (Liberté, Egalité und Fraternité) bedeuten, dass sie nun 'frei' seien, ihre Kinder zur Schule zu schicken -oder eben nicht. (ebd., 2001, S. 246). Diesem Irrtum unterliegen heutige Eltern aus den genannten Gründen nicht mehr.

Auf ein wichtiges Desiderat von diesem Konnex *Schulpflicht/Schulabsentismus* das bereits weiter oben besprochen wurde, macht ebenfalls Grunder aufmerksam,: Der Zwang, die Schule und ihren Unterricht zu besuchen verursacht eine dauerhaftes, pädagogisch kaum handhabbares, aber letztlich den Lehrkräften zur Lösung überantwortetes Kontrollproblem: die Absenzen (ebd. a.a.O).

2.4 Schulabsentismusforschung in der Schweiz

Die Stellung von Schulabsentismus als Forschungsgegenstand in der Schweiz kann bis vor wenigen Jahren als gering bezeichnet werden und es stehen entsprechend wenig Daten zur Verfügung. Mit der Studie des Schweizerischen Nationalfonds Schulabsentismus in der Schweiz – ein Phänomen und seine Folgen (Stamm, *et al.*, 2007) liegt erstmals in der Schweiz ein Datensatz vor, der sich allein mit Schulabsentismus beschäftigt und der Analysen auf und Vergleiche zwischen mehreren Ebenen (Schule, Lehrpersonen, Schüler) ermöglicht. Aufgrund dieser Daten ist es möglich die Prävalenz und Erscheinungsbedingungen des Phänomens Schulschwänzen in der Schweiz zu erhellen.

Es gibt daneben andere Untersuchungen in der Schweiz, die auch Daten zu Schulschwänzen erhoben resp. ausgewertet haben, aber dies nur am Rand oder im Zusammenhang mit anderen Fragestellungen, die eigentlich im Zentrum stehen bspw. im Zusammenhang mit Jugenddelinquenz. Moret (2006) der im Rahmen der Langzeitstudie 'Zürcher Adoleszenten-Psychologie- und Psychopathologie-Studie' (ZAPPS) die sich generell mit Entwicklungspathologien in der Adoleszenz beschäftigt. Im Rahmen einer Sonderauswertung der Daten zu Verlauf und begleitenden Merkmalen psychischer Störungen im Jugendalter, wurden auch Angaben zum Schulschwänzen ausgewertet (N = 834, Erhebungen 1994 und 1997). Sie unterscheidet zwei Formen von Schulabsentismus: Schulverweigerung begründet durch Angst vor der Schule und Schulschwänzen als Ausdruck dissozialen Verhaltens (Steinhausen, Müller, & Winkler Metzke, 2008) .

⁴⁰ In der Volksabstimmung vom 22. September 1985 wurde folgende Ergänzung des 3. Abs. angenommen:^{3bis} Für die Zeit des obligatorischen Schulunterrichtes beginnt das Schuljahr zwischen Mitte August und Mitte September.

Die Studie Schulabsentismus – Ein Phänomen und seine Folgen

Das in der SNF-Studie verwendete Arbeitsmodell (Abbildung 2-2) basiert auf theoretischen und empirischen Befunden, wie sie von Schulze, Ricking, & Wittrock (2000) zusammengetragen und graphisch umgesetzt wurden. Die Autoren stützen sich dabei auf die Feldtheorie nach Lewin (1963): Aus feldtheoretischer Sicht ist demnach Schulschwänzen ein Schülerverhalten, dem nicht überwundene Lernbarrieren (Widerstände gegen Problemlösungen) sowie Misserfolg und Frustration vorausgehen und das mit Aus-dem-Feld-gehen umschrieben werden kann (Schulze, *et al.*, 2000).

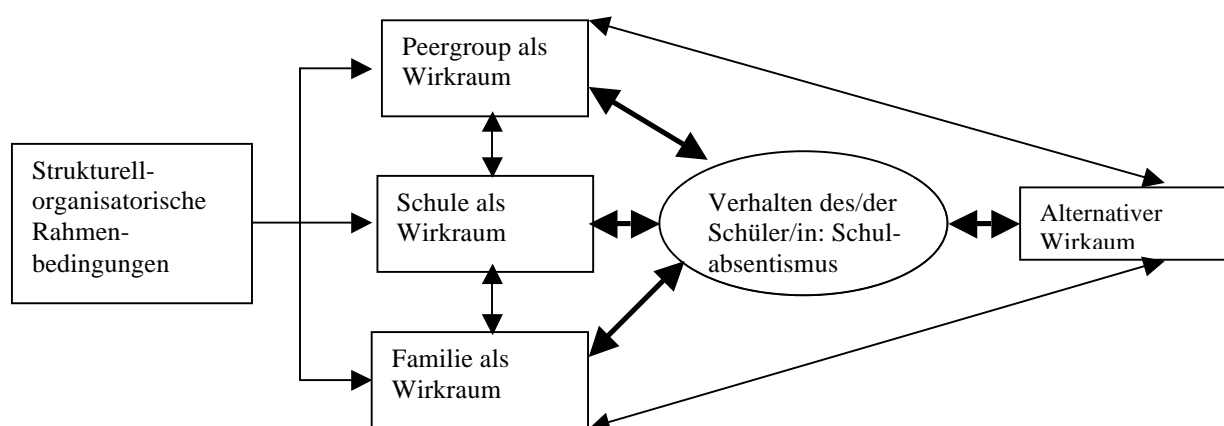


Abbildung 2-2: Arbeitsmodell der Grundlagenstudie

Im Zentrum des Modells steht das Ausmass oder die Performanz von Absentismus, um diesen Mittelpunkt sind die verschiedenen Wirkräume angeordnet. Diese Wirkräume sind ein Versuch, die (engere) Lebenswelt von Jugendlichen abzubilden. Sie konstituieren sich primär über soziale Beziehungen. Wichtig dabei ist der neu hinzugekommene Blick auf die Institution Schule. Diese Ergänzung ist auch den Ergebnissen der Schulqualitätsforschung zu verdanken, welche ihren Fokus konsequent auf Ereignisse in der Schule richtet (Vgl. Stamm, 2008; Stamm, *et al.*, 2007; Stamm, *et al.*, 2009).

Damit wird der Erkenntnis von Ricking (2003) Rechnung getragen, dass Schulabsentismus nicht länger isoliert als Persönlichkeitsmerkmal oder als nur familienbedingt angesehen werden darf, sondern als ‘Konglomerat’ von Bedingungsfaktoren, die sich je Individuum resp. in dessen Absentismusverhalten variabel ausgeprägt zeigen und sich daher über verschiedene Wirkräume erstrecken.

Verglichen mit dem sozialökologischen Modell von Bronfenbrenner (1981) werden mit diesen Wirkräumen in Abb. 2-2 nur die Settings des Mikro- und des Mesosystems in den Blick genommen⁴¹. Denn die Umwelt ist für Verhalten und Entwicklung in dem Masse bedeutsam, wie sie wahrgenommen wird und nicht wie sie in der ‚objektiven Realität‘ sein könnte (ebd. S. 20).

⁴¹ *Mikrosystem*: Individuum in seinen unmittelbaren Beziehungen zu Anderen (konkrete Settings). *Mesosystem*: Wechselbeziehungen zwischen Mikrosystemen (mehreren Settings), bspw. Verbindung durch direkte Beteiligung oder Verbindung über eine Mittelperson

Wirkraum Individuum: Individuelle Dispositionen

Von einem Wirkraum Individuum zu sprechen –verstanden als abgrenzbar von den anderen Wirkräumen- ist nach dem bisher Gesagten insofern nicht einleuchtend, als sich der/die einzelne Jugendliche permanent im Austausch mit den anderen Wirkräumen befindet und sich gerade durch diese Wechselbeziehungen oder –wirkungen mit den sich darin befindenden Personen definiert und positioniert. Wird *Individuum* hingegen als Gesamtheit der persönlichen Eigenschaften oder als Charakteristika einer Person verstanden, können diese Dispositionen⁴² als Katalysatoren für die Reaktionen eines Individuums auf seine Umwelt verstanden werden. Mit anderen Worten symbolisieren die Dispositionen eine Art *Entscheidungsinstanz* eines Menschen und bestimmen, ob und wie das Individuum in bestimmten Situationen reagiert. Wie Dispositionen entstehen soll hier nicht weiter vertieft werden; sie sind sowohl genetisch-hereditär bedingt als auch erworben, das heisst durch Lernprozesse und Erfahrungen formbar.

Wirkraum Familie, zu Hause

Die Familie als erster Sozialisationsraum im Lebensverlauf hat unbestritten grossen Einfluss auf das Verhalten und die Einstellungen eines Kindes. Über ihr (Erziehungs-) Verhalten beeinflussen Eltern die Art und Weise wie ein Kind seiner Umwelt begegnet und damit umgeht. Dabei kann sich die Erziehung⁴³ oder genauer das Erziehungsverhalten auf einem Kontinuum zwischen Vernachlässigung (als negativste Ausprägung) und Überbehütung resp. ‘Überkontrollierung’ vorstellen.

Daraus lässt sich ableiten, dass beispielsweise beim Beobachtungslernen nach Bandura (1979) wie weiter oben beschrieben, neue Modelle beachtet werden; nicht mehr nur die Eltern oder andere Familienmitglieder, sondern auch Personen aus anderen Settings entscheidend dafür werden, ob ein Verhalten wie Schulschwänzen angeeignet wird oder nicht. Das Lernen am Modell ist gleichermassen wirksam ob es um ein ‘gutes’ oder um ein ‘schlechtes’ Vorbild geht, d.h. erwünschte und unerwünschte Verhaltensweisen werden auf die gleiche Art und Weise erlernt. (vgl. u.a. Winkel, *et al.*, 2006).

Wirkraum Peergroup

Mit zunehmendem Alter der Heranwachsenden verliert das Elternhaus, die Familie als Sozialisationsinstanz an Wirkung und Bedeutung und es treten Gleichaltrige (Peers) sowie andere wichtige Dritte an diese Stelle. Die Gruppe der Gleichaltrigen gewinnt zu ungunsten der Familie an Bedeutung

Wirkraum Schule

Schule wird hier verstanden als Sozialisationsraum und –instanz insbesondere als Gegenpol zum Elternhaus. Mit zunehmendem Alter verbringen Jugendliche immer mehr Zeit in der Schule und mit der Peergroup als mit den Eltern. Damit wächst auch die Einflussmöglichkeit der Geschehnisse in der Schule auf die Einstellungen und das Verhalten von Jugendlichen.

⁴² Der Begriff Disposition wird hier im Sinne von Allport (1958, 1970 zitiert nach Häcker & Stapf (1996) als ‘die Persönlichkeit in ihrer Einmaligkeit bestimmenden Anlage’ verstanden.

⁴³ Als Erziehung werden Handlungen bezeichnet, durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu beeinflussen und zu fördern (Brezinka, 1995).

Zum Wirkraum Schule gehören nicht nur die sozialen Prozesse, sondern das eigentliche ‚Kerngeschäft‘ das Unterrichten (Tillmann, Holler-Nowitzki, Holtappels, Meier, & Popp, 2007), verstanden als Arrangieren von Lehr-Lernprozessen. Kornmann hat bereits 1980 (und Ricking 2003) auf einen blinden Flecken in der Frage nach Ursachen von Schulschwänzen hingewiesen, der Titel seiner Replik auf ein Referat von Hissnauer⁴⁴ lautet: ‘Schulschwänzen – Persönlichkeitsmerkmal oder Symptom verbesserungsbedürftiger Unterrichtsqualität?’ Kornmann moniert, dass in allen von Hissnauer referierten Analysen Schulschwänzen als intraindividuelle stabile Persönlichkeitsvariable aufgefasst werde und deren Genese analog auf sozialbedingte und personenzentrierte Gründe zurückgeführt würde und keine einzige Arbeit referiert worden sei, in der es um die Unterrichtstätigkeit des Lehrers bzw. um die Qualität seines Unterrichts, als mögliche Bedingung für das unentschuldigte Fernbleiben von der Schule gehe. (Kornmann, 1980, S. 240).

Befunde aus der Studie Schulabsentismus – Ein Phänomen und seine Folgen

Schulschwänzen in der deutschsprachigen Schweiz ist ein weit verbreitetes Phänomen; knapp die Hälfte (47%) der befragten Jugendlichen (N = 4000) geben an, schon geschwänzt zu haben, knapp 4.5% (rund 200 Schüler und Schülerinnen) tun dies in massiver Weise. Differenziert man diese Häufigkeiten nach dem Geschlecht, so zeigt sich, dass die Mädchen häufiger ab und zu schwänzen, während die Jungen häufiger zu den massiven Schulschwänzern zählen. Gleichzeitig scheinen die Lehrpersonen (N = 240) und die Schulleiter/innen (N = 33) das Problem zu unterschätzen, denn nur 8.4% der Lehrpersonen geben an, oft mit Schulschwänzen konfrontiert zu sein.

Schwänzen wird verborgen; 15% der Jugendlichen geben an, sie würden die Unterschrift der Eltern fälschen, andere 27% geben an, dass ihnen die Eltern trotzdem eine Entschuldigung geschrieben hätten und weitere 54% geben zu, den Eltern vorgespielt zu haben, sie seien krank. Die Häufigkeit von Schulschwänzen steigt mit dem Alter resp. mit der Klassenstufe, in der 9. Klasse wird in allen Anforderungsniveaus am häufigsten geschwänzt. Unterscheidet man die Anforderungsniveaus, wird im hohen Anforderungsniveau häufiger geschwänzt als in den Kleinklassen. Dieser Befund widerspricht der allgemeinen Überzeugung aus der Forschung, dass Schulschwänzen hauptsächlich bei leistungsschwachen Schülern zu finden ist.

Der am häufigsten genannte Grund für Schulschwänzen ist ‘Keine Lust auf Schule’ gefolgt von ‘ausschlafen wollen’ und ‘langweiliger Unterricht’.

Nebst diesen deskriptiven Ergebnissen wurde verstärkt der Frage nachgegangen welche Schülermerkmale mit Schulschwänzen in Verbindung stehen und eine Prädiktorfunktion haben könnten. Dazu wurden Regressionsanalysen sowie mehrebenenanalytische Betrachtungen unter Einbezug der drei Kontextmerkmale Gemeinde- und Schulgrösse, sowie Anforderungsniveau der Schule, durchgeführt (vgl. Stamm, *et al.*, 2007). Folgende Merkmale stehen überzufällig in Verbindung mit Schulschwänzen: negatives Verhalten im Unterricht, ein als unangenehm empfundenenes Schulklima, ein niedriges soziales Selbstkonzept, wenig elterliche Zuwendung und Monitoring sowie eine schlechte Note in Mathematik.

⁴⁴ Hissnauer, Wolfgang (1979): Schulschwänzen – Häufigkeit und Ursachen. *Psychologie Erziehung Unterricht*. 26. Jg., S. 354-361. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Sälzer (2010) verfolgt in ihrer Dissertation (die auf dem gleichen Datensatz basiert wie die vorliegende Arbeit und deshalb hier erwähnt wird) die Hauptfragestellung *Inwiefern Merkmale einer Schule mit den Absenzenhäufigkeit ihrer Schüler und Schülerinnen zusammenhängen*. Sie präzisiert dabei vier Teilfragen auf den drei Ebenen Individual-, Klassen- und Schulebene: Auf der Individualebene wird nach den für Absentismus relevanten Eingangsvoraussetzungen der Jugendlichen gefragt, auf der Klassenebene nach weiteren geteilten Wahrnehmungen des Kontext Schule, die im Zusammenhang mit Absentismus stehen und auf der Schulebene nach relevanten strukturellen und kulturellen Merkmalen.

Um die Forschungsfragen zu beantworten wurden ein Basismodell und sechs Teilmodelle einer Mehrebenenanalyse unterzogen. Basismodell; Relevante Eingangsvoraussetzungen, das heisst Geschlecht, soziale Herkunft, Migrationshintergrund, Note, Klassenwiederholung, Jahrgangsstufe und schulisches Anforderungsniveau. Teilmodell 1) Eingangsvoraussetzungen ohne Kontexteffekte, 2) Der Umgang einer Schule mit Absenzen, 3) Unterrichtsgeschehen und Leistungsanforderungen, 4) Effekte des schulischen Umfelds auf beiden Kontextebenen, 5) Betrachtung der Beziehungsstrukturen sowie 6) Effekte kultureller Merkmale im schulischen Kontext: Belastungsfaktoren der Schule.

Sie kommt zum Schluss, dass die meisten Teilmodelle dafür sprechen, dass es nicht nur die Eingangsvoraussetzungen der Schülerschaft sind, die bedeutsam mit der Entstehung von Schulabsentismus zusammenhängen, sondern darüber hinaus auch Faktoren des schulischen Kontextes ihren Anteil daran haben. Die Schule die die Jugendlichen besuchen, spielt also durchaus eine Rolle dafür, ob sie auch regelmässig am Unterricht teilnehmen oder nicht. (ebd. a.a.O. S. 189). Als valable Indikatoren für Schulabsentismus haben sich die Variablen der Teilmodelle 3, 5 und 6 erwiesen, d.h. *Leistungsdruck, Unter- und Überforderung, Beziehungsstrukturen* (hauptsächlich auf Klassenebene) und über alle Ebenen das *Schulklima* und schliesslich aus Teilmodell 6 stammend; *Belastungen der Schule* bspw. durch Vandalismus und fehlende Ressourcen für eine reichhaltige Betreuung der Jugendlichen.

2.5 Prävention und Intervention bei Schulabsentismus

Obwohl es in der vorliegenden Arbeit nicht in erster Linie darum geht, zu diskutieren, wie das Absentismusverhalten von Schülern beeinflusst werden kann, wird an dieser Stelle auf Interventions- und Präventionsstrategien eingegangen, da diese unter den operativen Zugang zur Qualität nach Terhart (2000) (siehe Kapitel 1) subsumiert werden können.

Was kann an einer Schule gegen das Problem Schulabsentismus/Schulschwänzen unternommen werden? Geht es um Massnahmen, die das Aufkommen von Schulabsentismus (oder allgemeiner von abweichenden Verhalten) zum vornherein verhindern sollen, spricht man von *Prävention*. Dabei können drei unterschiedliche Stufen oder Differenzierungen der Prävention unterschieden werden, die sich vor allem nach der Zielgruppe unterscheiden. *Intervention* meint ein (nachträgliches) Eingreifen, wenn die Störung bereits manifest ist. Dieses Eingreifen ist demnach reaktiv und überschneidet sich grosszügig mit dem Begriff der tertiären Prävention: Reaktive Prävention ist weitgehend präventive Intervention.

Diese Beschreibung entspringt dem klassischen Präventionsverständnis in der Psychologie und Psychiatrie wie es seit den 1960er Jahren, zurückgehend auf Caplan (1964), verwendet

wird. In aktueller Literatur findet es sich bspw. bei Vögeli-Montavoni (2005, S. 147) wieder, dort im Zusammenhang mit der Aufgabe der Schulsozialarbeit abweichendem Verhalten präventiv entgegen zu wirken. Tabelle 2-2 unten, zeigt die drei Differenzierungen von Prävention im Überblick.

Tabelle 2-2: Der Präventionsbegriff

Primäre Prävention	Beratung, Aufklärung und Anleitung sind Angebote, die sich an Personen richten, die noch keine spezifischen Dispositionen für abweichendes Verhalten zeigen.
Sekundäre Prävention	Sekundäre Prävention richtet sich an Personen, die tendenziell gefährdet sind, Normverstösse zu begehen. Dabei wird versucht, diese Personen mit Angeboten wie Beratung, Behandlung und Betreuung vor abweichendem Verhalten zu bewahren.
Tertiäre Prävention: Intervention	Massnahmen, die dazu geeignet sind, die Wiederholungswahrscheinlichkeit von Normverstössen zu verringern, beispielsweise Nacherziehung und Resozialisation. Sie werden erst im Anschluss an Normverstösse eingeleitet und sind reaktiver Art, so dass eine Überschneidung mit dem Interventionsbegriff nicht zu übersehen ist: Reaktive Prävention ist weitgehend präventive Intervention.

Caplan (1964); Vögeli-Montavoni (2005)

Primäre Prävention richtet sich an einen grossen Personenkreis, der (noch) keinerlei Anzeichen von unerwünschtem, abweichendem Verhalten zeigt. Sie besteht darin zu beraten und über mögliche (gefährdende) Folgen bestimmter Verhaltensweisen aufzuklären. Diese Art von Prävention beinhaltet auch Anleitung zum Aufbau und Bewahrung von schützenden Kompetenzen um gar nicht erst Gefahr zu laufen, Normverstösse zu begehen oder abweichendes Verhalten zu zeigen. Primäre Prävention ist damit nah bei der *Gesundheitsförderung*, ein weiteres psychologisches Paradigma, das vornehmlich zwei Ziele hat: die Stärkung von persönlichen Schutzfaktoren und damit auch die Stärkung von Widerstandskraft gegenüber Risikofaktoren und als zweites Ziel, die Veränderung von Umwelten, dahingehend, dass diese selber dazu beitragen Gesundheit von Individuen zu stützen und zu sichern (Leppin, 2004).

Ein geeignetes Beispiel für primäre Prävention und für Gesundheitsförderung in einem ist ein sog. ‚Schülerkiosk‘ der den Forschenden der Studie ‚Schulabsentismus – ein Phänomen und seine Folgen‘ (Stamm, *et al.*, 2007; Stamm, *et al.*, 2009) bei einem Schulbesuch im Rahmen der Feldforschung vorgestellt wurde; in Eigenregie wird von einer wechselnden Schülergruppe jeden Tag in der grossen Pause eine Auswahl von vollwertigen Zwischenverpflegungen (Sandwichs und frischgepresste Fruchtsäfte) allen Schülern der Schule zum Verkauf angeboten. Dieser Schulkiosk wird vom Einkauf der Zutaten, über die Zubereitung der bis zum Verkauf (inklusive Budgeterstellung und –einhaltung) vollständig von den Schülern organisiert und durchgeführt. Ein solches Unternehmen erfüllt alle oben aufgeführten Eigenschaften der primären Prävention. Direkte Wirkungen auf schulmeidende Verhaltensweisen sind dabei definitionsgemäss nicht offensichtlich, sie sind aber über indirekt wirkende Prozesse denkbar; das Mitarbeiten am Schülerkiosk verbindet die Schüler untereinander und auch mit der Schule und diese Identifizierung ist Teil der bereits besprochenen Haltekraft einer Schule (vgl. Abschnitt 2.3.2).

Sekundäre Prävention richtet sich an Personen die ein gewisses Risiko tragen, gegen Normen zu verstossen, oder dies in geringem Umfang bereits getan haben. Im Gegensatz zur primären

Prävention verengt sich hier der Fokus und es wird gezielt jene Gruppe avisiert, die Anzeichen zeigt, in ungeeignete Verhaltensweisen abzurutschen. Dem soll mit gezielter Beratung und Betreuung entgegengewirkt werden.

Das Vorgehen einer Schule im Kanton Basel Land ist ein geeignetes Beispiel für sekundäre Prävention auf Ebene der Einzelschule im Zusammenhang mit Schulschwänzen. Das ‚Dossier Absentismus‘ (Hamann & Waldmann, 2005) besteht aus einem Muster-Handlungsablauf bei Schulabsentismus, sowie Handreichungen, also vorgefertigte Muster-Dokumente, die im aktuellen Fall direkt eingesetzt werden können. Der Ablauf gliedert sich in drei Phasen. Wobei die nächste Phase jeweils als Steigerung zur vorangehenden verstehen ist und nur eingeleitet wird, wenn die aktuellen Eingriffe keine Wirkung zeigen. Das Vorgehen setzt ein, wenn Jugendliche durch Schulversäumnisse auffallen:

1. Phase: Erstgespräch zwischen Schüler/in und Lehrperson:

Die Lehrperson thematisiert die Absenzen und drückt ihre Sorge darüber aus. Es werden Ziele bezüglich lückenlosen Schulbesuchs vereinbart und schriftlich festgehalten (dazu liegt ein Muster-Vertrag vor). Eine Kopie des Vertrages wird an die Schülerin abgegeben und evtl. auch an zuständige Schulsozialarbeit (SSA) sowie an den Schulpsychologischen Dienst (SPD).

Innerhalb der folgenden 2-4 Wochen findet ein Standortgespräch statt und die vereinbarten Ziele werden überprüft: Ziele wurden erreicht: Abschluss oder Ziele wurden nicht erreicht: Start der Phase 2:

2. Phase: Elternbrief / Elterngespräch:

Die Lehrperson bittet die Eltern mit ihrem Kind und nach Bedarf eine Fachperson der SSA oder SPD zum Gespräch. Es wird über das bereits erfolgte Gespräch mit dem Jugendlichen informiert und die Sichtweisen der Beteiligten erfragt. Es werden erneut Ziele und Unterstützungsmöglichkeiten zu deren Erreichung schriftlich festgehalten. Sofern in Phase 1 die SSA noch nicht involviert war, wird sie jetzt hinzugezogen. Abschliessend wird ein Kontrollgespräch mit der/dem Schüler/in vereinbart, in dessen Anschluss die Eltern telefonisch eine Rückmeldung erhalten und über das weitere Vorgehen aufgeklärt werden.

Ziele wurden erreicht: Positive Rückmeldung an Schüler/in und Eltern, Abschluss.

Ziele wurden nicht erreicht: Lehrperson informiert die Schulleitung SL schriftlich (Kopie an Eltern) und ersucht die SL um die Organisation eines gemeinsamen Gesprächs zwischen den Erziehungsberechtigten, der Lehrperson, der SSA, weitere Fachpersonen nach Bedarf und der Schulleitung.

3. Phase: Gespräch zwischen Eltern, Lehrperson, Schulleitung sowie Vertreter von Fachstellen wie Schulsozialarbeit, SSA oder Schulpsychologischer Dienst, SPD

Gemeinsam soll versucht werden, die Situation zu klären, individuelle Massnahmen zu diskutieren und einzuleiten. Ziele wurden erreicht: Abschluss oder Ziele wurden nicht erreicht: Schulleitung prüft weitere Schritte.

Diese weiteren Schritte können disziplinarische Massnahmen sein, wie sie in den Schulgesetzen vorgesehen sind. Siehe dazu Abschnitt 2.5.1.

Tertiäre Prävention schliesslich meint reaktives Eingreifen bei Normverstössen, mit dem Ziel die Auftretenswahrscheinlichkeit von neuen Verstössen zu mindern und bedeutet damit weitestgehend das gleiche wie Intervention, bei der es auch um aktives Eingreifen beim Begehen von Normverstössen geht. Zusätzliches Ziel dieser Massnahmen ist aber auch -nebst dem Beenden der Normverstösse- die aktuelle Situation positiv zu verändern und für alle Beteiligten zu optimieren.

Als ein Beispiel für komplexe, da interdisziplinär ausgerichtete, tertiäre Prävention sei hier das Modellprojekt ProgeSs⁴⁵ vom Deutschen Bundesland Niedersachsen gegen Schulschwänzen beschrieben (Brettfeld, Enzmann, Trunk, & Wetzels, 2005) mit dem Hauptziel Reduktion von Schulschwänzen und Jugenddelinquenz. Es besteht aus Massnahmen die zeitgleich auf drei Ebenen implementiert werden und sich vor allem an Jugendliche adressieren, die zum Teil bereits manifeste Schulverweigerung oder massives Schulschwänzen zeigen:

– **Ebene: Schule und Elternhaus:**

Verträge zwischen den Schülern, Lehrpersonen und Eltern; die Schüler und Schülerinnen verpflichten sich zum Schulbesuch, die Eltern zur Abmeldung am gleichen Tag der Abwesenheit und die Schule sorgt für eine unverzügliche Weiterleitung der Abmeldung an die zuständige Lehrperson.

Ziel: Transparent machen von absentem Verhalten

– **Ebene: Schule und soziale Dienste (Kinder- und Jugendhilfe)**

Massnahme findet auf Gemeindeebene statt; es werden sog. Interdisziplinäre Helferteams eingerichtet, bestehend aus Beratungs- oder Vertrauenslehrer, Mitarbeiter/innen der Kinder- und Jugendhilfe, Schulpsycholog/innen sowie Schulärztl/innen. Diese Helferteams sollen bei Extremsituationen zum Einsatz kommen. Die Bestimmung der Zusammensetzung und die Koordination der Hilfe geschehen durch die sozialen Dienste, sie bestimmen im konkreten Fall individuell Personen aus den verschiedenen Disziplinen als eindeutig zuständig.

Ziel: Verbesserung der Koordination von Schule und sozialen Diensten

– **Ebene: Schule und Polizei (Jugendbeauftragte der Polizei)**

Zu schulüblichen Zeiten werden Kontrollen an sog. 'hot-spots' wie Kaufhäuser, öffentliche Plätze, Bahnhof, Parks etc. durchgeführt, indem anwesende Jugendliche angesprochen und gefragt werden, warum sie nicht in der Schule seien. Falls sich der Verdacht auf Schwänzen erhärtet, werden die Jugendlichen in die Schule geschickt. Es wird aber explizit von der anderswo angewandten Praxis Abstand genommen, dass die Polizei die Jugendlichen in die Schule bringt oder von zu Hause abholt. Zudem sollen tatsächliche Schulpflichtverletzungen die durch die Polizei aufgedeckt werden, im Projektverlauf nicht zu ordnungsrechtlichen Schritten führen.

Ziel: Optimierung der Zusammenarbeit von Schule und Polizei. Durch aktive Kontrolle soll der Schulbesuch als eine relevante Verhaltensnorm konsolidiert werden.

Als Ergebnisse der anschliessenden Evaluation werden unter anderem festgehalten, dass die Ziele wie Verringerung des Schulschwänzens, sowie die Veränderung der Binnenstruktur innerhalb der Schule weitgehend erreicht wurde. Als teilweise problematisch wurde die unterschiedliche Bereitschaft zu Zusammenarbeit der einzelnen Akteure eingeschätzt.

⁴⁵ Projekt gegen das Schulschwänzen

Die beiden dargestellten Ansätze zur Reduktion von Schulschwänzen sind nicht nur Beispiele für sekundäre und tertiäre Prävention, sie zeichnen sich auch beide durch Multimodalität aus. Nach Bell, Rosen, & Dynlacht (1994) ist diese Kombination von individual-based, family-based und school-based Interventions am erfolgversprechendsten, da sie mit der Erkenntnis korrespondiert, dass auch Schulabsentismus ein multimodales Phänomen ist, bei dem die Gründe für das Zustandekommen in diesen drei Feldern und in Verbindungen derselben zu suchen sind: It is not possible to totally solve the problem by focusing on only one aspect or target area because they are all intricately related and connected to one another. It makes sense, therefore, to utilize an approach that addresses all of these aspects (ebd., a.a.O, S. 210).

Interventionen lassen sich auch unterscheiden nach a) Zielgruppen oder nach b) (Fach)Bereich aus der die Hilfe stammt, damit ist auch die Unterscheidung nach 'Ort des Geschehens' eingeschlossen. Nach Schreiber-Kittl & Schröpfer (2002) lassen sich Interventionsprojekte, die auf Schulschwänzer spezialisiert sind, folgendermassen beschreiben:

(a) Im Gegensatz zur Regelschule, wo alle Schüler und Schülerinnen aufgenommen werden (müssen), gibt es in Projekten die Möglichkeit, die Klientel zu 'sortieren'. Bezogen auf Schulabsentismus handelt es sich dabei meistens um Jugendliche die durch ihr (negatives) Verhalten auffällig geworden sind und die von Lehrpersonen als schwierig oder gar als Störenfriede gemeldet wurden. Dabei sind die Gründe, die zu dieser 'Aussortierung' geführt haben, in bekannter Weise mannigfaltig und um dieser Heterogenität Rechnung zu tragen, werden die Betroffenen spezifischen Projekten zugeführt. Dabei handelt es sich v.a. um Interventionen die ausserhalb der Schule stattfinden und spezifische Hintergründe der Jugendlichen mit einbeziehen, meist in Zusammenarbeit mit der Jugendarbeit und/oder Schulsozialarbeit. Mögliche Ausrichtungen sind beispielsweise Projekte in Hinblick auf (Über)Alter, Geschlecht, Nationalität, oder Schultyp.

(b) Interventionen lassen sich auch nach dem Ort einteilen wo sie stattfinden, als Ausgangsunterscheidung bietet sich hierbei schulintern versus schul-extern an: Da bei den meisten Jugendlichen die Erfüllung der Schulpflicht im Vordergrund steht, steht bei schulinternen Projekten der (alternative) schulische Unterricht im Zentrum. Voraussetzung für das Gelingen ist dabei die Überzeugung der Lehrkräfte und Schulleitungen, dass solche Angebote nötig sind und die Bereitschaft einen Einsatz zu leisten, der über den ursprünglichen Arbeitsauftrag hinausgeht. Häufig geschieht dies auch in Zusammenarbeit mit externen Fachpersonen wie Heil- oder Sozialpädagoginnen, Schulsozialarbeiter/innen oder Jugendarbeiter/innen, da sich Grenzen der Belastbarkeit und Knappheit der Ressourcen bei den Lehrpersonen zeigen. Bei interdisziplinärer Zusammenarbeit entstehen aber nicht selten Konflikte, da unterschiedliche Auffassungen und Überzeugungen aufeinander treffen. Eine Zusammenarbeit wird umso mehr von Erfolg gekrönt sein, wenn die Beteiligten erkennen, dass man den unterschiedlichen Disziplinen ihre jeweiligen eigenen Überzeugungen und Herangehensweisen zugestehen muss. Bei (meist älteren) Jugendlichen wo bereits eine 'verhärtete' Verweigerung gegenüber der Schule festzustellen ist, setzen Projekte der Sozialpädagogik, Jugendarbeit oder Schulsozialarbeit –primär losgelöst von der Schule- an. Diesen Ansätzen ist die Bemühung gemeinsam, die Jugendlichen in ihrem gesamten sozialen Umfeld wahrzunehmen und nicht ausschliesslich

auf Defizite im schulischen Unterricht zu fokussieren. Wichtige Inhalte sind dabei alternative Beratungs- und Motivierungsangebote, Gespräche mit Eltern, Freunden und anderen Bezugspersonen der Jugendlichen, sowie Angebote im Bereich Freizeit und Erlebnispädagogik. Als eine wichtige Ergänzung sind auch die angestrebten Verbindungen zwischen Schule und Arbeitswelt zu nennen; neben der Möglichkeit die Schulpflicht zu erfüllen, bieten viele Projekte in diesem Feld, die Gelegenheit in verschiedenen Arbeitsbereichen Kenntnisse zu erlangen. Darüber hinaus wird konkret auf den Übergang von Schule in die Berufswelt vorbereitet: es werden Ausbildungsgänge diskutiert, Vorstellungsgespräche als Rollenspiele geübt und Bewerbungsunterlagen zusammengestellt.

Nach Zeitpunkt wo die alternative Beschulung stattfindet drängt sich auch die Frage auf wie es weitergehen soll, nachdem die Zeit im Projekt für die Jugendlichen abgeschlossen ist. Soll der Schüler wieder in die Regelschule integriert werden, oder bleibt er ‚aussen vor‘? Schulalternativen stellen ein Risiko für den sozialen Ausschluss dar, umso mehr wenn sie auf Segregation zielen und nicht die Rückführung in das bisherige Schulsystem das Ziel ist. Es besteht die Gefahr der Stigmatisierung, dass die Jugendlichen in der Rückkehrsituation auf Ablehnung stossen: der Störenfried ist wieder da.

Für die Schweiz haben Brügglen, Maeder, & Kosorok Labhart (2010) die aktuelle Situation zu solchen Time-out-Klassen unter der Leitfrage untersucht, inwiefern diese Klassen zur schulischen Integration der Jugendlichen beitragen. Bei Time-out-Klassen handelt es sich um Sonderklassen, die der vorübergehenden Beschulung verhaltensauffälliger Jugendlicher dienen. Sie zählen zu den sonderpädagogischen Massnahmen und gelten daher als *Fördermassnahme*. Zusammenfassend kommen die Autoren zu folgenden Konklusionen: die Time-out-Klassen bewirken eine Entlastung der Regelklasse, die Effekte für Schüler welche die Time-out-Klasse besuchten sind schwieriger einzuschätzen; insbesondere die Reintegration in die bisherige Klasse gelingt häufig nur kurzfristig. Je unterschiedlicher die Strukturen und Prozesse zwischen Regelschule und Time-out sind, desto weniger gelingt der Transfer des im Time-out Erworbenen in die ‚alte‘ Situation, der separative Charakter der Programme wirft Fragen zur Anschlussfähigkeit auf. Zudem: je mehr die Zuweisung in ein Time-out den Charakter einer Strafe hat, desto weniger wird es vom betroffenen Schüler als Chance wahrgenommen.

Wie eingangs Kapitel erwähnt, sollten die Präventions- und Interventionsstrategien auch unter der Perspektive der Schulqualität betrachtet werden. Es ist aber bei den beschriebenen Beispielen das Kind im Zentrum. Bei keinem der Ansätze spielt die Selbstreflektion der Schule eine Rolle (keine der Beteiligten fragt nach dem Anteil der die Schule am Verursachen des Problems hat. Die vermutete Brücke zu Schulentwicklungsprozessen und Qualitätsmanagementsystemen lässt sich auf dieser Basis nicht schlagen. Es bleibt nur der Hinweis, dass dies eine fruchtbare Ergänzung bei Interventionsstrategien wäre, da Erkenntnisse aus der Selbstreflektion zu Prävention beitragen könnten.

Einstellungen einer Schule zu Prävention und Intervention bei Schulabsentismus sind beeinflusst vom Ausmass anderer Belastungen mit denen eine Schule umgehen muss (Sälzer, 2010; Stamm, 2008) wird die Belastung durch Schulschwänzen im Vergleich zu anderen Belastungen als gering eingeschätzt und geht sie zudem mit der Überzeugung einher, dass Schulabsen-

tismus ohnehin eher in die Verantwortung der Eltern und nicht in jene der Schule gehört, wirkt sich dies nicht eben motivierend auf die Errichtung von Präventionskonzepten aus. Ebenso gering scheint die Motivation zur Einrichtung von pädagogisch sinnvollen Sanktionen zu sein. Auf Reaktionen bei Schulschwänzen Seitens der Schule angesprochen, nennen die im Rahmen der Grundlagenstudie befragten Lehrpersonen 'klassische' Strafen wie die verpassten Lektionen nachholen, dem Abwart bei Putzarbeiten helfen, sowie Zusatzarbeiten verrichten. Bei allen Schulen werden Schulversäumnisse mit anderen Verfehlungen wie unerledigte Hausaufgaben oder Vergessen von Schulmaterial zusammengefasst (Stamm, *et al.*, 2007). Damit ist Schulschwänzen ebenso ‚schlimm‘ wie bspw. den Turnbeutel zu vergessen.

2.5.1 Schulpflichtverletzungen und deren Sanktionen

Welche Möglichkeiten haben Schulen, um auf Schulabsentismus zu reagieren? Unentschuldigte oder unentschuld bare Schulversäumnisse werden als Pflichtverletzung aufgefasst, die den Eltern zu Last gelegt wird. Dies hängt –wie bereits dargelegt– mit dem Primat der Erziehungspflicht, das den Eltern oder Erziehungsberechtigten zukommt, zusammen. In jedem Schulgesetz ist die Möglichkeit vorgesehen, Eltern mit Busse für ihre Pflichtverletzung zu bestrafen. Die Androhung von Zwangsgeldern zur Durchsetzung der Schulpflicht ist vor allem in solchen Fällen von Bedeutung, in denen beispielsweise religiöse Überzeugungsgründe die Ursache für die bewusste Verweigerung des Schulbesuchs sind. Dagegen sind Fälle der Zuführung von Schulpflichtigen zur Schule mit staatlicher Gewalt, also durch die Polizei, schon fast alltäglich, d.h. sie kommen durchaus vor und sind auch im Bewusstsein von Schulleitern über ihre Handlungsmöglichkeiten zur Durchsetzung der Schulpflicht präsent. (Ehmann & Rademacker, 2003).

Diese Praxis ist in der Schweiz allerdings nicht gebräuchlich. In den Interviews mit den Schulleitungen im Rahmen der Grundlagenstudie (Stamm *et al.*, 2007) wurde ein paar Mal erwähnt, dass man von der im Schulgesetz vorgesehenen Möglichkeit Gebrauch gemacht hat, den Eltern eine Busse zu verhängen.

Jedes Schulgesetz beschreibt einsetzbare Disziplinar massnahmen und unterscheidet wer die Kompetenzen hat, diese zu erlassen. Dabei wird nach dem Schweregrad der Verletzung der Disziplin unterschieden. Es geht dabei in erster Linie um Störungen des Unterrichts oder ungebührliches Benehmen. Allgemeine Disziplinar massnahmen sind auch bei Schulschwänzen anwendbar⁴⁶.

Die wohl einschneidendste Massregelung durch die Schule ist der zeitweilige oder dauerhafte Ausschluss von der Schule. In jedem der untersuchten Schulgesetze ist ein (zumindest vorübergehender) Ausschluss von der Schule als mögliche Disziplinar massnahme gegen fehlbare Schüler vorgesehen. Das Bundesgericht hat im Jahre 2002 entschieden, dass ein Schulausschluss mit dem verfassungsrechtlichen Anspruch auf Bildung vereinbar ist, sofern er als

⁴⁶ Alle relevanten Artikel der Schulgesetze resp. deren Verordnungen, die sich mit Disziplinar massnahmen beschäftigen sind im Anhang und dort jeweils im Anschluss an die Zweckartikel zu finden. Sie werden hier nicht einzeln aufgeführt.

letztmögliche Massnahme verhängt wird, seine Dauer angemessen und die Betreuung⁴⁷ der ausgeschlossenen Jugendlichen während dieser Zeit gewährleistet ist (Loup, 2006). Die Massnahme ist nicht speziell für Schulschwänzer vorgesehen, sondern für Fälle schwerwiegender Verstösse gegen Schulregeln, sie kann aber auch in schweren Fällen von Schulabsentismus zur Anwendung kommen. Ist dies der Fall, erscheint das pädagogisch paradox und nur schwer nachvollziehbar: Die Schule bestraft den Tatbestand Schulabsentismus mit der Verweigerung der 'Be-Schulung' (Schreiber-Kittl & Schröpfer, 2002). Dieser 'verordnete' Absentismus ist dennoch rechtlich gesehen gültig: Damit diese Zulässigkeit gegeben ist, muss der (vorübergehende) Schulausschluss im kantonalen Schulgesetz vorgesehen sein und einem öffentlichen Interesse, namentlich dem der anderen Schüler und Schülerinnen, dienen (Loup, 2006).

⁴⁷ Damit ist primär gemeint, wer sich während der Zeit des Schulausschlusses um den/die Jugendliche kümmert, diese Frage ist umso dringender, wenn eine Zuweisung in eine sog Time-out-Klasse wie im Abschnitt 2.5 beschrieben, nicht möglich ist.

3 Zusammenführung der bisher genannten Aspekte

Die Schulqualitätsforschung hat insbesondere in den USA eine lange Forschungstradition, welche die Forschungstätigkeit im deutschsprachigen Raum massgeblich beeinflusst (hat). Dies zeigt sich besonders an der dynamischen Pointierung der Forschungsschwerpunkte, die auch die Forschung in anderen Ländern inspiriert hat. Es lassen sich grundsätzlich zwei Stossrichtungen unterscheiden: *Schuleffektivität* (School Effectiveness) die ihren Fokus auf die Wirkungen und Ergebnisse die Schule hat richtet (sog. Outputorientierung) und *Schulentwicklung* (School Improvement) die sich besonders für die in der Schule stattfindenden Prozesse interessiert. Dazu gehören beispielsweise die Gestaltung der Beziehungen oder der Umgang miteinander (Schüler unter sich, Lehrpersonen unter sich oder auch Verbindungen der beiden Ebenen) oder Lehr-Lernprozesse und damit mit sozialen und kognitiven Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler und Schülerinnen.

Der Forschungsstand zu Schulabsentismus hat einen bedeutenden Paradigmenwechsel durchgemacht resp. aufgezeigt, dass sich die Forschung von der Individualperspektive als alleinverantwortlich für das Phänomen verabschiedet hat. Zunehmend rückt die institutionelle Perspektive in den Blickwinkel; welchen Anteil hat die Schule daran, dass ihre Schüler dem Unterricht fernbleiben? Heute wird Schulabsentismus als multikausales Phänomen betrachtet das geteilter Verantwortung unterliegt; die Schule, die Schüler und die Eltern haben ihren Anteil daran, wenn dem Unterricht unerlaubt ferngeblieben wird. Dabei ist unklar respektive nicht allgemeingültig fixierbar, welchen Anteil am Verschulden die Beteiligten haben, zu komplex sind die Zusammenhänge und Wechselwirkungen, das heisst es gibt auch keine allgemeingültige Erklärung wie Schulabsentismus zustande kommt.

Ein zentrales Ziel dieser Arbeit, ist es die beiden Forschungsstränge über die jeweils relevanten Merkmale aus der Forschung zu verbinden. Dazu wurden diese Merkmale aus beiden Forschungsrichtungen zusammengetragen und werden nun einander gegenübergestellt. Siehe dazu Tabelle 3-1 auf der folgenden Seite. Die Merkmale sind in die drei im schulischen Bereich vorhandenen Ebenen unterteilt: Individuum, Klasse und Schule. (Die Merkmale wurden in den vorangehenden Kapiteln besprochen, auf eine Wiederholung wird deshalb verzichtet).

Tabelle 3-1: Relevante Variablen in der Forschung zu Schulqualität und Schulabsentismus im Vergleich

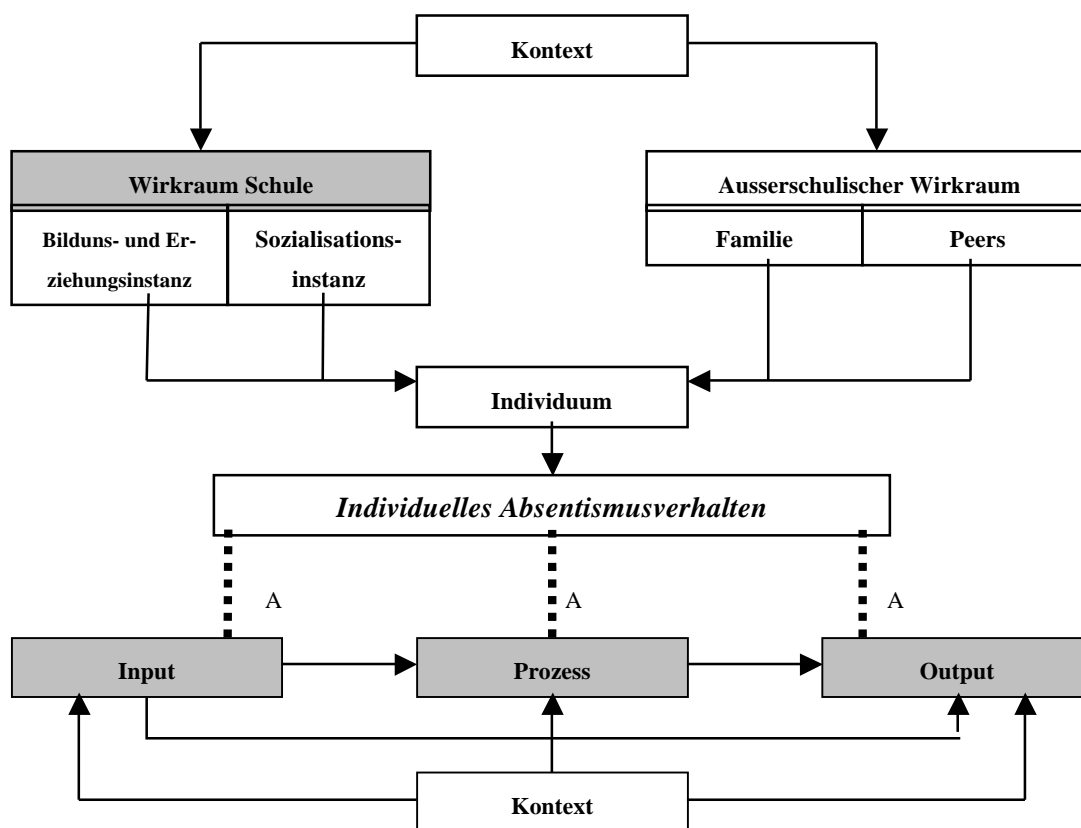
Forschung zu Schulqualität		Forschung zu Schulabsentismus	
<i>Schülerebene</i>	Quelle	<i>Schülerebene</i>	Quelle
-Schulfreude	Fend, 2001	-Negatives Verhalten im Unterricht	
-(Kognitive) Leistungsergebnisse	Seidel, 2008	-Devianz und Delinquenz	
-Vertrauen zur Lehrerschaft	Fend, 2001	-Substanzenkonsum	
-Abwesenheit von Devianz		-Regeltreue	Stamm, 2008;
-Abwesenheit von Leistungsangst (Verschüchterung)	Fend, 2001	-Soziales Selbstkonzept	Stamm, <i>et al.</i> , 2007; Stamm, <i>et al.</i> , 2009
-Werte und Einstellung betreffend Schule	Seidel, 2008	-Elterliches schulbezogenes Monitoring	
-Beteiligung und Aufmerksamkeit im Unterricht		-Zuwendung der Eltern (Erziehungsstil)	
-Schulanwesenheit		-Beziehung zur Lehrperson	
-Verfrühter Schulabgang (drop out)	Seidel, 2008	-Mathematiknote	
-Lernstrategien und metakognitives Wissen		-Beliebtheit bei Gleichaltrigen	
		-Ausmass Absentismus	
<i>Lehrpersonenebene</i>	Quelle	<i>Klassenebene</i>	
-Kooperation im Kollegium, Kollegialität		-Akademisches Selbstkonzept	Reid, 1982, 2005
-Arbeitszufriedenheit		-Selbstvertrauen	
-Gleichgültigkeit (Abwesenheit von Verantwortungsgefühl)		-Einstellung der Lehrperson	
-Unterrichtsstruktur	Fend, 2001	-Umgang der Schule mit Regeln	Sommer, 1985
-Geringe Fluktuation im Kollegium		-Verhalten/Reaktion der Lehrperson	
-Problemwahrnehmung		-Disziplin der Lehrperson	Rutter, <i>et al.</i> , 1980
-Wertkonsens im Kollegium		-Androhung von Strafen	Reynolds, <i>et al.</i> , 1980
		-Konkurrenzdenken unter den Lehrpersonen	
<i>Schulebene</i>	Quelle	<i>Schulebene</i>	
-Schulmanagement		-Schulklima	Stamm, 2008;
	Fend, 2001	-Umgang mit Schulabsentismus (Absenzensystem)	Stamm, <i>et al.</i> , 2007; Stamm, <i>et al.</i> , 2009
-Schulklima, Schulkultur, Schulethos, Schülerzentrierte Atmosphäre		-Umgang mit Regeln	Sommer, 1985
-Mitsprachemöglichkeiten			

In folgenden empirischen Teil dieser Arbeit, wird nun versucht, in ein in der Schulqualitätsforschung häufig eingesetztes Input-Prozess-Output Modell Merkmale oder Aspekte aus der Schulabsentismusforschung einzubringen. Mit dem Ziel aufzeigen zu können, dass Merkmale aus der Schulqualitätsforschung durch solche aus der Schulabsentismusforschung ergänzt werden könnten und in diesem Fall ein Erkenntnisgewinn um eine zusätzliche Perspektive gelingt.

Um dieses Anliegen zu veranschaulichen wird diese Verbindung als Modell dargestellt. Die Abbildung unten (3-1) zeigt die grundlegenden Forschungsmodelle in beiden Bereichen und verbindet sie über das zentrale Merkmal ‚Absentismusverhalten‘. Während dies für die

Schulabsentismusforschung verständlicherweise eine abhängige Variable ist, worauf sich der Fokus richtet, ist diese Perspektive aus der Schuleffektivitätsforschung neu. Die drei unterbrochen dargestellten Linien (A) symbolisieren diese neu gedachten Verbindungen: Aspekte von Schulabsentismus (Bewerten, damit umgehen etc) fließen in das Input-Prozess-Output Modell der Schulabsentismusforschung ein.

Forschung zu Schulabsentismus



Forschung zu Schulqualität und Schuleffektivität

(Darstellung der Verfasserin)

Abbildung 3-1: Zusammenführung der Forschungsansätze zu Schulabsentismus und Schulqualität

EMPIRIE

4 Forschungsfragen und methodisches Vorgehen

Anknüpfend an die Abbildung 3-1 oben, werden in diesem Abschnitt kurz die daraus abgeleiteten Forschungsfragen und das methodische Vorgehen vorgestellt.

Die übergeordnete Forschungsfrage lautet: Ist Schulabsentismus ein Schulqualitätsmerkmal? Um diese Haupt-Frage zu beantworten werden Subfragen abgeleitet und bearbeitet, die sich mit grundlegenden Elementen von Schulabsentismus beschäftigen.

- (1) Wird an einer ‚guten‘ Schule weniger geschwänzt? Und damit zusammenhängend die Frage, ob das Ausmass von Schulabsentismus als Outputmerkmal gewertet werden könnte.
- (2) Können Aspekte von Schulabsentismus (die Bewertung, der Umgang seitens der Schule damit und das Ausmass auf Schülerebene) derartig in ein Input-Prozess-Output-Modell wie es in der Schulqualitäts- oder Schuleffektivitätsforschung üblich ist, eingebracht werden, sodass sie eine Ergänzung zu den in diesen Forschungssträngen üblichen Merkmalen darstellen?

Im Sinne der Input-Prozess-Output Konstellation wird die allgemeine Variable ‚Schulabsentismus‘ in drei Dimensionen zerlegt und mit den Merkmalen aus der Schulqualitätsforschung zusammengebracht. In einem ersten Schritt wird untersucht wie sich die kombinierten Ausprägungen der einzelnen Dimensionen präsentieren. In den folgenden Schritten wird angeschaut, wie sich die Merkmale von Schulabsentismus in Bezug auf die Merkmale der Schulqualität einordnen lassen. Das heisst, für jede Dimension werden Merkmale von Schulabsentismus untersucht: die Bewertung von (Input), der Umgang mit (Prozess) und das Ausmass von Schulabsentismus.

Aus den Forschungsfragen sind folgende Hypothesen abgeleitet:

1. An einer guten Schule gibt es eine tiefe Absentismusquote
2. Die Bewertung von Schulabsentismus ist ein Input-Merkmal
3. Der Umgang mit Schulabsentismus ist ein Prozess-Merkmal
4. Das Ausmass von Schulabsentismus ist ein Output-Merkmal

Um die Frage zu klären, ob an guten Schulen weniger geschwänzt wird, muss bestimmt werden, was eine gute Schule ist. Dafür wird die Schulqualität in drei Dimensionen betrachtet; Input-, Prozess- und Outputqualität. Für jede Dimension werden ausgewählte Merkmale zu deren Operationalisierung herangezogen. Die Ausprägung dieser Merkmale, gibt Auskunft darüber wie positiv diese Zustimmung ist⁴⁸.

Die Absentismusquote pro Schule wird bestimmt indem vom Anteil der Schüler und Schülerinnen die nicht schwänzen auf den Anteil der schulschwänzenden Schüler geschlossen wird. Damit ist nach der ersten Hypothese a priori festgelegt, welches die ‚beste‘ und welches die ‚schlechteste‘ Schule ist.

⁴⁸ Dieses Vorgehen ist angelehnt an das Vorgehen bei der externen Schulevaluation nach dem Modell Q2E von Landwehr & Steiner (2003a). Dort werden ebenfalls die drei Dimensionen Input, Prozess und Output unterschieden. Die Dimensionen sind in Einzelaussagen gegliedert, die jeweils nach einer vierstufigen Skala (von 1 = wenig wichtig für unsere Schule bis 4 = sehr wichtig für unsere Schule) beurteilt werden können.

5 Datengrundlage

Für die statistischen Auswertungen in dieser Arbeit wird ein Teil der Daten die für die Studie *Schulabsentismus in der Schweiz – ein Phänomen und seine Folgen* (Stamm, et al., 2007; Stamm, et al., 2009) erhoben wurden verwendet. Die Gesamtheit der Daten dieser Studie werden als *Gesamtstichprobe* bezeichnet, die erwähnte Studie auch *Grundlagenstudie*. Die verwendete Teilmenge der Gesamtstichprobe wird als *Untersuchungsstichprobe* bezeichnet.

Die Grundlagenstudie wurde unter der Leitung von Prof. Margrit Stamm, Departement für Erziehungswissenschaften und unter Mitarbeit von Prof. Marcel Alexander Niggli, Lehrstuhl für Strafrecht, Rechtsphilosophie, Kriminologie und Rechtssoziologie; beide Universität Freiburg, Schweiz, durchgeführt. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit ergab sich aus einem zusätzlichen Forschungsfokus, der Frage nämlich ob Schulabsentismus mit Delinquenz zusammenhängt. Die Untersuchung hatte eine Laufzeit von 24 Monaten (9.2005 – 9.2007) und wurde durch den Schweizerischen Nationalfonds, SNF, finanziert.

In der pädagogischen Forschungslandschaft Schweiz kann die Studie als ‘pionierhaft’ bezeichnet werden, da sich bis anhin keine Untersuchung dieser Grössenordnung allein dem Thema Schulabsentismus gewidmet hat und dabei die lokale Ebene verlassen hat.

5.1 Erhebungsinstrumente

Bei der Grundlagenstudie handelt es sich um eine Querschnittuntersuchung, bestehend aus drei Erhebungsstufen mit dem Hauptziel schulabsente Einstellungs- und Verhaltensmuster von Schülern und Schülerinnen zu erfassen, zu beschreiben, zu analysieren und zu erklären. Um eine möglichst breite Datenbasis zu schaffen, wurden verschiedene Zugänge zu den unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten gewählt. Zur Übersicht siehe Tabelle 5-1 unten.

Tabelle 5-1: Forschungsdesign der Grundlagenstudie

Untersuchungsstufe I Teil-Standardisierte Interviews mit Schulleitungen (N = 28) sowie Fragebogen für Schulleitungen (N = 33)	Erfassung der Absenzensysteme, Reflexion der Grundannahmen
Untersuchungsstufe II Fragebogen für Schüler/innen (N = 3942) sowie deren Klassenlehrpersonen (N = 239)	Erhebung schulabsenter Einstellungs- und Verhaltensmuster
Untersuchungsstufe III Einzelfallstudien Teil-Standardisierte Interviews mit Jugendlichen mit markantem Absentismusprofil (N = 14)	Vertiefung und Konsolidierung, Einblick in Entstehungsprozesse von Schulabsentismus

Die Interviews mit den Schulleitungen dienten dazu, ein Bild von den Schulen zu bekommen hinsichtlich ihrer Schülerpopulation, ihres Umgangs mit Absenzen sowie Ansichten und Überzeugungen in Bezug auf Schulabsentismus. Um eine Vergleichbarkeit der Aussagen zu gewährleisten, wurde zum Zeitpunkt der zweiten Untersuchungsstufe noch ein kurzer Fragebogen an die Schulleitungen abgegeben.

Die zweite Untersuchungsstufe war das Kernstück der Grundlagenstudie. Mittels zwei unterschiedlichen Versionen von Fragebogen, eine für die Schülerschaft und eine für ihre Klassenlehrpersonen, wurde erfasst, wie verbreitet Schulabsentismus ist, mit welchen Faktoren er einhergeht bzw. von welchen Merkmalen der Jugendlichen das Phänomen beeinflusst wird. (Die beiden Fragebogen sind im Anhang zu finden: 16.1 und 16.2.)

Ergänzt und illustriert wurden die Resultate der ersten beiden Untersuchungsstufen durch Ergebnisse von Einzelfallinterviews mit häufig schwänzenden Jugendlichen (N = 14). Auf diese dritte Untersuchungsstufe wird in der vorliegenden Arbeit nicht weiter eingegangen.

5.2 Gesamtstichprobe

Die Gesamtstichprobe umfasst 3942 Schüler und Schülerinnen, deren 239 Lehrpersonen und die 35 Schulleiter/innen der 28 beteiligten Schulen (7 Co-Schulleitungen). Sie alle stammen aus neun Deutschweizerkantonen und besuchen eine Oberstufenklasse (7., 8. oder 9. Schuljahr) beziehungsweise unterrichten in einer solchen. Es sind fünf Anforderungsniveaus vertreten; Kleinklassen, integratives Niveau⁴⁹, Realschul- und Sekundarschulniveau sowie (Pro) gymnasiales Niveau. Für die Analysen der Gesamtstichprobe wurden diese fünf Anforderungsniveaus zu drei Anforderungsstufen zusammengefasst: Erweitertes Niveau (Sekundarschul- und (Pro) gymnasiales Niveau) Grundlegendes Niveau (Realschulniveau) sowie die Kleinklassen, als separates drittes Anforderungsniveau. Schüler die eine Schule mit integrativen Niveaus besuchen (N = 63) wurden aus Analysen in Abhängigkeit vom Schulniveau ausgeschlossen, da eine Zuteilung nicht möglich war.

Schülerpopulation: Geschlecht, Alter, Schulniveau, Ausmass Absentismus

Die Geschlechterverteilung ist in der Gesamt-Schülerstichprobe nahezu ausgeglichen; 49.3% weiblich und 50.7% männlich. Tabelle 6-1 zeigt die Verteilung auf die Anforderungsniveaus unter Berücksichtigung des Geschlechts.

Tabelle 5-2: Gesamtstichprobe: Schulniveau und Geschlecht der Jugendlichen

Schulniveau	Geschlecht		Total
	männlich	weiblich	
Erweitertes Niveau	1'053 48.9%	1'102 51.1%	2'155 100.0%
Grundlegendes Niveau	676 52.2%	620 47.8%	1'296 100.0%
Kleinklassen	166 52.2%	124 47.8%	290 100.0%
Total	1895 100.0%	1846 100.0%	3741 100.0%

Stamm, et al. (2007)

⁴⁹ Integratives Niveau bedeutet, dass die Schüler zwar in eine sog. Stammklasse integriert sind, in den Hauptfächern aber Kurse mit unterschiedlichem Anforderungsniveau (ihrem Leistungsstand entsprechend) besuchen und dort Klassen mit einer anderen Zusammensetzung besuchen.

Das Alter der Jugendlichen variiert zwischen 12 und 16 Jahren. Das Durchschnittsalter beträgt zum Zeitpunkt der Befragung 14,5 Jahre alt (SD 1,2). Die jüngsten Teilnehmer sind 12 Jahre alt und machen knapp 2% der Stichprobe aus, 18% waren zum Zeitpunkt der Befragung 13 Jahre alt, jeweils gut 29% waren 14 und 15 Jahre sowie 20% waren 16 resp. 17 Jahre alt. Betrachtet man die Verteilung auf die Anforderungsniveaus, besuchen knapp 58% eine Schule mit erweitertem Anspruchsniveau, 35% eine Schule mit grundlegenden Anforderungen und 7% eine Kleinklasse.

Tabelle 5-3: Gesamtstichprobe: Ausmass Absentismus

	Nicht-Schwänzer		Gelegenheits-Schwänzer		Massive Schwänzer		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Grundlegendes Anforderungsniveau								
7. Kl.	547	38.10%	133	25.00%	23	19.50%	703	33.70%
8. Kl.	536	37.30%	178	33.50%	42	35.60%	756	36.20%
9. Kl.	354	24.60%	220	41.40%	53	44.90%	627	30.10%
Total	1437	100%	531	100%	118	100%	2086	100%
Erweitertes Anforderungsniveau								
7. Kl.	302	33.10%	54	19.20%	9	14.10%	365	29%
8. Kl.	346	37.90%	99	35.20%	14	21.90%	459	36.50%
9. Kl.	264	28.90%	128	45.60%	41	64.10%	433	34.40%
Total	912	100%	281	100%	64	100%	1257	100%
Kleinklassen								
7. Kl.	36	19.10%	4	7%	0	0%	40	15.60%
8. Kl.	56	29.80%	9	15.80%	4	33.30%	69	26.80%
9. Kl.	96	51.50%	44	77.20%	8	66.70%	148	57.60%
Total	188	100%	57	100%	12	100%	257	100%
	2537		869		194		3582	

Stamm, et al. (2007)

Die Gesamtstichprobe ist also auf Schülerebene sehr heterogen zusammengesetzt; obwohl an allen teilnehmenden Schulen mehrere Anforderungsniveaus unterrichtet werden, ist zum Teil nur eines in der Stichprobe vertreten, und/oder es wurde nur eine, oder zwei Klassenstufe/n befragt. Auch die Anzahl befragter Schüler pro Schule variiert stark, bspw. liegen von drei Schulen nur jeweils Daten von 35 Jugendlichen vor.

Lehrpersonen: Alter, Geschlecht, Unterrichtserfahrung und Erfahrung mit Schulabsentismus
Ein Drittel der teilnehmenden Lehrpersonen und damit die grösste Altersgruppe ist zwischen 50 und 59 Jahren alt. Jeweils knapp 23% sind 30-39 resp. 40-49 Jahre alt. Zur jüngsten Alterskategorie von 20-29 Jahren zählen 16%, während 5.5% zur ältesten Gruppe gehören (> 60 Jahre). Männliche Lehrpersonen sind mit einem Anteil 60% (N = 143) gegenüber ihren weiblichen Kolleginnen (N = 95) stärker vertreten. Hingegen zeigt sich, dass gerade in den jüngeren Alterskategorien (bis 39 Jahre) die Anzahl Lehrerinnen gegenüber Lehrern zugenommen hat.

Das Spektrum der Berufserfahrung der Lehrpersonen reicht von weniger als einem Jahr bis hin zu mehr als 30 Unterrichtsjahren. Rund ein Viertel (26.5%) und damit die grösste Gruppe, hat zwischen 21 und 30 Jahren Unterrichtserfahrung. Rund jede fünfte Lehrperson kann mit weniger als 5 Jahren Berufserfahrung als Novize gelten. Durchschnittlich unterrichten die Klassenlehrpersonen ihre Klasse wöchentlich 16 Lektionen (Standardabweichung = 6).

106 Personen (44.4%) unterrichten im erweiterten Niveau, 86 Personen (36%) im grundlegenden Niveau, 42 Personen (17.6%) unterrichten eine Kleinklasse und die restlichen 5 Lehrpersonen (2.1%) unterrichten Klassen mit gemischtem Niveau bzw. nach dem Modell des integrativen Niveaus.

Nahezu alle befragten Lehrpersonen (98%) haben Erfahrung mit Jugendlichen die unerlaubt der Schule fernbleiben. Beinahe 90% der Lehrpersonen haben selten bis manchmal mit Schulabsentismus zu tun (57% selten, 32% manchmal) und knapp 9% geben an, oft schwänzende Schüler zu haben. Lediglich 2% der Lehrpersonen geben an, noch niemals mit Absentismus konfrontiert gewesen zu sein.

5.3 Untersuchungsstichprobe

Um die im letzten Abschnitt beschriebene Heterogenität der Gesamtstichprobe zu glätten, werden für die vorliegende Arbeit 11 Schulen gezielt ausgewählt. Dies geschieht zu Gunsten einer Maximierung von Vergleichsmöglichkeiten bei gleicher Datenstruktur und gleichzeitiger Minimierung von Konfundierungsproblemen. So wurden nur Schulen ausgewählt, von denen Daten einer ausreichenden Anzahl Schüler ($N > 100$) vorliegen, die auf alle drei Klassenstufen (7-9) und auf mindestens zwei Anforderungsniveaus (Real- und Sekundarschulniveau) verteilt sind. Die Daten von den Kleinklassen und von den Schülern die eine Schule mit integrativem Anforderungsniveau besuchen, genügen diesen Anforderungen nicht und scheiden aus⁵⁰.

Es werden Daten von 103 Lehrpersonen (LP) und 1881 Schülern und Schülerinnen (SuS oder S) aus fünf Deutschschweizer Kantonen (Aargau, Basel Landschaft, Bern, Sankt Gallen und Zürich) bearbeitet. Tabelle 5-4 auf der nächsten Seite, zeigt die Zusammensetzung der Stichprobe im Überblick und gibt auch Auskunft über die Schulgrösse und Grösse der Gemeinde aus der die Schule stammt: Drei Schulen sind grosse Schulen mit total 300 bis 500 Schülern, fünf Schulen haben eine Gesamtschülerzahl zwischen 200 bis 300 und drei Schulen haben total zwischen 100 bis 200 Schülern. Kleine Schulen mit weniger als gesamthaft 100 Schülern sind in der Untersuchungsstichprobe nicht vertreten. Die Grösse der Gemeinden aus denen die Schulen stammen, sind ebenfalls in Gruppen eingeteilt; drei Gemeinden können mit mehr als 10'000 Einwohnern als städtisch bezeichnet werden, drei Gemeinden haben zwischen 5'000 und 10'000 Einwohner und ebenfalls drei Gemeinden haben 1'000 und 5'000 Einwohner. Kleine Gemeinden mit weniger als 1'000 Einwohnern sind nicht vertreten.

⁵⁰ Damit kann schon zum Voraus festgehalten werden, dass die Aussagekraft und auch die Generalisierbarkeit der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, aufgrund der Stichprobenzusammensetzung, eingeschränkt sind. Bspw. ist der Kanton Sankt Gallen übervertreten, 768 befragte Schüler stammen aus diesem Kanton, dies entspricht knapp 41% der Stichprobe und gibt damit nicht die ‚wahren‘ Verhältnisse zwischen den Kantonen in der Schweiz wieder (gemessen an der Bevölkerungszahl, müsste das ‚Gewicht‘ vom Kanton Sankt Gallen weniger als die Hälfte vom Kanton Bern sein). Dies bedeutet auch, dass die später referierten Befunde mit einer gewissen Vorsicht zu interpretieren sind, aber als Grundlage für die Formulierung von zukünftigen Thesen genutzt werden können, die möglicherweise Anhaltspunkte für zukünftige Forschungsvorhaben darstellen.

In der Tabelle ist auch die Anzahl der Personen angegeben, die für die Schulleitung verantwortlich sind. Da die geringe Fallzahl der Schulleitungen ($N = 15$) quantitativ nicht zuverlässig als eine selbstständige Gruppe ausgewertet werden kann, fließen nur die Antworten der Lehrpersonen in die Analysen ein. Da aber nur Antworten auf Fragen verwendet werden, die sowohl den Lehrpersonen als auch den Schulleitungen gestellt wurden, wird der damit verbundene Informationsverlust sehr gering gehalten.

Tabelle 5-4: Zusammensetzung Untersuchungsstichprobe

Kanton	Schule	Niveau	Σ 7.Kl	S 7. Kl.	Σ 8.Kl	S 8. Kl.	Σ 9.Kl	S 9. Kl.	Total Kl	Total S	LP	SL	Gem- Grösse	Schul- Gr	
AG	4	Sek	2	35	2	35	2	34	6	104	6				
		Real	1	18	1	19	1	18	3	55	3				
		Total	3	53	3	54	3	52	9	159	9	1		3	3
	5	Sek	1	20	1	22	1	25	3	67	3				
		Real	1	13	1	18	1	12	3	43	4				
		Total	2	33	2	40	2	37	6	110	7	2		2	3
BL	10	Sek	2	40	1	19	2	29	5	88	4				
		Real	1	10	2	24	2	30	5	64	5				
		Total	3	50	3	43	4	59	10	152	9	2		4	4
	11	Sek	2	39	2	42	2	32	6	113	6				
		Real	2	35	2	32	2	39	6	106	5				
		Total	4	74	4	74	4	71	12	219	11	1		3	4
BE	12	Sek	3	51	2	43	3	53	8	147	8				
		Real	1	20	1	17	1	16	3	53	3				
		Total	4	71	3	60	4	69	11	200	11	1		3	3
	15	Sek	1	22	1	15	1	16	3	53	3				
		Real	1	17	1	21	1	19	3	57	3				
		Total	2	39	2	36	2	35	6	110	6	2		4	2
SG	19	Sek	2	45	2	48	2	34	6	127	6				
		Real	2	34	1	18	1	19	4	71	4				
		Total	4	79	3	66	3	53	10	198	10	1		2	3
	20	Sek	1	22	1	15	1	10	3	47	3				
		Real	1	25	1	17	1	13	3	55	3				
		Total	2	47	2	32	2	23	6	102	6	1		2	2
	24	Sek	2	45	3	66	2	44	7	155	7				
		Real	3	50	3	45	3	51	9	146	9				
		Total	5	95	6	111	5	95	16	301	16	1		2	4
	27	Sek	2	42	2	39	2	33	6	114	6				
		Real	1	19	1	21	1	13	3	53	3				
		Total	3	61	3	60	3	46	9	167	9	2		2	2
ZH	29	Sek	3	58	2	35	2	31	7	124	8				
		Real	1	10	1	11	1	18	3	39	4				
		Total	4	68	3	46	3	49	10	163	12	1		4	3
Total	11	Sek/Real	21/15	670	19/15	622	20/15	589	105	1881	106	15			

Lesehinweise:

Kanton: Offizielle Abkürzungen der Kantone; *Schule*: die Zahl ist eine rein nominale Bezeichnung zur Unterscheidung der Schulen; *Niveau*: Anforderungsniveau des Unterrichts, *Real* = Grundanforderungen, *Sek* = erweiterte Anforderungen; Σ 7. Kl: Bezeichnet die Anzahl Schulklassen des 7. Schuljahres (analog die Bezeichnung der Anzahl Schulklassen des 8. und 9. Schuljahres); *S 7. Kl*: Bezeichnet die Anzahl Schüler und Schülerinnen im 7. Schuljahr (analog die Bezeichnung der Anzahl Schüler und Schülerinnen im 8. und 9. Schuljahr); *Total Kl*: Gesamtzahl der Schulklassen; *Total S*: Gesamtzahl der Schüler und Schülerinnen, *LP*: Anzahl Lehrpersonen, *SL*: Anzahl Schulleiter; *Gem-Grösse*: Gemeindegrösse, angegeben ist die Gruppe (1-4) zu der die Schule gehört, Gruppe 1 = < 1'000 Einwohner, 2 = 1'000-5'000 Einwohner, 3 = 5'000-10'000 Einwohner, 4 = > 10'000 Einwohner, *Schul-Gr*: Schulgrösse, angegeben ist die Gruppe (1-4) zu der die Schule gehört, Gruppe 1 = <100 Schüler, 2 = 100-200 Schüler, 3 = 200-300 Schüler, 4 = 300-500 Schüler

Untersuchungsstichprobe: Schülerinnen und Schüler

Zur Beschreibung der in der Untersuchungsstichprobe vertretenen Jugendlichen werden nachfolgend die Verteilungen einiger charakteristischen Merkmale dargestellt. Es sind dies die Variablen *Geschlecht*, *Anforderungsniveau der Schule*, *Klassenstufe/Schuljahr*, *Alter*, *Nationalität*, *Schulschwänzertyp* und *sozioökonomischer Hintergrund*.

Die Verteilung der Geschlechter ist wie auch in der Gesamtstichprobe nahezu ausgeglichen; 49.7% der Jugendlichen sind weiblich (N = 1881). Die Verteilung auf die Anforderungsniveaus ist weniger ausgeglichen; 60.5% der Jugendlichen besuchen eine Sekundarschule und 39.5% eine Realschule, siehe dazu Tabelle 5-5. Aus der Tabelle geht die Geschlechterverteilung innerhalb der Anforderungsniveaus nicht direkt hervor: Auf Sekundarschulniveau ist sie mit 51.9% Jungen und 48.1% Mädchen fast ausgeglichen und auf Realschulniveau sind die Jungen mit 53.6% gegenüber 46.4% Mädchen übervertreten.

Tabelle 5-5: Untersuchungsstichprobe: Geschlecht und Schulniveau der Jugendlichen

	männlich	weiblich	Gesamt
Sekundarschul-Niveau	544 29.1%	586 31.4%	1130 60.5%
Realschul-Niveau	395 21.2%	342 18.3%	737 39.5%
Gesamt	939 50.3%	928 49.7%	1867 100.0%

Mit Blick auf die Geschlechterverteilung unter Berücksichtigung der besuchten Klassenstufe, zeigt sich ein ausgeglichenes Bild, auf jeder Klassenstufe (7-9) befindet sich jeweils ungefähr ein Drittel der Untersuchungsstichprobe und die Verteilung der Geschlechter ist unter dieser Bedingung nahezu ausgeglichen; jede Stufe zählt jeweils nur ein paar wenige männliche Jugendliche mehr als weibliche (Unterschied < 10).

Tabelle 5-6: Untersuchungsstichprobe: Geschlecht und Schuljahr der Jugendlichen

	männlich	weiblich	Gesamt
7. Schuljahr	337 18.1%	332 17.8%	669 35.8%
8. Schuljahr	305 16.3%	308 16.5%	613 32.8%
9. Schuljahr	297 15.9%	288 15.4%	585 31.3%
Gesamt	939 50.3%	928 49.7%	1867 100.0%

Die Abbildung 5-1 unten, zeigt die Verteilung des Alters auf die drei untersuchten Klassenstufen 7 bis 9. Hier zeigt das Balkendiagramm hingegen deutlich, dass nicht von Jahrgangsklassen oder einer homogenen Alterskohorte gesprochen werden kann; auf jeder Klassenstufe sind mehrere Jahrgänge vertreten. In der 7. Klasse schwankt das Alter zwischen 12 und 15 Jahren, wobei der Löwenanteil der Jugendlichen 13 Jahre alt ist. In der 8. Klasse finden sich

alle fünf Alterskategorien die in der Stichprobe vertreten sind; die Altersspanne erstreckt sich damit von 12 bis 17 Jahren. Wobei die allermeisten Jugendlichen 14 oder 15 Jahre alt sind. Auf der 9. Klassenstufe befinden sich erwartungsgemäss die älteren Schüler und Schülerinnen. Das Alter variiert auf dieser Stufe zwischen 14 und 17 Jahren. Die meisten von ihnen sind 15 oder 16 Jahre alt.

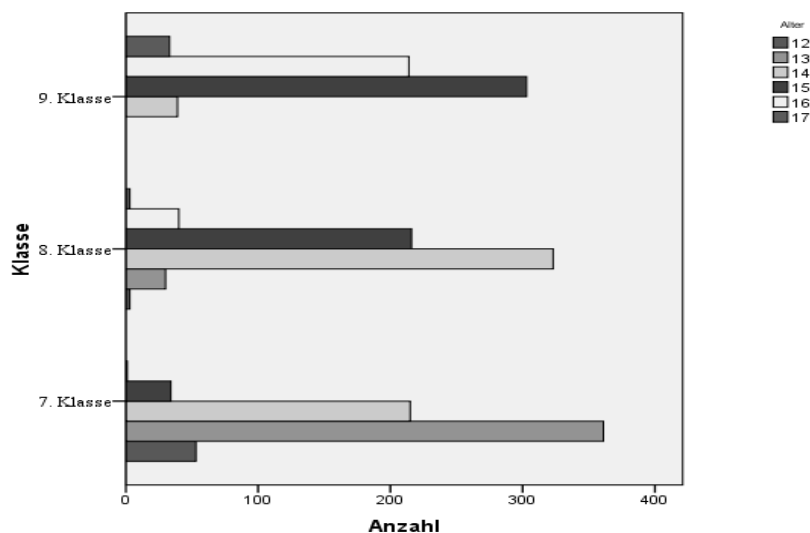


Abbildung 5-1: Untersuchungsstichprobe: Alter und Klassenstufe

Untenstehende Tabelle 5-6 zeigt schliesslich die detaillierte Verteilung der Alterskategorien auf die Schuljahre. Aufschlussreich ist die letzte Zeile; demnach sind über 60% der Schülerstichprobe Jugendliche zwischen 14 und 15 Jahren, sie sind aber in allen drei Klassenstufen vertreten. Die dritte grössere Altergruppe bilden mit fast 21% die 13-jährigen, sie sind vor allem im 7. und zum Teil im 8. Schuljahr vertreten. 3% der Untersuchungsstichprobe sind 12 Jahre alt, sie besuchen bis auf 3 Ausnahmen das 7. Schuljahr. Knapp 2% sind 17 Jahre alt. Die meisten von ihnen besuchen das 9. Schuljahr. Zum Thema ‚Überalterung‘ lässt sich festhalten, dass 35 Jugendliche in der 7. Klasse, 43 in der 8. Klasse und 33 in der 9. Klasse als ‚überaltert‘ bezeichnet werden können, da sie mehr als ein Jahr älter sind, als es für diese Klassenstufe vorgesehen ist.

Tabelle 5-7: Untersuchungsstichprobe: Schuljahr und Alter der Jugendlichen

	Alter						Gesamt
	12	13	14	15	16	17	
7. Schuljahr	53 2.8%	361 19.3%	215 11.5%	34 1.8%	1 0.1%	0 0%	664 35.5%
8. Schuljahr	3 0.2%	30 1.6%	323 17.3%	216 11.6%	40 2.1%	3 0.2%	615 32.9%
9. Schuljahr	0 0%	0 0%	39 2.1%	303 16.2%	214 11.5%	33 1.8%	589 31.5%
Gesamt	56 3.0%	391 20.9%	577 30.9%	553 29.6%	255 13.7%	36 1.9%	1868 100.0%

Von der ganzen Schülerpopulation haben 38.5% (724) mindestens einmal eine Klasse wiederholt, 48 von ihnen mehr als einmal. Dagegen haben 3.2% (61) mindestens einmal eine Klasse übersprungen, 5 von ihnen mehr als einmal.

Unterteilt man die Schülerpopulation nach Schweizern und Nicht-Schweizern (vgl. Tabelle 5-8), zeigt sich, dass rund 28% einen ausländischen Pass haben, dies trifft auf 517 Jugendliche zu. 217 von ihnen besuchen eine Schule mit Sekundarschulniveau (42%). Demgegenüber besuchen 906 Schweizer Schüler (68%) eine Schule mit demselben Niveau. (Die Prozentzahlen in der Tabelle beziehen sich auf die Unterteilung nach den Schulniveaus, nicht auf die Unterscheidung der Nationalität).

Tabelle 5-8: Untersuchungsstichprobe: Schulniveau und Nationalität der Jugendlichen

	Schweizerische Nationalität	Ausländische Nationalität	Gesamt
Sekundarschul-Niveau	906 49.2%	217 11.8%	1123 61.0%
Realschul-Niveau	418 22.7%	300 16.3%	718 39.0%
Gesamt	1324 71.9%	517 28.1%	1841 100.0%

Missing = 40

Untenstehende Tabelle 5-9 zeigt die Originalfrage aus dem Schülerfragebogen zu den Häufigkeiten des Schulschwänzens. Die Angaben beziehen sich auf das laufende Schuljahr und gelten daher für eine Frist von rund 6 Monaten, gemessen am Zeitpunkt an dem die Befragung stattgefunden hat.

Tabelle 5-9: Fragebogen Schülerebene: Ausmass Schulschwänzen

Nr. FB	Item: Hast du in diesem Schuljahr schon...	Gewicht
17a	...nur in bestimmten Fächern geschwänzt?	x1
17b	...Vor- oder Nachmittage (Halbtageweise) geschwänzt?	x2
17c	...einzelne Tage geschwänzt?	x3
17d	...mehr als 2 Tage hintereinander geschwänzt?	x4
17e	...nur die erste oder letzte Stunde geschwänzt?	x1
17f	...eine Prüfung / Probe geschwänzt?	x1
17g	...direkt vor oder nach den Ferien geschwänzt?	x1
	Antwortraster: 0 = nie; 1 = ab und zu; 2 = mehr als 5 Mal	

Wie bereits erwähnt, stellt die Auswertung der Items die nach der Schwänzhäufigkeit fragen eine gewisse Hürde dar, da diese nicht trennscharf zwischen dem Ausmass und dem Anlass unterscheiden und auch die Distanzen zwischen den Antwortmöglichkeiten ungleich sind.

Aus diesem Grund wurde ein gewichteter Summenindex gebildet, der auf die Anzahl geschwänzter Lektionen hinter der Antwortmöglichkeit abstützt und das angekreuzte Ausmass (*nie, ab und zu* oder *mehr als 5 Mal*) berücksichtigt. Vierstufig eingeteilt lässt sich dies folgendermassen verbalisieren lässt (Vgl. dazu auch Tabelle 5-10 unten); der weitaus grösste Anteil der befragten Jugendlichen schwänzt nicht (1242, 66%) und wird als Nicht-Schwänzer bezeichnet, Schülerinnen die nur einzelne Stunden schwänzen, bspw. wegen einer Prüfung oder jeweils nur ab und zu die erste oder letzte Lektion eines Schultages, werden als Einzelstunden-Schwänzer bezeichnet. Zu dieser Gruppe gehören 208 Jugendliche (11.1%). Als schwache Blockschwänzer werden diejenigen Schüler bezeichnet, die häufiger (mehr als 5 Mal) Einzelstunden sowie ab und zu ganze Halbtage schwänzen, dies trifft auf 281 (14.9%) Jugendliche zu. Als massive Blockschwänzer gelten die Schüler, die für jede Kategorie (Einzelstunden, Halbtage, ganze Tage) mehr als 5 Mal angegeben haben. Zu dieser Gruppe zählen 80 Schüler (4.3%).

Tabelle 5-10: Untersuchungsstichprobe: Häufigkeit Schulschwänzen

	Häufigkeit	Prozent
Nicht-Schwänzer	1242	66.0
Einzelstunden-Schwänzer	208	11.1
schwache Blockschwänzer	281	14.9
massive Blockschwänzer	80	4.3
Gesamt	1811	96.3
missing	70	3.7
Total	1881	100

Um herauszufinden, auch welchen Gründen geschwänzt wurde, konnten die Schüler und Schülerinnen auf einer Liste alle zutreffenden Gründe ankreuzen (Mehrfachnennungen möglich). Wie untenstehende Abbildung 5-2 zeigt, ist der Grund *keine Lust auf Schule* der mit Abstand meistgenannte, gefolgt von *Ausschlafen wollen*, *langweiliger Unterricht* und weil man eine *Prüfung nicht schreiben wollte*. Danach zeigt sich mit einem Unterschied von ungefähr 60 Nennungen der Grund *Probleme mit einer Lehrperson*, danach folgen *meine Freunde machen das auch*, sowie dicht beieinander die Gründe *für eine Prüfung lernen*, sowie *Hausaufgaben nicht gemacht*. Die drei am wenigsten genannten Gründe sind *Bedrohung durch Mitschüler*, *Eltern wollten das so* sowie mit nur zehn Nennungen weil man *Geld verdienen* wollte oder musste.

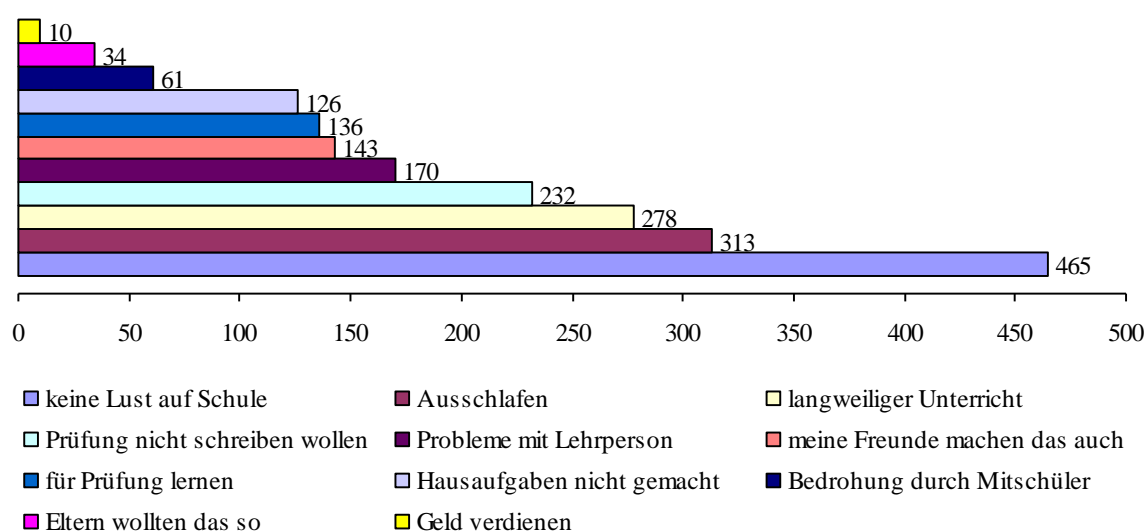


Abbildung 5-2: Untersuchungsstichprobe: Häufigkeiten der genannten Gründe für Schulschwänzen

Auskunft über den *sozioökonomische Hintergrund* der Schülerschaft gibt der sog. ISEI (International Socio-Economic Index of Occupational Status) der auf einer internationalen Metaanalyse basiert, bei der Einkommen und Bildungsniveau von unterschiedlichsten Berufen ausgewertet wurden. Es wird also dem im Fragebogen angegebenen Beruf des Vaters ein Code zugeteilt, der zwischen 16 (bspw. für Hilfsarbeiter in der Baubranche oder Reinigungskräfte) und 90 (bspw. für Richter) liegt (Ganzeboom & Treiman, 1996; Ganzeboom, Treiman, & Leeuw, 1992).

Die Frage nach dem Beruf des Vaters hat aussergewöhnlich viele missings produziert; es fehlen 171 Nennungen (9.1%). Der grösste Teil kommt dadurch zustande, dass die Schüler nicht wissen was ihr Vater arbeitet (83) oder sie dies gezielt nicht angeben wollen (50)⁵¹. Der kleinere Anteil der missings kommt dadurch zustande, dass das Codierungssystem keine Einteilung von Arbeitslosen (24) und Rentnern (11) ermöglicht. Zudem gibt es auch noch eine geringe Anzahl von Vätern, die verstorben sind (3), auch dies konnte (im Sinne einer Hinterbliebenenrente) nicht berücksichtigt werden.

⁵¹ In den Fragebögen fanden sich bei der betreffenden Frage Angaben wie 'Ich weiss es nicht' oder 'Das geht dich/Sie nichts an'.

Die verbleibenden 1710 angegebenen Berufe wurden wie oben beschrieben codiert und führen zur in Abbildung 5-3 dargestellten Verteilung. Die grösstmögliche Spanne von 74 wurde ausgenutzt; das Minimum entspricht dem Code 16 (N = 83), das Maximum entspricht dem Code 90 (N = 1). Der Mittelwert liegt bei 41.75, die Standardabweichung bei 17.08, die Schiefe bei 0.58. Das 25. Perzentil liegt bei 29.0 das 50. Perzentil (Median) bei 38.0 und das 75. Perzentil bei 54.

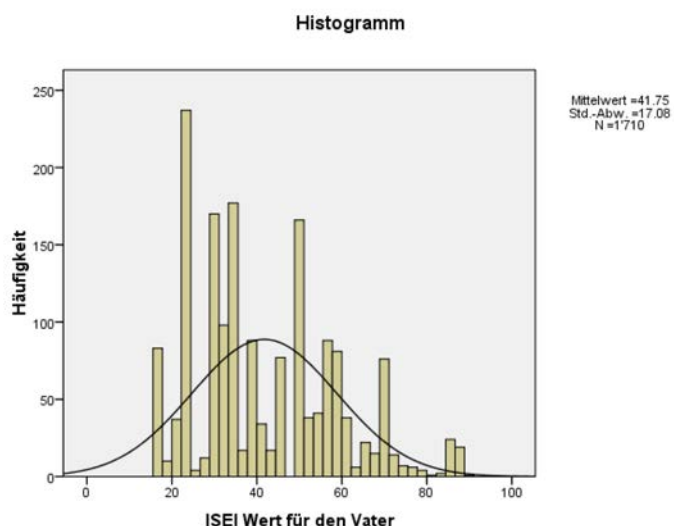


Abbildung 5-3: ISEI Wert für den Vater: Histogramm mit Normalverteilungskurve

Lehrpersonen

Im Folgenden wird die Gruppe der teilnehmenden Lehrpersonen genauer charakterisiert. Dazu werden die Merkmale *Geschlecht*, *Niveau auf dem unterrichtet wird*, *Alter*, *Berufserfahrung* und die *Erfahrung mit Schulschwänzen* dargestellt.

Die Geschlechterverteilung innerhalb der Lehrpersonenpopulation (N = 103) ist nicht ausgeglichen: 64.8% (63) sind männlich und 57.1% (36) von ihnen unterrichten auf Sekundarschulniveau (Vgl. Tabelle 5-10).

Tabelle 5-11: Untersuchungsstichprobe: Unterrichtsniveau und Geschlecht der Lehrpersonen

Unterrichtsniveau	männlich	weiblich	Gesamt
Sekundarschulniveau	36	23	59
Realschulniveau	27	17	44
Gesamt	63	40	103

Das Alter wurde in fünf Kategorien erfasst, eine Spanne von zehn Jahren bildet jeweils eine Kategorie. Ein Drittel (34) und damit die grösste Gruppe bildet die Kategorie ‚50-59 Jahre‘ in ihr befinden sich auch die meisten Männer (26). Fast 40% der befragten Frauen ist weniger als vierzig Jahre alt. Die grösste Gruppe der Frauen (13) ist sogar in der jüngsten Alterskategorie (20-29 Jahre) vertreten. (Siehe dazu Tab. 5-11)

Tabelle 5-12: Untersuchungsstichprobe: Alter und Geschlecht der Lehrpersonen

Alter	männlich	weiblich	Gesamt	Prozent
20 - 29 Jahre	7	13	20	19.4
30 - 39 Jahre	8	12	20	19.4
40 - 49 Jahre	18	7	25	24.3
50 - 59 Jahre	26	8	34	33.0
60 Jahre und älter	4	0	4	3.9
Gesamt	63	40	103	100.0

Die Berufserfahrung wurde in sechs Kategorien erfasst; angefangen mit ‚weniger als ein Jahr‘ bis zu ‚mehr als 30 Jahre‘. Auch hier bildet die Zeitspanne von 10 Jahren eine Kategorie. Erwartungsgemäss geht mit einer langen Berufserfahrung auch ein höheres Lebensalter einher. So haben 18 Lehrpersonen über 30 Jahre Erfahrung im Unterrichten, nimmt man die vorangehende Kategorie (21-30 Jahre) hinzu, haben 46 Personen (47.4%) zwischen 21 und über dreissig Jahren Berufserfahrung. Hingegen können nur knapp 20% mit einer Berufserfahrung die kürzer als fünf Jahre ist, als Novizen im Lehrberuf gelten. (Siehe dazu Tab. 5-12)

Tabelle 5-13: Untersuchungsstichprobe: Berufserfahrung und Geschlecht der Lehrpersonen

Geschlecht	< 1 Jahr	1 - 5 Jahre	6 - 10 Jahre	11 - 20 Jahre	21 - 30 Jahre	> 30 Jahre	Gesamt
männlich	1	5	8	13	20	16	63
weiblich	4	9	9	8	8	2	40
Gesamt	5	14	17	21	28	18	103

Auf die Frage wie oft sie in ihrer Berufslaufbahn schon mit schwänzenden Schülern konfrontiert gewesen sind, liegen Antworten von allen 103 Lehrpersonen vor ($M = 1.44$, $SD = 0.68$). Demnach haben nur 2 Personen noch nie mit Schulschwänzen zu tun gehabt. Die restlichen 98% der Lehrerpapulation kennen das Phänomen, wenn auch unterschiedlich gut; etwa 61% haben selten damit zu tun gehabt, rund 28% manchmal und 8.7% sind schon oft damit in Kontakt gekommen.

5.4 Umgang mit fehlenden Werten

Der Anteil der fehlenden Werte pro Variable oder Skala für die Schülerschaft schwankt zwischen 1% ($N = 19$) für das Einzelitem *Leistungsdruck* und 9.1% ($N = 171$) für den *sozioökonomischen Hintergrund* (ISEI). Die meisten Skalen, die aus drei bis fünf Items gebildet wurden, weisen im Mittel eine Ausfallquote von ungefähr 3.8 % ($N = 70$) auf. Die Anzahl fehlender Werte wurde in den vorangehenden Abschnitten bei jeder Variable angegeben. Eine Übersicht der fehlenden Werte auf Schülerebene ist im Anhang **zu finden (15.13)**. Aufgrund der wenigen Ausfälle wird auf eine systematische Untersuchung der fehlenden Werte verzich-

tet. Für die Daten der Lehrpersonen fehlen nur vereinzelt Antworten, auf diese wird nicht weiter eingegangen.

Eine solch geringe Ausfallquote rechtfertigt den Verzicht auf ein Ersetzungsverfahren wie bspw. multiple Imputationen (vgl. Lüdtke, Robitzsch, Trautwein, & Köller, 2007). Vom Ersetzen der fehlenden Werte durch Mittelwerte der betroffenen Variablen wurde bewusst abgesehen, da dieser Vorgang insbesondere bei den Daten der Lehrpersonen, die eine geringe Fallzahl pro Zelle aufweisen, zu einer ‚Verflachung‘ der Mittelwerte pro Zelle geführt hätte.

Fehlende Werte können auf verschiedene Weise zustande kommen; missing completely at random (MCAR), missing at random (MAR) oder missing not at random (NAR) (Schafer & Graham, 2002). Schulabsentismus ist ein Tabuthema, es ist anzunehmen, dass aus diesem Grund die Antwortneigung der Schülerinnen sehr unterschiedlich ist und Werte *missing not at random* (MNAR) fehlend sind, dies dürfte umso mehr für die Schulschwänzer in der Stichprobe gelten⁵².

Ergänzend zu diesem Abschnitt Siehe auch 8.4 Exkurs: Clusteranalyse mit imputiertem Datensatz.

5.5 Operationalisierungen

Obwohl die Fragebogenuntersuchung die der Gesamtstichprobe zugrunde liegt, vor allem auf die Prävalenz und Deskription des Phänomens Schulschwänzen fokussiert, stehen auch zahlreiche ‘qualitätsrelevante’ Variablen zur Verfügung, dies ist dem Forschungsanliegen zu verdanken, dass ein besonderes Augenmerk auf die Rolle der Schule beim Phänomen Schulabsentismus gelegt wurde.

Nach der Vorlage von Dubs (1998) - Tabelle 1-1 S.13- wird ein Input-Prozess-Output Modell gebildet. Den drei Qualitätsdimensionen Input, Prozess und Output werden bewährte Kriterien aus der Schulqualitätsforschung zugeordnet, zudem werden (wie bereits dargelegt) in jede Qualitätsdimension Variablen zum Thema Schulabsentismus mit einfließen.

Der Input auf Lehrpersonenebene kann nicht nach der Vorlage von Dubs operationalisiert werden, da keine Daten, zu den bei ihm genannten Merkmalen (Ausmass der Qualifikation der Lehrpersonen, Identifikation mit der Schule oder Arbeitsbedingungen) vorliegen. Es wird daher auf zwei andere Merkmale abgestützt; auf die Einschätzung der Lehrpersonen betreffend die *Belastung der Schule* und auf die Einschätzung betreffend der *Anregung und Vielfalt* zu zusätzlichem Engagement neben dem Pflichtunterricht, das die Schule bieten kann. Diese Variablen erlauben zumindest in der Tendenz eine Beschreibung der Rahmenbedingungen einer Schule, wenn auch subjektiv gefärbt, da es sich um Einschätzungen der Lehrpersonen handelt.

⁵² Diese Erfahrung wurde in der Grundlagenstudie während der qualitativen Erhebungsstufe (teilstandardisierte Interviews mit Schulschwänzern) mehrfach gemacht; entweder sind die Jugendlichen gar nicht erst zum Interview erschienen oder sie haben gezielt Antworten verweigert.

Die Prozessmerkmale wie sie aus der Schulqualitätsforschung bekannt sind, sind im Datensatz vorhanden, es geht um den Umgang miteinander, um das *Management der Schule* durch die Schulleitung, deren *Führungskompetenzen*, sowie die *Zusammenarbeit im Kollegium*. Zusätzlich zu diesen Merkmalen werden zwei Aspekte auf der Prozessebene zu Schulabsentismus miteinbezogen, es sind dies der *Umgang mit Absenzen*, sowie die *schülerzentrierte Reaktion der Lehrperson* auf Schulschwänzen.

Der Output für die Lehrpersonen wird durch vier Merkmale operationalisiert; die *Belastung durch Schülermerkmale*, die *Berufszufriedenheit*, die erlebte *Überforderung* sowie die *Selbstwirksamkeit*. Alle vier beruhen auf Selbsteinschätzungen der Lehrpersonen.

Die Operationalisierung der Qualitätsdimensionen für die Schüler folgt ausführlicher in den folgenden Abschnitten. Untenstehende Tabelle 5-14 zeigt das Gesamtmodell im Überblick.

Tabelle 5-14: Empirisches Gesamtmodell der Schulqualität

Ebene	Input	Prozess	Output
LP	-Belastung der Schule -Anregung und Vielfalt	-Umgang mit Absenzen -Kooperation im Kollegium: -Konsens betr. Anforderungen -positiver Umgang im Kollegium -Leadership SL -Schulmanagement SL -Allg. Umgangston mit SuS -Schülerzentrierte Reaktion auf Schwänzen	-Belastung durch Schülermerkmale -Berufszufriedenheit -Überforderung -Selbstwirksamkeit
SuS	-Bedeutsamkeit schul. Inhalte -Erziehungsstil: Zuwendung -Schulbezogenes Monitoring der Eltern -Bewertung Schulabsentismus	-Allg. Umgangston an Schule -Strenge und Kontrolle -Beziehung zu LP -Gemeinschaftsgefühl in Klasse -Rivalität in Klasse -Disziplin LP -Leistungsdruck -Vermittlungsqualität -Unterrichtsdruck -Anregung zu zusätzlichem Engagement in Schule -Negative Disziplin betreffend Schule -Negatives Verhalten im Unterricht	-Schulklima -Performanzangst -Leistungsangst -Noten (Deutsch und Math.) -Zufriedenheit mit eig. Leistung -Soziales Selbstkonzept -Selbstkonzept Leistung -körperliche Beschwerden -Belastung durch Mobbing -Ausmass SA

SL = Schulleitung, LP = Lehrperson, SuS = Schüler und Schülerinnen

Leider lässt die Datenbasis es nicht zu, Erziehungsziele der Schule in die Analyse aufzunehmen, da dazu keine Angaben vorhanden sind. Aber der Output wird sowohl für die Schüler als auch für die Lehrpersonen so formuliert, dass sich daraus ein Profil im Sinne von einem Menschenbild ableiten lässt (vgl. weiter unten).

Die einzelnen Merkmale werden in den folgenden Abschnitten mittels Angaben von Massen zu Dispersion und Lage, sowie Angaben zur Reliabilität, sofern es sich um Skalen handelt, genauer beschrieben und charakterisiert.

Überprüfung der Verteilungsannahme Normalverteilung und Varianzhomogenität

Da viele statistische Tests auf Modellen beruhen, denen gewisse Annahmen über die Verteilungen in der Population zugrunde liegen, ist es nötig, diese zu überprüfen, obwohl diverse Tests sich als robust gegenüber Verletzungen dieser Voraussetzungen erweisen (Janssen & Laatz, 2010). Alle Modellvariablen (Schüler und Lehrpersonen) wurden daher auf die wichtigsten dieser Annahmen hin überprüft: Normalverteilung und Varianzhomogenität.

Die Normalverteilung wurde mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test sowie mit dem Shapiro-Wilko-Test überprüft⁵³. Es liegen zwei Variablen auf Schülerebene mit extrem steiler Verteilung vor; es sind dies *Ausmass Schulabsentismus* sowie Erfahrungen mit *Mobbing*. Dieser Verzerrung wurde mit einer Logarithmierung begegnet.

Die Varianzhomogenität wurde mit dem Levene-Test überprüft, der den Vorteil hat, dass er selber nicht von einer Normalverteilung in der Grundgesamtheit abhängt. Für die Schülermerkmale ist die Voraussetzung der Varianzhomogenität bei der Input-Variable *Bewertung von Schulabsentismus* sowie für alle Prozessmerkmale verletzt. Es wurde (leider erfolglos) versucht, die Verletzung der Varianzhomogenität durch eine Datentransformation zu ‚heilen‘. Für die Outputmerkmale der Schüler ist die Voraussetzung der Varianzhomogenität hingegen erfüllt.⁵⁴

Für die Merkmale von den Lehrpersonen liegen keine markanten Verletzungen der Verteilungsannahmen vor, ausser für die Prozess-Variable *Umgang mit Absenzen*, dort ist keine Varianzhomogenität gegeben.

Diese nicht optimalen Voraussetzungen der Daten müssen bei weiteren Analysen und insbesondere bei der Interpretation der Ergebnisse beachtet werden.

5.5.1 Operationalisierung Schulqualität aus Sicht der Schüler

Input-Qualitäten

Es handelt sich bei den Input-Qualitäten um Merkmale die möglichst nicht direkt von der Schule der befragten Jugendlichen beeinflusst werden. Es wird vor allem auf das ‚erzieherische Milieu‘ zu Hause abgestützt, d.h. in die Analysen fliessen das Erziehungsverhalten der Eltern auf den Dimensionen *Zuwendung* sowie *schulisches Monitoring* ein, das sich in Interessensbekundungen wie es dem eigenen Kind in der Schule geht und was dort passiert, äussert. Die Skala ‚Schulisches Monitoring‘ könnte auch als Bildungsaspiration der Eltern im Sinne von Stamm (2005a) gedeutet werden vgl. dazu die Skalendokumentation im **Anhang (12.11)** wo die einzelnen Items aufgeführt sind. Weiter wird die Variable *Wichtigkeit von*

⁵³ Die detaillierten Ergebnisse der Überprüfung der Normalverteilung für alle Modellvariablen der Schüler sind im Anhang zu finden (15.1, für die Variablen der Lehrpersonen: 15.2).

⁵⁴ Die detaillierten Ergebnisse der Überprüfung der Varianzhomogenität für alle Modellvariablen der Schüler sind im Anhang zu finden (15.3, für die Variablen der Lehrpersonen: 15.4).

Schule einbezogen (dort geht es um die Bedeutsamkeit schulischer Inhalte aus Sicht der Schüler/in) und schliesslich die besonders interessierende Variable *Bewertung von Schulabsentismus*, worin sich die Einstellung der befragten Jugendlichen gegenüber Schulschwänzern äussert. Auf die Frage ‚Was denkst du über Schulschwänzer?‘ konnte eine der drei Antwortmöglichkeiten gewählt werden: *Ich finde sie doof* (ablehnende Bewertung), *sie sind mir egal* (neutrale Bewertung) oder *ich finde sie irgendwie mutig und cool* (positive Bewertung).

Tabelle 5-15: Operationalisierung der Inputqualität Schülerebene

Dimension	Beispielitem	Item / Skala Cronbach's Alpha	Min. / Max.	M	SD	Schiefe
Bedeutsamkeit schulischer Inhalte	Mit vielem was ich in der Schule lernen muss, kann ich im praktischen Leben nichts anfangen.	5 Items $\alpha = .68$	0 / 3	1.62	.58	-0.19
Erziehungsstil: Zuwendung	Meine Eltern nehmen ernst was ich sage.	4 Items $\alpha = .68$	0 / 3	2.34	.54	-0.97
Schulbezogenes Monitoring der Eltern	Meinen Eltern fragen oft, was ich in der Schule gemacht oder gelernt habe.	5 Items $\alpha = .67$	0 / 3	2.27	.54	-0.83
Bewertung von Schulschwänzen	Was denkst du über Schulschwänzer? Ich finde sie doof <i>oder</i> sie sind mir egal <i>oder</i> ich finde sie mutig und cool	Einzelitem	1 / 3	1.83	.47	-.56

Leider sind die Skalen mit Messfehlern behaftet, was sich in den tiefen Alpha-Werten nach Cronbach zeigt⁵⁵. Obwohl dadurch die Aussagekraft der Daten geschmälert wird, werden die Skalen in die Analysen einbezogen, ansonsten eine Operationalisierung des erzieherischen Milieus nicht möglich ist.

Prozess-Qualitäten

Die Auswahl der Variablen zur Operationalisierung der Prozessqualitäten kann nicht eindeutig von der Vorlage von Dubs (1998) übernommen werden (Siehe Tabelle 1-1), da bei ihm nicht explizit Prozessvariablen der Schülerebene angegeben sind. Sie werden deshalb aus den vielseitig deutbaren Variablen wie ‚Schulkultur‘ oder ‚Unterrichtsgestaltung‘, bei Dubs abgeleitet. Es geht primär um den Umgang miteinander; mit der Lehrperson und mit den Gleichaltrigen in der Klasse, das wird ausgedrückt mit den Variablen *Allgemeiner Umgangston an Schule*, *Beziehung zu Lehrpersonen*, *Gemeinschaftsgefühl in Klasse*, *Rivalität in Klasse*, sowie *Strenge und Kontrolle* (wie stark die Schüler durch die Lehrpersonen beaufsichtigt werden), aber auch die *Anregung zu zusätzlichem Engagement neben dem Pflichtunterricht* fliesst als Teil dieser Schulkultur in das Modell ein. Weiter werden drei Variablen ausgewählt die mit Unterrichtsgestaltung zu tun haben: *Leistungsdruck* (Einzelitem), *Vermittlungsqualität* (Einzelitem) und *Unterrichtsdruck*. Direkt damit in Zusammenhang stehen zwei Variablen

⁵⁵ Nach allgemeinen Konventionen sind Alphawerte < .80 als niedrig, Alphawerte zwischen .80 - .90 als mittel und Werte > .90 als hoch einzustufen (u.a. Bortz & Döring, 2002; Weinbach & Grinnell, 2000).

mit denen ausgedrückt wird, wie stark Schüler durch *negatives Verhalten* und *negative Disziplin* die Unterrichtsgestaltung torpedieren. Leider sind diese letztgenannten Skalen mit Messfehlern behaftet, was sich in einer schlechten internen Konsistenz ausgedrückt durch Cronbach's Alpha, zeigt. Das betrifft im Übrigen auch die Skala Gemeinschaftsgefühl in Klasse (Negative Disziplin betreffend Schule; Cronbach's Alpha = .63, Negatives Verhalten im Unterricht Cronbach's Alpha = .66 sowie Gemeinschaftsgefühl in Klasse; Cronbach's Alpha = .69.) Die Skalen werden dennoch verwendet, mit dem Wissen, dass die ungünstige Ausgangslage in der Auswertung der Ergebnisse berücksichtigt werden muss.

Für die übrigen genannten Skalen ist die interne Konsistenz zufriedenstellend; Cronbach's Alpha beträgt mindestens .70.

Tabelle 5-16: Operationalisierung der Prozessqualität Schülerebene

Dimension	Beispielitem	Item / Skala Cronbach's Alpha	Min. / Max.	M	SD	Schiefe
Allgemeiner Umgangston an Schule	Lehrpersonen und Schüler gehen meistens freundlich miteinander um.	4 Items $\alpha = .70$	0 / 3	2.03	.59	-0.53
Strenge und Kontrolle	Unsere Lehrpersonen achten darauf, dass wir uns anständig benehmen.	4 Items $\alpha = .70$	0 / 3	2.34	.48	-0.94
Beziehung zu Lehrpersonen	Ich werde mehr geschimpft oder bestraft als andere in der Klasse.	5 Items $\alpha = .79$	0 / 3	2.05	.68	-0.62
Gemeinschaftsgefühl in Klasse	In dieser Klasse gibt es eine gute Klassengemeinschaft.	5 Items $\alpha = .69$	0 / 3	1.96	.51	-0.62
Rivalität in Klasse	Einige Mitschüler versuchen immer wieder, gut dazustehen, indem sie die anderen schlechtmachen.	4 Items $\alpha = .70$	0 / 3	1.24	.66	.33
Negative Disziplin der Lehrperson	Wie häufig kommt es vor, dass die Lehrperson zu spät zum Unterricht kommt?	5 Items Summenindex gewichtet	0 / 27	11.98	4.87	-0.32
Leistungsdruck	Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird.	Einzelitem	0 / 3	1.28	.92	.33
Vermittlungsqualität	Unsere Lehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich und spannend.	Einzelitem	0 / 3	1.76	.85	-0.28
Unterrichtsdruck	Wir können Probleme oft gar nicht richtig besprechen, weil noch so viel Stoff durchgenommen werden muss.	3 Items $\alpha = .72$	0 / 3	1.18	.71	.47
Anregung zu zusätzlichem Engagement in der Schule	An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann.	Einzelitem	0 / 3	2.03	.87	-0.49
Negative Disziplin betreffend Schule	Ich mache meine Hausaufgaben nicht.	3 Items $\alpha = .63$	0 / 3	.49	.56	1.35
Negatives Verhalten im Unterricht	Ich schreibe bei anderen ab.	3 Items $\alpha = .66$	0 / 3	.83	.63	.92

Output-Qualitäten

Die Tabelle 5-17 unten zeigt die Merkmale welchen den Output einer Schule abbilden und damit die Schulqualität oder Schuleffektivität in einem weiteren Sinn. Im Abschnitt ‚Qualitätsmerkmale‘ (1.2.1) wurde angesprochen warum es nötig wäre, den bestehenden Kanon dieser Outputmerkmale zu erweitern und nicht nur hauptsächlich kognitive Leistungsmerkmale zu messen. Dieser Versuch soll hier unternommen werden, indem die Ziele der Schule gemäss den Volksschulgesetzen in der Art einfließen, dass sich ein positives Menschenbild (der Schüler) formulieren lässt. Aus diesen Gründen wird der Output hier breiter definiert. Er setzt sich aus folgenden Merkmalen zusammen: *Schulklima* (Dies entgegen dem Modell von Dubs in Tabelle 1-1, wo Schulklima zu den Prozessen zählt, da hier aber nur Zustände oder Einstellungen erfragt und zur Variabel verdichtet wurden, wird Schulklima zum Output gezählt), *Performanzangst*, *Leistungsangst*, *Noten in den Fächern Deutsch und Mathematik*, *Zufriedenheit mit der eigenen Leistung*, *soziales Selbstkonzept*, *Leistungs-Selbstkonzept*, *körperliche Beschwerden*, *Mobbing* und das Ausmass von *Schulabsentismus*.

Wie bereits erwähnt, lässt die vorhandene Datenbasis keine Berücksichtigung von Erziehungszielen wie ‚Selbständigkeit‘ oder ‚Wille zur Toleranz‘ wie sie in den Volksschulgesetzen aufgezählt werden zu (Siehe Abschnitt 1.3, S. 25 dieser Arbeit), aber die vorhandenen Merkmale zur Operationalisierung des Outputs erlauben es dennoch, ein differenziertes Profil eines Schülers zu formulieren. Dies kann wenigstens als Versuch bezeichnet werden, ein Menschenbild resp. Schülerbild zu beschreiben, wenn auch nicht in der Ganzheitlichkeit wie es in den Schulgesetzen geschrieben steht.

Nach diesem Verständnis von Outputqualität auf Schülerebene bewirkt eine gute Schule bei ihren Schülern, dass sie keine Angst vor Leistungserbringung in Form von Prüfungen haben, auch einmal vor die Klasse treten und bspw. an der Tafel eine Aufgabe lösen, oder ein Referat halten. Sie haben gute Noten und sind auch zufrieden mit ihrer eigenen Leistung, sie sind sich ihrer Soziabilität bewusst und schätzen diese positiv ein, ebenso vermögen sie ihre (kognitive) Leistungsfähigkeit einzuschätzen und beweisen dabei Selbstbewusstheit. Sie leiden möglichst wenig unter körperlichen Beschwerden, wie Kopfschmerzen, oder Übelkeit im Zusammenhang mit der Schule und sie sind nicht von Mobbing betroffen, das heisst sie werden von ihren Mitschülern nicht drangsaliert, und sind keiner Gewalt, psychisch oder physisch, ausgesetzt. Zusammenfassend schlägt sich das in einer positiven Einschätzung des Schulklimas nieder. Von Jugendlichen die dem beschriebenen Bild entsprechen, wird erwartet, dass sie nicht unerlaubt dem Unterricht fernbleiben.

Tabelle 5-17: Operationalisierung der Outputqualität auf Schülerebene

Dimension	Beispielitem	Item / Skala Cronbach's Alpha	Min. Max.	/ M	SD	Schiefe
Schulklima	Die Stimmung an unserer Schule ist gedrückt, lustlos <i>oder</i> ein wenig gedrückt <i>oder</i> ein wenig fröhlich <i>oder</i> heiter, fröhlich.	5 Items $\alpha = .70$	0 / 3	1.99	.54	-0.69
Performanzangst	Ich bin aufgeregt, wenn ich vor anderen sprechen muss.	3 Items $\alpha = .64$	0 / 3	1.52	.77	-0.01
Leistungsangst	Wenn wir eine Prüfung schreiben, bekomme ich fast immer ein komisches Gefühl im Magen.	3 Items $\alpha = .84$	0 / 3	1.55	.89	.03
Note Mathematik	Note nach Schweizer Skala: 6 ist die beste, 1 ist die schlechteste Note	Einzelitem	2 / 6	4.55	.67	-0.32
Note Deutsch	Note nach Schweizer Skala: 6 ist die beste, 1 ist die schlechteste Note	Einzelitem	1.5 / 6	4.59	.53	-0.49
Zufriedenheit mit eigener Leistung	Wie zufrieden bist du mit deinen Leistungen (Noten) in der Schule?	Einzelitem	0 / 3	1.7	.76	-0.37
Soziales Selbstkonzept	Ich bin bei anderen beliebt.	4 Items $\alpha = .71$	0 / 3	2.18	.53	-0.73
Leistungs-selbstkonzept	Ich lerne Dinge schnell.	5 Items $\alpha = .79$	0 / 3	1.5	.58	.24
Körperliche Beschwerden	Wie oft sind bei dir in diesem Schuljahr Beschwerden aufgetreten wie Übelkeit und Erbrechen?	5 Items Summenindex ungewichtet	0 / 10	4.47	2.34	.29
Belastung durch Mobbing und Bullying	Wie oft ist es dir in diesem Schuljahr passiert, dass dich jemand erpresst hat?	5 Items Summenindex ungewichtet	0 / 10	1.66	1.67	1.23
Ausmass Schulschwänzen ungewichtet	Hast du in diesem Schuljahr schon einzelne Tage geschwänzt? noch nie <i>oder</i> ab und zu <i>oder</i> mehr als 5 Mal	7 Items Summenindex ungewichtet	0 / 14	.92	1.86	3.0
Ausmass Schulschwänzen gewichtet	Hast du in diesem Schuljahr schon einzelne Tage geschwänzt? noch nie <i>oder</i> ab und zu <i>oder</i> mehr als 5 Mal	7 Items Summenindex gewichtet	0 / 26	1.55	3.42	3.46

Die Variabel Ausmass Schulschwänzen wird nur in der gewichteten Version verwendet und aufgrund der extrem steilen Verteilung, auch nur in der logarithmierten Form. In der Tabelle ist der ungewichtete Summenindex lediglich aus dokumentarischen Gründen aufgeführt.

5.5.2 Operationalisierung Schulqualität aus Sicht der Lehrpersonen

Input-Qualitäten

Wie bereits Eingangs Kapitel erwähnt, erlaubt die vorhandene Datenbasis keine Operationalisierung des Inputs auf Lehrpersonenebene, welche dem Vorschlag von Dubs (1998) gerecht werden würde. Es wurde deshalb auf zwei Kontextmerkmale zurückgegriffen, die sich als relevant im Zusammenhang mit dem Ausmass von Schulschwänzen herausgestellt haben; beide korrelieren positiv mit dem Auftreten von Schulschwänzen (vgl. Sälzer, 2010, Stamm, *et al.*, 2007, 2009). Es sind dies; *Belastung der Schule*, dabei konnten die Lehrpersonen auf einer Liste mit 6 Belastungen (bspw. Gewalt unter Schülern, Vandalismus u. ä.) angeben, wie stark ihre Schule davon belastet ist, sowie eine Skala bestehend aus vier Items, wo es darum geht wie vielfältig das Angebot einer Schule ausserhalb des Pflichtlehrplans ist. Der Titel dieser Skala lautet denn auch *Anregung und Vielfalt der Schule*. Untenstehende Tabelle zeigt die Lagemasse der beiden Variablen im Überblick, sowie die interne Reliabilität für die Skala (Cronbachs Alpha = .78).

Tabelle 5-18: Operationalisierung der Inputqualität auf Lehrpersonenebene

Dimension	Beispielitem	Item / Skala Cronbach's Alpha	Min. / Max.	M	SD	Schiefe
Belastung der Schule Anregung und Vielfalt der Schule	Vandalismus	6 Items Summenindex	0 / 16	7	2.42	.12
	An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann.	4 Items $\alpha = .78$	.75 / 3.0	1.99	.51	.13

Prozess-Qualitäten

Untenstehende Tabelle 5-19 auf der folgenden Seite, zeigt die Variablen die zur Operationalisierung der Prozessqualitäten für die Lehrpersonen herangezogen werden. Hier geht es primär um die Handlungsebene; um den Umgang miteinander. Die Lehrpersonen haben Einschätzungen gemacht zum Umgang untereinander, zum Umgang mit ihren Schülern und zur Art und Weise wie die Schulleitung mit ihnen umgeht. Diese Merkmale entsprechen dem Modell von Dubs (1998) vollständig. Es sind insgesamt sieben Variablen; zwei fokussieren auf das Kollegium: *Konsens im Kollegium betreffend Anforderungen* und *Positiver Umgang im Kollegium*. Zwei weitere betreffen die Schulleitung: *Leadership der Schulleitung*, und *Schulmanagement durch Schulleitung*. Zwei Merkmale betreffen den Umgang mit Schülern: *Allgemeiner Umgangston mit Schülern* (diese Skala ist mit Messfehlern behaftet, Cronbach's Alpha = .62) sowie *Schülerzentrierte Reaktion auf Schulschwänzen* (die Frage dazu lautet: Gehen Sie verstärkt auf einen Schüler zu, der nach unerlaubten Fernbleiben wieder in die Schule kommt?). Einzig dsie Variable *Umgang mit Absenzen* beschreibt einen administrativen Prozess.

Tabelle 5-19: Operationalisierung Prozessqualität auf Lehrpersonenebene

Dimension	Beispielitem	Item / Skala Cronbach's Alpha	Min. / Max.	M	SD	Schiefe
Umgang mit Absenzen	An unserer Schule liegen Dokumente vor, die das Vorgehen bei unentschuldigtem Absenzen detailliert regeln.	5 Items $\alpha = .85$	.2 / 3	2.08	.74	-0.58
Konsens im Kollegium betr. Anforderungen	Bei uns stellen die einzelnen Lehrpersonen ähnliche Anforderungen im Unterricht.	3 Items $\alpha = .76$	0 / 3	1.53	.59	-0.31
Positiver Umgang im Kollegium	Im Kollegium herrscht ein gutes soziales Klima.	4 Items $\alpha = .74$	.25 / 3	2.2	.51	-0.84
Leadership der Schulleitung	Die Schulleitung vertritt eine klare Linie.	3 Items $\alpha = .84$	.33 / 3	2.3	.64	-0.79
Schulmanagement durch Schulleitung	Bei uns ist klar, wer wofür zuständig ist.	8 Items $\alpha = .79$	1 / 2.88	2.09	.42	-0.49
Allg. Umgangston mit SuS	Zwischen mir und den Schülern herrscht im Allgemeinen ein freundlicher Umgangston.	3 Items $\alpha = .62$	1.33 / 3	2.58	.38	-0.78
Schülerzentrierte Reaktion auf Schulschwänzen	Ich gehe verstärkt auf die Schülerin oder den Schüler ein.	Einzelitem	0 / 3	2.30	.74	-0.99

Output-Qualitäten

Die Variablen zur Operationalisierung der Outputqualität (vgl. Tabelle 5-20) auf Ebene der Lehrpersonen zielen einerseits darauf ab, ein Persönlichkeitsprofil beschreiben zu können und andererseits ‚Spuren‘ ausgedrückt durch Belastungen, sichtbar zu machen, welche die Schule bei den Individuen hinterlässt. Es werden vier Variablen, basierend auf Skalen, herangezogen: *Belastung durch Schülermerkmale*, *Berufszufriedenheit*, *Überforderung / erlebte Belastung*, sowie *Selbstwirksamkeit / Wahrgenommene Berufseignung*. Die Skalen sind mit Messfehlern behaftet, was sich an der relativ schlechten internen Konsistenz zeigt; bei den ersten beiden Skalen ist Cronbach's Alpha $<.70$. Diese ungünstige Voraussetzung muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

Tabelle 5-20. Operationalisierung Outputqualität auf Lehrpersonenebene

Dimension	Beispielitem	Item / Skala Cronbach's Alpha	Min. / Max.	M	SD	Schiefe
Belastung durch Schülermerkmale	Die Vielfalt persönlicher und sozialer Probleme einzelner Schülerinnen und Schüler.	4 Items $\alpha = .63$	0 / 2.5	1.68	.55	-0.50
Berufszufriedenheit	Meine Arbeit macht mir viel Spass.	3 Items $\alpha = .61$	.67 / 3	2.13	.54	-0.02
Überforderung / erlebte Belastung	Ich habe das Gefühl, dass ich mit der Belastung des Lehrberufs fertig werde.	4 Items $\alpha = .71$	0 / 2.25	1.03	.58	-0.07
Selbstwirksamkeit / Wahrgenommene Berufseignung	Ich glaube, dass meine pädagogischen Fähigkeiten für den Umgang mit schwierigen Schülern ausreichen.	4 Items $\alpha = .76$	1 / 3	2.28	.45	-0.35

5.5.3 Operationalisierung Schulabsentismus

Zur Beantwortung der Subfragen, ob Schulabsentismus ein Input-, Prozess- oder Outputmerkmal ist, wird die allgemeine Variable *Schulabsentismus*, in vier Elemente zerlegt, die den Qualitätsdimensionen entsprechen: die *Bewertung von Schulabsentismus* (Schülerebene) als Input-Merkmal behandelt und der *Umgang mit* (Lehrpersonenebene) sowie die *Schülerzentrierte Reaktion auf Schulschwänzen* (Lehrpersonenebene) als Prozessmerkmale. Das *Ausmass von Schulabsentismus* bildet schliesslich das Outputmerkmal (Schülerebene). Alle vier Variablen wurden weiter oben bereits im Rahmen der einzelnen Qualitätsdimensionen oder bei der Charakterisierung der Untersuchungstichprobe (Ausmass von Schulabsentismus) vorgestellt. Untenstehende Tabelle zeigt sie nochmals im Überblick.

Tabelle 5-21: Operationalisierung der allgemeinen Variable *Schulabsentismus*

Qualitäts-Dimension	Beispielitem	Item / Skala Datenquelle	Min. / Max.	M	SD	Schiefe
Input: Bewertung von Schul- schwänzen	Was denkst du über Schulschwänzer?	Schülerebene				
	Ich finde sie doof <i>oder</i> sie sind mir egal <i>oder</i> ich finde sie mutig und cool	Einzelitem	1 / 3	1.83	.47	-.56
Prozess: Umgang mit Absenzen	An unserer Schule liegen Dokumente vor, die das Vorgehen bei unent- schuldigten Absenzen detailliert regeln.	Lehrpersonenebene				
		5 Items $\alpha = .85$	0.2 / 3	2.08	.74	-0.58
Prozess: Schüler- zentrierte Reaktion auf Schulschwän- zen	Ich gehe verstärkt auf die Schülerin oder den Schü- ler ein.	Lehrpersonenebene Einzelitem	0 / 3	2.30	.74	-0.99
Output: Ausmass Schul- schwänzen	Hast du in diesem Schul- jahr schon einzelne Tage geschwänzt? noch nie <i>oder</i> ab und zu <i>oder</i> mehr als 5 Mal	Schülerebene 7 Items Summenindex gewichtet	0 / 26	1.55	3.42	3.46

6 Auswertungsverfahren

Die im Folgenden beschriebenen Auswertungsverfahren beschränken sich auf die einzelnen ‚Säulen‘ des Qualitätsmodells, das heisst, es wird jede Qualitätsdimension separat (in vertikaler Reihenfolge) betrachtet. Es werden keine Zusammenhänge im Sinne von Korrelationen oder Regressionen berechnet, da es nicht darum geht, herauszufinden, wie stark bspw. die Inputvariablen mit den Outputvariablen zusammenhängen oder ob sie eine Prädiktorfunktion haben. Es geht darum, auf einer theoretischen resp. deskriptiven Ebene zu zeigen, dass die zusätzlich ausgewählten Variablen zu Schulabsentismus eine plausible Ergänzung zu den bewährten Merkmalen aus der Schulqualitätsforschung bilden können und sich in ein dort gängiges Input-Prozess-Output-Modell einfügen lassen. Dazu werden die Daten derart ausgewertet, dass sie eine Ergänzung zu den bereits erfolgten Auswertungen bei Stamm et al. (2007) sowie Sälzer (2010) mit den gleichen Daten darstellen. Wurden dort vorwiegend Ergebnisse und Erkenntnisse auf Schulebene präsentiert, soll in der vorliegenden Arbeit der Fokus auf einzelnen Schulen der Stichprobe liegen und der Versuch unternommen werden, den Akteuren an diesen Schulen ‚ein Gesicht zu geben‘.

Für die Datenauswertung stehen folgende Subfragen der Forschungsfrage ‚Ist Schulabsentismus ein Qualitätsmerkmal?‘ im Zentrum: Haben gute Schulen eine tiefe Absenzenquote? Und. Ist Schulabsentismus ein Input-, Prozess-, oder Output-Merkmal?

Für die erste Subfrage muss zuerst festgestellt werden welche der untersuchten Schulen als *gute* Schulen bezeichnet werden können, erst danach ist ein Abgleich mit den Absentismusknoten pro Schule möglich, was dann ein Beantworten der Frage zulässt, ob eine gute Schule eine tiefe Absenzenquote aufweist.

Zur Beantwortung der drei anderen Subfragen wird die Variable Schulabsentismus in die drei Dimensionen des Qualitätsmodells zerlegt; Bewertung und Einstellung zu Schulabsentismus als Inputmerkmal, der Umgang und die Reaktion auf Schulschwänzen als Prozessmerkmal und das Ausmass als Outputmerkmal. Das heisst, es werden für jede Dimension Merkmale von Schulabsentismus dahingehend untersucht, ob sie mit den gängigen Merkmalen aus der Schulqualitätsforschung soweit in Einklang zu bringen sind, dass sich daraus plausible Schülerprofile ableiten lassen.

6.1 Mittelwertsvergleiche und Varianzzerlegung

Mittelwertsvergleiche

Zum Vergleich der Ausprägungen der verschiedenen Qualitäten, werden die Mittelwerte der Skalen herangezogen. Dabei sind die Skalen so gepolt, dass ein hoher Mittelwert der erwünschten Richtung der Ausprägung entspricht. Beispielsweise wurde die Variable Disziplin der Lehrperson umgepolt; die Originalfrage Im Fragebogen ist so gestellt, dass ein hoher Wert

einen Disziplinmangel aufzeigt (Die Lehrperson kommt zu spät, oder beendet den Unterricht verfrüht, es geht in der Klasse drunter und drüber etc.) durch das Umpolen bedeutet ein hoher Wert nun, dass die Disziplin der Lehrperson hoch ist. Die Summe der maximalen Skalenmittelwerte entspricht 100%. So wird für jede Schule ersichtlich wie gut die einzelnen Qualitätsdimensionen gemessen am Maximum ausgeprägt sind. Zum besseren Vergleich der Schulen wird zudem die mittlere Ausprägung für die ganze Untersuchungsstichprobe als Referenz herangezogen.

Um Aussagen darüber machen zu können, wie relevant sich die Mittelwertsdifferenzen unterscheiden, werden diese auf Signifikanz hin untersucht. Primär kommt dafür eine Varianzanalyse in Frage. Da diese aber auf einem F-Test beruht, kann mit ihr lediglich geprüft werden, ob beim Vergleich von mehreren Gruppen die Differenz zwischen mindestens einem der Vergleichspaare statistisch signifikant ausfällt, es kann aber nichts darüber ausgesagt werden zwischen *welchen* Gruppen und bei *wie vielen* Gruppen dies der Fall ist. Zur Beantwortung der Forschungsfrage genügt diese Aussagekraft des F-Tests als *Overall*-Test allein nicht. Deshalb wird die Varianzanalyse mit paarweisen Mehrfachvergleichen sog. Post-Hoc-Tests ergänzt. Bei paarweisen Mehrfachvergleichen werden die Mittelwertdifferenzen aller möglichen Paare von Gruppen (hier Schulen) auf statistische Signifikanz überprüft, das heisst jede Schule wird mit jeder verglichen.

Wie bei der Varianzanalyse grundsätzlich, wird dabei Varianzhomogenität vorausgesetzt. Ist diese Bedingung erfüllt können die Paare mit dem Gabriel-Test verglichen werden. Ist die Varianzhomogenität, nicht gegeben, kann anstelle des Gabriel-Tests der Games-Howell Test verwendet werden (Janssen & Laatz, 2010). Dieser basiert ebenfalls auf paarweisen Vergleichen und ist geeignet, auch wenn die Varianzen ungleich sind. Er ist zudem in der Lage einen Spannweitentest zu machen. Das heisst, umgekehrt zum Verfahren bei den paarweisen Mehrfachvergleichen, werden die Vergleichsgruppen auf gerade nicht signifikante Mittelwertsdifferenzen untersucht und es werden ausgehend von dieser Bedingung sog. homogene Untergruppen gebildet, deren Mitglieder sich bezüglich Mittelwertsdifferenzen statistisch nicht signifikant unterscheiden.

Hierarchische Varianzzerlegung

Da die Forschungsfragen darauf abzielen zu entscheiden, ob die gewählten Merkmale als Schulqualitätsmerkmale gelten können, ist es nötig, die Varianz der Merkmale hierarchisch zu zerlegen, so wird erkennbar, welche Ebene welchen Anteil zur Varianzaufklärung beiträgt. Deshalb wird in einem nächsten Schritt für jedes Merkmal untersucht, welchen Anteil die Faktoren *Schule* und *Klasse* beitragen.

Das Vorgehen besteht in einer mehrmaligen Durchführung von univariaten Varianzanalysen, bei der die Variablen Schule und Klasse nacheinander als unabhängige Variablen eingehen und die jeweilige Modellvariable als abhängige Variable. Dadurch erhält man für jede unabhängige Variable spezifische Quadratsummen (QS) sowie eine Gesamt-Quadratsumme. Durch Division von QS_{Schule} durch QS_{Total} erhält man die ausschliesslich auf die Schulebene zurückgehende Varianz. Die Differenz aus QS_{Klasse} und QS_{Schule} geteilt durch QS_{Total} ergibt den Anteil der Klasse an der Gesamtstreuung (Gruehn, 2000, S. 123). Die nicht durch Schule und Klasse aufgeklärte Varianz entfällt dann auf die Schüler- resp. Individualebene.

Vergleich beste und schlechteste Schule

Wie weiter oben dargelegt, werden in einem nächsten Schritt die ‚beste‘ und die ‚schlechteste‘ Schule identifiziert. Diese beiden Schulen können als unabhängige Stichproben interpretiert werden. Diese beiden Schulen sollen wiederum auf Unterschiede (Mittelwertsdifferenzen) hin untersucht werden. Dies geschieht mit einem T-Test, dadurch wird ersichtlich, bei welchen Merkmalen statistisch signifikante Unterschiede bestehen. Allein durch das Feststellen der signifikanten Unterschiede, kann noch nichts darüber ausgesagt werden, ob diese auch relevant sind. Deshalb werden die signifikanten Mittelwertsdifferenzen durch die Angabe einer Effektgrösse (Cohens’*d*) ergänzt.

6.2 Clusteranalysen

Clusteranalysen sind Verfahren zur Gruppenbildung; aus einer heterogenen Gesamtheit sollen möglichst homogene Gruppen gebildet werden. Innerhalb einer Gruppe soll dabei eine möglichst ähnliche Eigenschaftsstruktur vorherrschen und zwischen den Gruppen ein möglichst grosser Unterschied bestehen. Ein bestechendes Charakteristikum der Clusteranalyse ist zudem, dass alle vorliegenden Merkmale gleichzeitig zur Gruppenbildung herangezogen werden (Backhaus, Erichson, Plinke, & Weiber, 2006; Schendera, 2010). Clusteranalysen haben explorativen Charakter. Die Plausibilität einer gebildeten Gruppe hängt stark von den zugrunde liegenden Merkmalen ab und dann aber auch von der Interpretation, warum dies so ist.

Die Zielsetzung ‚ähnliche Eigenschaftsstrukturen‘ auf zu zeigen, scheint für die Beantwortung der Forschungsfrage ob die ausgewählten Aspekte von Schulabsentismus als Ergänzung der etablierten Qualitätsmerkmale gelten können, geeignet: es interessiert besonders, mit welcher Ausprägung der Merkmale für Schulqualität hoch oder tief ausgeprägter Schulabsentismus, sowie die Bewertung von Schulabsentismus einhergeht. Das heisst, es wird erwartet, dass sich durch bestimmte Merkmalsausprägungen charakteristische Typen von Schülern ergeben.

Die Wahl fiel auf eine Two-Step-Clusteranalyse, weil gleichzeitig sowohl metrische (dimensionale) wie auch kategoriale Variablen einfließen können, dies ist ein grosser Vorteil gegenüber anderen Cluster-Verfahren, die keine gemischten Variablen erlauben. Zudem ist das Verfahren auch für grosse Datensätze geeignet und es können Ausreisserfälle in einem sogenannten Ausreisser-Cluster⁵⁶ separiert werden können (vgl. Backhaus, *et al.*, 2006; Janssen & Laatz, 2010; Schendera, 2010).

Wie der Name sagt, wird in zwei Stufen geclustert; in der Phase des Vorclustern werden die Ausreisser separiert und in einem speziellen Subcluster zusammengefasst. In der zweiten Stu-

⁵⁶ Ausreisser sind Objekte, die im Vergleich zu den übrigen Objekten eine vollkommen anders gelagerte Kombination der Merkmalsausprägungen aufweisen und dadurch von allen anderen Objekten weit entfernt liegen. Sie führen dazu, dass der Fusionierungsprozess der übrigen Objekte stark beeinflusst wird und damit das Erkennen der Zusammenhänge zwischen den übrigen Objekten erschwert wird und Verzerrungen auftreten (Backhaus, *et al.*, 2006 S. 549).

fe werden die Sub-Cluster – ohne das Ausreissercluster – zu den eigentlichen Endclustern fusioniert (Janssen & Laatz, 2010).

Es ist möglich, sich vom Algorithmus die optimale Clusteranzahl vorgeben zu lassen. Da es hier aber um die Überprüfung der Vermutung geht, ob sich mit den ausgewählten Merkmalen *zwei* sinnvolle Gruppen bilden lassen, bei der in der einen ein hohes Absentismusaufkommen mit einer schlechten Ausprägung der anderen Merkmale einhergeht und umgekehrt, wird auf diese Möglichkeit verzichtet und die Voreinstellung getroffen, nur zwei Cluster zu bilden. Damit wird die Methode in einer konfirmatorischen Art und Weise verwendet, es bestehen Vermutungen über Gruppen und mit Hilfe der Clusterung soll diese Vermutung bestätigt werden. Das Anwendung selber wurde nach Janssen & Laatz (2010) sowie Schendera (2010) durchgeführt.

Wichtige Voraussetzungen der Two-step Clusteranalyse sind nach Schendera (2010); es dürfen nur nominale und metrische Variablen eingesetzt werden, das Likelihood-Distanzmass setzt Unabhängigkeit der verwendeten Variablen voraus, ob dies zutrifft muss vorgängig mittels bivariater Korrelationen festgestellt werden. Eine weitere Bedingung ist eine Normalverteilung der metrischen Variablen, auch dies muss vorgängig mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test überprüft werden. Liegt keine Normalverteilung vor, müssen die Variablen standardisiert werden. Obwohl der Algorithmus insgesamt als robust gegenüber von Verletzungen dieser Voraussetzungen gilt, auch für die Unabhängigkeitsannahme und der Verteilungsannahme, ist es dennoch angebracht sie zu überprüfen (ebd. a. a. O.).

Alle Variablen werden standardisiert (Z-Transformation), um sie in ihrer Messskala vergleichbar zu machen. Die Variablen *Schulabsentismus* und *Mobbing* wurden aufgrund ihrer linkssteilen Verteilung zuvor noch logarithmiert. Die Variable *Disziplin der Lehrperson* wird für die Clusteranalyse dreistufig eingeteilt (schwache, mittlere und hohe Disziplin). Dies im Gegensatz zum Vergleichen der Mittelwerte, wo die Variable als gewichteter Summenindex einbezogen wurde (mit einer Spannweite von 0 bis 27). Aufgrund der Stufung wird die Variable zur Disziplin der Lehrperson, deshalb als kategoriale Variable einfließen.

ERGEBNISSE

7 Ergebnisse Mittelwertsvergleiche, Varianzanalysen

In diesem Kapitel werden die Mittelwertsvergleiche der Qualitätsmodelle aus Sicht der Schüler und der Lehrpersonen auf den drei Dimensionen Input, Prozess und Output dargestellt. Die Ergebnisse werden analog dem Vorgehen präsentiert:

Zuerst werden die Summen der Mittelwerte und deren Abweichungen vom Stichprobenmittelwert pro Schule für jede Qualitätsdimension grafisch dargestellt. Danach folgt die Darstellung der sich signifikant unterscheidenden Mittelwerte für jedes Merkmal und für alle Schulen (paarweise Mittelwertsvergleiche).

Danach folgen die Ergebnisse der hierarchischen Varianzzerlegungen mittels der Faktoren *Schule*, *Klasse* und *Schüler* (Individualebene) für die Daten der Schüler.

Eine hierarchische Varianzzerlegung der Lehrpersonendaten ist aufgrund der geringen Gruppen- resp. Zellengröße (vgl. Tabelle 5-4: Zusammensetzung Untersuchungsstichprobe) nicht seriös möglich, es wird daher nur die auf Schulebene erklärte Varianz dargestellt.

7.1 Schulqualität Schülerebene

Untenstehende Abbildung zeigt eine grafische Zusammenfassung der Summe aller Mittelwerte für die Inputqualitäten pro Schule. Es wurden vier Variablen einbezogen, deren Mittelwerte in der Summe maximal 12 ergeben können, dies entspricht 100%. Der Stichprobenmittelwert ($M = 8.4$, 70%) dient als Referenz (X-Achse), das heisst die Richtung gibt an, ob der Stichprobenmittelwert über- oder unterschritten wurde und die Länge des Balken zeigt die Grösse des Unterschieds in Prozentpunkten an. Die Angaben zu den einzelnen Mittelwerten pro Variable und Schule für die Inputqualität (inklusive Schiefe, Standardabweichung und Anzahl fehlender Werte) werden hier aus Platzgründen nicht präsentiert; die Tabelle befindet sich im Anhang (14.1).

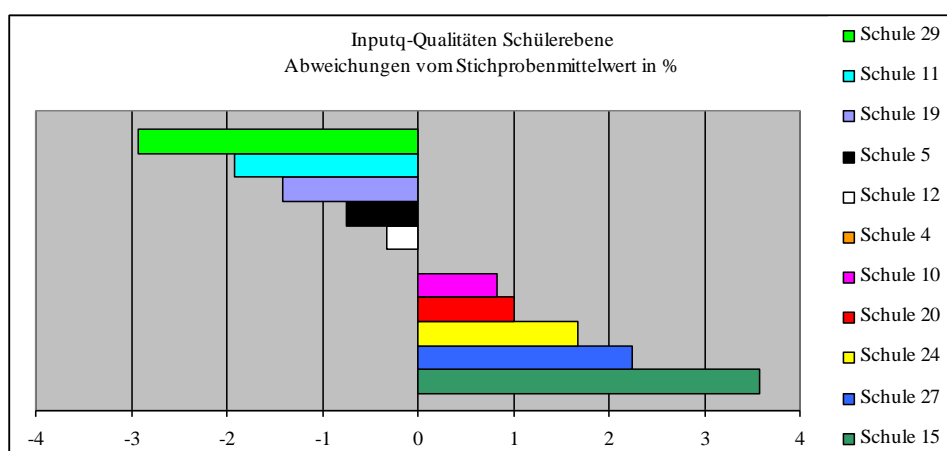


Abbildung 7-1: Input-Qualitäten Schülerebene: Abweichung vom Stichprobenmittelwert pro Schule

Die Grafik zeigt, dass sich die die Schulen teilweise deutlich unterscheiden, im Extremfall um ca. 3.5% (Schule 29 und Schule 15) und der minimale Unterschied liegt bei gut einem Prozentpunkt (Schule 12 und Schule 10). Allein auf dieser Basis kann aber keine Aussage darüber gemacht werden, ob diese Unterschiede statistisch relevant ausfallen. Um diese Frage zu beantworten werden nun weiter unten die Ergebnisse der paarweisen Mehrfachvergleiche beschrieben.

Zur Klärung der Frage, ob sich die einzelnen Schulen bezüglich der Mittelwerte der Inputqualitäten statistisch signifikant unterscheiden, wurde jede Schule mit jeder Schule verglichen (paarweise Mittelwertsvergleiche). Zuerst wird eine ANOVA durchgeführt (F-Test), um herauszufinden, ob sich mindestens bei einem Paar signifikante Unterschiede zeigen (dieser Schritt wurde durch zwei weitere Tests ergänzt die ebenfalls dazu dienen signifikante Mittelwertsunterschiede zu identifizieren, dabei aber als robuster gegenüber der Verletzungen der Voraussetzungen wie die Varianzhomogenität gelten. Es sind dies der Welch-Test sowie der Brown-Forsythe-Test. Anschliessend wurden zwei verschiedene Post-Hoc Tests für die paarweisen Mittelwertsvergleiche eingesetzt, abhängig davon ob bei der Variable Varianzhomogenität gegeben ist, dann wurde der Gabriel-Test verwendet oder ob keine Varianzhomogenität vorliegt, dann wurde der Games-Howell-Test angewandt. Dieses Vorgehen blieb für alle Qualitätsdimensionen unverändert.

Bei einer Anzahl von 11 Schulen und - zusammengefasst für alle Qualitätsdimensionen – 27 Variablen wird durch die paarweisen Mittelwertsvergleiche eine wahre ‚Datenflut‘ produziert. Ein Beschrieb jedes einzelnen Vergleichs würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Es wird daher für jede Qualitätsdimension nur dargestellt, wie viele Paare mit signifikanten Mittelwertsunterschieden entdeckt wurden. Im Anhang sind die detaillierten Ergebnisse der paarweisen Mittelwertsvergleiche zu finden (15.6 bis 15.8). Ebenfalls die homogenen Untergruppen sind dort dargestellt, auf deren Darstellung hier ebenfalls aus dem genannten Grund verzichtet wird.

In homogene Untergruppen werden die Elemente zusammengefasst, die sich statistisch nicht signifikant unterscheiden. Die Anzahl gebildeter Paare lässt Rückschlüsse über die Grösse dieser Gruppen zu; werden nur wenige sich unterscheidende Paare identifiziert, ist die homogene Untergruppe gross, werden viele Paarungen mit signifikanten Unterschieden gefunden ist die Gruppe der sich nicht relevant unterscheidenden Paare entsprechend kleiner.

Untenstehende Tabelle 7-1 zeigt die Ergebnisse der Mehrfachvergleiche für die Variablen der Inputqualitäten. Für die Inputqualitäten wurden vier Variablen den paarweisen Mittelwertsvergleich unterzogen: Aufgrund fehlender Varianzhomogenität wurden die Variablen *Bedeutbarkeit schulischer Inhalte* sowie *Bewertung von Schulabsentismus* dem Games-Howell-Test unterzogen. Für die erste Variable zeigen sich für das 95%-Konfidenzintervall signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen den Schulen 11 und 20 sowie 20 und 29. Für die zweite Variable (Bewertung von Schulabsentismus) finden sich für das 95%-Konfidenzintervall signifikante Unterschiede zwischen den Schulen 15 und 29, 24 und 29 sowie 20 und 29.

Für die beiden Variablen *Erziehungsstil: Zuwendung* sowie *Schulisches Monitoring* liegt Varianzhomogenität vor. Für den paarweisen Mittelwertsvergleich wurde deshalb der Gabriel-

Test angewandt wurde. Demnach unterscheiden sich zwei Paare auf dem 0.05 Niveau signifikant bezgl. der Variable *Zuwendung*. Es sind dies die Schulen 11 und 15 sowie 15 und 29. Für die Variable *Schulisches Monitoring* unterscheiden sich vier Paare auf dem 0.05 Niveau signifikant. Es sind dies die Schulen 12 und 15, 15 und 19, 15 und 19 sowie 19 und 24. Für die Inputqualitäten wurden insgesamt nur wenige sich signifikant unterscheidende Paare gefunden, dies lässt den Schluss zu, dass die Unterschiede zu gering sind, um statistisch relevant in Erscheinung zu treten. Die genauen Differenzen der Mittelwertsunterschiede, der zugrundeliegende F-Test, sowie die homogenen Untergruppen werden hier nicht dargestellt, die Angaben sind im Anhang zu finden (15.6 bis 15.8).

Tabelle 7-1: Paarweise Mittelwertsvergleiche Inputqualitäten Schüler

Variable	Beispielitem	Anzahl Paare mit signifikanten Mittelwertsunterschieden ($p < .05$)
Bedeutsamkeit schulischer Inhalte	Mit vielem was ich in der Schule lernen muss, kann ich im praktischen Leben nichts anfangen.	2 Paare
	Meine Eltern nehmen ernst was ich sage.	2 Paare
Erziehungsstil: Zuwendung Schulbezogenes Monitoring der Eltern	Meinen Eltern fragen oft, was ich in der Schule gemacht oder gelernt habe.	3 Paare
Bewertung von Schulschwänzen	Was denkst du über Schulschwänzer? Ich finde sie doof <i>oder</i> sie sind mir egal <i>oder</i> ich finde sie mutig und cool	3 Paare

Im nächsten Schritt wurde für jede Variable eine hierarchische Varianzzerlegung durchgeführt. Tabelle 7-2 unten, zeigt die hierarchische Varianzzerlegung der Inputmerkmale auf Schülerebene. Der zugrunde liegende F-Test ist für jedes Merkmal sowohl auf Schul- wie auch auf Klassenebene signifikant⁵⁷. Für jede Variable wird angegeben, wie viel erklärte Varianz auf die unterschiedlichen Ebenen (Faktoren) zurückzuführen ist. Für alle vier Variablen (*Bedeutsamkeit schulischer Inhalte*, *Erziehungsstil: Zuwendung*, *Schulbezogenes Monitoring der Eltern* sowie *Bewertung von Schulschwänzen*) sind die Beiträge zur Varianzaufklärung durch den Faktor Schule vernachlässigbar klein; es sind überall weniger als 2 Prozentpunkte und auch die Effektstärken η^2 sind bei allen Variablen $< .10$ ⁵⁸. Der Faktor Klasse trägt mehr zur Varianzaufklärung bei; für die *Bedeutsamkeit schulischer Inhalte* sind es 12.6% bei einer kleinen Effektstärke von $\eta^2 = .14$, ähnlich beim *Schulbezogenen Monitoring der Eltern*; dort erklärt der Faktor Schule 10.5% der Varianz bei einem $\eta^2 = .12$. Bei den anderen zwei Variablen sind die Beiträge zur Varianzaufklärung klein und die Effektstärken vernachlässigbar. Die Varianz bei der *elterlichen Zuwendung* wird zu 6.4% und die Bewertung von Schulabsentismus durch 7.55% durch die Klassenebene erklärt. Für beide Variablen sind die Effektstärken $\eta^2 < .10$ und damit ebenfalls, wie für den Faktor Schule, vernachlässigbar klein. Der

⁵⁷ Aus Platzgründen wird auf die Darstellung der entsprechenden Kennwerte an dieser Stelle verzichtet. Die SPSS-Ausgabe, mit allen Angaben, auf denen diese Varianzzerlegung basiert, ist im Anhang zu finden (14.7).

⁵⁸ Nach der Einteilung von Cohen (1988, zitiert nach Bortz & Döring, 2002) sind Effektstärken (η^2) von 0.10 als klein, solche von 0.30 als mittel und Effektstärken von 0.50 als gross einzustufen.

weitaus grösste Anteil der Varianz fällt für alle vier Variablen auf die Individualebene (In der Tabelle: Varianz Schüler). Diese Varianzanteile betragen zwischen 86 und 92 Prozent.

Da der Input zum vornherein durch Variablen operationalisiert wurde, von denen angenommen wird, dass sie nicht oder nur wenig von der Schule beeinflusst werden, erstaunen diese Ergebnisse wenig. Es wäre im Gegenteil einigermaßen irritierend, würde bei diesen Variablen ein starker Einfluss von der Schul- und/oder Klassenebene sichtbar. Wie im Kapitel 2.3.1 (individuelle Perspektive Schulabsentismus) dargelegt, werden die Eltern zur Individualebene dazugezählt, da Jugendliche im Schulalter noch stark von diesen abhängig sind und nicht von einem ‚reinen‘ Individualismus gesprochen werden kann.

Tabelle 7-2: Hierarchische Varianzzerlegung Inputmerkmale Schülerebene

Dimension	Beispielitem	M	SD	Varianz Schule Eta ²	Varianz Klasse Eta ²	Varianz Schüler
Bedeutsamkeit schulischer Inhalte	Mit vielem was ich in der Schule lernen muss, kann ich im praktischen Leben nichts anfangen.	1.62	.58	1.22%* .012	12.64%** .139	86.14%
Erziehungsstil: Zuwendung	Meine Eltern nehmen ernst was ich sage.	2.34	.54	1.14%* .011	6.36%* .075	92.50%
Schulbezogenes Monitoring der Eltern	Meinen Eltern fragen oft, was ich in der Schule gemacht oder gelernt habe.	2.27	.54	1.92%** .019	10.46%** .124	87.62%
Bewertung von Schulschwänzen	Was denkst du über Schulschwänzer? Ich finde sie doof <i>oder</i> sie sind mir egal <i>oder</i> ich finde sie mutig und cool	1.83	.47	1.69%* .017	7.55%** .092	90.76%

Signifikanz *F*-Test: ** = $p < .000$, * = $p < .05$, (ns) = nicht signifikant

Ergänzung hierarchische Varianzanalyse

Unterzieht man die besonders interessierende Variable *Bewertung von Schulabsentismus* erneut einer ANOVA unter Einbezug von Kontextmerkmalen als Faktoren, resultiert kein Informationszuwachs in Form von aufgeklärter Varianz (diese Ergebnisse werden nicht tabellarisch dargestellt). Folgende Kontextmerkmale wurden herangezogen: *Geschlecht*, *Anforderungsniveau*, *Sozioökonomischer Hintergrund* (ISEI) sowie *Nationalität* (Schweizer versus Nicht-Schweizer) und *Klassenstufe*. Keiner dieser Faktoren zeigt einen signifikanten Einfluss (die Signifikanzen schwanken zwischen .522 und .006), die Effektstärken (Eta²) sind durchwegs $< .01$ und damit vernachlässigbar.

Untenstehende Abbildung 7-2 zeigt eine grafische Zusammenfassung der Summe aller Mittelwerte für die Prozessqualitäten pro Schule. Es wurden zwölf Variablen einbezogen, deren Mittelwerte in der Summe maximal 60 ergeben können, dies entspricht 100%. Der Stichprobenmittelwert ($M = 37.17$, 60%) dient als Referenz (X-Achse), das heisst die Richtung gibt an, ob der Stichprobenmittelwert über- oder unterschritten wurde und die Länge des Balken zeigt die Grösse des Unterschieds in Prozentpunkten an. Die Angaben zu den einzelnen Mittelwerten pro Variable und Schule für die Prozessqualität (inklusive Schiefe, Standardabwei-

chung und Anzahl fehlender Werte) werden hier aus Platzgründen nicht präsentiert; die Tabelle befindet sich im Anhang (14.2).

Die Grafik zeigt, dass sich die die Schulen teilweise deutlich unterscheiden, im Extremfall um ca. 11% (Schule 5 und Schule 20) und der minimale Unterschied liegt bei weniger als einem Prozentpunkt (Schule 12 und Schule 19). Allein auf dieser Basis kann aber keine Aussage darüber gemacht werden, ob diese Unterschiede statistisch relevant ausfallen. Um diese Frage zu beantworten werden nun die Ergebnisse der paarweisen Mehrfachvergleiche beschrieben.

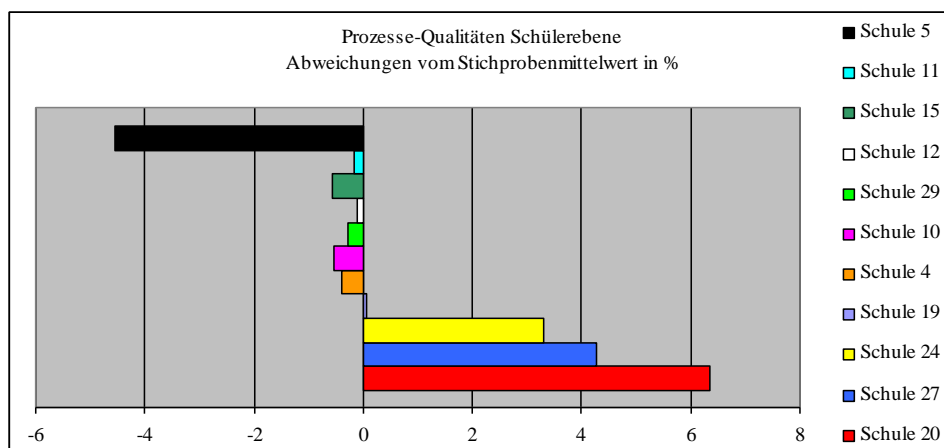


Abbildung 7-2: Prozess-Qualitäten Schülerebene: Abweichung vom Stichprobenmittelwert pro Schule

Für die Prozessqualitäten wurden zwölf Variablen den paarweisen Mittelwertsvergleichen unterzogen (vgl. Tabelle 7-3 unten): Aufgrund fehlender Varianzhomogenität wurden die Variablen *Allgemeiner Umgangston an Schule* (8 Paare), *Strenge und Kontrolle* (20 Paare), *Gemeinschaftsgefühl in Klasse* (18 Paare), *Rivalität in Klasse* (27 Paare), *Negative Disziplin der Lehrperson* (21 Paare), *Leistungsdruck* (14 Paare), *Vermittlungsqualität* (3 Paare), *Unterrichtsdruck* (n.s.), *Anregung zu zusätzlichem Engagement in der Schule* (25 Paare), *Negative Disziplin betreffend Schule* (11 Paare) sowie *Negatives Verhalten im Unterricht* (9 Paare) dem Games-Howell-Test unterzogen. In den Klammern ist angegeben wie viele Paare die sich auf dem .05 Niveau signifikant unterscheiden. Bis auf die Variablen *Vermittlungsqualität* und *Negatives Verhalten im Unterricht* wurden viele Paare mit signifikanten Unterschieden gefunden. Auf die Angabe um welche Schulen es sich bei den Paaren handelt, wird aus Platzgründen verzichtet, diese Informationen stehen im Anhang zur Verfügung (15.7). Für die Variable *Unterrichtsdruck* wurden keine statistisch signifikanten Mittelwertsunterschiede gefunden. Für alle Variablen ist der F-Wert auf dem .05-Niveau signifikant, ebenso für Brown-Forsythe und den Welch-Test.

Einzig für die Variable *Beziehung zur Lehrperson* liegt Varianzhomogenität vor. Für den paarweisen Mittelwertsvergleich wurde deshalb der Gabriel-Test angewandt wurde. Demnach unterscheiden sich zwei Paare auf dem .05-Niveau signifikant. Es sind dies die Schulen 11 und 20 sowie 11 und 27.

Tabelle 7-3: Paarweise Mittelwertsvergleiche Prozessqualitäten Schüler

Variable	Beispielitem	Anzahl Paare mit signifikanten Mittelwertsunterschieden ($p < .05$)
Allgemeiner Umgangston an Schule	Lehrpersonen und Schüler gehen meistens freundlich miteinander um.	8 Paare
	Unsere Lehrpersonen achten darauf, dass wir uns anständig benehmen.	20 Paare
Strenge und Kontrolle	Ich werde mehr geschimpft oder bestraft als andere in der Klasse.	2 Paare
Beziehung zu Lehrpersonen	In dieser Klasse gibt es eine gute Klassengemeinschaft.	18 Paare
Gemeinschaftsgefühl in Klasse	Einige Mitschüler versuchen immer wieder, gut dazustehen, indem sie die anderen schlechtmachen.	27 Paare
Rivalität in Klasse	Wie häufig kommt es vor, dass die Lehrperson zu spät zum Unterricht kommt?	21 Paare
Negative Disziplin der Lehrperson	Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird.	14 Paare
Leistungsdruck	Unsere Lehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich und spannend.	3 Paare
Vermittlungsqualität	Wir können Probleme oft gar nicht richtig besprechen, weil noch so viel Stoff durchgenommen werden muss.	n.s.
Unterrichtsdruck	An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann.	25 Paare
Anregung zu zusätzlichem Engagement in der Schule	Ich mache meine Hausaufgaben nicht.	11 Paare
Negative Disziplin betreffend Schule	Ich schreibe bei anderen ab.	9 Paare
Negatives Verhalten im Unterricht		

Tabelle 7-4 zeigt die hierarchische Varianzzerlegung für die Prozessmerkmale auf Schüler-ebene. Der zugrunde liegende F-Test ist für jedes Merkmal sowohl auf Schul- wie auch auf Klassenebene signifikant⁵⁹. Wie weiter oben dargelegt handelt es sich um Merkmale die vor allem den Umgang der Akteure in der Schule miteinander beschreiben. Es sind Variablen dabei, die übergeordneten Charakter haben und stärker auf die Schulebene fokussieren als andere, dazu gehören *Allgemeiner Umgangston an Schule*, *Strenge und Kontrolle an Schule* sowie *Anregung zu zusätzlichem Engagement in der Schule*. Eher auf Klassenebene und damit auf den Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander und/oder die Beziehung zu einzelnen Lehrpersonen fokussieren die Variablen *Beziehung zur Lehrperson*, *Gemeinschaftsgefühl in Klasse*, *Rivalität in Klasse*, *Disziplin der Lehrperson*, *Leistungsdruck*, *Vermittlungsqualität der Lehrperson* sowie *Unterrichtsdruck*. Die Variablen *Negative Disziplin betreffend Schule* und *Negatives Verhalten im Unterricht* können allein vom Inhalt her unterschiedlich zugeordnet werden; es wird nach individuellen Verhaltensweisen gefragt, die aber stark mit dem Geschehen im Unterricht resp. auf Klassenebene zusammenhängen. Es werden daher Einflüsse

⁵⁹ Aus Platzgründen wird auf die Darstellung der entsprechenden Kennwerte an dieser Stelle verzichtet. Die SPSS-Ausgabe, mit allen Angaben, auf denen diese Varianzzerlegung basiert, ist im Anhang zu finden (14.8).

der Ebene Klasse erwartet, aber auch ein Zurückführen der erklärten Varianz auf die Individualebene ist plausibel.

Tabelle 7-4: Hierarchische Varianzzerlegung Prozessmerkmale Schülerebene

Dimension	Beispielitem	M	SD	Varianz Schule Eta ²	Varianz Klasse Eta ²	Varianz Schüler
Allgemeiner Umgangston an Schule	Lehrpersonen und Schüler gehen meistens freundlich miteinander um.	2.03	.59	2.5%** .025	19.62%** .222	77.88%
Strenge und Kontrolle	Unsere Lehrpersonen achten darauf, dass wir uns anständig benehmen.	2.34	.48	8.52%** .085	13.85%** .224	77.63%
Beziehung zur Lehrperson	Ich werde mehr geschimpft oder bestraft als andere in der Klasse.	2.05	.68	1.8%* .016	10.79%** .124	87.41%
Gemeinschaftsgefühl in Klasse	In dieser Klasse gibt es eine gute Klassengemeinschaft.	1.96	.51	5.2%** .052	20.49%** .257	74.31%
Rivalität in Klasse	Einige Mitschüler versuchen immer wieder, gut dazustehen, indem sie die anderen schlechtmachen.	1.24	.66	7.8%** .078	19.93%** .277	72.27%
Disziplin der Lehrperson	Wie häufig kommt es vor, dass die Lehrperson zu spät zum Unterricht kommt?	11.98	4.87	7.21%** .072	23.61%** .308	69.18%
Leistungsdruck	Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird.	1.28	.92	3.44%** .034	13.24%** .167	83.32%
Vermittlungsqualität	Unsere Lehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich und spannend.	1.76	.85	1.65%* .016	26.07%** .277	72.28%
Unterrichtsdruck	Wir können Probleme oft gar nicht richtig besprechen, weil noch so viel Stoff durchgenommen werden muss.	1.18	.71	1.37%* .014	23.08%** .245	75.55%
Anregung zu zusätzlichem Engagement in der Schule	An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann.	2.03	.87	10.07%** .101	8.0%** .181	81.93%
Negative Disziplin betreffend Schule	Ich mache meine Hausaufgaben nicht.	.49	.56	3.5%** .035	11.2%** .147	85.30%
Negatives Verhalten im Unterricht	Ich schreibe bei anderen ab.	.83	.63	3.02%** .030	13.21%** .162	83.77%

Signifikanz *F*-Test: ** = $p < .000$, * = $p < .05$, (ns) = nicht signifikant

Die erklärten Varianzanteile durch den Faktor Schule sind für alle Prozessmerkmale sehr gering; allein für die Variable Anregung zu zusätzlichem Engagement beträgt die erklärte Varianz 10% für alle anderen Merkmale liegen sie deutlich darunter. Auch die Effektstärke, ausgedrückt durch Eta² sind durchwegs verschwindend klein; alle $< .10$, ausser für die genannte

Variable betr. zusätzlichem Engagement, dort beträgt Eta^2 genau .10. Dies kann nach allgemeiner Konvention als nur schwacher Effekt bezeichnet werden.

Die Anteile der erklärten Varianz durch den Faktor Klasse sind für alle Merkmale ausser für die Variable *Anregung zu zusätzlichem Engagement* (hier ist der Anteil auf Klassenebene geringer als auf Schulebene), bedeutend grösser als jene durch den Faktor Schule. Am grössten ist der Anteil der erklärten Varianz auf Klassenebene sowie die Effektstärke Eta^2 für die Variablen *Vermittlungsqualität* (26%, $Eta^2 = .28$), *Disziplin der Lehrperson* (23.6%, $Eta^2 = .31$) sowie *Unterrichtsdruck* (23%, $Eta^2 = .245$). Wobei auch hier die Effektstärken bestenfalls als mittelgross bezeichnet werden können. Relativ betrachtet, sind diese Ergebnisse aber insofern stimmig, als dass es sich bei diesen drei Variablen um Merkmale handelt, bei denen im Vergleich zu anderen Prozessmerkmalen, grössere Effekte des Faktors Klasse im Vergleich zum Faktor Schule zu erwarten waren. Dies müsste auch für die übrigen Variablen mit Fokus auf die Unterrichtsebene gelten; *Beziehung zur Lehrperson* (10.8%, $Eta^2 = .12$), *Gemeinschaftsgefühl in Klasse* (20.5%, $Eta^2 = .26$), *Rivalität in Klasse* (20%, $Eta^2 = .28$), sowie *Leistungsdruck* (13.2%, $Eta^2 = .17$). Im direkten Vergleich mit den Variablen die auf Schulebene fokussieren, zeigt sich, dass diese Vermutung nur für die Variablen *Klassengemeinschaft* und *Klassenrivalität* bestätigt wird. Die erklärten Varianzanteile durch den Faktor Klasse der Variablen *Allgemeiner Umgangston* (19.6%, $Eta^2 = .22$) und *Strenge und Kontrolle* (13.85%, $Eta^2 = .22$) sind grösser als die entsprechenden Anteile der Variablen *Beziehung zur Lehrperson* und *Leistungsdruck*, dies obwohl die Merkmale auf Schulebene fokussieren.

Die beiden Merkmale, die nach der Disziplin fragen haben geringe Anteile der erklärten Varianz durch den Faktor Klasse und auch die Effektstärken sind nur klein; *Negative Disziplin betreffend Schule*: 11.2% und $Eta^2 = .15$, *Negatives Verhalten im Unterricht*: 13.2%, $Eta^2 = .16$. Die Varianzanteile die auf die Individualebene entfallen, sind bei den Prozessmerkmalen im Vergleich zu den Inputmerkmalen geringer, dies bestätigt die Erwartung, dass die ausgewählten Prozessmerkmale tatsächlich durch Geschehnisse auf Klassenebene (und damit auch durch das Verhalten der Lehrpersonen) beeinflusst werden. Dennoch sind 87.4% der Varianz die auf die Individualebene entfallen für *Beziehung zur Lehrperson*, sowie 85.3% für *Negative Disziplin betreffend Schule* als hoch anzusehen für ein Merkmal vom eigentlich erwartet wird, dass es durch die Klassenebene beeinflusst wird. Diese Vermutung muss, gemessen an diesen Ergebnissen wohl hinterfragt werden.

Untenstehende Abbildung 7-3 zeigt eine grafische Zusammenfassung der Summe aller Mittelwerte für die Outputqualitäten pro Schule. Es wurden zehn Variablen einbezogen, deren Mittelwerte in der Summe maximal 50 ergeben können, dies entspricht 100%. Der Stichprobenmittelwert ($M = 33.31$, 66.62%) dient als Referenz (X-Achse), das heisst die Richtung gibt an, ob der Stichprobenmittelwert über- oder unterschritten wurde und die Länge des Balken zeigt die Grösse des Unterschieds in Prozentpunkten an. Die Angaben zu den einzelnen Mittelwerten pro Variable und Schule für die Outputqualität (inklusive Schiefe, Standardabweichung und Anzahl fehlender Werte) werden hier aus Platzgründen nicht präsentiert; die Tabelle befindet sich im Anhang (14.3).

Die Grafik zeigt, dass sich die die Schulen teilweise deutlich unterscheiden, im Extremfall um ca. 3% (Schule 11 und Schule 19) und der minimale Unterschied liegt bei weniger als einen halben Prozentpunkt (Schule 27 und Schule 4). Allein auf dieser Basis kann aber keine Aussage darüber gemacht werden, ob diese Unterschiede statistisch relevant ausfallen. Um diese

Frage zu beantworten werden nun weiter unten die Ergebnisse der paarweisen Mehrfachvergleiche beschrieben.

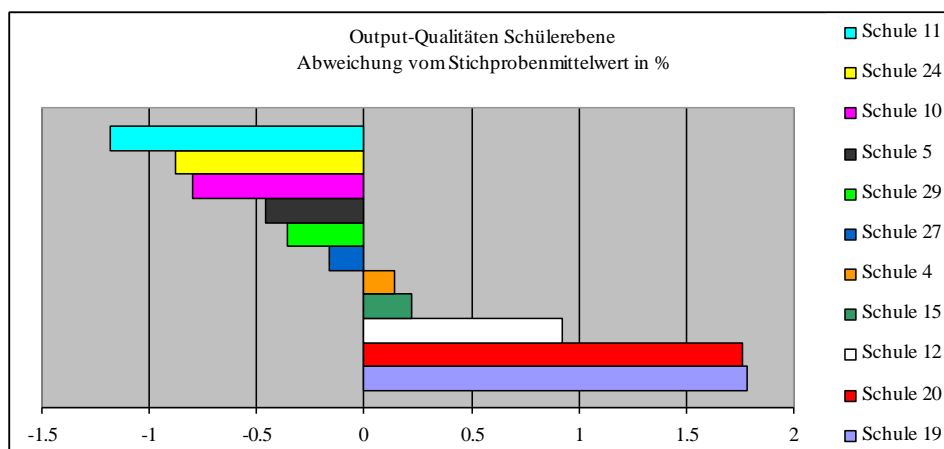


Abbildung 7-3: Output-Qualitäten Schülerebene: Abweichung vom Stichprobenmittelwert pro Schule

Für die Prozessqualitäten wurden elf Variablen den paarweisen Mittelwertsvergleichen unterzogen (vgl. Tabelle 7-5 unten): Aufgrund fehlender Varianzhomogenität wurden die Variablen *Schulklima* (13 Paare), *Note Deutsch* (1 Paar; Schule 27 und 10), *Zufriedenheit mit eigener Leistung* (n.s.), *Belastung durch Mobbing und Bullying* (3 Paare; 10 und 24, 11 und 29 zudem 24 und 29) sowie *das Ausmass Schulschwänzen* (12 Paare) dem Games-Howell-Test unterzogen. In den Klammern ist angegeben wie viele Paare die sich auf dem .05 Niveau signifikant unterscheiden. Nur für die Variablen *Schulklima*, *Deutschnote* und *Ausmass Schulschwänzen* wurden viele Paare mit signifikanten Unterschieden gefunden. Auf die Angabe um welche Schulen es sich bei den Paaren handelt, wird bei grösserer Anzahl aus Platzgründen verzichtet, diese Informationen stehen im Anhang zur Verfügung (15.8).

Für die Variablen *Performanzangst* (1 Paar; 27 und 10), *Leistungsangst* (6 Paare), *Note Mathematik* (3 Paare; 10 und 11, 10 und 12 zudem 19 und 24), *Soziales Selbstkonzept* (n.s.), *Leistungs-Selbstkonzept* (n.s.) sowie *Körperliche Beschwerden* (n.s.) liegt Varianzhomogenität vor. Für den paarweisen Mittelwertsvergleich wurde deshalb der Gabriel-Test angewandt wurde. In den Klammern ist angegeben wie viele der Paare sich auf dem .05 Niveau signifikant unterscheiden. Auf die Angabe um welche Schulen es sich bei den Paaren handelt, wird aus Platzgründen verzichtet, diese Informationen stehen im Anhang zur Verfügung (15.8).

Für die Variablen *Zufriedenheit mit eigener Leistung*, *Soziales Selbstkonzept*, *Leistungs-Selbstkonzept* sowie *Körperliche Beschwerden* wurden keine statistisch signifikanten Mittelwertsunterschiede gefunden. Für alle anderen Variablen ist der F-Wert auf dem .05-Niveau signifikant, ebenso für Brown-Forsythe und den Welch-Test.

Tabelle 7-5: Paarweise Mittelwertsvergleiche Outputqualitäten Schüler

Variable	Beispielitem	Anzahl Paare mit signifikanten Mittelwertsunterschieden ($p < .05$)
Schulklima	Die Stimmung an unserer Schule ist gedrückt, lustlos <i>oder</i> ein wenig gedrückt <i>oder</i> ein wenig fröhlich <i>oder</i> heiter, fröhlich.	13 Paare
Performanzangst	Ich bin aufgeregt, wenn ich vor anderen sprechen muss.	1 Paar
Leistungsangst	Wenn wir eine Prüfung schreiben, bekomme ich fast immer ein komisches Gefühl im Magen.	6 Paare
Note Mathematik	Note nach Schweizer Skala: 6 ist die beste, 1 ist die schlechteste Note	3 Paare
Note Deutsch	Note nach Schweizer Skala: 6 ist die beste, 1 ist die schlechteste Note	10 Paare
Zufriedenheit mit eigener Leistung	Wie zufrieden bist du mit deinen Leistungen (Noten) in der Schule?	n.s.
Soziales Selbstkonzept	Ich bin bei anderen beliebt.	n.s.
Leistungs-selbstkonzept	Ich lerne Dinge schnell.	n.s.
Körperliche Beschwerden	Wie oft sind bei dir in diesem Schuljahr Beschwerden aufgetreten wie Übelkeit und Erbrechen?	n.s.
Belastung durch Mobbing und Bullying	Wie oft ist es dir in diesem Schuljahr passiert, dass dich jemand erpresst hat?	3 Paare
Ausmass Schulschwänzen	Hast du in diesem Schuljahr schon einzelne Tage geschwänzt? noch nie <i>oder</i> ab und zu <i>oder</i> mehr als 5 Mal	12 Paare

Betrachtet man die Tabelle 7-6 (auf der folgenden Seite) mit den Ergebnissen der hierarchischen Varianzzerlegung für die Outputmerkmale auf Schülerebene, fällt auf, dass die Anteile der erklärten Varianz durch den Faktor Schule für alle 11 ausgewählten Merkmale sehr gering sind; zwischen 1% und knapp 3.5%, auch die Effektstärken, ausgedrückt durch η^2 , sind durchwegs vernachlässigbar klein; alle $< .10$. Für alle Variablen ist der zugrundeliegende F-Test signifikant⁶⁰, ausser für die Variable *Leistungs-Selbstkonzept* das heisst, keine der untersuchten Schulen oder Klassen unterscheidet sich im Mittelwert signifikant von einer anderen für dieses Merkmal.

Auch die Anteile der aufgeklärten Varianz durch den Faktor Klasse sind im Überblick als nur gering zu bezeichnen. Einzig die Variablen *Schulklima* (14.8%, $\eta^2 = .18$), *Leistungsangst* (11.2%, $\eta^2 = .14$), *Deutschnote* (10.7%, $\eta^2 = .14$) sowie *Ausmass Schulabsentismus* (9.4%, $\eta^2 = .12$) haben tragen mit Anteilen zwischen 10 und knapp 15 Prozentpunkten relativ betrachtet mehr zur aufgeklärten Varianz auf Klassenebene bei. Die Effektstärken sind jedoch nach allgemeinen Konventionen nur als gering zu bezeichnen.

Der weitaus grösste Varianzanteil entfällt auf die Individualebene (In Tabelle: Varianz Schüler); die Werte liegen zwischen 81 und gut 93 Prozentpunkten. Vor diesem Hintergrund stellt

⁶⁰ Aus Platzgründen wird auf die Darstellung der entsprechenden Kennwerte an dieser Stelle verzichtet. Die SPSS-Ausgabe, mit allen Angaben, auf denen diese Varianzzerlegung basiert, ist im Anhang zu finden (14.9).

sich die Frage nach der Relevanz dieser Variablen als *Schulqualitätsmerkmale*, da es sich hier grösstenteils um Schülermerkmale resp. Persönlichkeitsmerkmale handelt.

Tabelle 7-6: Hierarchische Varianzzerlegung Outputmerkmale Schülerebene

Dimension	Beispielitem	M	SD	Varianz Schule Eta ²	Varianz Klasse Eta ²	Varianz Schüler
Schulklima	Die Stimmung an unserer Schule ist gedrückt, lustlos <i>oder</i> ein wenig gedrückt <i>oder</i> ein wenig fröhlich <i>oder</i> heiter, fröhlich.	1.99	.54	3.49% ** .035	14.83% ** .183	81.68%
Performanzangst	Ich bin aufgeregt, wenn ich vor anderen sprechen muss.	1.52	.77	1.33% * .013	7.67% ** .090	91.0%
Leistungsangst	Wenn wir eine Prüfung schreiben, bekomme ich fast immer ein komisches Gefühl im Magen.	1.55	.89	2.29% ** .023	11.27% ** .136	86.44%
Note Mathematik	Note nach Schweizer Skala: 6 ist die beste, 1 ist die schlechteste Note	4.55	.67	1.67% * .017	8.59% ** .103	89.74%
Note Deutsch	Note nach Schweizer Skala: 6 ist die beste, 1 ist die schlechteste Note	4.59	.53	2.99% ** .030	10.67% ** .137	86.34%
Zufriedenheit mit eigener Leistung	Wie zufrieden bist du mit deinen Leistungen (Noten) in der Schule?	1.7	.76	1.22% * .012	7.9% ** .091	90.88%
Soziales Selbstkonzept	Ich bin bei anderen beliebt.	2.18	.53	1.15% * .011	7.16% * .083	91.69%
Leistungs-selbstkonzept	Ich lerne Dinge schnell.	1.5	.58	0.8% (ns) .008	5.77% (ns) .066	93.43%
Körperliche Beschwerden	Wie oft sind bei dir in diesem Schuljahr Beschwerden aufgetreten wie Übelkeit und Erbrechen?	4.47	2.34	1.08% * .011	8.71% ** .098	90.21%
Belastung durch Mobbing	Wie oft ist es dir in diesem Schuljahr passiert, dass dich jemand erpresst hat?	1.66	1.67	1.51% * .015	7.52% ** .090	90.97%
Ausmass Schulschwänzen	Hast du in diesem Schuljahr schon einzelne Tage geschwänzt? noch nie <i>oder</i> ab und zu <i>oder</i> mehr als 5 Mal	1.55	3.42	2.94% ** .029	9.38% ** .123	87.68%

Signifikanz *F-Test*: ** = $p < .000$, * = $p < .05$, (ns) = nicht signifikant

Ergänzung hierarchische Varianzanalyse

Unterzieht man die besonders interessierende Variable *Ausmass von Schulabsentismus* erneut einer ANOVA unter Einbezug von Kontextmerkmalen als Faktoren (dazu gehören Geschlecht, Anforderungsniveau, Klassenstufe, Sozioökonomischer Hintergrund, sowie die Nationalität) resultiert kaum ein Informationszuwachs in Form von aufgeklärter Varianz (diese Ergebnisse werden nicht tabellarisch dargestellt). Die Faktoren *Geschlecht*, *Anforderungsniveau*, und *Nationalität* (Schweizer versus Nicht-Schweizer), *Klassenstufe* sowie *Sozioökono-*

mischer Hintergrund (ISEI) haben keinen signifikanten Erklärungseinfluss, die Effektstärken (Eta^2) sind für alle vier Faktoren $<.01$.

7.2 Schulqualität Lehrpersonen-Ebene

Untenstehende Abbildung 7-4 zeigt eine grafische Zusammenfassung der Summe aller Mittelwerte für die Inputqualitäten der Lehrpersonen pro Schule. Es wurden zwei Variablen einbezogen, deren Mittelwerte in der Summe maximal 19 ergeben können, dies entspricht 100%. Der Stichprobenmittelwert ($M = 12.67$, 66.68%) dient als Referenz (X-Achse), das heisst die Richtung gibt an, ob der Stichprobenmittelwert über- oder unterschritten wurde und die Länge des Balken zeigt die Grösse des Unterschieds in Prozentpunkten an. Die Angaben zu den einzelnen Mittelwerten pro Variable und Schule für die Inputqualität werden im Anschluss an das Balkendiagramm präsentiert.

Die Grafik zeigt, dass sich die die Schulen teilweise sehr deutlich unterscheiden, im Extremfall um ca. 33% (Schule 10 und Schule 20) und der minimale Unterschied liegt bei ungefähr einem Prozentpunkt (Schule 24 und Schule 5). Allein auf dieser Basis kann aber keine Aussage darüber gemacht werden, ob diese Unterschiede statistisch relevant ausfallen. Diese Frage wird leider unbeantwortet bleiben, da die geringe Anzahl Elemente pro Gruppe (Lehrpersonen pro Schule) keine verlässlichen paarweisen Mehrfachvergleiche, wie dies für die Schülerdaten gemacht wurde, erlaubt.

Im Anschluss an das untenstehende Balkendiagramm werden nur noch die einzelnen Mittelwerte pro Variable pro Schule angegeben. Dies erlaubt zumindest eine Einschätzung darüber, welche Variablen wie viel zur Summe der Mittelwerte pro Schule beigetragen haben. Ansonsten haben diese Darstellungen nicht viel mehr als illustrativen Charakter.

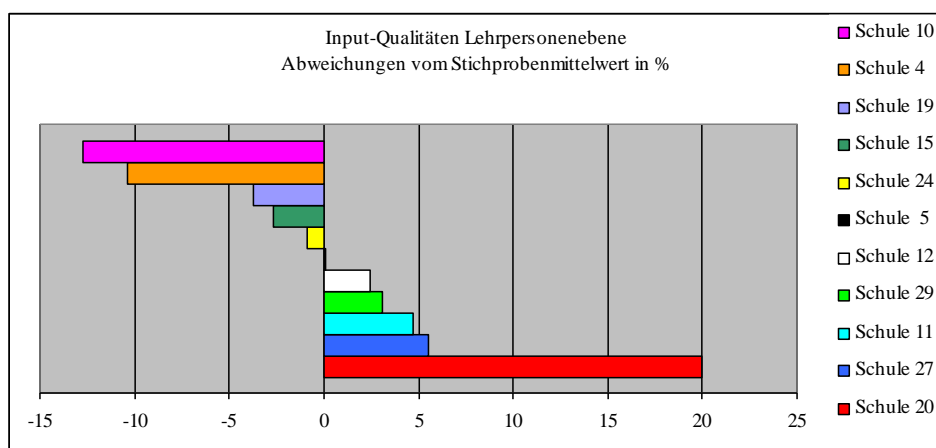


Abbildung 7-4: Input-Qualitäten Lehrpersonenebene: Abweichung vom Stichprobenmittelwert pro Schule

Untenstehende Tabelle 7-7 zeigt die einzelnen Ausprägungen der Mittelwerte für die Inputqualitäten pro Schule. Aufgrund der geringen Anzahl der Elemente pro Zelle (die Anzahl Lehrpersonen pro Schule beträgt teilweise nur 6, vgl. Tabelle 5-4: Zusammensetzung Untersuchungsstichprobe) ist die Berechnung der Standardabweichung sowie der Schiefe nicht aussagekräftig, es wird daher darauf verzichtet. Zur besseren Beurteilung der Mittelwerte wird zusätzlich der Medianwert pro Schule von jeder Variable angegeben sowie die Anzahl fehlender Werte (in der Tabelle mit ‚Miss‘ bezeichnet). Die Lagemasse für die Stichprobe (N = 103) betragen: für die Variable *keine Belastung der Schule*: SD 2.42, Schiefe -0.12, für *Anregung zu zusätzlichem Engagement*: SD .51, Schiefe .10. Die Position des Stichprobenmittels innerhalb der Tabelle ist zur besseren Lesbarkeit grau hinterlegt.

Tabelle 7-7: Inputqualitäten Lehrpersonen: Ausprägung der Mittelwerte

	Max		Schule 20	Schule 27	Schule 11	Schule 29	Schule 12	Schule 5	Stich- probe	Schule 24	Schule 15	Schule 19	Schule 4	Schule 10
Keine Belastung der Schule	16	M	14.67	11.75	11.20	11.50	10.64	10.33	10.67	10.44	10.17	10.38	8.89	8.56
		Md	14.50	12.00	11.00	12.00	11.00	11.00	11.00	10.50	11.00	10.50	8.00	8.00
		Miss/N	0 / 6	1 / 9	1 / 11	0 / 10	0 / 11	0 / 6	4 / 103	0 / 16	0 / 6	2 / 10	0 / 9	0 / 9
Anregung zu zu- sätzlichem Engagement	3	M	1.80	1.97	2.36	1.75	2.50	2.35	2.00	2.06	2.00	1.58	1.81	1.69
		Md	1.75	2.00	2.25	1.75	2.50	2.13	2.00	2.00	2.00	1.75	1.75	2.00
		Miss/N	1 / 6	0 / 9	0 / 11	0 / 10	0 / 11	0 / 6	2 / 103	0 / 16	0 / 6	1 / 10	0 / 9	0 / 9
Summe der Mit- telwerte	19		16.47	13.72	13.56	13.25	13.14	12.68	12.67	12.5	12.17	11.96	10.7	10.25
in Prozent (%)	100		86.68	72.21	71.37	69.74	69.16	66.74	66.68	65.79	64.05	62.95	56.32	53.95

Untenstehende Tabelle 7-8 zeigt die Ergebnisse der ANOVA für die Inputqualitäten der Lehrpersonen für den Faktor *Kanton* ergänzt durch die Angabe der Effektstärke Eta^2 . Der Faktor gruppiert die Lehrpersonen auf Schulebene pro Kanton. Die Gruppengrösse die durch weitere Faktoren auf einer tieferen hierarchischen Ebene als der kantonalen entstehen würden sind zu klein als dass damit weitere Varianzzerlegungen möglich wären. Siehe dazu Tabelle 5-4: Zusammensetzung Untersuchungsstichprobe weiter oben; die nächst tiefere Ebene wäre die Schulebene pro Einzelschule, mit 6 bis 16 Lehrpersonen pro Schule, danach folgt die Klassenebene, was für Lehrpersonen eigentlich der Individualebene entspricht.

Dieses Problem stellt sich auch für die Prozess- und Outputqualitäten, wird dort aber nicht nochmals erläutert.

Der zugrunde liegende F-Test ist für beide Merkmale auf dem .05-Niveau signifikant⁶¹. Für jede Variable wird angegeben, wie viel erklärte Varianz auf die kantonale Ebene (Faktor) zurückzuführen ist. Für die Variable *Belastung der Schule* sind es 10% bei einer kleinen Effektstärke; $\text{Eta}^2 = .10$. Für die Variable *Anregung und Vielfalt der Schule* sind es 11% bei einer kleinen Effektstärke; $\text{Eta}^2 = .11$.

Tabelle 7-8: Aufgeklärte Varianz Schulebene Inputmerkmale Lehrpersonen

Dimension	Beispielitem	M	SD	Varianz Schule Eta^2
Belastung der Schule	Vandalismus	7	2.42	10.06%* .101
	An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann.	1.99	.51	11.04%* .110

Signifikanz: ** = $p < .000$, * = $p < .05$, (ns) = nicht signifikant

Untenstehende Abbildung 7-5 zeigt eine grafische Zusammenfassung der Summe aller Mittelwerte für die Prozessqualitäten der Lehrpersonen pro Schule. Es wurden sieben Variablen einbezogen, deren Mittelwerte in der Summe maximal 21 ergeben können, dies entspricht 100%. Der Stichprobenmittelwert ($M = 15.14$, 72.10%) dient als Referenz (X-Achse), das heisst die Richtung gibt an, ob der Stichprobenmittelwert über- oder unterschritten wurde und die Länge des Balken zeigt die Grösse des Unterschieds in Prozentpunkten an. Die Angaben zu den einzelnen Mittelwerten pro Variable und Schule für die Inputqualität werden im Anschluss an das Balkendiagramm präsentiert.

Die Grafik zeigt, dass sich die die Schulen teilweise deutlich unterscheiden, im Extremfall um ca. 18% (Schule 24 und Schule 4) und der minimale Unterschied liegt bei gut 3% (Schule 20 und Schule 19). Allein auf dieser Basis kann aber keine Aussage darüber gemacht werden, ob diese Unterschiede statistisch relevant ausfallen. Diese Frage wird leider unbeantwortet blei-

⁶¹ Aus Platzgründen wird auf die Darstellung der entsprechenden Kennwerte an dieser Stelle verzichtet. Die SPSS-Ausgabe, mit allen Angaben, auf denen diese Varianzzerlegung basiert, ist im Anhang zu finden (14.10).

ben, da die geringe Anzahl Elemente pro Gruppe (Lehrpersonen pro Schule) keine verlässlichen paarweisen Mehrfachvergleiche, wie dies für die Schülerdaten gemacht wurde, erlaubt. Im Anschluss an das untenstehende Balkendiagramm werden nur noch die einzelnen Mittelwerte pro Variable pro Schule angegeben. Dies erlaubt zumindest eine Einschätzung darüber, welche Variablen wie viel zur Summe der Mittelwerte pro Schule beigetragen haben. Ansonsten haben diese Darstellungen nicht viel mehr als illustrativen Charakter.

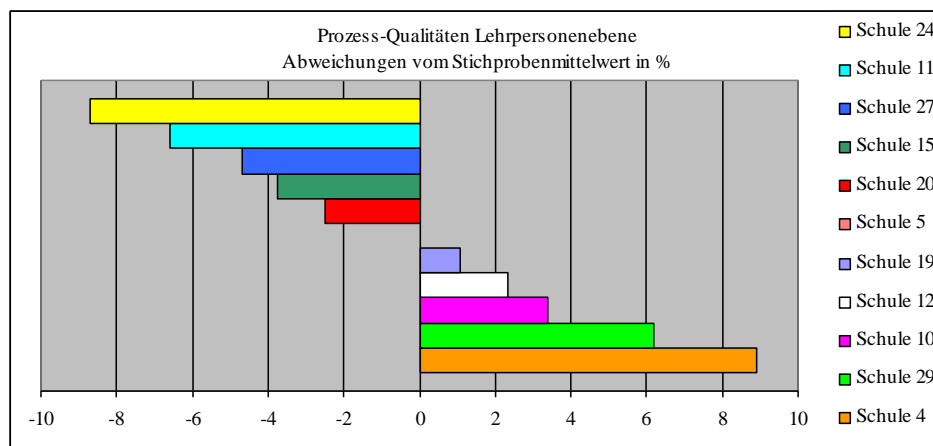


Abbildung 7-5: Prozess-Qualitäten Lehrpersonenebene: Abweichung vom Stichprobenmittelwert pro Schule

Untenstehende Tabelle 7-9 (Siehe nächste Seite) zeigt die einzelnen Ausprägungen der Mittelwerte für die Prozessqualitäten pro Schule. Aufgrund der geringen Anzahl der Elemente pro Zelle (die Anzahl Lehrpersonen pro Schule beträgt teilweise nur 6, vgl. Tabelle 5-4: Zusammensetzung Untersuchungsstichprobe) ist die Berechnung der Standardabweichung sowie der Schiefe nicht aussagekräftig, es wird daher darauf verzichtet. Zur besseren Beurteilung der Mittelwerte wird zusätzlich der Medianwert pro Schule von jeder Variable angegeben sowie die Anzahl fehlender Werte (in der Tabelle mit ‚Miss‘ bezeichnet). Die Lagemasse für die Stichprobe der Lehrpersonen lautet wie folgt; für *Umgang mit Absenzen*: SD .75, Schiefe -0.61, für *Konsens betreffend Anforderung*: SD .60, Schiefe -0.32, für *positiver Umgang im Kollegium*: SD .51, Schiefe -0.86, für *Leadership Schulleitung*: SD .64, Schiefe -0.82, für *Schulmanagement*: SD .42, Schiefe -0.50, für *allgemeiner Umgangston*: SD .39, Schiefe -0.80 und für *Schülerzentrierte Reaktion auf Schulschwänzen*: SD .74, Schiefe -0.99. Die Position des Stichprobenmittels innerhalb der Tabelle ist zur besseren Lesbarkeit grau hinterlegt.

Tabelle 7-9: Prozessqualitäten Lehrpersonen: Ausprägung der Mittelwerte

	Max		Schule 24	Schule 11	Schule 27	Schule 15	Schule 20	Stich- probe	Schule 5	Schule 19	Schule 12	Schule 10	Schule 29	Schule 4
Umgang mit Absenzen	3	M	2.63	2.32	2.58	1.97	2.48	2.0	2.37	2.22	1.80	1.27	1.36	1.87
		Md	2.70	2.40	2.60	2.00	2.60	2.40	2.60	2.40	2.00	1.20	1.20	1.4
		Miss/N	0 / 16	1 / 11	0 / 9	0 / 6	1 / 6	4 / 103	0 / 6	1 / 10	1 / 11	0 / 9	0 / 10	0 / 9
Konsens betr. Anforderung im Kollegium	3	M	1.53	1.70	1.67	1.61	1.44	1.54	2.06	1.63	1.39	1.56	1.26	1.22
		Md	1.33	1.83	2.00	1.67	1.67	1.67	2.00	1.67	1.33	1.67	1.00	1.33
		Miss/N	1 / 16	1 / 11	0 / 9	0 / 6	0 / 6	4 / 103	0 / 6	1 / 10	0 / 11	0 / 9	1 / 10	0 / 9
Positiver Umgang im Kollegium	3	M	2.55	2.35	2.11	2.25	2.29	2.21	2.5	1.94	2.02	2.14	2.15	1.89
		Md	2.50	2.25	2.00	2.13	2.38	2.25	2.5	2.00	2.00	2.25	2.25	1.75
		Miss/N	0 / 16	1 / 11	0 / 9	0 / 6	0 / 6	3 / 103	1 / 6	1 / 10	0 / 11	0 / 9	0 / 10	0 / 9
Leadership SL	3	M	2.77	2.47	2.52	2.50	2.61	2.31	1.06	2.33	2.24	2.59	2.00	1.78
		Md	3.00	2.50	2.67	2.50	2.67	2.33	1.17	2.50	2.33	3.00	2.00	2.00
		Miss/N	0 / 16	1 / 11	0 / 9	0 / 6	0 / 6	3 / 103	0 / 6	2 / 10	0 / 11	0 / 9	0 / 10	0 / 9
Schulmanagement	3	M	2.41	2.17	1.97	2.30	2.38	2.1	1.9	1.92	1.93	2.08	2.09	1.78
		Md	2.50	2.13	2.13	2.38	2.38	2.13	2.00	2.06	2.00	2.13	2.00	1.88
		Miss/N	0 / 16	2 / 11	0 / 9	1 / 6	0 / 6	6 / 103	1 / 6	2 / 10	0 / 11	0 / 9	0 / 10	0 / 9
Allg. Umgangston	3	M	2.62	2.87	2.56	2.67	2.67	2.59	2.50	2.48	2.61	2.63	2.50	2.33
		Md	2.67	3.00	2.67	2.67	2.67	2.67	2.67	2.67	2.67	2.67	2.67	2.33
		Miss/N	1 / 16	1 / 11	0 / 9	0 / 6	0 / 6	3 / 103	0 / 6	2 / 10	0 / 11	0 / 9	0 / 10	0 / 9
Schülerzentrierte Reaktion auf Schwänzen	3	M	2.50	2.56	2.44	2.33	1.50	2.30	2.33	2.10	2.36	1.89	2.40	2.44
		Md	2.50	3.00	2.00	2.50	1.50	2.00	2.50	2.00	2.00	2.00	2.50	3.00
		Miss/N	0 / 16	2 / 11	0 / 9	0 / 6	0 / 6	2 / 103	0 / 6	0 / 10	0 / 11	0 / 9	0 / 10	0 / 9
Summe der Mittel- werte	21		17.01	16.44	15.85	15.63	15.37	15.14	14.72	14.62	14.35	14.16	13.76	13.31
in Prozent (%)	100		81.00	78.29	75.48	74.43	73.19	72.10	70.10	69.62	68.33	67.43	65.52	63.38

Untenstehende Tabelle 7-10 zeigt die Ergebnisse der ANOVA für die Prozessqualitäten der Lehrpersonen für den Faktor *Kanton* ergänzt durch die Angabe der Effektstärke η^2 .

Der zugrunde liegende F-Test ist für die zwei Merkmale *Umgang mit Absenzen*, sowie *Leadership der Schulleitung* auf dem .001-Niveau signifikant⁶². Für beide Variable wird angegeben, wie viel erklärte Varianz auf die kantonale Ebene (Faktor) zurückzuführen ist. Für die Variable *Umgang mit Absenzen* sind es 25.7% bei einer kleinen bis mittleren Effektstärke; $\eta^2 = .26$. Für die Variable *Leadership der Schulleitung* sind es 37.6% bei einer mittleren Effektstärke; $\eta^2 = .38$.

Für die anderen fünf Variablen der Prozessqualität (*Konsens im Kollegium betr. Anforderungen*, *Positiver Umgang im Kollegium*, *Schulmanagement durch SL*, *Allgemeiner Umgangston an Schule*, sowie *Schülerzentrierte Reaktion auf Schulschwänzen*) war der F-Test nicht signifikant, das heisst keine der Gruppen unterscheidet sich betreffend Mittelwert statistisch relevant.

Tabelle 7-10: Aufgeklärte Varianz Schulebene Prozessmerkmale Lehrpersonen

Dimension	Beispielitem	M	SD	Varianz Schule η^2
Umgang mit Absenzen	An unserer Schule liegen Dokumente vor, die das Vorgehen bei unentschuldigtem Absenzen detailliert regeln.	2.08	.74	25.71%** .257
Konsens im Kollegium betr. Anforderungen	Bei uns stellen die einzelnen Lehrpersonen ähnliche Anforderungen im Unterricht.	1.53	.59	2.85% (ns) .029
Positiver Umgang im Kollegium	Im Kollegium herrscht ein gutes soziales Klima.	2.2	.51	2.2% (ns) .022
Leadership der Schulleitung	Die Schulleitung vertritt eine klare Linie.	2.3	.64	37.65%** .377
Schulmanagement durch SL	Bei uns ist klar, wer wofür zuständig ist.	2.09	.42	9.27% (ns) .093
Allgemeiner Umgangston an Schule	Zwischen mir und den Schülern herrscht im Allgemeinen ein freundlicher Umgangston.	2.58	.38	7.91% (ns) .079
Schülerzentrierte Reaktion auf Schulschwänzen	Ich gehe verstärkt auf die Schülerin oder den Schüler ein.	2.30	.74	12.0% (ns) .012

Signifikanz: ** = $p < .000$, * = $p < .05$, (ns) = nicht signifikant

Ergänzung hierarchische Varianzanalyse

Wie bereits erwähnt stellt die Anzahl Elemente pro Zelle ein Problem für die hierarchische Varianzzerlegung dar. Der Versuch durch weitere Faktoren (welche genügend grosse Gruppen bilden), einen Informationsgewinn betreffend aufgeklärter Varianz für die beiden besonders interessierenden Variablen *Umgang mit Absenzen* sowie *Schülerzentrierte Reaktion auf*

⁶² Aus Platzgründen wird auf die Darstellung der entsprechenden Kennwerte an dieser Stelle verzichtet. Die SPSS-Ausgabe, mit allen Angaben, auf denen diese Varianzzerlegung basiert, ist im Anhang zu finden (14.11).

Schulschwänzen zu erzielen, war erfolglos. Nebst der hierarchischen Ebene wäre auch ein Informationszuwachs durch die Faktoren *Geschlecht*, *Anforderungsniveau* auf dem unterrichtet wird, sowie der *Berufserfahrung* einleuchtend gewesen. Keiner dieser Faktoren hat einen signifikanten Einfluss, die Effektstärken (η^2) sind alle $< .01$ (diese Ergebnisse werden nicht tabellarisch dargestellt).

Untenstehende Abbildung 7-6 zeigt eine grafische Zusammenfassung der Summe aller Mittelwerte für die Outputqualitäten der Lehrpersonen pro Schule. Es wurden vier Variablen einbezogen, deren Mittelwerte in der Summe maximal 12 ergeben können, dies entspricht 100%. Der Stichprobenmittelwert ($M = 6.73$, 56.08%) dient als Referenz (X-Achse), das heisst die Richtung gibt an, ob der Stichprobenmittelwert über- oder unterschritten wurde und die Länge des Balkens zeigt die Grösse des Unterschieds in Prozentpunkten an. Die Angaben zu den einzelnen Mittelwerten pro Variable und Schule für die Inputqualität werden im Anschluss an das Balkendiagramm präsentiert.

Die Grafik zeigt, dass sich die Schulen teilweise deutlich unterscheiden, im Extremfall um knapp 13% (Schule 10 und Schule 20) und der minimale Unterschied liegt bei gut 3% (Schule 29 und Schule 24). Allein auf dieser Basis kann aber keine Aussage darüber gemacht werden, ob diese Unterschiede statistisch relevant ausfallen. Diese Frage wird leider unbeantwortet bleiben, da die geringe Anzahl Elemente pro Gruppe (Lehrpersonen pro Schule) keine verlässlichen paarweisen Mehrfachvergleiche, wie dies für die Schülerdaten gemacht wurde, erlaubt.

Im Anschluss an das untenstehende Balkendiagramm werden nur noch die einzelnen Mittelwerte pro Variable pro Schule angegeben. Dies erlaubt zumindest eine Einschätzung darüber, welche Variablen wie viel zur Summe der Mittelwerte pro Schule beigetragen haben. Ansonsten haben diese Darstellungen nicht viel mehr als illustrativen Charakter.

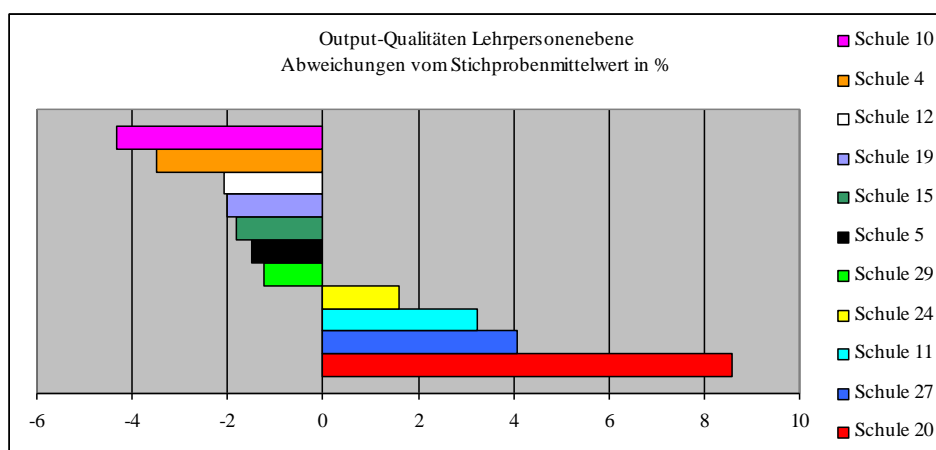


Abbildung 7-6: Output-Qualitäten Lehrpersonenebene: Abweichung vom Stichprobenmittelwert pro Schule

Untenstehende Tabelle 7-11 zeigt die einzelnen Ausprägungen der Mittelwerte für die Outputqualitäten pro Schule. Aufgrund der geringen Anzahl der Elemente pro Zelle (die Anzahl Lehrpersonen pro Schule beträgt teilweise nur 6, vgl. Tabelle 5-4: Zusammensetzung Untersuchungsstichprobe) ist die Berechnung der Standardabweichung sowie der Schiefe nicht aussagekräftig, es wird daher auch bei den Outputmerkmalen darauf verzichtet. Zur besseren Beurteilung der Mittelwerte wird zusätzlich der Medianwert pro Schule von jeder Variable angegeben sowie die Anzahl fehlender Werte (in der Tabelle mit ‚Miss‘ bezeichnet). Für die Stichprobe der Lehrpersonen präsentieren sich die Lagemasse für die vier Variablen folgendermassen; für *keine Belastung durch Schülermerkmale*: SD .55, Schiefe .50, für *Berufszufriedenheit*: .55, Schiefe .03, für *keine erlebte Belastung*: SD .59, Schiefe -0.04, Selbstwirksamkeit: SD .45, Schiefe -0.33. Die Position des Stichprobenmittels innerhalb der Tabelle ist zur besseren Lesbarkeit grau hinterlegt.

Tabelle 7-11: Outputqualitäten Lehrpersonen: Ausprägung Mittelwerte

	Max		Schule 20	Schule 27	Schule 11	Schule 24	Stich- probe	Schule 29	Schule 5	Schule 15	Schule 19	Schule 12	Schule 4	Schule 10
Keine schülerbe- zogene Belastung	3	M	2.04	1.56	1.70	1.22	1.32	1.30	1.42	.92	1.22	1.23	1.06	1.00
		Md	1.88	1.50	1.75	1.13	1.25	1.38	1.50	.75	1.25	1.25	1.00	1.00
		Miss/N	0 / 6	0 / 9	1 / 11	0 / 16	3 / 103	0 / 10	0 / 6	0 / 6	1 / 10	1 / 11	0 / 9	0 / 9
Berufs- zufriedenheit	3	M	2.47	2.41	2.37	2.25	2.11	1.89	1.67	2.22	2.11	2.00	1.67	2.15
		Md	2.67	2.33	2.33	2.00	2.00	2.00	1.67	2.17	2.00	2.00	1.67	2.00
		Miss/N	1 / 6	0 / 9	2 / 11	0 / 16	5 / 103	1 / 10	0 / 6	0 / 6	1 / 10	0 / 11	0 / 9	0 / 9
Keine Überforde- rung keine erlebte Belastung	3	M	.75	.78	.65	1.12	1.02	1.20	1.25	1.04	1.16	.80	1.61	.89
		Md	.63	.50	.63	1.25	1.00	1.25	1.38	1.00	1.13	.75	1.75	1.25
		Miss/N	0 / 6	1 / 9	1 / 11	1 / 16	5 / 103	0 / 10	0 / 6	0 / 6	2 / 10	0 / 11	0 / 9	0 / 9
Selbstwirksamkeit	3	M	2.50	2.47	2.40	2.33	2.28	2.19	2.21	2.33	2.00	2.45	1.97	2.17
		Md	2.38	2.50	2.38	2.50	2.25	2.25	2.13	2.25	2.00	2.50	1.75	2.00
		Miss/N	0 / 6	0 / 9	1 / 11	1 / 16	4 / 103	1 / 10	0 / 6	0 / 6	1 / 10	0 / 11	0 / 9	0 / 9
Summe der Mittelwerte	12		7.76	7.22	7.12	6.92	6.73	6.58	6.55	6.51	6.49	6.48	6.31	6.21
in Prozent (%)	100		64.67	60.17	59.33	57.67	56.08	54.83	54.58	54.25	54.08	54.00	52.58	51.75

Untenstehende Tabelle 7-12 zeigt die Ergebnisse der ANOVA für die Outputqualitäten der Lehrpersonen für den Faktor *Kanton* ergänzt durch die Angabe der Effektstärke η^2 .

Der zugrunde liegende F-Test ist für die zwei Merkmale *Berufszufriedenheit*, sowie *Überforderung / erlebte Belastung* auf dem .05-Niveau signifikant⁶³. Für beide Variable wird angegeben, wie viel erklärte Varianz auf die kantonale Ebene (Faktor) zurückzuführen ist. Für die Variable *Berufszufriedenheit* sind es 17.2% bei einer kleinen Effektstärke; $\eta^2 = .17$. Für die Variable *Überforderung / erlebte Belastung* sind es 14.5% bei einer kleinen Effektstärke; $\eta^2 = .14$.

Für die anderen zwei Variablen der Outputqualität (*Belastung durch Schülermerkmale* sowie *Selbstwirksamkeit / Wahrgenommene Berufseignung*) war der F-Test nicht signifikant, das heisst keine der Gruppen unterscheidet sich betreffend Mittelwert statistisch relevant.

Tabelle 7-12: Aufgeklärte Varianz Schulebene Outputmerkmale Lehrpersonen

Dimension	Beispielitem	M	SD	Varianz Schule η^2
Belastung durch Schülermerkmale	Die Vielfalt persönlicher und sozialer Probleme einzelner Schülerinnen und Schüler.	1.68	.55	4.49% (ns) .045
Berufszufriedenheit	Meine Arbeit macht mir viel Spass.	2.13	.54	17.18%* .172
Überforderung / erlebte Belastung	Ich habe das Gefühl, dass ich mit der Belastung des Lehrberufs fertig werde.	1.03	.58	14.46%* .145
Selbstwirksamkeit / Wahrgenommene Berufseignung	Ich glaube, dass meine pädagogischen Fähigkeiten für den Umgang mit schwierigen Schülern ausreichen.	2.28	.45	5.52% (ns) .055

Signifikanz: ** = $p < .000$, * = $p < .05$, (ns) = nicht signifikant

7.3 Schulqualität und Ausmass Absentismus

Die ermittelten Ausprägungen von Qualität aus Perspektive der Schüler und aus der Perspektive der Lehrpersonen unterscheiden sich zum Teil beträchtlich, dies kommt in der untenstehenden Tabelle zum Ausdruck. Sie zeigt den Vergleich der zusammengefassten Ausprägungen von den Input-, Prozess- und Output-Qualitäten zwischen Schülern und Lehrpersonen und stellt diesen Ergebnissen die Absenzenquote pro Schule gegenüber (Alle Angaben sind in Prozent). Dies entspricht einer Zusammenfassung der in den vorangehenden Abschnitten (7.1 und 7.2) präsentierten Balkendiagramme, wo die drei Qualitätsdimensionen jeweils separat

⁶³ Aus Platzgründen wird auf die Darstellung der entsprechenden Kennwerte an dieser Stelle verzichtet. Die SPSS-Ausgabe, mit allen Angaben, auf denen diese Varianzzerlegung basiert, ist im Anhang zu finden (14.12).

für die beiden Perspektiven Schüler und Lehrpersonen dargestellt wurden. Im Vordergrund steht nun der Vergleich der ‚besten‘ und ‚schlechtesten‘ Schule, a priori definiert durch das Absentismusaussmass.

Tabelle 7-13: Qualitätsausmasse im Vergleich zum Absentismusaussmass

Schule	Datenquelle	Input-Qualität	Prozess-Qualität	Output-Qualität	Ausmass SA
Stichprobe	LP	66.68	72.10	56.08	31.8
	SuS	70.0	61.95	66.62	
4	LP	56.32	(-) LP 63.38	52.58	37.0
	SuS	70.00	61.55	66.76	
5	LP	66.74	70.10	54.58	23.9
	SuS	69.25	(-) SuS 55.33	66.16	
10	LP	(-) LP 53.95	67.43	(-) LP 51.75	37.3
	SuS	70.83	61.02	65.82	
11	LP	71.37	78.29	59.33	41.9
	SuS	68.08	59.88	(-) SuS 65.44	
12	LP	69.16	68.33	54.00	35.0
	SuS	69.67	60.62	67.54	
15	LP	64.05	74.43	54.25	34.9
	SuS	(+) SuS 73.58	60.05	66.84	
19	LP	62.95	69.62	54.08	33.5
	SuS	68.58	62.02	(+) SuS 68.40	
20	LP	(+) LP 86.68	73.19	(+) LP 64.67	(+) 15.0
	SuS	71.00	(+) SuS 68.03	68.38	
24	LP	65.79	(+) LP 81.00	57.67	18.5
	SuS	71.67	64.33	65.74	
27	LP	72.21	75.48	60.17	29.1
	SuS	72.25	65.83	66.46	
29	LP	69.74	65.52	54.83	(-) 43.3
	SuS	(-) SuS 67.08	60.73	66.26	

Alle Angaben in %, für die Qualitäten sind mit (+) die jeweils positivsten und mit (-) die jeweils negativsten Ergebnisse aus der Perspektive der Lehrpersonen, LP oder der Schülerinnen und Schüler, SuS, gekennzeichnet

Ausgehend von der Hypothese, dass an guten Schulen weniger geschwänzt wird, müsste sich nun zeigen, dass die Schule mit der tiefsten Absenzenquote auch die besten Ergebnisse betreffend der Qualitätsdimensionen aufweist und umgekehrt die Schule mit der höchsten Absenzenquote die schlechtesten Ergebnisse in den Qualitätsanalysen zeigt. (Der in Tabelle 7-13 angegebene Prozentsatz für das Absentismusaussmass berechnet sich aus der Angabe wie viele der Schüler und Schülerinnen *nicht* schwänzen.)

Dem ist nicht ganz so: die Schule 29 weist mit 43.3% die höchste Absenzenquote auf, aber nur für die Inputqualität auf Schülerebene mit 67.08% das schlechteste Resultat aller Schulen.

Sowohl die Ausprägung der Prozess- als auch die der Outputqualität werden jeweils deutlich von anderen Schulen unterschritten: Die Schülerschaft der Schule 29 erreicht für die Prozessqualität 60.73% der entsprechende schlechteste Wert von 55.33% der Schule 5 liegt deutlich darunter. Ebenso der erreichte Wert von 66.26% für die Outputqualität wird von der Schule 11 mit 65.44% als schlechtester Wert dieser Kategorie unterboten⁶⁴. Betrachtet man die Ergebnisse auf Lehrpersonenebene, fällt auf, dass keine der drei Zellen das schlechteste Resultat aller Schulen aufweisen. Die Inputqualität erreicht 69.74% und wird von der Schule 10 mit dem schlechtesten Ergebnis von 53.95% deutlich unterboten. Ebenso die Prozessqualität von 65.52% der Schule 29 wird vom schlechtesten Resultat, das von der Schule 4 stammt, mit 63.38% unterschritten und auch die Outputqualität von 54.83% fällt bei der Schule 10 mit 51.75% klar schlechter aus. Damit muss die Umkehrung der Hypothese, dass an schlechten Schulen mehr geschwänzt wird, zurückgewiesen werden. An der Schule 29 schwänzen zwar deutlich am meisten Schüler, aber die Schule kann nicht als schlechteste Schule bezeichnet werden, denn für fünf der sechs Zellen lassen sich eindeutig schlechtere Ergebnisse anderer Schulen mit gleichzeitig geringeren Absenzenquote aufführen.

Demgegenüber stützen die Ergebnisse für die Schule 20 die Hypothese, dass eine gute Schule weniger Schulschwänzer hat; mit 15% weist diese Schule die tiefste Absenzenquote auf und erreicht auch in vier von sechs Zellen das beste Resultat; sowohl die Ausprägung der Input- als auch die Ausprägung der Output-Qualität auf Lehrpersonenebene ist mit 86.68% und mit 64.67% die beste. Die Ausprägung der Prozessqualität auf Lehrpersonenebene beträgt 73.19% und wird vom besten Resultat der Schule 24 von 81.0% deutlich übertroffen.

Auf Schülerebene ist die Ausprägung der Prozessqualität der Schule 20 mit 68.03% unübertroffen, die Ausprägung der Inputqualität erreicht 71.0% und wird vom besten Resultat der Schule 15 mit 73.58% übertroffen. Bei der Ausprägung der Outputqualität ist der Unterschied zwischen der Schule 20 mit 68.38% und der besten Schule (19) mit 68.4% vernachlässigbar klein und lässt damit die Aussage zu, dass die Schule 20 tatsächlich in fünf von sechs Zellen das beste Resultate erzielt hat.

Angesichts dieser Resultate zeigt sich erneut die Schwierigkeit, die ‚gute‘ Schule zu definieren, die hier gewählte Herangehensweise ist zwar pragmatisch und einfach umzusetzen, wirft aber zusätzliche Fragen auf, da die Ergebnisse nicht ein-eindeutig sind.

⁶⁴ Wobei an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen werden muss, dass die Unterschiede bei der Ausprägung der Outputqualität zwischen den einzelnen Schulen sehr knapp ausfallen; die Differenz zwischen der besten Schule und der schlechtesten beträgt nur knapp 3%.

7.3.1 Vergleich ‚beste‘ und ‚schlechteste‘ Schule Schülerperspektive

Im vorangehenden Abschnitt wurden aufgrund des Ausmasses vom Schulschwänzen die beste und schlechteste Schule bestimmt und mit den anderen Schulen verglichen. In den folgenden Abschnitten sollen die zwei Schulen genauer betrachtet werden. Beginnend mit der Schülerperspektive, folgt danach die Perspektive der Lehrpersonen und schliesslich werden im Abschnitt 7.3.3 zusammenfassend, die Profile der beiden Schulen einander gegenübergestellt. Stellt man die Summen der Mittelwerte der Schülerdaten für jede Qualitätsdimension in Form eines Balkendiagramms für diese ‚beste‘ und ‚schlechteste‘ Schule nebeneinander, ist erkennbar, dass sich die ‚Muster‘ beider Schulen geringfügig unterscheiden; beide Schulen für sich betrachtet, erreichen die besten Werte für die Inputqualitäten (71% bei Schule 20 und 67% bei Schule 29). Bei der Schule 20 sind die Prozess- und Outputqualitäten gleich gut ausgeprägt (beide 68%), bei der Schule 29 sind die Prozessqualitäten am schlechtesten von allen drei ausgeprägt (knapp 61%), die Outputqualitäten liegen mit rund 66% dazwischen. Erwartungsgemäss gross ist der Unterschied zwischen den Schulen bezüglich Ausmass Schulschwänzen, da es hier um den grösstmöglichen Unterschied handelt; an der Schule 20 sind es 15%, an der Schule 29 sind es hingegen 43.5% (Differenz: 28.5%). Siehe dazu Abbildung 7-8 unten.

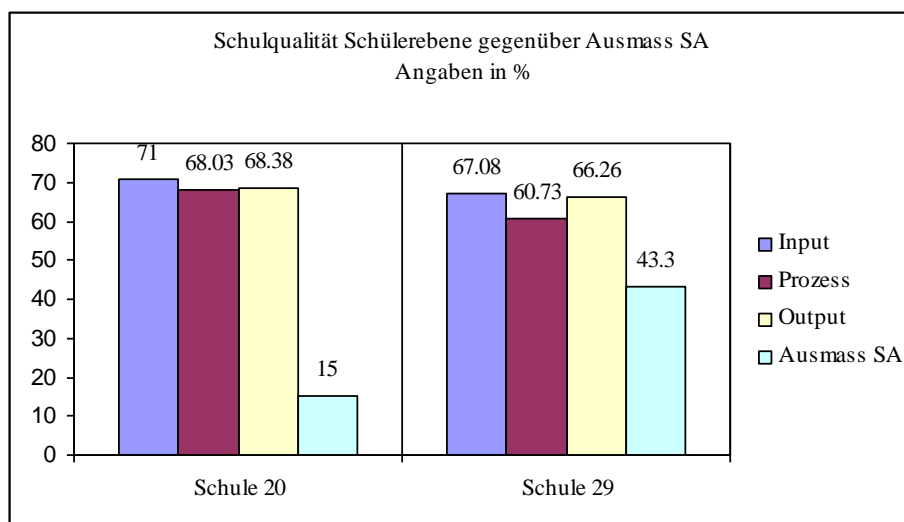


Abbildung 7-7: Schulqualität und Ausmass Absentismus Schülerebene: ‚beste‘ und ‚schlechteste‘ Schule im Vergleich

In einem nächsten Schritt werden nun die Mittelwerte aller Modellvariablen einzeln auf statistisch relevante Unterschiede hin geprüft.

Untenstehende Tabelle 7-14 zeigt die Ergebnisse für die Mittelwertsvergleiche untersucht mit einem T-Test für unabhängige Stichproben für alle Modellvariablen der ‚besten‘ und ‚schlechtesten‘ Schule. Der T-Test basiert auf einem F-Test und setzt damit auch Varianzhomogenität voraus. Dies wurde parallel zur Untersuchung der Mittelwertsunterschiede mit dem

Levene-Test überprüft. Aus der Tabelle ist nicht ersichtlich, welche Variablen die Voraussetzung der Varianzhomogenität erfüllen, es sind dies drei Merkmale; *Klassengemeinschaft*, *Unterrichtsdruck* sowie *Mobbing*. Alle anderen Variablen (*Bedeutsamkeit schulischer Inhalte*, *Bewertung von Schulschwänzen*, *Allgemeiner Umgangston*, *Beziehung zu Lehrperson*, *Klassenrivalität*, *Disziplin Lehrperson*, *Leistungsdruck*, *Negative Disziplin*, *Negatives Verhalten*, *Schulklima* sowie *Ausmass Schulabsentismus*) erfüllen die Voraussetzung nicht.

Die in der Tabelle angegebenen Kennwerte; T-Wert (T), die Freiheitsgrade (Df) sowie die zweiseitige Signifikanz (Sig) variieren je nach dem ob die Varianzhomogenität gegeben ist oder nicht. In der Tabelle sind jeweils nur die Werte angegeben, die je nach Ergebnis des Levene-Test (Varianzhomogenität gegeben oder nicht) gültig sind.⁶⁵

Zur besseren Einschätzung der Ergebnisse wurde zusätzlich die Effektgrösse Cohen's d berechnet. Aufgrund der unterschiedlichen Stichprobengrössen wurden die Standardabweichungen dafür gepoolt.

In der Tabelle sind nur die sich signifikant unterscheidenden Variablen aufgelistet. Die beiden Schulen unterscheiden sich nicht signifikant bei den Merkmalen *Zuwendung*, *schulisches Monitoring* (beide Inputqualität) sowie bei den Prozessmerkmalen *Strenge und Kontrolle*, *Vermittlungsqualität* und *Anregung zu Engagement* und bei fast allen Outputmerkmalen; *Performanzangst*, *Leistungsangst*, *Mathematiknote*, *Deutschnote*, *Zufriedenheit mit Noten*, *soziales Selbstkonzept* sowie *Leistungs-Selbstkonzept*. Einzig drei Outputmerkmale weisen relevante Unterschiede auf.

⁶⁵ Die Angaben zur Anzahl der verwendeten Fälle (N) variiert, weil für die Berechnung das Eliminierungsverfahren 'Test für Test' angefordert wurde. Damit fliessen für jeden Vergleich die grösstmögliche Anzahl Fälle mit gültigen Werten ein.

Tabelle 7-14: T-Test für beste und schlechteste Schule Schülerdaten

Variable	Schule	N	M	T	Df	Sig	SD	Cohens d
Bedeutsamkeit schulischer Inhalte	20	100	1.76	3.36	250	.001	.48	.42
	29	157	1.52				.59	
Bewertung von Schulschwänzen	20	102	2.19	2.36	170	.019	.52	.31
	29	157	2.04				.38	
Allgemeiner Umgangston	20	100	2.20	2.76	245	.006	.46	.34
	29	155	2.02				.60	
Beziehung zu Lehrperson	20	101	2.22	3.29	244	.001	.54	.40
	29	152	1.97				.69	
Klassengemeinschaft	20	100	2.13	3.67	251	.000	.38	.48
	29	153	1.91				.50	
Klassenrivalität	20	102	.93	-2.53	244	.012	.47	.31
	29	154	1.1				.59	
Disziplin Lehrperson	20	98	9.41	-3.71	241	.000	4.35	.46
	29	148	11.84				5.93	
Leistungsdruck	20	102	1.11	-3.26	233	.001	.81	.41
	29	162	1.46				.91	
Unterrichtsdruck	20	102	1.08	-2.23	258	.027	.64	.29
	29	158	1.27				.69	
Negative Disziplin	20	102	.33	-5.22	245	.000	.41	.65
	29	146	.67				.62	
Negatives Verhalten	20	100	.66	-3.12	250	.002	.49	.39
	29	152	.90				.73	
Schulklima	20	98	2.19	4.25	240	.000	.42	.54
	29	146	1.92				.57	
Mobbing	20	101	.33	2.04	246	.042	.26	.26
	29	147	.26				.25	
Ausmass SA	20	100	.09	-5.73	240	.000	.24	.70
	29	150	.34				.44	

Bis auf zwei Ausnahmen (Disziplin der Lehrperson und Mobbing) sind die Ausprägungen bei allen Variablen bei der Schule 20 günstiger als bei der Schule 29. Das bedeutet die Schülerinnen und Schüler der Schule 20 schätzen bspw. die Bedeutsamkeit schulischer Inhalte ($d = .42$), ihre Beziehung zu Lehrperson ($d = .40$), das Schulklima ($d = .54$) etc markant positiver ein als die Schülerinnen und Schüler der Schule 29 dies tun. Sie sind auch disziplinierter ($d = .62$) und zeigen weniger negatives Verhalten im Unterricht ($d = .39$), leiden aber häufiger unter Mobbing ($d = .26$) und schätzen die Disziplin ihrer Lehrperson ($d = .46$) als weniger gut ein. Die Effektgrößen sind aber bei den meisten Variablen klein (zwischen $.26$ und $.39$). am grössten ist die Effektgrösse erwartungsgemäss bei der Variable Ausmass von Schulabsentismus ($d = .70$).

Auffallend ist, wie oben bereits erwähnt, dass sich die Schulen hinsichtlich der meisten Outputmerkmale nicht unterscheiden.

7.3.2 Vergleich ‚beste‘ und ‚schlechteste‘ Schule Lehrpersonendaten

Stellt man die Summen der Mittelwerte der Lehrpersonendaten für jede Qualitätsdimension in Form eines Balkendiagramms für die ‚beste‘ und die ‚schlechteste‘ Schule einander gegenüber, ist erkennbar, dass sich die ‚Muster‘ beider Schulen nicht unterscheiden; beide Schulen erreichen die besten Werte für die Inputqualitäten, gefolgt von den Prozessqualitäten und die Outputqualitäten sind bei beiden Schulen am schlechtesten ausgeprägt. Unterschiedlich ist hingegen das Niveau auf dem sich die Ausprägungen zeigen (ausgedrückt durch die Höhe der Balken). Die Ergebnisse der ‚besten‘ Schule (20) bewegen sich auf einer mindestens 10% höheren Ebene, als für die Schule 29.

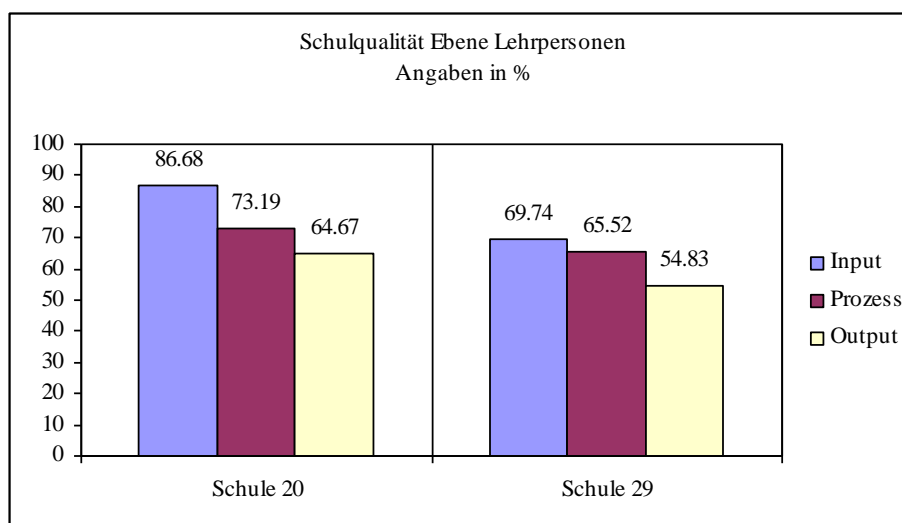


Abbildung 7-8: Schulqualität Lehrpersonenebene: ‚beste‘ und ‚schlechteste‘ Schule im Vergleich

In Anbetracht der geringen Anzahl von Fällen auf denen diese Darstellung beruht (in der Schule 20 hat es sechs Lehrpersonen und in der Schule 29 deren zwölf) ist eine Varianzzerlegung oder ein Verfahren zur Identifizierung von signifikanten Mittelwertsunterschieden, wie sie für die Schülerdaten gemacht wurde, nicht zulässig.

Es bleibt daher nur die Möglichkeit erneut die Tabellen weiter oben (Tab. 7-7, Tab. 7-9 sowie Tab. 7-11: Ausprägung der Mittelwerte aller Modellvariablen für alle Schulen) zu betrachten, um einen Eindruck zu gewinnen, wo sich die Lehrpersonen der ‚besten‘ und ‚schlechtesten‘ Schule im Einzelnen unterscheiden. Zusammenfassend wurde dies schon im Abschnitt 7.3 gemacht.

8 Ergebnisse Clusteranalysen

Die Vorgehensschritte und Ergebnisse der Clusteranalysen werden in der durchgeführten Reihenfolge dargestellt: Unabhängigkeit der Variablen und Einteilung in kategoriale und stetige Variablen, Bestimmung der optimalen Clusteranzahl, Darstellung der Clusterlösung mittels Zuteilung der Fälle zu den Clustern und Beschreibung der Clusterprofile.

8.1 Unabhängigkeit und Einteilung der Variablen

In Tabelle 8-1 unten, werden alle korrelierenden Variablen-Paare dargestellt, bei denen der Korrelationskoeffizient nach Pearson (r) eine mittlere Effektgrösse von $r = .30$ übertrifft⁶⁶.

Tabelle 8-1: Inter-Item-Korrelationen der Schüler-Variablen (Auswahl)

Variable	Korrelierende Variable	Korrelation nach Pearson (r) zweiseitig ($p < .001$)
Schulisches Monitoring	Erziehungsstil: Zuwendung	.44
	Ausmass SA	.31
Allgemeiner Umgangston	Beziehung zu Lehrperson	.59
	Vermittlungsqualität	.43
	Unterrichtsdruck	-.38
	Negatives Verhalten im Unterricht	-.38
Beziehung zu LP	Vermittlungsqualität	.35
	Unterrichtsdruck	-.40
	Negative Disziplin betreffend Schule	-.42
	Negatives Verhalten im Unterricht	-.46
Klassengemeinschaft	Klassenrivalität	-.46
Unterrichtsdruck	Leistungsdruck	.40
	Negatives Verhalten im Unterricht	.31
Vermittlungsqualität	Allgemeiner Umgangston	.43
	Beziehung zu LP	.35
	Unterrichtsdruck	-.36
	Negatives Verhalten im Unterricht	-.31

Fortsetzung der Tabelle auf der nächsten Seite

⁶⁶ Nach Cohen (1988, zitiert nach Bortz & Döring, 2002, S. 604) wird ein Korrelationskoeffizient von $r = .10$ als klein, ein $r = .30$ als mittel und ein $r = .50$ als gross bezeichnet.

Negative Disziplin betreffend Schule	Allgemeiner Umgangston	-.35
	Negatives Verhalten im Unterricht	.45
Performanzangst	Leistungsangst	.46
	Leistungsangst	-.31
Leistungs-Selbstkonzept	Note Mathematik	.48
	Zufriedenheit mit Noten	.44
	Note Mathematik	.45
Zufriedenheit mit Noten	Note Deutsch	.38
	Leistungs-Selbstkonzept	.44
	Bedeutsamkeit schulischer Inhalte	.45
Positives Schulklima	Anregung zu zusätzlichem Engagement an Schule	.31
Bedeutsamkeit schulischer Inhalte	Körperliche Beschwerden	-.33

Als kritisch eingeschätzt werden alle Variablen-Paare deren Korrelationskoeffizient $r > .40$ da dies die Clusterbildung negativ beeinflussen kann (in diesem Sinne: Schendera, 2010). Deshalb werden folgende zehn Variablen aus der Analyse ausgeschlossen:

- Erziehungsstil: Zuwendung
- Bedeutung schulischer Inhalte
- Allgemeiner Umgangston
- Beziehung zur Lehrperson
- Negative Disziplin betreffend Schule
- Negatives Verhalten im Unterricht
- Klassenrivalität
- Performanzangst
- Leistungs-Selbstkonzept
- Leistungsdruck
- Zufriedenheit mit Noten

Bei 17 verbleibenden Variablen liegen keine Korrelationen $r > .30$ vor, damit wird die Voraussetzung der Unabhängigkeit der Variablen weitestgehend erfüllt. In die Two-Step-Clusteranalyse fließen ein als kategoriale Variablen:

- Bewertung von Schulabsentismus
- Disziplin der Lehrperson
- Vermittlungsqualität der Lehrperson
- Anregung zu zusätzlichem Engagement in Schule
- Note Mathematik
- Note Deutsch

Diese Variablen werden als kategorial zugeteilt, weil es sich um Einzelitems handelt, die alle nur eine beschränkte und a priori vorgegebene Anzahl von Werten (Stufen) annehmen können. Im Gegensatz zu stetigen Variablen, die theoretisch jeden Wert innerhalb einer Spanne einnehmen können. Als stetige Variablen fließen ein:

- Schulbezogenes Monitoring
- Strenge und Kontrolle an Schule
- Klassengemeinschaft
- Unterrichtsdruck
- Schulklima
- Leistungsangst
- Soziales Selbstkonzept
- Körperliche Beschwerden
- Mobbing
- Ausmass Schulabsentismus

8.2 Bestimmung der Clusteranzahl

Die folgende Tabelle 8-2 zeigt die automatisch erstellte Clusterbildung für die eingegebenen Modellvariablen und verweist als ‚beste‘ Lösung auf eine 7-Clusterlösung (In Tabelle grau hinterlegt, Anzahl der Cluster = 7).

Tabelle 8-2: Kennwerte zur Bestimmung der Clusteranzahl

Anzahl der Cluster	Bayes-Kriterium nach Schwarz (BIC)	BIC-Änderung	Verhältnis der BIC-Änderungen	Verhältnis der Distanzmasse
1	16485.394			
2	15911.807	-573.587	1.000	1.551
3	15652.784	-259.023	.452	1.177
4	15479.580	-173.204	.302	1.111
5	15354.662	-124.918	.218	1.097
6	15268.308	-86.354	.151	.980
7	15173.932	-94.376	.165	1.430
8	15201.654	27.721	-.048	1.020
9	15235.048	33.395	-.058	1.025
10	15275.306	40.257	-.070	1.237
11	15367.503	92.197	-.161	1.035
12	15467.177	99.675	-.174	1.154
13	15595.126	127.949	-.223	1.045
14	15731.028	135.901	-.237	1.007
15	15868.107	137.080	-.239	1.058

Dies ist, wie bereits erwähnt auf das idealste Verhältnis zwischen dem Bayes-Kriterium nach Schwarz (BIC) und dem Verhältnis der Distanzmasse zurückzuführen; je kleiner das BIC und je grösser das Verhältnis der Distanzmasse desto besser ist die Clusterlösung (Janssen & Laatz, 2010; Schendera, 2010). Da mit dem Vorgehen der Clusteranalyse die Frage geklärt werden soll, ob sich aus der Schülerpopulation zwei Gruppen bilden lassen, die eine Unterscheidung zwischen hohen Absentismusaufkommen und gleichzeitiger schlechter Ausprägung der anderen Merkmale und umgekehrt aufweisen, wird die vom Algorithmus vorgeschlagenen 7-Cluster-Lösung nicht weiter verfolgt, da es nicht darum geht, Gruppen zu bilden die inhaltlich möglichst gut zu interpretieren sind, sondern um eine Konfirmation der oben formulierten Erwartung. Es wird deshalb die Voreinstellung vorgenommen, nur zwei Cluster zu bilden.

8.3 Beschreibung der Cluster

Untenstehende Tabelle zeigt die Clustereinteilung bei einer Voreinstellung, dass zwei Cluster gebildet werden sollen. Von der ganzen Untersuchungsstichprobe konnten 1345 Fälle in den Clustervorgang eingeschlossen werden. Das entspricht 100% in der Clusterkombination aber nur 71.5 % der gesamten Untersuchungsstichprobe (Spalte: Gesamtsumme). Aufgrund fehlender Werte wurden 536 Fälle (28.5%) der ganzen Untersuchungsstichprobe ausgeschlossen. Für die folgenden Beschreibungen in diesem Abschnitt ist immer das Total der in der Kombination eingeschlossenen Fälle die Referenzbasis, wenn Angaben in Prozent gemacht werden.

In Cluster 1 sind 551 Fälle (41%) eingeteilt, in Cluster 2 sind es 785 (58.4%). Es wurde ein kleines Ausreissercluster mit $N = 9$ (0.7%) gebildet. Aufgrund der kleinen Fallzahl wird auf das Ausreissercluster nicht weiter eingegangen.

Tabelle 8-3: Clusterverteilung

Cluster	N	Kombination	Gesamtsumme
1	551	41.0%	29.3%
2	785	58.4%	41.7%
Ausreisser	9	.7%	.5%
Kombiniert	1345	100.0%	71.5%
Ausgeschlossene Fälle	536		28.5%
Gesamtwert	1881		100.0%

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Erwartung, dass die zwei Cluster sich darin unterscheiden, dass der eine die positiv ausgeprägten Merkmale vereinigt und der andere die negativen, nur in der Tendenz bestätigt hat. In Cluster 1 sind sowohl für die kategorialen wie auch für die stetigen Variablen überwiegend die Schülerinnen und Schüler zu

finden, welche die Variablen positiv bewerten. In Cluster 2 sind hingegen zum grösseren Teil die Jugendlichen zu finden, welche die Variablen negativ beurteilen. Dies gilt für die gängigen Schulqualitätskriterien und ebenso für die Aspekte von Schulabsentismus und stützt damit die Hypothese, dass Aspekte von Schulabsentismus den Kreis von Schulqualitätskriterien erweitern könnten.

In beiden Clustern sind aber jeweils alle Ausprägungen einer kategorialen Variable zu finden, das heisst, obwohl die meisten im Cluster 1 bspw. die Vermittlungsqualität als sehr gut bewerten, gibt es auch einen Anteil von Jugendlichen, welche die Vermittlungsqualität als schlecht oder sogar sehr schlecht beurteilen. Nach diesem Befund der für alle kategorialen Variablen zutrifft, wird darauf verzichtet die Verteilungen der Merkmale im Einzelnen zu besprechen. Die Häufigkeiten pro Cluster für die kategorialen Variablen sowie die Clusterzentroide (Mittelwerte) der stetigen Variablen sind für beide Cluster tabellarisch im Anhang dargestellt (kategoriale Variablen 14.16, stetige Variablen 14.17).

Damit muss der Versuch, das Verfahren der Two-Step-Clusteranalyse im beschriebenen konfirmatorischen Sinn erfolgreich anzuwenden, wohl als gescheitert bezeichnet werden.

Als mögliche Gründe dafür kommt die teilweise ungünstige Datengrundlage in Frage (insbesondere die Lagemasse), auch der hohe Anteil an fehlenden Werten, sowie in Kombination damit die Voreinstellung, dass nur zwei Cluster gebildet werden sollen.

Um die Rolle der fehlenden Werte zu klären, wurde der Datensatz durch multiple Imputationen komplettiert und die Clusteranalyse erneut durchgeführt. Siehe dazu den Abschnitt 8.4 (Exkurs: Clusteranalyse mit imputiertem Datensatz).

An dieser Stelle wird nun noch die Relevanz der Variablen für die Clusterzugehörigkeit genauer betrachtet. Dabei interessieren besonders die Variablen, die Aspekte von Schulabsentismus darstellen.

Auf der nächsten Seite sind deshalb Diagramme aus der SPSS-Ausgabe (Version 16) abgebildet. In Form von Balkendiagrammen werden zuerst die kategorialen Variablen nach ihrer Relevanz für die Clustereinteilung dargestellt und im Anschluss die stetigen Variablen.

Für beide Cluster sind die gleichen kategorialen Variablen zu gleichen Teilen ausschlaggebend für die Clusterzuteilung. Dies ist daran zu erkennen, dass die Variablen in der gleichen Reihenfolge angeordnet sind (absteigend nach Wichtigkeit). Die Balkenlänge drückt die Wichtigkeit aus. Da die Grafiken unterschiedlich skaliert sind, scheinen die Wichtigkeiten augenscheinlich gleich, die Werte sind für Cluster 1 aber geringfügig grösser als für Cluster 2. Die Variable Note Deutsch ist für die Clusterbildung irrelevant. Dies erkennt man daran, dass die Toleranzgrenze (blaue durchbrochene Linie) nicht erreicht wurde. Aus diesem Grund wird auch kein Balken abgebildet.

Am wichtigsten sind die Variablen *Disziplin der Lehrperson*, *Vermittlungsqualität* sowie *Bewertung von Schulabsentismus*.

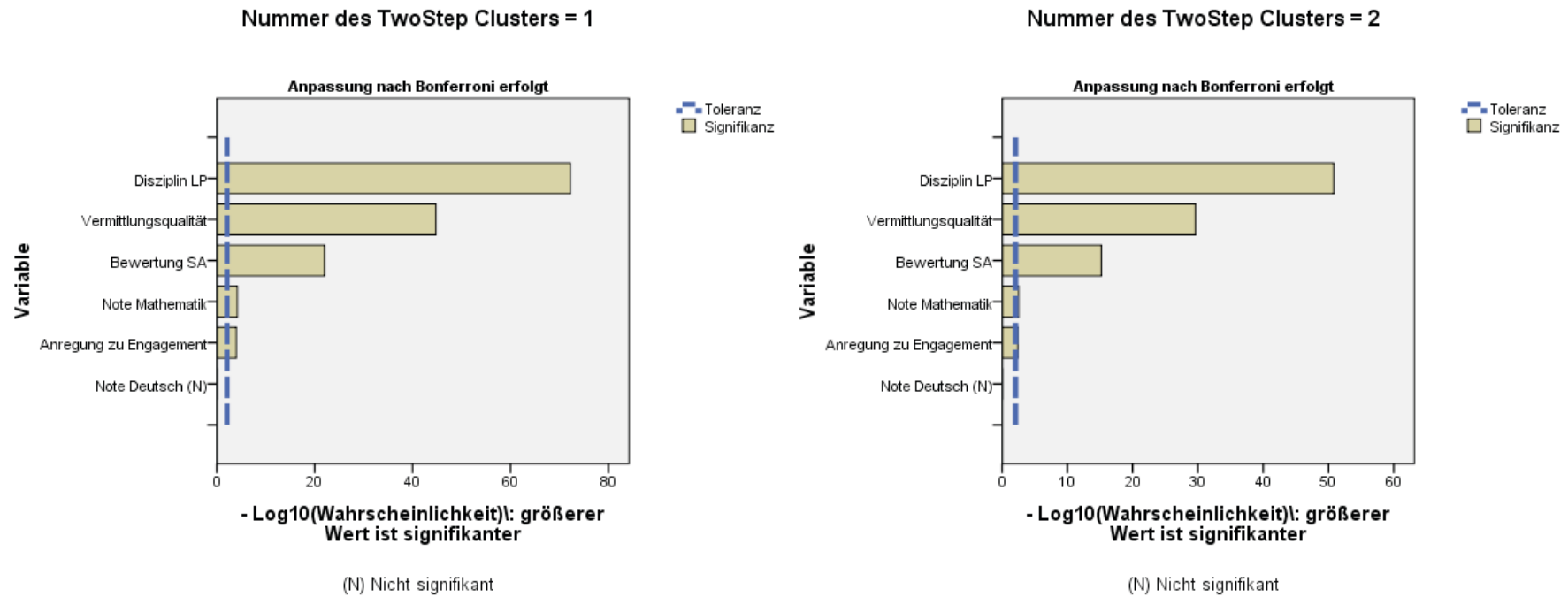


Abbildung 8-1: Kategoriale Variablen nach Relevanz für die Clustereinteilung

Relevanz der stetigen Variablen

Auf der nächsten Seite sind die Diagramme aus der SPSS-Ausgabe (Version 16) für die stetigen Variablen abgebildet.

Für beide Cluster sind die vier gleichen Variablen am stärksten ausschlaggebend für die Clusterzuteilung. Es sind dies: *Ausmass Schulabsentismus*, *Schulklima*, *schulisches Monitoring* sowie *Unterrichtsdruck*. Die Reihenfolge in den Clustern unterscheidet sich aber. Für Cluster 1 ist es die eben genannte und für Cluster 2 ist Schulklima am wichtigsten für die Clusterzugehörigkeit, gefolgt von schulischem Monitoring, Unterrichtsdruck und Ausmass von Schulabsentismus. Die Balkenlänge drückt die Wichtigkeit aus. Da die die Grafiken unterschiedlich skaliert sind, scheinen die Wichtigkeiten augenscheinlich gleich, die Werte sind für Cluster 1 aber grösser als für Cluster 2. Die Variablen Soziales Selbstkonzept und Leistungsangst sind für die Clusterbildung irrelevant. Dies erkennt man daran, dass die Toleranzgrenze (blaue durchbrochene Linie) nicht erreicht wurde. Aus diesem Grund wird auch kein Balken abgebildet.

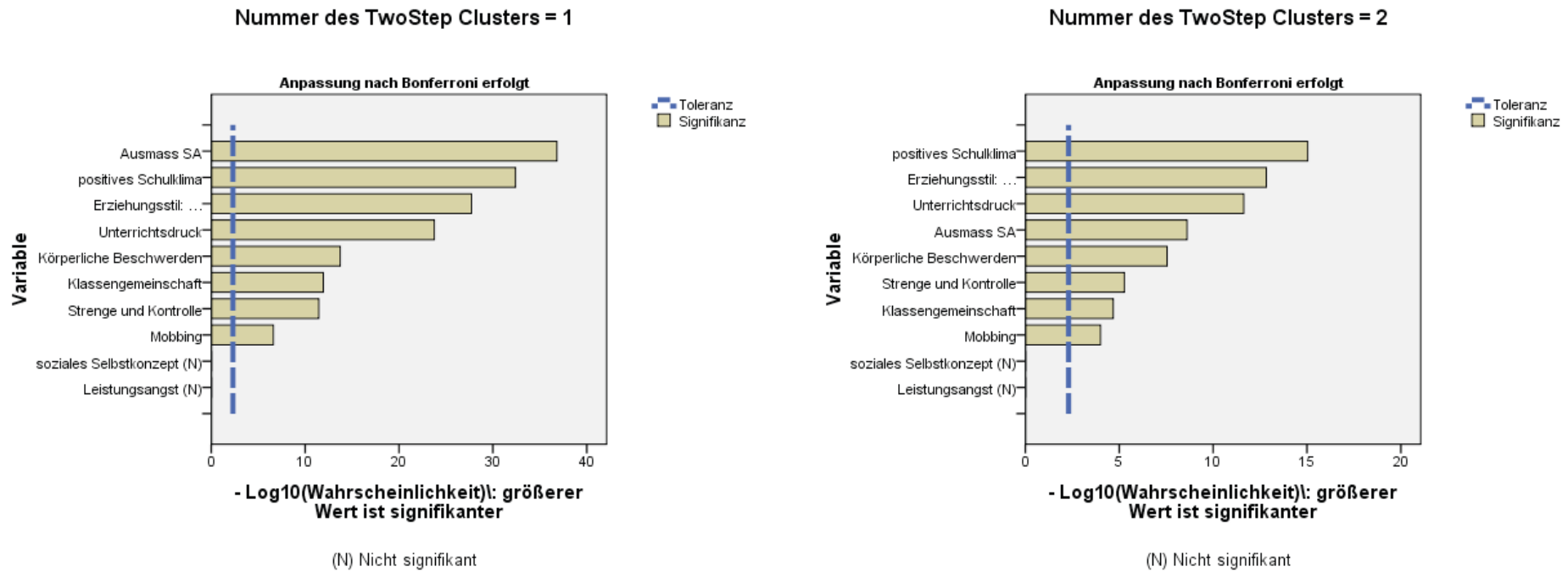


Abbildung 8-2: Stetige Variablen nach Relevanz für die Clustereinteilung

8.4 Exkurs: Clusteranalyse mit imputiertem Datensatz

Aufgrund fehlender Angaben, wurden 28.5% der Untersuchungsstichprobe (Schülerpopulation) von der in den vorangehenden Abschnitten beschriebene Clusteranalyse ausgeschlossen. Das Ausfallen von so vielen Werten ist grundsätzlich ein Problem, da dadurch Ergebnisse verzerrt werden, bei einem ‚labilen‘ Vorgehen wie einer Clusteranalyse umso mehr. (Mit ‚labil‘ ist gemeint, dass der Algorithmus sensitiv und mit unterschiedlichen Ergebnissen auf Veränderungen in der Datengrundlage reagiert.)

Aus diesem Grund wurde der Versuch unternommen, die Clusteranalyse erneut durchzuführen, diesmal mit einem komplettierten Datensatz, bei dem die fehlenden Werte durch multiple Imputationen ergänzt sind. Für dieses Vorgehen wurde eine neuere Version von SPSS verwendet (Version 19), bei der der Algorithmus standardmässig zur Verfügung steht. Es wurden fünf Imputationen angefordert, basierend auf einer logistischen Regression für die kategorialen Variablen und basierend auf einer linearen Regression für die stetigen Variablen. Für die Imputation der fehlenden Werte wurden folgende Hilfsvariablen eingegeben:

- Erziehungsstil: Zuwendung
- Bedeutung schulischer Inhalte
- Allgemeiner Umgangston
- Beziehung zur Lehrperson
- Negative Disziplin betreffend Schule
- Negatives Verhalten im Unterricht
- Klassenrivalität
- Performanzangst
- Leistungs-Selbstkonzept
- Leistungsdruck
- Zufriedenheit mit Noten

Es sind dies die Merkmale, die sich im Vorfeld der Clusteranalyse bei der Inter-Item-Korrelation, als hoch korrelierend mit den Zielvariablen herausgestellt haben ($r > .40$). Auch folgende Kontextvariablen werden als Einflussvariablen eingegeben: Alter, Geschlecht, Anforderungsniveau der besuchten Schule, Klassenstufe, ISEI des Vaters sowie Nationalität (Schweizer versus Nicht-Schweizer).

Die SPSS-Ausgabe zur Dokumentation der multiplen Imputationen befindet sich im Anhang (15.14). Es wurden nur die für das Modell der Clusteranalyse spezifizierten Variablen imputiert. Auf eine erneute Sensitivitätsanalyse wurde verzichtet.

Anstelle dessen wurde die Two-Step-Clusteranalyse mit den gleichen Modellvariablen wie oben und ebenso mit der Voreinstellung zwei Cluster zu bilden für alle fünf Imputationsvarianten durchgeführt.

Untenstehende Tabelle zeigt in den beiden ersten Zeilen die Clusterverteilung für Cluster 1 und 2, zuerst jene für die Originaldaten und danach (Spalten nach rechts) die Verteilung für jede Imputation (d.h. es liegen eigentlich 5 neue Datensätze vor: Imput 1 bis Imput 5). In den Zeilen wird mit den angegebenen Werten für jede Variable die Wichtigkeit des Merkmals für

die Clusterbildung (Prädiktorfunktion) ausgedrückt. In der Ausgabedatei der neueren SPSS-Version werden kategoriale Variablen (hier: *Vermittlungsqualität*, *Disziplin der Lehrperson*, *Bewertung von Schulschwänzen*, sowie *Mathematik- und Deutschnote*) nicht mehr gesondert ausgegeben, sondern in einer einzigen Rangfolge dargestellt. Die Tabelle ist so organisiert, dass sie sich die Auflistung der Variablen an der Rangfolge der Wichtigkeit für die Originaldaten orientiert, die Ranglisten der Wichtigkeit für die imputierten Daten, wird dadurch nicht in absteigender Reihenfolge angegeben, sondern muss durch Kontrolle der jeweiligen Spalte eruiert werden.

Tabelle 8-4: Two-Step-Clusteranalyse mit imputierten Daten

	Originaldaten	Imput 1	Imput 2	Imput 3	Imput 4	Imput 5
Cluster 1	376 (28%)	610 (32,4%)	721 (38,3%)	951 (50,6%)	721 (37,9%)	1030 (54,8%)
Cluster 2	969 (72%)	1271 (67,7%)	1160 (61,7%)	930 (49,4%)	1169 (62,1%)	851 (45,2%)
Vermittlungs- qualität	1	1	.59	1	1	1
Disziplin Lehrperson	.22	.14	.03	.09	.03	.49
Schulklima	20	.26	.37	.43	.27	.60
Unterrichts- druck	.17	.23	.24	.26	.21	.40
Ausmass SA	.08	.11	.18	.23	.12	.33
Klassengemeinschaft	.07	.09	.15	.16	.09	.20
Körperliche Beschwerden	.06	.07	.12	.11	.08	.24
Strenge und Kontrolle	.06	.07	.09	.11	.04	.20
Monitoring	.05	.08	.12	.13	.06	.32
Mobbing	.02	.03	.03	.04	.02	.09
Bewertung SA	.02	.01	.26	.06	.01	.13
Anregung zu zusätz- lichem Engagement	.01	.02	1	.23	.02	.15
Note Mathematik	.01	.01	.02	.01	0	.06
Leistungsangst	0	0	.01	.01	0	0
Soziales Selbstkonzept	0	0	.02	.03	0	.03
Note Deutsch	0	0	.01	0	0	.01

Weiter zeigt sich, dass jeder der sechs Datensätze (Originaldaten und die fünf imputierten Varianten) zu einer jeweils anderen Clusterlösung führt: Durch die Voreinstellung sind es immer zwei Cluster, aber sie unterscheiden sich hinsichtlich der Verteilung der Fälle auf die Cluster und in der Rangfolge der Wichtigkeit der Merkmale für die Clusterzuteilung. Gemeinsam haben aber alle Lösungen, dass die Cluster sich grundsätzlich dadurch unterscheiden, dass die

positiveren (wünschenswerten) Ausprägungen im einen Cluster und die ungünstigeren Cluster vereint sind.

Ein bemerkenswerter Unterschied zur ersten Clusteranalyse zeigt sich bei der Relevanz der Merkmale zur Clusterbildung: für jede Variante haben mehrere Variablen einen vernachlässigbar kleinen Einfluss auf die Clusterbildung; würden alle Variablen mit einer Wichtigkeit von $< .10$ nicht in die Clusteranalyse einfließen, reduzierte sich die Anzahl der relevanten Variablen bei allen Varianten drastisch, insbesondere bei den Originaldaten; von total 16 Variablen haben dort nur die drei kategorialen Variablen *Vermittlungsqualität*, *Disziplin Lehrperson* und *Schulklima* sowie die kategoriale Variable *Unterrichtsdruck* einen nennenswerten Einfluss. Vergleicht man dies mit der ersten Clusteranalyse die in einer anderen Version von SPSS (Version 16) erstellt wurde, zeigt sich eine andere Reihenfolge für die Relevanz der Clustereinteilung, die drei wichtigsten kategorialen Variablen waren dort: *Disziplin der Lehrperson*, *Vermittlungsqualität* und *Bewertung von Schulabsentismus* und bei den stetigen Variablen *Ausmass Schulabsentismus*, *Schulklima*, *schulisches Monitoring* und *Unterrichtsdruck* (wenn auch in unterschiedlicher Reihenfolge in den beiden Clustern) und das obwohl exakt die gleichen Daten eingegeben wurden und die gleichen Berechnungen angefordert wurden.

Betrachtet man die Ergebnisse für die beiden Variablen die mit Schulabsentismus zu tun haben (Bewertung und Ausmass), lässt sich festhalten, dass mit den imputierten Daten, die Relevanz von der Variabel *Ausmass von Schulabsentismus* für jeden imputierten Datensatz höher ist, als bei den Originaldaten. Für *Bewertung von Schulabsentismus* gilt dies nur für die Datensätze Imput 2 und Imput 5. Dieses Ergebnis ist denn auch der einzige Gewinn (hinsichtlich der Forschungsfrage) der durch die Imputation entstanden ist. Zusätzlich ist die Bestätigung, dass sich die Cluster auch in den imputierten Datensätzen grundsätzlich in positiv und negativ ausgeprägt spalten ermutigend, denn dies unter Anwendung der Clusteranalyse zu zeigen war die zentrale Absicht.

Die einzelnen Clusterprofile für jeden Datensatz unter Angabe der Zentroide sind im Anhang zu finden (15.15)⁶⁷.

⁶⁷ Die SPSS-Ausgabe einer Two-Step-Clusteranalyse in der Version 19 ist komplett anders organisiert als bspw. in der Version 16. In der neueren Version wird ein interaktiver ‚Model Viewer‘ ausgegeben, dies macht es schwierig die zahlreichen Optionen der Ergebnisdarstellung gleichzeitig, übersichtlich und in einem Dateiformat darzustellen, das vom SPSS-Programm unabhängig lesbar ist.

KONKLUSIONEN

9 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse

Mittelwertsvergleiche

Die Summen der Mittelwerte der Qualitätsmerkmale für Input, Prozess und Output jeweils auf der Schüler- und Lehrpersonenebene durchgeführt, zeigen deutliche Unterschiede zwischen den Schulen, dies wurde mit Balkendiagrammen illustriert.

Zur Beantwortung der Frage, ob diese Differenzen statistisch betrachtet, relevant sind, wurden die Schülerdaten paarweisen Mittelwertsvergleichen (jede Schule wird mit jeder verglichen) unterzogen. (Für die Lehrpersonendaten war dies aufgrund der kleinen Gruppengrößen nicht möglich.) Alle dadurch entdeckten Mittelwertsunterschiede auf Schülerebene sind für das 95%-Konfidenzintervall signifikant.

Für die Inputmerkmale wurden jeweils nur zwei bis drei Paare identifiziert, die homogenen Untergruppen gebildet durch die Schulen, die sich nicht signifikant unterscheiden, sind hier entsprechend gross. Für die Prozessmerkmale der Schüler wurden weit mehr Paare identifiziert, die sich signifikant unterscheiden, mit mehr als 10 Paaren sind dies: Strenge und Kontrolle (20), Klassengemeinschaft (18), Klassenrivalität (27), Disziplin der Lehrperson (21), Leistungsdruck (14) Anregung zu zusätzlichem Engagement (25) sowie negative Disziplin betreffend Schule (11). Für die Outputmerkmale auf Schülerebene haben sich drei Merkmale herauskristallisiert bei denen die Mittelwerte breit streuen und demnach zu zahlreichen Paarungen führen, die sich signifikant unterscheiden. Variablen mit mehr als 10 Paaren die sich signifikant unterscheiden sind; Schulklima (13), Note in Deutsch (10) sowie das Ausmass von Schulabsentismus (12). Die Zahlen in den Klammern bezeichnen die Anzahl Paare.

Varianzzerlegung

Um darzulegen welche Ebene einer Schule welchen Beitrag zur Streuung der Werte leistet, wurden für alle Modellvariablen der Schüler hierarchische Varianzzerlegungen mit den Faktoren Schule und Klasse durchgeführt. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Anteil der aufgeklärten Varianz durch den Faktor Schule für alle Variablen aus allen Qualitätsdimensionen sehr gering ist (alle $\text{Eta}^2 < .10$). Auch für den Faktor Klasse sind die Effekte für die meisten Variablen sehr klein. Ein $\text{Eta}^2 > .10$ für den Faktor Klasse zeigt beim Input für die Variable Bedeutung schulischer Inhalte (.14).

Bei den Prozessqualitäten für die Variablen Allgemeiner Umgangston (.22), Strenge und Kontrolle (.22), Klassengemeinschaft (.26), Disziplin der Lehrperson (.31), Vermittlungsqualität (.28) Unterrichtsdruck (.24), Anregung zu zusätzlichem Engagement (.18, hier ist auch der grösste Effekt durch den Faktor Schule zu erkennen; .10) sowie negative Disziplin betreffend Schule (.14) und negatives Verhalten im Unterricht (.16).

Bei den Outputmerkmalen auf Schülerebene zeigen sich für den Faktor Klasse vier Variablen mit einem $\text{Eta}^2 > .10$. Es sind dies: Schulklima (.18), Leistungsangst (.14), Deutschnote (.14, hier ist auch der grösste Effekt durch den Faktor Schule zu erkennen; ebenfalls .14) sowie Ausmass Schulabsentismus (.12).

Durch diese Ergebnisse wird deutlich, dass der weitaus grösste Anteil der Varianz auf die Individualebene (Schülerebene) fällt.

Für die Lehrpersonendaten konnte die Varianzanalyse nur mit dem Faktor Kanton durchgeführt werden (auf der nächst tieferen Ebene würden die Gruppen zu klein), dadurch werden die Lehrpersonen auf Schulebene gruppiert. Für die beiden Inputvariablen ist $\text{Eta}^2 = .10$, für

die Prozessdaten sind nur zwei Ergebnisse signifikant ($p < .001$); bei der Variable Umgang mit Absenzen ($\eta^2 = .26$) und bei Leadership der Schulleitung (.38). Ebenfalls zwei Variablen von den Outputmerkmalen sind signifikant; Berufszufriedenheit (.17) und Überforderung / erlebte Belastung (.14).

Ausgehend von diesen Ergebnissen, drängt sich die Frage auf, ob die untersuchten Merkmale überhaupt als gültige *Schulqualitätsmerkmale* gelten können? Deutet man die Faktoren (Ebenen) die der Varianzzerlegung zu Grunde liegen auf handelnde Personen um, die auf Schüler einen Einfluss haben (und damit auf deren Einschätzung der Variablen) kommt für die Ebene Schule die Schulleitung in Frage und für die Ebene Klasse die Lehrperson.

Aber ist die Trennung zwischen Schule und Klasse zumindest aus der Schülerperspektive nicht eine künstliche? Die ‚Schule‘ als handelnder Akteur gibt es nicht, es sind immer Individuen die handeln und für die Schüler sind die Lehrpersonen die zentralen Figuren, sie *sind* die Schule.

Bei Gruehn (2000) findet sich der Gedanke, dass die Varianzanteile bei den Fachleistungen, also Noten in Deutsch und in Mathematik durch identische Fachlehrpersonen beeinflusst sein könnten, d.h. wenn Parallelklassen in der Stichprobe sind und diese durch die gleiche Lehrpersonen unterrichtet werden, haben die Schüler identische Unterrichtsmerkmale auf Schulebene und der Anteil der erklärten Varianz aufgrund der Schulzugehörigkeit würde erhöht werden. Da aber immer mehrere Klassen pro Schule untersucht wurden ist es denkbar, dass diese Vermutung zutrifft. Die Wahrscheinlichkeit, dürfte bei kleinen Schulen umso grösser sein, da dort meist weniger Lehrpersonen angestellt sind und mehr Klassen im gleichen Fach unterrichten. Die Frage lässt sich aber aufgrund der Datenlage nicht klären, die Angaben, welche Lehrpersonen, welche Schüler in welchem Fach unterrichten, stehen nicht zur Verfügung. Dieser Gedanke lässt sich dennoch, wenn auch nur hypothetisch auch für andere Merkmale weiterführen; Variablen wie das Leistungs-Selbstkonzept oder die Abwesenheit von Leistungsangst sind keine Unterrichtsfächer die eng an eine Lehrperson gebunden sind, aber auch hier ist es möglich, dass die Schülerangaben bspw. zur Ausprägung der Leistungsangst besonders geprägt sind von Gedanken an ein Fach und damit an eine Lehrperson und dass diese Lehrperson mehrere Klassen der gleichen Schule in diesem Fach unterrichtet.

Vergleich beste und schlechteste Schule

Die Hypothese, dass an einer guten Schule weniger geschwänzt wird, lässt sich mit den Ergebnissen der Schule stützen, die mit 15% Schulschwänzer/innen die tiefste Absenzenquote aller Schulen hat und in vier der sechs untersuchten Zellen (Input-, Prozess- und Output-Qualität der Lehrpersonen wie auch der Schülerschaft, vgl. Tabelle 7-13, S. 137 das beste Ergebnis erzielt. Das heisst, die Summe der Mittelwerte für die Input- und Output-Merkmale auf Lehrpersonenebene und die Summe der Mittelwerte für die Prozess- und Output-Merkmale auf Schülerebene sind am höchsten. Nur die Prozessmerkmale auf Lehrpersonenebene und die Inputmerkmale auf Schülerebene sind bei anderen Schulen noch positiver ausgeprägt.

Der Umkehrschluss dieser Hypothese (an einer schlechten Schule wird viel geschwänzt) lässt sich mit den Mittelwertsvergleichen nicht bestätigen. Die Schule die mit 43.3% die höchste Absenzenquote hat, zeigt sich aufgrund der erreichten Resultate für die Input-, Prozess- und Outputmerkmale nicht als die schlechteste Schule: nur in einer der sechs Zellen (Inputmerk-

male auf Schülerebene) hat die Schule den tiefsten Wert. In allen anderen Zellen, haben andere Schulen zum Teil sogar viel schlechtere Werte erzielt.

In einem weiteren Schritt wurde mittels T-Test für unabhängige Stichproben untersucht, bei welchen Modellvariablen sich die beiden Schulen signifikant unterscheiden. Für den Input Es sind vor allem die Prozessvariablen (Cohen's d variiert zwischen .31 für Klassenrivalität und .65 für negative Disziplin). Für den Output zeigen sich keine signifikanten Unterschiede bis auf die Variable Ausmass von Schulabsentismus (Cohen's d = .70) was aber sehr zu erwarten war, da bei dieser Variable der grösstmöglich Unterschied innerhalb der Stichprobe vorliegt. Die beiden Schulen unterscheiden sich zusammengefasst dadurch, dass für alle signifikanten Unterschiede die Ausprägungen der Mittelwerte für die beste Schule positiver sind.

Clusteranalyse

Die Modellvariablen wurden einer Two-step Clusteranalyse unterzogen, mit dem Ziel aufzeigen zu können, dass durch die Voreinstellung zwei Cluster zu bilden, die Clusterung zur Bildung von zwei Schülerprofilen führt, die jeweils ‚günstige‘ oder ‚ungünstige‘ Ausprägungen der verwendeten Modellvariablen aufweisen. Es wurde zudem erwartet, dass sich diese Einteilung insbesondere auch für Aspekte von Schulabsentismus wie *Bewertung von Schulabsentismus* sowie das *Ausmass von Schulabsentismus* zeigt.

Dies ist soweit gelungen, dass sich die zwei gebildeten Cluster in der Tendenz tatsächlich dadurch unterscheiden, dass im einen die Merkmale positiver (Cluster 1) und im anderen negativer ausgeprägt sind (Cluster 2) und dies auch für die beiden erwähnten Variablen gilt. Hingegen lässt der Befund, dass alle möglichen Ausprägungen der Variablen in beiden Clustern zu finden sind, erheblichen Zweifel am Nutzen dieser Clustereinteilung aufkommen.

10 Schulqualität und Schulabsentismus: Konsequenzen für die Schule

Im Folgenden werden die im Theorieteil dargestellten Probleme der schmalen Operationalisierung von Schulqualität und die Herausforderung wie die Absentismusquote als Schulqualitätsmerkmal etabliert werden könnte nochmals aufgegriffen und auf Möglichkeiten zur Verbesserung hin diskutiert.

Erweiterte Operationalisierung von Schulqualität

Die in der Forschung gängigen Schulqualitäts- oder Schuleffektivitätsmerkmale bilden respektive überprüfen nur einen sehr kleinen Sektor vom Geschehen in der Schule ab. Diese schmale Operationalisierung vom Output einer Schule wird den vielseitigen Aufgaben die Schule (auch) gemäss den Schulgesetzen hat, nicht gerecht.

Es ist nicht einleuchtend, warum -überspitzt formuliert- nur gute Schul-Leistungen (Noten) in exakten Fächern wie der Mathematik den Schluss zulassen sollen, dass diese oder jene Schule eine tüchtige ist. Diese Frage relativiert sich auch nicht mit einem Blick in die Zukunft, wenn die Jugendlichen den Übergang von der Volksschule in den Beruf /in die Berufsschule oder in eine weiterführende Schule zu bewältigen haben. Zum Erlernen eines Berufs gehören vielfältigere Kompetenzen, als reines Fachwissen. Gemeint sind hier Kompetenzen, die auch auf der Metaebene anzusiedeln sind und/oder übergeordnete Fähigkeiten.

Bildung als Prozess ist in ihrer Komplexität nicht beobachtbar. Bildung als Zustand hingegen, als Ergebnis des *Bildungsprozesses* ist messbar und kann damit sichtbar gemacht werden. Die gegenwärtigen Leistungsmessungen wie sie bspw. in der Leistungsvergleichsstudie PISA gemacht werden, bilden aber nur einen ganz bestimmten Streifen der Bildung ab. Was ist mit den anderen Anteilen von Bildung? Warum fliessen Merkmale der ästhetischen, sozialpolitischen, physischen Bildung, wie sie in den Schulgesetzen formuliert sind nicht in Leistungsvergleiche von Schulen ein?

Eine weiter gefasste und verstandene ‚Schulqualität‘ würde das Überprüfen von genau solchen Kompetenzen mit sich bringen und eventuell dazu führen, dass sich andere Schulen, aber auch andere Schüler als erfolgreich hervortun als bisher. Eine reichhaltigere Operationalisierung von *guter Schule*, die über vorwiegend kognitive Leistungsmerkmale hinausgeht, würde einer Aufwertung der bisher vernachlässigten Gebiete gleichkommen und damit näher an die Frage rücken, ob es Schulen gelingt ihre Schüler zu Menschen zu bilden, so wie es vom Gesetzesgeber von ihnen gefordert wird. Zudem sollte verstärkt der Versuch unternommen werden, ein Gefäss zu schaffen, das es möglich macht zu erfassen und zu bewerten *wie* und unter welchen Umständen Schulen zu ihren Ergebnissen kommen: Solange unsere Schulen nur für gute Schulleistungen und für schöne Qualitätssicherungsergebnisse gelobt werden, das Ausmass schulischen Scheiterns aber nicht evaluiert und mit der Schulpräsenz verbunden wird, ist verständlich, dass die Schulen auch keine Verantwortung tragen und die Konsequenzen daraus ziehen wollen. (Stamm, 2008)

Wie kann Schulabsentismus als Schulqualitäts-Merkmal etabliert werden?

Schulabsentismus müsste von zwei Seiten her als Schulqualitätsmerkmal implementiert werden: einerseits *Bottom-up* d.h. von der Basis her; es müsste ein persönliches Ziel der Schule sein, ihre Absenzen gering zu halten. Diese Überzeugung sollte Eingang finden in ihr Qualitätsmanagement und zu einem ständigen Teil dieses Zyklus' werden. Andererseits müsste die Implementierung *Top-down* erfolgen, im Sinne eines Standards wie die Bildungsstandards, die national durch die Bildungsdirektorien gesetzt werden oder analog der als Minimum geforderten Anwesenheitsrate in Universitätsstudiengängen oder Hochschulen im Rahmen von der Bolognaform⁶⁸. Eine solche, rechtlich gültige Forderung würde die Schulen zwingen, sich mit Schulabsentismus zu beschäftigen. Das Problem dabei ist, dass Druck plausiblerweise Gegendruck, also Weigerung oder Boykott provozieren kann und/oder defensive Routinen aktiviert werden. Denkbar sind Verschleierungstaktiken indem unentschuldigte Absenzen zu entschuldigtem werden oder Jugendliche die viel schwänzen sozusagen aus der Schule hinausbugsiert werden. Solche Vorgehensweisen wären reine Symptombekämpfung und zielten nur darauf ab, die geforderte tiefe Absenzenquote auch tief zu halten.

Zum Druck von oben müsste also auch Zug beziehungsweise Support dazu kommen (Kempfert & Rolff, 2005). Als Antwort auf die Frage Wie sollen wir es anpacken? Damit sind Hilfestellungen für die Schulen gemeint, sogenannte *tools*, beispielsweise Instrumente mit handlungsweisenden Charakter, das heisst bereits formulierte Abläufe, Dokumente und/oder (Computer)Programme die direkt von der Schule eingesetzt werden können und nicht in zusätzlich in ressourcenbindenden Prozessen entwickelt werden müssen. Dieser Support müsste aber deutlich über die Hilfestellung zur Dokumentation hinausgehen, ansonsten bleibt die Gefahr bestehen, dass Statistiken, wie beschrieben, geschönt werden. Es braucht Vorschläge wie eine Schule mit schwierigen Schülern umgehen soll, wie man Eltern und Schüler in das Ziel ‚tiefe Absenzenquote' einbinden kann usw. Wie beschrieben, besteht ein wichtiger Schritt im Qualitätsmanagement darin, alle Akteure in den Prozess/Zyklus einzubinden und zu einer Identifizierung mit dem Ziel und dem Vorgehen zu führen. (Vgl. Kapitel 1.6, S. 43)

Zu diesen Themen sind zweifellos zahlreiche Erfahrungen gemacht worden, nur fehlt es vielerorts wohl an der Vernetzung und Austausch der Einzelschule mit anderen Schulen. Es darf gefragt werden, ob nicht nur die Forschung zu wenig aufnimmt, was die Praxis mit gutem Erfolg erprobt hat (Holtappels, 2003) sondern auch, ob die Praxis nicht auch zu wenig aufnimmt, was ihresgleichen mit gutem Erfolg erprobt hat. Denkbar wären bspw. ähnliche Publikationen wie diejenige von Moser & Tresch (2003) in der erfolgreiche Lehrpersonen über ihre - überwiegend didaktischen - ‚Erfolgsrezepte' in einer ansprechenden, leserfreundlichen Art und Weise berichten, die sich primär an ihre ‚Peers' und nicht an ein wissenschaftliches Publikum richtet.

Solche Plattformen der Vernetzung wären auch ganz im Sinne der School Governance (vgl. Wissinger (2007)). Es könnte sich ein neuer Diskurs auf der gleichen Ebene bilden; neue Im-

⁶⁸ Die kontrollierte Anwesenheit auf der tertiären Bildungsstufe, die mit der Bolognaform eingeführt wurde, wird sehr kontrovers diskutiert. Dies umso mehr als eine solche gar nicht darin festgeschrieben ist. Da es in der vorliegenden Arbeit aber um die primäre Bildungsstufe geht, die im Gegensatz zur tertiären der allgemeinen Schulpflicht unterstellt ist, scheint eine ‚verordnete' Mindest-Anwesenheitspflicht m. E. durchaus diskussionswürdig.

pulse zu neuen Handlungsoptionen im Rahmen der ‚von oben‘ verordneten Regeln, die das ‚Ringen‘ um Handlungskoordination immer wieder neu beleben.

Damit wäre dann auch der Weg dafür geebnet, dass man Schulen für den Umgang und die Strategien mit Schwierigkeiten und Herausforderungen wie Schulabsentismus loben und belohnen kann. Das müsste das eigentliche Qualitätsmerkmal sein: die Qualität einer Schule zeigt sich daran, wie gut sie unter schwierigen Umständen arbeiten kann und wie sie mit ihren schwierigsten Mitgliedern umgeht, zumal sie sich ihr Klientel gar nicht aussuchen kann. Das ist auch Qualität als *operatives Problem* (Terhart, 2000): Handlungen, Strategien und damit auch der gelungene Umgang mit Scheitern als Qualitätsmerkmal.

‚Gelingende Strategien‘ können aber nicht einfach von oben ‚überstülpt‘ werden, dazu sind die Situationen an den verschiedenen Schulen zu unterschiedlich. Derartige Vorschriften wären wohl kontraproduktiv und würden eher hemmen, denn motivieren. Eine Schule kann sich erst dann verändern, wenn ihre Akteure es wollen: Qualität kann nicht verordnet werden, sondern sie entsteht im selbstbestimmten Handeln, das aus Überzeugung entspringt. (Müller-Neuendorf & Obermaier, 2010, S. 282). Damit wird nochmals unterstrichen, dass die oben beschriebene Kombination von Bottom-up und Top-down nur funktionieren kann, wenn die Basis bereit ist die ‚von oben‘ kommenden Vorschriften zu verarbeiten. Diese Bereitschaft setzt die Überzeugung voraus, dass die Veränderungen sinnvoll sind und zu einer Verbesserung der Situation führen. Es ist nachvollziehbar, dass der Prozess der zur Überzeugung führt mitunter ein langer sein kann, da die Basis Zeit braucht um die geplanten Neuerungen in aller Konsequenz abzuwägen. Dubs (2010), weist darauf hin, dass dieser Punkt oft unterschätzt wird und bildungspolitisch initiierte Reformen am Widerstand der Basis zu scheitern drohen, weil zuviel in zu kurzer Zeit verlangt wird. Damit ist aber nicht gemeint, dass top-down verordnete Reformen zum vornherein zur Wirkungslosigkeit verdammt sind, nur weil die Basis nicht damit einverstanden ist. Vielmehr soll darauf hingewiesen werden, dass es keine Ressourcenverschwendung ist, wenn sich die beiden Ebenen im Vorlauf intensiv um gegenseitiges Verstehen und Konsens bemühen.

Auch Holtappels (2003) weist auf die Eigendynamik hin, die sich losgelöst von übergeordneten Standards und Kriterien, an der Basis entwickelt: Normative Vorstellungen entscheiden vielfach über Qualitätsstandards und –kriterien. Nun können zwar Schulbehörden mehr oder weniger enge Vorgaben machen und die gesellschaftliche Öffentlichkeit Erwartungen hegen, auch mag es sein, dass in weiten Bereichen Einigkeit besteht oder ein Minimalkonsens erzielt wird. Was eine gute Schule ist, entscheiden jedoch letztlich die Beteiligten auf der interaktiven Aushandlungsebene der Einzelschule – also das Lehrerkollegium, die Elternschaft sowie die Schüler/innen (ebd, S. 36).

Diese ‚Beteiligten auf der interaktiven Aushandlungsebene‘ das menschliche Moment sozusagen, das hier von Holtappels angesprochen wird, stellt also eine Hürde für jede Normierung dar; Schule ist das was die Beteiligten daraus machen. Standards und Kriterien verheissen möglicherweise etwas, das sie nicht halten können: Einheitlichkeit der Bedingungen und implizit damit verbunden die Überzeugung, dass einheitliche Bedingungen in gerechte Kontrolle und Überprüfbarkeit mündet. Aber, die Interaktionen in der Schule sind fest mit den Persönlichkeiten der Akteure verbunden und lassen sich nur bedingt durch Vorschriften steuern. M. a. W. es wird nicht zu vermeiden sein, dass Lehrpersonen sich im Umsetzen von vorgegebenen Richtlinien unterscheiden und damit ganz unterschiedliche Reaktionen bei den Schülerin-

nen und Schülern auslösen. Diese kleinen Unterschiede mit potentiell grosser Wirkung, könnten auch eine Grenze bei der Verwirklichung von Chancengerechtigkeit darstellen und die Diskussion zurück an den Anfang dieser Arbeit werfen: 'Was ist eine gute Schule für wen?' Nicht nur unterscheiden sich die Ansichten über gute Qualität der verschiedenen Beteiligten, sondern auch die immer neuen Zusammensetzungen von Akteuren in den unterschiedlichen Einzelschulen führen zu immer wieder ungleichen Interaktionen derselben und daraus resultiert auch eine immer andere Qualität, die eine gemeinsame Basis der Beteiligten haben kann, aber eben auch nicht.

11 Konsequenzen für zukünftige Forschung: Ausblick

Die vorliegende Arbeit befasst sich einerseits mit der Frage ob und wie Variablen zu Schulabsentismus gewinnbringend in die Schuleffektivitäts- und/oder Schulentwicklungsforschung einfließen können und andererseits mit der Frage wie der Kanon der Merkmale die für den Output einer Schule herangezogen werden können, sinnvoll erweitert werden kann.

Die Variable zum Ausmass von Schulabsentismus hat sich dabei als Herausforderung gezeigt. Da die Stichprobe nicht nur nach reinen Häufigkeiten gefragt wurde, sondern auch danach zu welchen Gelegenheiten geschwänzt wird, ergibt sich das Problem, dass Ausmass und Motivation nicht trennscharf von einander abgegrenzt werden können. Diese Vermischung müsste künftig vermieden werden, zudem wäre darauf zu achten, dass die Distanzen zwischen den Antwortmöglichkeiten symmetrisch sind und dass die Häufigkeitskategorien eine zuverlässige Umrechnung in Lektionen ermöglichen. So könnte eine verlässliche, stetige Variable konstruiert werden.

Eine Erweiterung der Operationalisierung des Outputs durch nicht nur kognitive (Leistungs)Merkmale, würde neue Zusammenhangsanalysen bedingen, weil die neuen Verbindungen nicht überprüft sind und so nur auf einer theoretischen Folie bestehen. Im Zuge dieser Zusammenhangs- und Wirkanalysen drängt sich eine genauere Betrachtung der Unterrichtsqualität auf. Diese ist als Bindeglied zwischen Schulqualitäts- und Schulabsentismusforschung zu verstehen: Unterrichtsqualität beinhaltet Prozessmerkmale (bspw. das didaktische Handeln der Lehrperson) und bildet damit im Input-Prozess-Output-Modell die am wenigsten untersuchte Dimension, die aber als Moderator zwischen Input und Output wirkt. Ergänzt man – wie in der vorliegenden Arbeit vorgeschlagen – den Output mit der Variable *Ausmass von Schulabsentismus* im Sinne einer abhängigen Variable, würde diese Zusammenhangsanalyse überdies Antworten auf den zweiten Teil der Frage von Kornmann (1980) liefern, die m. E. noch weitgehend ungeklärt ist: Schulschwänzen – Persönlichkeitsmerkmal oder Symptom verbesserungsbedürftiger Unterrichtsqualität? Mit anderen Worten; welchen Zusammenhang haben Unterrichtsqualität und Schulschwänzen? Es sei an dieser Stelle nochmals an die zwei am häufigsten genannten Gründe für Schulschwänzen in der Grundlagenstudie (Stamm et al, 2007, 2009) erinnert: An erster Stelle steht die Antwort *keine Lust auf Schule* und an zweiter Stelle *langweiliger Unterricht*. Sind beim ersten Grund noch diverse Alternativen denkbar, dass es nicht allein die Unterrichtssituation ist, die zu keiner Lust auf Schule führt, lässt der zweite darüber keine Zweifel offen. Beide Antworten lassen aber einen Zusammenhang mit der Unterrichtsqualität und diese wiederum mit den Leistungsergebnissen als plausibel erscheinen. Dies konsolidiert die Notwendigkeit, den oben skizzierten Zusammenhängen nachzugehen und diese zu überprüfen.

Ferner wären für solche Studien längsschnittliche Daten wünschenswert, um Veränderungen auf den Qualitätsdimensionen einer Schule und im Verlauf einer Schüler- und auch Lehrerkohorte zu verfolgen. Um diese Dynamik möglichst adäquat zu erfassen, werden hier unbedingt Entwicklungsprozessmodelle benötigt, welche Bedingungs-, Prozess- und Wirkungsvariablen verbinden und Aussagen über zeitliche Verläufe ermöglichen.

Werden Querschnittsuntersuchungen mit längeren zeitlichen Abständen dazwischen durchgeführt, wird eine jeweils andere Kohorte befragt (dies gilt für die Schüler- und Lehrpersonenebene) dies führt dazu, dass Wechselwirkungen zwischen der neuen Stichprobe und bspw. der Implementierung neuer Vorgehensweisen nicht vermieden, respektive die Einflussgrößen nicht genau definiert werden können und damit die Aussagekraft der Untersuchung beschnitten wird. Aber auch ohne treatment stellt eine andere Kohorte eine andere Stichprobe dar und die Ergebnisse können nicht vorbehaltlos miteinander verglichen werden.

Um eine Studie im Bereich Schulqualität oder Schulentwicklung zu realisieren deren Aussagekraft - räumlich gesprochen - lokale Verhältnisse übersteigt, müssten Anstrengungen unternommen werden, um diese Repräsentativität zu verwirklichen. Eine repräsentative Stichprobe spiegelt die realen Verhältnisse und Verteilungen bezüglich demographischer Daten (Alter und Geschlecht); geografischer Lage (Stadt/Land, Gemeindegrösse), Schulniveau, Schulgrösse usw. wieder. Sie bezieht zudem die real vorhandenen verschiedenen (Wirk-)Ebenen ein. Eine neue Ebene wird unterschieden, wenn neue Einflussgrößen auftreten, die nur von dieser Ebene aus wirken. Auf den verschiedenen Ebenen kommen u.a. folgende Beteiligte in Frage:
Kantonsebene: Akteure in gesetzgebenden Instanzen, oder an weisungsbefugten Stellen in den Erziehungs- und/oder Bildungsdepartementen, Vertreter politischer Parteien verschiedener Couleur (politisches Klima)

Schulkreis/Schulgemeinde, politische Gemeinde: Akteure die Entscheidungen treffen, die für alle Schulen Geltung haben, Akteure aus Bildungsangeboten die neben der öffentlichen Schule bestehen; Lehrpersonen aus Institutionen die Nachhilfe und Stützunterricht anbieten, Lehrpersonen aus privaten Schulen, Entscheidungsträger aus Stiftungen die Bildungsprojekte lancieren etc.

Schulebene: Schulleitungen; interdisziplinär Beteiligte wie Schulpsycholog/innen, Schulische Heilpädagog/innen, Schulärzte/innen, Schulsozialarbeiter/innen, Logopäden/innen, Betreuungspersonen von Mittagstischen und Hausaufgaben in Tagesschulen, oder auch Lehrpersonen aus Time-out Klassen

Klassenebene(Regelschule): alle Schüler und Schülerinnen einer Klasse, Lehrperson der Klasse, Eltern oder Erziehungsberechtigte, andere relevante Bezugspersonen der Schüler

Zudem müsste dieser Kreis erweitert werden, sollen die Erkenntnisse zum Outcome wachsen. Wie geht es weiter mit dem ‚Output‘ an Schülern nach Ende der Schulzeit? Das heisst, auch die Erwartungen und Forderungen von ‚Abnehmern‘ von Schülern und Schülerinnen müssten berücksichtigt werden: Was erwarten Berufsausbildner (oder allgemeiner formuliert: Unternehmen die Berufslehren anbieten) von den Schulen und deren Schülern, was erwarten Lehrpersonen an weiterführenden Schulen und worin unterscheiden sich diese Erwartungen?

Es wichtig, Daten von möglichst allen beteiligten Akteuren zu berücksichtigen, damit vergrössert sich der Kreis der an den Resultaten Interessierten, da sie direkt eingebunden sind und aus dem gleichen Grund vermutlich auch ihre Rezeptionsbereitschaft.

Aus Sicht der Forschung verspricht die Berücksichtigung verschiedener Blickwinkel auf das gleiche Feld, neue Erkenntnisse. Diese müssen aber verknüpft und miteinander in Beziehung gebracht werden und für die Beteiligten verständlich aufbereitet werden. Nur so werden sie für die Akteure nachvollziehbar und bereiten die Basis für die Bereitschaft etwas zu verändern, was schliesslich zu einer guten Schule für alle führen soll.

ANHANG

12 Skalendokumentation

12.1 Skalendokumentation Schülerebene

Die Reihenfolge der Skalenkennwerte entspricht der Reihenfolge der Fragen im Fragebogen. Die Ausprägungen der Skalen sind so gewählt, dass ein hoher Wert eine hohe Ausprägung gemäss dem Skalentitel ergibt. Zum Beispiel: Ein hoher Wert bei Klassengemeinschaft bedeutet hohes Gemeinschaftsgefühl, ein hoher Wert bei Klassenrivalität bedeutet hohes Rivalitätsgefühl. Die Ausprägungen wurden angepasst und entsprechen nicht mehr den Ausprägungen im ursprünglichen Fragebogen.

Kayser-Meyer-Olkin-Kriterium, KMO; auf Basis der Anti-Image-Korrelationsmatrix wird die Prüfgrösse 'measure of sampling adequacy' MSA. Das MSA-Kriterium zeigt an, in welchem Umfang die Ausgangsvariablen zusammen gehören und dient damit als Indikator ob eine Faktoranalyse sinnvoll ist oder nicht

MSA < .50 eignet sich nicht für eine Faktoranalyse, MSA > .80 ist wünschenswert, > .60 ist mittelmässig

Bartlett Signifikanz bei jeder Skala = .000

Standardfehler der Schiefe bei jeder Skala: 0.06

Missing: Listenweiser Ausschluss

1. Gemeinschaftsgefühl in Klasse

missings: 53

Anzahl Items: 5

Antwortraster: 0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt eher nicht; 2 = stimmt eher; 3 = stimmt genau

N	Cronbach's α	KMO-MSA	Min.	Max.	M	SD	Schiefe
1828	.69	.77	0	3	1.96	.51	-0.62

Nr. FB	Polung	Item	Faktorladung
2a		Wenn jemand aus meiner Klasse Hilfe braucht, helfen wir einander gerne.	.72
2b_r	-	In dieser Klasse ist jeder nur mit sich und den eigenen Problemen beschäftigt.	.62
2c		Bei uns ist es selbstverständlich, dass die besseren Schüler/innen den schlechteren helfen.	.59
2d		In dieser Klasse gibt es eine gute Klassengemeinschaft.	.74
2i		Ich freue mich, nach dem Wochenende meine Klasse wieder zu sehen.	.66

Quelle: Eder, 1998

2. Rivalität in Klasse

missings: 45 Anzahl Items: 4

Antwortraster: 0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt eher nicht; 2 = stimmt eher; 3 = stimmt genau

N	Cronbach's α	KMO-MSA	Min.	Max.	M	SD	Schiefe
1836	.70	.73	0	3	1.24	.66	.33

Nr. FB	Item	Faktorladung
2e	Wenn jemand einen Fehler macht oder eine schlechte Leistung erbringt, lachen einige Mitschüler/innen diese Person aus.	.71
2f	Einige Mitschüler/innen versuchen immer wieder, gut dazustehen, indem sie die anderen schlecht machen.	.76
2g	Bei uns in der Klasse arbeiten einzelne eher gegeneinander als miteinander.	.70
2h	Es gibt bei uns häufig Streitereien zwischen den Schüler/innen.	.74

Quelle: Eder, 1998

3. Allgemeiner Umgangston an der Schule

missings: 78 Anzahl Items: 4

Antwortraster: 0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt eher nicht; 2 = stimmt eher; 3 = stimmt genau

N	Cronbach's α	KMO-MSA	Min.	Max.	M	SD	Schiefe
1803	.70	.74	0	3	2.03	.59	-0.53

Nr. FB	Polung	Item	Faktorladung
3a		Lehrpersonen und Schüler/innen gehen meistens freundlich miteinander um.	.71
3b_r	-	Manchmal machen sich die Lehrpersonen über uns Schüler/innen lustig.	.66
3c		Die meisten Lehrpersonen behandeln alle Schüler/innen gleich.	.77
3d		Die meisten Lehrpersonen nehmen uns Schüler/innen ernst.	.78

Quelle: Ditton, 1998; Eder, 1998

4. Strenge und Kontrolle an der Schule

missings: 46 Anzahl Items: 4

Antwortraster: 0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt eher nicht; 2 = stimmt eher; 3 = stimmt genau

N	Cronbach's α	KMO-MSA	Min.	Max.	M	SD	Schiefe
1835	.70	.75	0	3	2.34	.48	-0.94

Nr. FB	Item	Faktorladung
4a	Bei uns an der Schule gibt es klare Regeln, wie wir uns als Schüler/innen zu verhalten haben.	.59
4b	Die Lehrpersonen achten darauf, dass wir die Hausordnung / Schulordnung einhalten.	.74
4c	Wir Schüler/innen werden ständig genau beaufsichtigt.	.75
4d	Unsere Lehrpersonen achten darauf, dass wir uns anständig benehmen.	.74

Quelle: Ditton & Merz, 1999

5. Summen-Index Disziplin Lehrperson

missings: 93 Anzahl Items: 5 Range. 0 - 27

Antwortraster: 0 = nie; 1 = 1-2 Mal/Schuljahr; 2 = 1-2 Mal/Monat; 3 = 1-2 Mal pro Woche

N	Min.	Max.	M	SD	Schiefe
1788	0	27	11.98	4.87	-0.32

Nr. FB	Item: Wie häufig kommt es vor, dass...	Gewicht
5a	... die Klassenlehrperson zu spät zum Unterricht kommt?	1x
5b	... die Klassenlehrperson während dem Unterricht weg muss?	2x
5c	... der Unterricht ausfällt?	3x
5d	... ihr schon vor der Pause mit dem Unterricht aufhört?	1x
5e	... es im Unterricht drunter und drüber geht?	2x

6. Vermittlungsqualität

missings: 23 Anzahl Items: Einzelitem

Antwortraster: 0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt eher nicht; 2 = stimmt eher; 3 = stimmt genau

N	Min.	Max.	M	SD	Schiefe
1858	0	3	1.76	.85	-0.28

Nr. FB	Item
7c	Unsere Klassenlehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich und spannend.

Quelle: Eder, 1998

7. Leistungsdruck

missings: 19 Anzahl Items: Einzelitem

Antwortraster: 0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt eher nicht; 2 = stimmt eher; 3 = stimmt genau

N	Min.	Max.	M	SD.	Schiefe
1862	0	3	1.28	.92	.33

Nr. FB	Item
7g	Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird.

Quelle: Eder, 1998

8. Unterrichtsdruck

missings: 35 Anzahl Items: 3

Antwortraster: 0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt eher nicht; 2 = stimmt eher; 3 = stimmt genau

N	Cronbach's α	KMO-MSA	Min.	Max.	M	SD	Schiefe
1846	.72	.68	0	3	1.18	.71	.47

Nr. FB	Item	Faktorladung
7b	Unsere Klassenlehrperson fährt oft einfach mit dem Stoff weiter, obwohl klar ist, dass noch nicht alle mitgekommen sind.	.79
7e	Unsere Klassenlehrperson nimmt oft soviel Stoff in einer Stunde durch, dass man Schwierigkeiten mit dem Mitkommen hat.	.81
7h	Wir können Probleme oft gar nicht richtig besprechen, weil noch so viel Stoff durchgenommen werden muss.	.81

Quelle: Eder, 1998

9. Anregung zu zusätzlichem Engagement in der Schule

missings: 25 Anzahl Items: Einzelitem

Antwortraster: 0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt eher nicht; 2 = stimmt eher; 3 = stimmt genau

N	Min.	Max.	M	SD	Schiefe
1856	0	3	2.03	.87	-0.49

Nr. FB	Item
8c	An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann.

10. Beziehung zu Lehrpersonen

missings: 75 Anzahl Items: 5

Antwortraster: 0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt eher nicht; 2 = stimmt eher; 3 = stimmt genau

N	Cronbach's α	KMO-MSA	Min.	Max.	M	SD	Schiefe
1806	.79	.83	0	3	2.05	.68	-0.62

Nr. FB	Polung	Item	Faktorladung
9a_r	-	Die Noten, die ich bekomme, sind oft ungerecht.	.62
9b_r	-	Ich werde mehr geschimpft oder bestraft als andere in der Klasse.	.79
9c_r	-	Bei einigen Lehrpersonen bin ich unbeliebt.	.79
9d		Meistens werde ich von den Lehrpersonen fair behandelt.	.70
9e_r	-	Manche Lehrpersonen nörgeln immer an mir herum.	.78

Quelle: Eder, 1998

11. Bedeutsamkeit schulischer Inhalte

missings: 39 Anzahl Items: 5

Antwortraster: 0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt eher nicht; 2 = stimmt eher; 3 = stimmt genau

N	Cronbach's α	KMO-MSA	Min.	Max.	M	SD	Schiefe
1842	.68	.74	0	3	1.62	.58	-0.19

Nr. FB	Polung	Item	Faktorladung
10a_r	-	Viele Dinge lerne ich einfach auswendig, obwohl ich sie nicht verstehe.	.55
10b		Die meisten Dinge im Unterricht sind für mich interessant und nützlich.	.64
10c_r	-	Oft kann ich nur schwer unterscheiden, was im Unterricht wichtig und was unwichtig ist.	.62
10d_r	-	Mit vielem was ich in der Schule lernen muss, kann ich im praktischen Leben nichts anfangen.	.76
10e_r	-	Bei manchen Fächern weiss ich nicht, wofür sie eigentlich gut sind.	.72

Quelle: Eder, 1995

12. Performanzangst

missings: 32 Anzahl Items: 3

Antwortraster: 0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt eher nicht; 2 = stimmt eher; 3 = stimmt genau

N	Cronbach's α	KMO-MSA	Min.	Max.	M	SD	Schiefe
1849	.64	.65	0	3	1.52	.77	-0.01

Nr. FB	Polung	Item	Faktorladung
11a		Wenn jemand an die Tafel gehen soll, denke ich: hoffentlich komme ich nicht dran.	.76
11d		Wenn die Lehrperson meinen Namen sagt, habe ich sofort ein schlechtes Gefühl.	.77
11e		Ich bin aufgeregt, wenn ich vor anderen sprechen muss.	.77

Quelle: Eder, 1995

13. Leistungsangst

missings: 33 Anzahl Items: 3

Antwortraster: 0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt eher nicht; 2 = stimmt eher; 3 = stimmt genau

N	Cronbach's α	KMO-MSA	Min.	Max.	M	SD	Schiefe
1848	.84	.71	0	3	1.55	.89	.03

Nr. FB	Item	Faktorladung
11b	Wenn wir eine Prüfung / Probe haben, bekomme ich fast immer ein komisches Gefühl im Magen.	.90
11c	Schon wenn eine Prüfung / Probe verteilt wird, bekomme ich Herzklopfen.	.89
11f	Bei Prüfungen / Proben habe ich immer Angst, dass ich schlechte Noten bekomme.	.83

Quelle: Eder, 1995

14. Note im Unterrichtsfach Mathematik

missings: 53 Anzahl Items: Einzelitem

Antwortraster: Noten nach Schweizer Skala: 6 ist die beste, 1 ist die schlechteste Note, angegeben mit halben Noten

N	Min.	Max.	M	SD	Schiefe
1828	2	6	4.55	.67	-0.32

Nr. FB	Item
13a_1	Mathematiknote

15. Note im Unterrichtsfach Deutsch

missings: 57 Anzahl Items: Einzelitem

Antwortraster: Noten nach Schweizer Skala: 6 ist die beste, 1 ist die schlechteste Note, angegeben mit halben Noten

N	Min.	Max.	M	SD	Schiefe
1824	1.5	6	4.59	.53	-0.49

Nr. FB	Item
13a_2	Deutschnote

16. Zufriedenheit mit eigener Leistung

missings: 43 Anzahl Items: Einzelitem

Antwortraster: 0 = sehr unzufrieden; 1 = unzufrieden; 2 = zufrieden; 3 = sehr zufrieden

N	Min.	Max.	M	SD	Schiefe
1838	0	3	1.70	.76	-0.37

Nr. FB	Item
13c	Wie zufrieden bist du mit deinen Leistungen (Noten) in der Schule?

17. Negative Disziplin betreffend Schule

missings: 57 Anzahl Items: 3

Antwortraster: 0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt eher nicht; 2 = stimmt eher; 3 = stimmt genau

N	Cronbach's α	KMO-MSA	Min.	Max.	M	SD	Schiefe
1824	.63	.64	0	3	.49	.56	1.35

Nr. FB	Polung	Item	Faktorladung
14a_r	-	Ich achte darauf, dass ich alle Sachen dabei habe.	.78
14h		Ich mache meine Hausaufgaben nicht.	.79
14i		Ich komme zu spät.	.72

Quelle: Eder, 1998

18. Negatives Verhalten im Unterricht

missings: 66 Anzahl Items: 3

Antwortraster: 0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt eher nicht; 2 = stimmt eher; 3 = stimmt genau

N	Cronbach's α	KMO-MSA	Min.	Max.	M	SD	Schiefe
1815	.66	.65	0	3	.83	.63	.92

Nr. FB	Item	Faktorladung
14b	Anstatt aufzupassen, mache heimlich etwas anderes (z.B. lesen, spielen, Tagträumen).	.75
14c	Ich schreibe bei anderen ab.	.82
14g	Ich benutze einen Spickzettel während den Prüfungen / Proben.	.75

Quelle: Eder, 1998

19. Schulklima

missings: 94 Anzahl Items: 5

Antwortraster: siehe unten

N	Cronbach's α	KMO-MSA	Min.	Max.	M	SD	Schiefe
1787	.70	.77	0	3	1.99	.54	-0.69

Nr. FB	Polung	Item	Faktorladung
15a		Die Stimmung an unserer Schule ist meistens: 0 = gedrückt, lustlos, 1 = ein wenig gedrückt, 2 = ein wenig fröhlich, 3 = heiter, fröhlich	.73
15b_r	-	An dieser Schule muss man: 0 = vor nichts Angst haben, 1 = vor wenigen Dingen Angst haben, 2 = vor ein paar Dingen Angst haben, 3 = vor vielen Dingen Angst haben	.53
15c		Als Schüler/in an dieser Schule fühlt man sich: 0 = persönlich behandelt, 1 = ein wenig persönlich behandelt, 2 = ein wenig wie eine Nummer behandelt, 3 = wie eine Nummer behandelt	.71
15d		Das Verhältnis zwischen Schüler/innen und Lehrpersonen ist an dieser Schule: 0 = sehr schlecht, 1 = eher schlecht, 2 = eher gut, 3 = sehr gut	.76
15e		Wie gerne gehst du in die Schule? 0 = sehr ungern, 1 = eher ungern, 2 = eher gern, 3 = sehr gern	.66

Quelle: Eder, 1998; Kittl, Mayr, & Schiffer, 2005

20. Summen-Index Schulschwänzen: ungewichtet

Missings: 62 Anzahl Items: 7 Range: 0.00 – 14.00

Antwortraster: 0 = nie; 1 = ab und zu; 2 = mehr als 5 Mal

N	Min.	Max.	M	SD	Schiefe
1819	0	14	.92	1.86	3.0

Nr. FB	Item: Hast du in diesem Schuljahr schon...
17a	...nur in bestimmten Fächern geschwänzt?
17b	...Vor- oder Nachmittage (Halbtageweise) geschwänzt?
17c	...einzelne Tage geschwänzt?
17d	...mehr als 2 Tage hintereinander geschwänzt?
17e	...nur die erste oder letzte Stunde geschwänzt?
17f	...eine Prüfung / Probe geschwänzt?
17g	...direkt vor oder nach den Ferien geschwänzt?

Quelle: Stamm, *et al.*, 2007

21. Summen-Index Schulschwänzen: gewichtet

missings: 62 Anzahl Items: 7 Range: 0.00 – 26.00

Antwortraster: 0 = nie; 1 = ab und zu; 2 = mehr als 5 Mal

N	Min.	Max.	M	SD	Schiefe
1819	0	26	1.55	3.42	3.46

Nr. FB	Item: Hast du in diesem Schuljahr schon...	Gewicht
17a	...nur in bestimmten Fächern geschwänzt?	x1
17b	...Vor- oder Nachmittage (Halbtageweise) geschwänzt?	x2
17c	...einzelne Tage geschwänzt?	x3
17d	...mehr als 2 Tage hintereinander geschwänzt?	x4
17e	...nur die erste oder letzte Stunde geschwänzt?	x1
17f	...eine Prüfung / Probe geschwänzt?	x1
17g	...direkt vor oder nach den Ferien geschwänzt?	x1

Quelle: Stamm, *et al.*, 2007**22. Bewertung von Schulschwänzen**

missings: 31 Anzahl Items: Einzelitem

Antwortraster: 1 = Ich finde Schulschwänzer doof; 2 = Mir ist egal, ob jemand schwänzt oder nicht;

3 = Ich finde Schulschwänzer irgendwie mutig und cool

N	Min.	Max.	M	SD	Schiefe
1850	1	3	1.83	.47	-.56

Nr. FB	Item
22	Was denkst du über Schulschwänzer?

Quelle: Stamm, *et al.*, 2007

23. Soziales Selbstkonzept

missings: 72 Anzahl Items: 4

Antwortraster: 0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt eher nicht; 2 = stimmt eher; 3 = stimmt genau

N	Cronbach's α	KMO-MSA	Min.	Max.	M	SD	Schiefe
1809	.71	.76	0	3	2.18	.53	-0.73

Nr. FB	Item	Faktorladung
23a	Ich bin bei den anderen beliebt.	.71
23d	Es fällt mir leicht, Freundschaften zu schliessen.	.70
23j	Ich habe viele Freund/innen.	.80
23h	Ich kann gut mit anderen zusammenarbeiten.	.66

Quelle: Eder, 1998

24. Leistungs-Selbstkonzept

missings: 104 Anzahl Items: 5

Antwortraster: 0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt eher nicht; 2 = stimmt eher; 3 = stimmt genau

N	Cronbach's α	KMO-MSA	Min.	Max.	M	SD	Schiefe
1777	.79	.83	0	3	1.5	.58	.24

Nr. FB	Item	Faktorladung
23b	Bei schwierigen Aufgaben brauche ich keine Hilfe.	.70
23c	Ich lerne Dinge schnell.	.77
23e	Für gute Noten brauche ich mich nicht anzustrengen.	.74
23g	Ich gehöre in der Schule zu den Besten.	.76
23i	Ich weiss die Antwort auf eine Frage meistens früher, als die anderen.	.72

Quelle: Eder, 1998

25. Summen-Index körperliche Beschwerden: ungewichtet

missings: 94 Anzahl Items: 5

Range: 0.00 – 10.00

Antwortraster: 0 = nie; 1 = ab und zu; 2 = mehr als 5 Mal

N	Min.	Max.	M	SD	Schiefe
1787	0	10	4.47	2.34	.29

Nr. FB	Item: Wie oft sind bei dir in diesem Schuljahr folgende Beschwerden aufgetreten?
25a	Kopfschmerzen
25b	Übelkeit, Erbrechen
25c	Schlafstörungen, nächtliches Aufschrecken
25d	Müdigkeit und Abgespanntheit
25e	Konzentrationsschwierigkeiten im Unterricht

Quelle: Eder, 1998

26. Summen-Index Belastung durch Mobbing/Bullying

missings: 110 Anzahl Items: 5

Range: 0.00 – 10.00

Antwortraster: 0 = nie; 1 = ab und zu; 2 = mehr als 5 Mal

N	Min.	Max.	M	SD	Schiefe
1771	0	10	1.66	1.67	1.23

Nr. FB	Item: Wie oft ist dir in diesem Schuljahr folgendes in der Schule oder auf dem Schulweg passiert? Jemand hat...
30a	...dich beschimpft.
30b	...dich erpresst.
30c	...dich geschlagen.
30d	...über dich Lügen verbreitet.
30e	...absichtlich Sachen von dir versteckt oder kaputtgemacht.

Quelle: Stamm, *et al.*, 2007

27. Sozioökonomischer Hintergrund

missings: 171 Anzahl Items: Einzelitem Range: 15 - 90

Antworttraster: Stringvariable: Angabe des Berufs vom Vater

N	Min.	Max.	M	Median	SD	Schiefe
1710	15	90	41.71	38.0	17.15	.57

Nr. FB	Item
38	Welchen Beruf hat dein Vater? (Oder Stief- oder Pflegevater, Lebenspartner deiner Mutter, es kommt auf die Person an, die bei dir zu Hause wohnt!)

Quelle: Stamm, *et al.*, 2007**28. Erziehungsstil: Zuwendung**

missings: 61 Anzahl Items: 4

Antworttraster: 0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt eher nicht; 2 = stimmt eher; 3 = stimmt genau

N	Cronbach's α	KMO-MSA	Min.	Max.	M	SD	Schiefe
1820	.68	.72	0	3	2.34	.54	-0.97

Nr. FB	Polung	Item	Faktorladung
41a		Meine Eltern nehmen ernst was ich sage.	.78
41b		Bei Problemen in der Schule, halten meine Eltern auf jeden Fall zu mir.	.76
41d_r	-	Meine Eltern haben nur wenig Zeit für mich.	.70
41f		Meine Eltern wissen fast immer wo ich bin.	.59

Quelle: Eder, 1995

29. Schulbezogenes Monitoring der Eltern

missings: 86 Anzahl Items: 5

Antwortraster: 0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt eher nicht; 2 = stimmt eher; 3 = stimmt genau

N	Cronbach's α	KMO-MSA	Min.	Max.	M	SD	Schiefe
1795	.67	.75	0	3	2.27	.54	-0.83

Nr. FB	Polung	Item	Faktorladung
41c		Meine Eltern finden es schlimm, wenn ich schwänze.	.56
41e_r	-	Solange ich keine Klasse wiederholen muss, ist es meinen Eltern egal wie viel ich lerne.	.55
41h		Meine Eltern achten sehr darauf, dass ich regelmässig und rechtzeitig zur Schule gehe.	.71
41i		Meine Eltern fragen oft, was ich in der Schule gemacht oder gelernt habe.	.70
41j		Meinen Eltern ist es sehr wichtig, dass ich viel für die Schule lerne.	.77

Quelle: Eder, 1995; Kittl, *et al.*, 2005; Stamm, *et al.*, 2007

12.2 Skalendokumentation Lehrpersonenebene

Die Reihenfolge der Skalenkennwerte entspricht der Reihenfolge der Fragen im Fragebogen. Die Ausprägungen der Skalen sind so gewählt, dass ein hoher Wert eine hohe Ausprägung gemäss dem Skalentitel ergibt. Ein hoher Wert bei der Skala *Berufszufriedenheit* bedeutet grosse Zufriedenheit mit dem Beruf, ein hoher Wert bei *erlebte Belastung* bedeutet, dass die Belastung als gross erlebt wird. Die Ausprägungen wurden angepasst und entsprechen nicht mehr den Ausprägungen im ursprünglichen Fragebogen.

Kayser-Meyer-Olkin-Kriterium, KMO; auf Basis der Anti-Image-Korrelationsmatrix wird die Prüfgrösse 'measure of sampling adequacy' MSA. Das MSA-Kriterium zeigt an, in welchem Umfang die Ausgangsvariablen zusammen gehören und dient damit als Indikator ob eine Faktoranalyse sinnvoll ist oder nicht

MSA < .50 eignet sich nicht für eine Faktoranalyse, MSA > .80 ist wünschenswert, > .60 ist mittelmässig

Bartlett Signifikanz bei jeder Skala = .000

Standardfehler der Schiefe bei jeder Skala: 0.24

Missing: Listenweiser Ausschluss bei Skalen, Mittelwert der Items bildet Skalenwert

1. Umgang mit Absenzen

missings: 4 Anzahl Items: 5

Antwortraster: 0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt eher nicht; 2 = stimmt eher; 3 = stimmt genau

N	Cronbach's α	KMO-MSA	Min.	Max.	Mittelwert	SD	Schiefe
102	.85	.83	0.2	3	2.08	.74	-0.58

Nr. FB	Polung	Item	Faktorladung
3b		An unserer Schule liegen Dokumente vor, die das Vorgehen bei unentschuldigten Absenzen detailliert regeln.	.82
3d		An unserer Schule ist genau definiert, welche Personen und Stellen bei Verdacht oder Gewissheit von Schwänzen eingeschaltet werden müssen.	.75
3e		Es gibt einen klar definierten Massnahmenkatalog, der bei Zuwiderhandlungen gegen Schulregeln angewendet wird.	.71
3f_r	-	Es gibt keine verbindlichen Regeln bezüglich unentschuldigten Absenzen an unserer Schule. Dies liegt in der Kompetenz der Lehrpersonen.	.81
3g		Die Sanktionen für Schüler/innen die schwänzen, sind klar geregelt.	.87

Quelle: Stamm, *et al.*, 2007

2. Schülerzentrierte Reaktion auf Schulschwänzen

missings: 2 Anzahl Items: Einzelitem

Antwortraster: 0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt eher nicht; 2 = stimmt eher; 3 = stimmt genau

N	Min.	Max.	Mittelwert	SD	Schiefe
101	0	3	2.32	.74	-1.05

Nr. FB	Item::
6a	<p>Persönliche Reaktion der LP bei Verdacht oder Gewissheit, dass der Schüler geschwänzt hat</p> <p><i>Ich gehe verstärkt auf die Schülerin oder den Schüler ein.</i></p>

Quelle: Stamm, *et al.*, 2007

3. Belastung der Schule

missings: 4 Anzahl Items: Summenindex aus 6 Items, Mehrfachnennungen möglich

Antwortraster: 0 = sehr schwach; 1 = eher schwach; 2 = eher stark; 3 = sehr stark

N	Min.	Max.	Mittelwert	SD	Schiefe
99	0	16	7.33	2.42	.12

Nr. FB	Item. Wie stark ist Ihre Schule durch folgende Vorkommnisse belastet?
7a	Vandalismus
7b	Gewalt unter Schülerinnen und Schülern
7c	Schulschwänzen
7d	Rücksichtsloses Verhalten der Schülerinnen und Schüler untereinander
7e	Fehlender Respekt der Schülerinnen und Schüler gegenüber Erwachsenen
7f	Mobbing

4. Allgemeiner Umgangston zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen

missings: 3 Anzahl Items: 3

Antwortraster: 0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt eher nicht; 2 = stimmt eher; 3 = stimmt genau

N	Cronbach's α	KMO-MSA	Min.	Max.	Mittelwert	SD	Schiefe
103	.62	.64	1.33	3	2.58	.38	-0.78

Nr. FB	Polung	Item	Faktorladung
9a		Zwischen mir und den SchülerInnen herrscht im Allgemeinen ein freundlicher Umgangston.	.76
9b		Ich behandle alle Schülerinnen und Schüler gleich.	.65
9d		Ich nehme meine Schülerinnen und Schüler ernst.	.81

Quelle: Ditton & Merz, 1999; Eder, 1998

5. Kollegiumsmerkmale: Konsens betreffend Anforderungen an die Schüler

missings: 4 Anzahl Items: 3

Antwortraster: 0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt eher nicht; 2 = stimmt eher; 3 = stimmt genau

N	Cronbach's α	KMO-MSA	Min.	Max.	Mittelwert	SD	Schiefe
102	.76	.69	0	3	1.53	.59	-0.31

Nr. FB	Polung	Item	Faktorladung
12b		Bei uns stellen die einzelnen Lehrpersonen ähnliche Anforderungen im Unterricht.	.80
12e_r	-	In unserem Kollegium gibt es unterschiedliche Vorstellungen bezüglich Disziplin.	.83
12g_r	-	Die Leistungsanforderungen der Lehrpersonen an die Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich stark.	.84

Quelle: Ditton & Merz, 1999

6. Kollegiumsmerkmale: Positiver Umgang im Kollegium

missings: 3 Anzahl Items: 4

Antwortraster: 0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt eher nicht; 2 = stimmt eher; 3 = stimmt genau

N	Cronbach's α	KMO-MSA	Min.	Max.	Mittelwert	SD	Schiefe
103	.74	.80	.25	3	2.2	.51	-0.84

Nr. FB	Polung	Item	Faktorladung
12a		Im Kollegium herrscht ein gutes soziales Klima.	.79
12c		Im Kollegium hilft man sich auch privat, wenn es Schwierigkeiten gibt.	.67
12d		Die fachliche Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen funktioniert gut.	.73
12f		Wenn es Konflikte mit Eltern oder Schülerinnen und Schülern gibt kann man sich auf die Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen verlassen.	.76

Quelle: Ditton & Merz, 1999

7. Belastungsfaktoren im Beruf: Belastung durch Schülermerkmale

missings: 3 Anzahl Items: 4

Antwortraster: 0 = sehr schwach; 1 = eher schwach; 2 = eher stark; 3 = sehr stark

N	Cronbach's α	KMO-MSA	Min.	Max.	Mittelwert	SD	Schiefe
103	.63	.67	0	2.5	1.68	.55	-0.50

Nr. FB	Item: Wie stark nehmen Sie folgende Aspekte des Lehrberufs als Belastung wahr?	Faktorladung
13b	unterschiedliche Lernfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler	.59
13d	Sucht- oder Gewaltphänomene an der Schule	.67
13f	die Vielfalt persönlicher und sozialer Probleme einzelner Schülerinnen und Schüler	.78
13h	desinteressiertes oder undiszipliniertes Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht	.70

Quelle: Ditton & Merz, 1999

8. Leadership / Führungskompetenz der Schulleitung

missings: 3 Anzahl Items: 3

Antwortraster: 0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt eher nicht; 2 = stimmt eher; 3 = stimmt genau

N	Cronbach's α	KMO-MSA	Min.	Max.	Mittelwert	SD	Schiefe
103	.84	.73	.33	3	2.30	.64	-0.79

Nr. FB	Polung	Item	Faktorladung
15b		Die Schulleitung ist über relevante Rechtsgrundlagen (Schulgesetze etc.) gut informiert.	.85
15f		Die Schulleitung vertritt eine klare Linie.	.86
15g		Die Schulleitung hat den Überblick über das Geschehen an der Schule.	.85

Quelle: Ditton & Merz, 1999

9. Schulmanagement durch Schulleitung

missings: 6 Anzahl Items: 8

Antwortraster: 0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt eher nicht; 2 = stimmt eher; 3= stimmt genau

N	Cronbach's α	KMO-MSA	Min.	Max.	Mittelwert	SD	Schiefe
100	.79	.80	1	2.88	2.09	.42	-0.49

Nr. FB	Polung	Item	Faktorladung
17a		Bei uns wird sehr darauf geachtet, dass die Schülerinnen und Schüler anständig sind.	.50
17b		Bei uns ist klar, wer wofür zuständig ist.	.73
17c		Auf einen geordneten Schul- und Unterrichtsbetrieb wird an unserer Schule viel Wert gelegt.	.70
17d_r	-	Man hat an unserer Schule oft das Gefühl, dass sich niemand für etwas verantwortlich fühlt.	.64
17e		An unserer Schule wird sehr darauf geachtet, dass der Unterricht pünktlich beginnt.	.62
17f		Wenn etwas entschieden ist, kann man sicher sein, dass es auch so realisiert wird.	.72
17g		Wir achten sehr darauf, dass das Material bzw. die Ausstattung der Schule von den Schülerinnen und Schülern sorgfältig behandelt wird.	.70
17h_r	-	Es sind immer die gleichen Lehrpersonen, die sich für anfallende Aufgaben zur Verfügung stellen, die über den Unterrichtsbetrieb hinausgehen.	.50

Quelle: Ditton & Merz, 1999

10. Berufszufriedenheit

missings: 5 Anzahl Items: 3

Antwortraster: 0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt eher nicht; 2 = stimmt eher; 3= stimmt genau

N	Cronbach's α	KMO-MSA	Min.	Max.	Mittelwert	SD	Schiefe
101	.61	.56	.67	3	2.13	.54	-0.02

Nr. FB	Polung	Item	Faktorladung
18a		Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder den Lehrberuf wählen.	.75
18d_r	-	Ich bin froh, wenn ich die Schultüre hinter mir zumachen kann.	.69
18j		Meine Arbeit macht mir viel Spass.	.87

Quelle: Dann, *et al.*, 2005

11. Überforderung / Erlebte Belastung

missings: 5 Anzahl Items: 4

Antwortraster: 0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt eher nicht; 2 = stimmt eher; 3= stimmt genau

N	Cronbach's α	KMO-MSA	Min.	Max.	Mittelwert	SD	Schiefe
101	.71	.70	0	2.25	1.03	.58	-0.07

Nr. FB	Polung	Item	Faktorladung
18f_r	-	Ich glaube nicht, dass meine berufliche Tätigkeit meine Gesundheit belastet.	.70
18g_r	-	Ich fühle mich durch die Belastungen des Lehrberufs nicht überfordert.	.82
18i_r	-	Als Lehrperson hat man auch nicht mehr Ärger und Unannehmlichkeiten als in anderen Berufen.	.68
18l_r	-	Ich habe das Gefühl, dass ich mit der Belastung des Lehrberufs fertig werde.	.81

Quelle: Dann, *et al.*, 2005

12. Selbstwirksamkeit / Wahrgenommene Berufseignung

missings: 4 Anzahl Items: 4

Antwortraster: 0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt eher nicht; 2 = stimmt eher; 3= stimmt genau

N	Cronbach's α	KMO-MSA	Min.	Max.	Mittelwert	SD	Schiefe
102	.76	.74	1	3	2.28	.45	-0.35

Nr. FB	Polung	Item	Faktorladung
18b		Ich traue mir zu, auch Probleme mit schwierigen Schülerinnen und Schülern meistern zu können.	.77
18e		Ich habe meine Klasse im Griff.	.62
18h		Ich glaube, dass meine pädagogischen Fähigkeiten für den Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern ausreichen.	.84
18k		Ich denke, ich bin ganz gut für die Schwierigkeiten meines Berufs gerüstet.	.82

Quelle: Dann, *et al.*, 2005

13. Anregung und Vielfalt der Schule

missings: 2 Anzahl Items: 4

Antworttraster: 0 = stimmt überhaupt nicht; 1 = stimmt eher nicht; 2 = stimmt eher; 3= stimmt genau

N	Cronbach's α	KMO-MSA	Min.	Max.	Mittelwert	SD	Schiefe
102	.78	.76	.75	3	1.99	.51	.13

Nr. FB	Polung	Item	Faktorladung
22a		Künstlerische Aktivitäten, sind an unserer Schule wichtig (z.B. Zeichnen, Fotografieren, Filmen, Theater spielen etc.).	.75
22b		Die Schülerinnen und Schüler werden ermuntert, sich auch für Dinge neben dem Unterricht zu interessieren.	.78
22c		An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann.	.80
22d		Sportliche Aktivitäten sind an unserer Schule wichtig.	.74

Quelle: Ditton & Merz, 1999

13 Auszüge aus den Kantonalen Volks-Schulgesetzen und deren Verordnungen

Es werden nur die Artikel zu den *Bildungs- und Erziehungszielen*, zu der *Zusammenarbeit der Schule mit den Eltern* sowie die Artikel zu *Absenzen* und die damit in Zusammenhang stehenden *Massnahmen und Sanktionen* aus den kantonalen Schulgesetzen und den dazugehörigen Verordnungen wiedergegeben.

Diese Zusammenstellung basiert auf den kantonalen Gesetzessammlungen und entspricht dem Stand zur Zeit der Datenerhebung im Rahmen der Studie 'Schulabsentismus in der Schweiz - ein Phänomen und seine Folgen' (März/April 2006).

Die Nummern beziehen sich auf die Fundstelle in den Systematischen Gesetzessammlungen der Kantone.

13.1 Auszug Volksschulgesetz Kanton Aargau

Volksschulgesetz Kanton Aargau, Nummer 401.100 vom 17. März 1981

[Präambel] Der grosse Rat des Kantons Aargaus beschliesst in der Absicht dem Kanton Aargau Schulen zu geben, in denen die Jugend zu Ehrfurcht vor dem Göttlichen und zur Achtung vor Mitmensch und Umwelt, zu selbständigen und verantwortungsbewussten Bürgern, zu gemeinschaftsfähigen, an Geist und Gemüt reifenden Menschen erzogen wird, in denen die Jugend ihre schöpferischen Kräfte zu entfalten vermag und wo sie mit der Welt des Wissens und der Arbeit vertraut gemacht wird.

Artikel 10 Aufgaben

Die Volksschule unternimmt alles, damit das Kind gesund heranwachsen kann. Sie fördert jeden einzelnen Schüler und legt dabei gleiches Gewicht auf die Entwicklung seines Geistes, seines Gemütes und seiner körperlichen Fähigkeiten. Sie vermittelt dem Schüler die Grundausbildung.

Artikel 36a Mitwirkungspflichten der Eltern

- 1) Die Eltern beziehungsweise Pflegeeltern müssen die Lehrpersonen oder die Schulleitung über Verhaltensänderungen ihres Kinds oder über Ereignisse, die sich in dessen Umfeld abspielen, informieren, soweit dies für den Schulalltag von Bedeutung ist.
- 2) Die Eltern beziehungsweise Pflegeeltern haben die Pflicht, an Elternveranstaltungen oder Gesprächen teilzunehmen, die von der Schulpflege, der Schulleitung oder einer Lehrperson angeordnet werden.
- 3) Bleiben die Eltern beziehungsweise Pflegeeltern den von der Schulpflege, der Schulleitung oder einer Lehrperson angeordneten Elternveranstaltungen oder Gesprächen unentschuldigt fern, können sie von der Schulpflege unter Androhung von Strafe vorgeladen werden. Folgen die Eltern beziehungsweise Pflegeeltern der Vorladung nicht, spricht die Schulpflege eine Busse aus. Im Wiederholungsfall erstattet die Schulpflege von Amtes wegen Strafanzeige beim Bezirksamt. Die Eltern beziehungsweise Pflegeeltern sind mit einer Busse von mindestens Fr. 600.- bis höchstens Fr. 1'000.- zu bestrafen.

Artikel 37 Schulversäumnisse

- 1) Die Eltern beziehungsweise Pflegeeltern sind verantwortlich, dass ihr schulpflichtiges Kind die Schule regelmässig besucht.
- 2) Bei vorsätzlichem unentschuldigtem Fernhalten des Kinds von der Schule bis höchstens drei Schultage werden die Eltern beziehungsweise Pflegeeltern von der Schulpflege gemahnt und im Wiederholungsfall mit einer Busse bestraft.
- 3) Sofern das Fernhalten gemäss Absatz 2 länger als drei Schultage dauert, erstattet die Schulpflege von Amtes wegen Strafanzeige beim Bezirksamt und nötigenfalls Meldung an die Vormundschaftsbehörde gemäss Art. 307 ff. des Schweizerischen Zivilgesetzbuchs. Die Eltern beziehungsweise Pflegeeltern sind mit einer Busse von mindestens Fr. 600.– bis höchstens Fr. 1'000.–, im Wiederholungsfall mit einer Busse von mindestens Fr. 1'000.– bis höchstens Fr. 2'000.– zu bestrafen.

Artikel 37a Strafkompentenz der Schulpflege; Rechtsmittel

- 1) Die Schulpflege kann gemäss den Artikeln 36a Abs. 3 und 37 Abs. 2 Bussen durch Strafbefehl bis höchstens Fr. 500. – aussprechen.
- 2) Gegen einen Strafbefehl kann die gebüsste Person bei der Schulpflege unter Ausschluss der Verwaltungsbeschwerde innert 20 Tagen schriftlich Einsprache erheben. Dadurch wird der Strafbefehl aufgehoben.
- 3 Die Einsprache erhebende Person ist zu einer Verhandlung vor die Schulpflege oder ein von ihr bestimmtes Mitglied vorzuladen. Die Schulpflege fällt einen begründeten Entscheid.
- 4) Gegen den Strafscheid kann innert 20 Tagen nach Eröffnung bei der Bezirksgerichtspräsidentin beziehungsweise beim Bezirksgerichtspräsidenten als Einzelrichterin beziehungsweise als Einzelrichter schriftlich Beschwerde zum endgültigen Entscheid erhoben werden.
- 5) Im Übrigen gelten die Vorschriften des Schweizerischen Strafgesetzbuchs und der Aargauischen Strafprozessordnung.

Artikel 38 Unterrichtsbesuch; Dispensation; Urlaub

- 1) Die Schülerinnen und Schüler sind zu regelmässigem Unterrichtsbesuch verpflichtet. Auf Ersuchen der Inhaber der elterlichen Sorge haben sie Anspruch auf einen freien Schulhalbtage pro Quartal.
- 2) Eine Schülerin oder ein Schüler kann aus wichtigen Gründen auf schriftliches Begehren der Inhaber der elterlichen Sorge
 - a: von einzelnen Lektionen dispensiert werden;
 - b: vom Unterricht für kurze Zeit beurlaubt werden.
- 3) Der Regierungsrat regelt die Einzelheiten in einer Verordnung.

Artikel 38a Disziplinar massnahmen: 1. Grundsatz

Disziplinar massnahmen sind erzieherisch sinnvoll zu gestalten; körperliche Züchtigung, Einschliessung und Kollektivstrafen sind nicht gestattet.

Artikel 38b 2. Anordnung durch Lehrpersonen der Volksschule

- 1) Die Lehrpersonen an der Volksschule können folgende Disziplinar massnahmen anordnen:
 - a: Ermahnung;
 - b: schriftliche Arbeit, die von der anordnenden Lehrperson zu kontrollieren ist;
 - c: zusätzliche Arbeit bis zu vier Stunden pro Woche unter Aufsicht;
 - d: Ausschluss vom Unterricht für höchstens den laufenden Tag;

e: Ausschluss aus laufenden besonderen Schulveranstaltungen wie insbesondere Lagern oder Projektwochen.

2) Ist die Betreuung durch die Eltern beziehungsweise Pflegeeltern im Falle eines Ausschlusses gemäss Abs. 1 lit. d und e während der Unterrichtszeit nicht gewährleistet, muss sie von der Schule organisiert werden. Allfällige Betreuungskosten sind von den Eltern zu tragen. Die Wohnortsgemeinde erlässt eine Kostenverfügung. Dagegen kann innert 20 Tagen von der Zustellung an Beschwerde beim Departement Bildung, Kultur und Sport geführt werden.

Artikel 38c 3. Anordnung durch Schulpflegen

Die Schulpflegen können folgende Disziplinar massnahmen anordnen:

- a: schriftlicher Verweis;
- b: gemeinnützige Arbeitsleistung bis maximal sechs unterrichtsfreie Halbtage;
- c: vorbeugender Ausschluss aus besonderen Schulveranstaltungen wie insbesondere Lagern oder Projektwochen;
- d: Versetzung in eine andere Abteilung der gleichen Klasse innerhalb des Schulorts oder des Gemeindeverbands oder einer anderen Gemeinde;
- e: befristeter oder dauernder Ausschluss aus Wahlfächern, in denen sich das fehlbare Verhalten zeigt;
- f: befristeter vollständiger oder teilweiser Schulausschluss bis höchstens sechs Schulwochen pro Schuljahr;
- g: Wegweisung von der Schule nach Vollendung der Schulpflicht.

Artikel 38d 4. Anordnung durch das Departement Bildung, Kultur und Sport

1) Das Departement Bildung, Kultur und Sport kann auf Antrag der Schulpflege einen befristeten vollständigen oder teilweisen Schulausschluss bis höchstens zwölf Schulwochen pro Schuljahr verfügen.

2) Das Departement Bildung, Kultur und Sport kann auf Antrag der Schulpflege in Abstimmung mit der Vormundschaftsbehörde beziehungsweise der Jugendanwaltschaft eine Schülerin oder einen Schüler für die Dauer eines Verfahrens um Einweisung in ein Erziehungsheim vom Unterrichtsbesuch ausschliessen, wenn der ordentliche Schulbetrieb auf andere Weise nicht gewährleistet werden kann.

Artikel 38e 5. Beschäftigung während des Schulausschlusses; Finanzierung

1) Bei einem Schulausschluss gemäss den Artikeln 38c lit. f und 38d sind die Eltern beziehungsweise Pflegeeltern mit Hilfe der Schulleitung und allenfalls unter Beizug der Fachstellen für eine angemessene Beschäftigung verantwortlich. In begründeten Fällen und mit Zustimmung der für den Ausschluss zuständigen Behörde können Schülerinnen und Schüler auch in Einrichtungen der Sonderschulung geschult und betreut werden.

2) Die Kosten für eine angemessene Beschäftigung tragen die Eltern. Im Falle von Schülerinnen und Schülern, die in Einrichtungen der Sonderschulung geschult und betreut werden, richtet sich die Finanzierung und Kostenverteilung nach den kantonalen Bestimmungen zur Sonderschulung.

3) Die Schulleitung plant rechtzeitig die Wiedereingliederung. Die Wohnortsgemeinde kann die Eltern zur Gewährleistung des schulischen Wiedereinstiegs des Kinds verpflichten, an die entstandenen Kosten einen Beitrag von höchstens Fr. 1'000.– pro Monat zu leisten. Die Wohnortsgemeinde erlässt eine Kostenverfügung. Dagegen kann innert 20 Tagen von der Zustellung an Beschwerde beim Departement Bildung, Kultur und Sport geführt werden.

4) Der Regierungsrat regelt die Einzelheiten zum Schulausschluss.

13.2 *Auszug Verordnung zum Volksschulgesetz Kanton Aargau*

Verordnung zum Volksschulgesetz Kanton Aargau, Nummer 421.311 vom 29. April 1985

B. Organisatorische Bestimmungen

Artikel 18 Absenzenkontrolle

- 1) Als eine Absenz gilt eine versäumte Unterrichtsstunde oder ein Schulhalbtage.
- 2) Der Klassenlehrer führt ein Verzeichnis über die Absenzen.
- 3) Fachlehrer melden die Absenzen dem Klassenlehrer.
- 4) Alle Absenzen ohne zureichende Begründung sind unverzüglich der Schulpflege zu melden.

E. Disziplarmassnahmen

Artikel 45 Schulausschluss

- 1) Die Schulpflege hat dem Inspektorat im Zeitpunkt eines geplanten Schulausschlusses Meldung zu erstatten und demselben die Akten über die Schülerin oder den Schüler zur Einsichtnahme zur Verfügung zu stellen.
- 2) Die Verfügung betreffend den Schulausschluss muss zusätzlich zu den sich aus dem Gesetz über die Verwaltungsrechtspflege vom 9. Juli 1968 ergebenden Vorgaben Folgendes enthalten:
 - a: die Vorkommnisse;
 - b: die Zeitdauer des Schulausschlusses;
 - c: die Art der Beschäftigung während des Schulausschlusses;
 - d: die Regelung hinsichtlich des Lernens.
- 3) Im Übrigen gelten die Vorschriften des in Abs. 2 erwähnten Gesetzes.

13.3 *Auszug Volksschulgesetz Kanton Basel-Land*

Volksschulgesetz (Bildungsgesetz) Kanton Basel-Land, Nummer 640, vom 6. Juni 2002

Artikel 2: Ziel

- 1) Die Bildung ist ein umfassender und lebenslanger Prozess, der die Menschen in ihren geistigen, körperlichen, seelischen, kulturellen und sozialen Fähigkeiten altersgemäss fördert und von ihnen Leistungsbereitschaft fordert. Das Bildungswesen weiss sich der christlichen, humanistischen und demokratischen Tradition verpflichtet.
- 2) [...] Die Schulen, Lehrbetriebe und andere Bildungsstätten vermitteln ihren Schülerinnen, Schülern oder Auszubildenden das für ihr Leben nötige Wissen und stärken ihr Selbstvertrauen. Sie achten dabei ihre geschlechtliche und kulturelle Identität und geben ihnen Werte weiter, die sie zu einem verantwortungsvollen Verhalten gegenüber den Menschen und der Umwelt befähigen.
- 3) Schülerinnen, Schüler und Auszubildende tragen ihrem Alter entsprechend zum Erfolg ihrer Ausbildung bei. Sie respektieren die Regeln der Schule.
- 4) Die Erziehungsberechtigten tragen die Verantwortung für die Erziehung ihrer Kinder. Sie fördern deren Leistungsbereitschaft und unterstützen die Arbeit der Schulen sowie der Lehrerinnen und Lehrer und anderen Auszubildenden
- 5) Die Behörden fördern die interkommunale und interkantonale Zusammenarbeit [...].
- 6) Die Schulen und ihre Behörden [...] beachten [...] die Grundsätze der geschlechterdifferenzierten Pädagogik.

C. Schulbeteiligte

II. Erziehungsberechtigte

Artikel 69: Pflichten

- 1) Die Erziehungsberechtigten
 - a: sind für die Erziehung ihrer Kinder verantwortlich;
 - b: unterstützen und fördern den Bildungsprozess ihrer Kinder;
 - c: arbeiten mit den Lehrerinnen und Lehrern sowie der Schule ihrer Kinder zusammen und suchen bei hängigen Fragen den direkten Kontakt mit ihnen;
 - d: halten ihre Kinder an, die Regeln und Weisungen der Schule einzuhalten und den Unterricht lückenlos zu besuchen.
- 2) Erziehungsberechtigte, die ihren Pflichten der Schule gegenüber nicht nachkommen, können vom Schulrat ermahnt oder mit Busse bis zu 5'000 Fr. bestraft werden.
- 3) Das Nähere regelt die Verordnung.

Fünfter Teil: Disziplinar- und Beschwerdewesen

Artikel 90: Ordnungswidriges Verhalten von Schülerinnen und Schülern

- 1) Versäumen Schülerinnen und Schüler unentschuldig den Unterricht oder verstossen sie vorsätzlich oder fahrlässig gegen Ordnung und Disziplin, ergreifen die Lehrerinnen und Lehrer, bei schweren Verstössen die Schulleitung, Massnahmen.
- 2) Der Schulrat kann auf Antrag der Schulleitung Schülerinnen und Schüler, die in schwerer Weise gegen Ordnung und Disziplin verstossen haben, aus der Schule ausschliessen.
- 3) Der Schulrat hört die Erziehungsberechtigten und die Vormundschaftsbehörde an, wenn er den Ausschluss von Schülerinnen und Schülern erwägt. Der Ausschluss hebt die Schulpflicht nicht auf.
- 4) Das Nähere regelt die Verordnung.

13.4 Auszug Verordnung zum Volksschulgesetz Kanton Basel Land

Verordnung zum Volksschulgesetz (Sekundarschule), Nummer 642.11, vom 13. Mai 2003

VII. Disziplinarwesen

Artikel 52 Massnahmen bei leichten Disziplinarverstössen

- 1) Die Disziplinarmassnahmen gegenüber Schülerinnen und Schülern sollen erzieherisch wirken und verhältnismässig sein.
- 2) Die Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarschule können bei leichten Verstössen von Schülerinnen und Schülern gegen die Vorschriften der Schule und die Disziplin folgende Disziplinarmassnahmen ergreifen:
 - a: zusätzliche Arbeiten innerhalb oder ausserhalb der ordentlichen Unterrichtszeit;
 - b: kurzzeitige Wegweisung aus dem Unterricht;
 - c: Aussprache mit den Erziehungsberechtigten;
 - d: schriftliche Ermahnung zuhanden der Erziehungsberechtigten.

Artikel 53 Massnahmen bei schweren Disziplinarverstössen

- 1) Die Schulleitung kann bei schweren oder wiederholten Verstössen von Schülerinnen und Schülern gegen die Vorschriften der Schule und die Disziplin folgende Massnahmen ergreifen:
 - a: Aussprache mit den Erziehungsberechtigten;
 - b: schriftliche Verwarnung zuhanden der Erziehungsberechtigten;
 - c: befristeter Ausschluss vom Unterricht oder befristeter Ausschluss von einzelnen Fächern;
 - d. Versetzung in eine Parallelklasse oder eine andere Schule;
 - e: Androhung des Antrages an den Schulrat auf Schulausschluss mit gleichzeitiger Information der Vormundschaftsbehörde.
- 2) Der Schulrat kann auf Antrag der Schulleitung und in Absprache mit der Vormundschaftsbehörde fehlbare Schülerinnen und Schüler aus der Schule ausschliessen.
- 3) Vor Disziplinar-massnahmen gemäss Absatz 1 Buchstaben c, d und e sowie gemäss Absatz 2 werden die Erziehungsberechtigten angehört und über allfällig folgende Disziplinar-massnahmen informiert. Der Entscheid wird ihnen schriftlich mit einer Rechtsmittelbelehrung eröffnet.

13.5 Auszug Volksschulgesetz Kanton Bern

Volksschulgesetz Kanton Bern, Nummer 432.210, vom 19. März 1992

Artikel 2: Aufgabe [der Volksschule]

- 1) Die Volksschule unterstützt die Familie in der Erziehung der Kinder.
- 2) Sie trägt, ausgehend von der christlich-abendländischen und demokratischen Überlieferung, zur harmonischen Entwicklung der Fähigkeiten der jungen Menschen bei. [Fassung vom 5.9.2001]
- 3) Sie schützt die seelisch-geistige und körperliche Integrität der Schülerinnen und Schüler und sorgt für ein Klima von Achtung und Vertrauen. [Fassung vom 5.9.2001]
- 4) Sie weckt in ihnen den Willen zur Toleranz und zu verantwortungsbewussten Handeln gegenüber Mitmenschen und Umwelt sowie das Verständnis für andere Sprachen und Kulturen. [Fassung vom 5.9.2001]
- 5) Die Volksschule vermittelt jene Kenntnisse und Fertigkeiten, welche die Grundlage für die berufliche Ausbildung, für den Besuch weiterführender Schulen und für das lebenslange Lernen darstellen.

V. Die Schülerinnen und Schüler

Art. 24: Vorzeitige Entlassung, zusätzliches Schuljahr

- 1) Liegen zwingende Gründe vor, kann das Schulinspektorat auf Gesuch der Eltern oder auf Antrag der Schulkommission und nach Anhören der Eltern Schülerinnen und Schüler vom Abschluss des achten Schuljahres hinweg aus der Schulpflicht entlassen. Die Lehrerschaft und in der Regel eine kantonale Erziehungsberatungsstelle sind vorgängig anzuhören.
- 2) Zur Erlangung einer abgeschlossenen Volksschulbildung können bildungswillige Schülerinnen und Schüler auf Gesuch der Eltern die neunte Klasse als zehntes Schuljahr unentgeltlich an der bisherigen Schule besuchen. Vermögen sie dem Unterricht nicht zu folgen oder bereiten sie durch ihr Verhalten besondere Schwierigkeiten, kann die Schulkommission den Besuch verweigern oder sie vom Besuch ausschliessen.
- 3) Eine freiwillige Wiederholung des neunten Schuljahres an der bisherigen oder an einer anderen Schule ist nur ausnahmsweise und mit Bewilligung des Schulinspektorates möglich.

Art. 27: Absenzen, Dispensation

- 1) Die Schülerinnen und Schüler haben den Unterricht im zeitlichen Rahmen des Stundenplans zu besuchen.
- 2) In jeder Schulklasse ist eine Kontrolle der Absenzen zu führen. Das Nähere, insbesondere die Entschuldigungsgründe, regelt der Regierungsrat [Fassung vom 16.6.1997].
- 3) Die Eltern sind berechtigt, ihre Kinder nach vorgängiger Benachrichtigung der Schule an höchstens fünf Halbtagen pro Schuljahr nicht zur Schule zu schicken.
- 4) Zusätzlich können in begründeten Fällen Schülerinnen und Schüler teilweise oder vorübergehend ganz vom Schulbesuch befreit werden. Für Dispensationen bis zu insgesamt einer Schulwoche pro Schuljahr ist die Schulkommission, für länger dauernde das Schulinspektorat zuständig. Der Regierungsrat [Fassung vom 16.6.1997] erlässt Vorschriften.

Art. 28: Disziplin, Massnahmen

- 1) Die Schule sorgt für einen geordneten Schulbetrieb und ein förderliches Lernklima. Die Schülerinnen und Schüler haben die Regeln der Schule für das Zusammenleben einzuhalten sowie die Anordnungen der Lehrerschaft und der Schulbehörde zu befolgen. [Fassung vom 5. 9. 2001]
- 2) Die Lehrerschaft ist ermächtigt, gegenüber fehlbaren Schülerinnen und Schülern diejenigen Massnahmen zu ergreifen, die zur Aufrechterhaltung des geordneten Schulbetriebes nötig sind.
- 3) Die Schule orientiert frühzeitig die Schulkommission und zieht Fachstellen bei, nötigenfalls werden Massnahmen wie Versetzung in eine andere Klasse, in ein anderes Schulhaus oder an eine Schule einer anderen Gemeinde veranlasst. [Fassung vom 5. 9. 2001]
- 4) Die Schulkommission kann bei wiederholten oder schweren Verstössen der Schülerin oder dem Schüler einen schriftlichen Verweis erteilen oder einen Ausschluss gemäss Absatz 5 schriftlich androhen. [Fassung vom 5. 9. 2001]
- 5) Schülerinnen und Schüler, welche durch ihr Verhalten den ordentlichen Schulbetrieb erheblich beeinträchtigen, können von der Schulkommission während höchstens zwölf Schulwochen pro Schuljahr teilweise oder vollständig vom Unterricht ausgeschlossen werden. [Eingefügt am 5. 9. 2001]
- 6) Bei einem Ausschluss sorgen die Eltern nötigenfalls unter Beizug von Fachstellen und mit Hilfe der Schulbehörde für eine angemessene Beschäftigung. Die Schule plant rechtzeitig die Wiedereingliederung. [Eingefügt am 5. 9. 2001]
- 7) Die betroffenen Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern sind vor einer Verfügung gemäss den Absätzen 3 bis 5 anzuhören. Die Schulkommission kann allfälligen Beschwerden die aufschiebende Wirkung entziehen. [Eingefügt am 5. 9. 2001]
- 8) Die Würde der Schülerinnen und Schüler und die Rechte der Eltern sind zu wahren. [Entspricht dem bisherigen Absatz 4]

VI. Die Eltern

Art. 32: Verantwortlichkeit für den Schulbesuch

- 1) Die Eltern sind verpflichtet, die Kinder regelmässig in die Schule zu schicken.
- 2) Wer ein Kind, für dessen Schulbesuch er verantwortlich ist, schuldhaft nicht zur Schule schickt, ist strafbar. Die Schulkommission hat in diesem Fall nach Anhören der Betroffenen Anzeige zu erstatten.

Art. 33: Strafe bei Schulversäumnis, Massnahmen

- 1) Die Strafe bei Schulversäumnis ist Busse bis 3000 Franken. Bei deren Bemessung berücksichtigt das Gericht im Rahmen der allgemeinen Strafzumessungsgrundsätze insbesondere die versäumte Unterrichtszeit. In Fällen schweren Verschuldens und bei Rückfall innert Jahresfrist seit der letzten Verurteilung kann das Gericht mit der Busse Haft bis zu 20 Tagen verbinden.

- 2) Die Urteile sind nach Eintritt der Rechtskraft unverzüglich dem Schulinspektorat und der Schulkommission zuzustellen. Die eingegangenen Bussen sind den Gemeinden zu überweisen.
- 3) Stellt das Gericht fest, dass eine Schülerin oder ein Schüler gefährdet oder verwahrlost ist, benachrichtigt es die zuständige Vormundschaftsbehörde; hievon gibt es der zuständigen Schulbehörde Kenntnis.

In der Verordnung zum Volksschulgesetz (VSV) des Kantons Bern sind keine (in diesem Kontext hilfreiche) ergänzenden Regelungen aufgeführt. Es wird deshalb auf eine Darstellung der VSV verzichtet.

13.6 Auszug Volksschulgesetz Kanton Sankt Gallen

Volksschulgesetz Kanton Sankt Gallen, Nummer 213.1, vom 13. Januar 1983

Artikel 3: Erziehungs- und Bildungsauftrag

- 1) Die Volksschule unterstützt die Eltern in der Erziehung des Kindes zu einem lebensbejahenden, tüchtigen und gemeinschaftsfähigen Menschen. Sie wird nach christlichen Grundsätzen geführt.
- 2) Sie fördert die unterschiedlichen und vielfältigen Begabungen und die Gemütskräfte des Schülers. Sie vermittelt die grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten, öffnet den Zugang zu den verschiedenen Bereichen der Kultur und leitet zu selbständigem Denken und Handeln an.
- 3) Sie erzieht den Schüler nach den Grundsätzen von Demokratie, Freiheit und sozialer Gerechtigkeit im Rahmen des Rechtsstaates zu einem verantwortungsbewussten Menschen und Bürger.

IV. Schüler

3. Verhalten

Disziplinarmaßnahmen

Art. 55.64

- 1) Gegen Schüler, deren Verhalten zu Beanstandungen Anlass gibt, können ein auswärtiger Schulbesuch oder andere erzieherisch sinnvolle Disziplinarmaßnahmen angeordnet werden.
- 2) Als schwerste Massnahme kann der Schulrat den Ausschluss von der Schule verfügen. Vorbehalten bleibt der Besuch der besonderen Unterrichts- und Betreuungsstätte.

Besondere Unterrichts- und Betreuungsstätte

A: Besuch

Art. 55bis.65

- 1) Der Schulrat kann mit Zustimmung der zuständigen Stelle des Staates für Schüler, die von der Schule ausgeschlossen wurden, den Besuch der besonderen Unterrichts- und Betreuungsstätte vorsehen.
- 2) Er benachrichtigt die Vormundschaftsbehörde. Diese verfügt, ob der Schüler nach den Vorschriften des Schweizerischen Zivilgesetzbuches über den Kinderschutz und die fürsorgliche Freiheitsentziehung in die besondere Unterrichts- und Betreuungsstätte eintreten muss.
- 3) Der Besuch wird an die Schulpflicht angerechnet.

B) Organisation und Finanzierung**Art. 55ter.66**

- 1) Der Staat führt die besondere Unterrichts- und Betreuungsstätte. Der Erziehungsrat erlässt, die Regierung genehmigt den Erziehungsplan.
- 2) Schulgemeinde und Kanton tragen die Kosten nach Abzug eines Beitrags des Bundes je zur Hälfte. Die Schulgemeinde kann von den Eltern einen Beitrag verlangen.

VI. Eltern**Verantwortung für den Schulbesuch****Art. 96.**

- 1) Die Eltern haben das Kind zum regelmässigen Schulbesuch und zur Befolgung von Anordnungen nach Art. 34 dieses Gesetzes anzuhalten.
- 2) Sie können das Kind an höchstens zwei Halbtagen je Schuljahr durch schriftliche Mitteilung an den Lehrer vom Unterricht befreien.¹¹⁸

Ordnungsbusse**Art. 97.120**

- 1) Eltern, die das Kind an der Erfüllung der Schulpflicht hindern oder nicht zum Schulbesuch oder zur Befolgung von Anordnungen nach Art. 34 dieses Gesetzes anhalten, werden vom Schulrat verwarnt oder gebüsst. Die Ordnungsbusse beträgt je versäumter Schulhalbtage wenigstens Fr. 200.–, insgesamt höchstens Fr. 1000.–. In schweren Fällen erstattet der Schulrat Strafanzeige.
- 2) Eltern, die ihre Mitwirkungspflicht erheblich verletzen, werden vom Schulrat verwarnt oder gebüsst. Die Ordnungsbusse beträgt Fr. 200.– bis Fr. 1000.–.

13.7 *Auszug Verordnung zum Volksschulgesetz Kanton Sankt Gallen***Verordnung über den Volksschulunterricht Kanton Sankt Gallen, Nummer 213.12, vom 11. Juni 1996****I V. Disziplinarordnung****Disziplinar massnahmen des Lehrers****A) allgemein****Art. 12**

- 1) Der Lehrer kann als Disziplinar massnahmen verfügen:
 - a: zusätzliche Hausaufgaben oder Arbeit in der Schule ausserhalb der Unterrichtszeit;
 - b: Wegweisen aus der Lektion oder aus der besonderen Veranstaltung;
 - c: Ausschluss von einer besonderen Veranstaltung, die nicht länger als einen Tag dauert;
 - d: schriftliche Beanstandung an die Eltern mit Kopie an den Schulrat. Die Beanstandung kann mit Zustimmung des Schulrates im Zeugnis angemerkt werden.

B) Ausschluss vom Unterricht**Art. 12bis**

- 1) Der Klassenlehrer kann als Disziplinar massnahmen verfügen:
 - a: Ausschluss vom Unterricht für den laufenden Tag;
 - b: mit Zustimmung des Präsidenten des Schulrates Ausschluss vom Unterricht bis drei

Tage, längstens bis zum Wochenende.

2) Er erstattet dem Schulrat einen schriftlichen Bericht.

Disziplinarmaßnahmen des Schulrates

Art. 13

1) Der Schulrat kann als Disziplinarmaßnahmen verfügen:

a: schriftliche Beanstandung an die Eltern auf Antrag des Lehrers. Er kann anordnen, dass die Beanstandung im Zeugnis angemerkt wird;

b: Ausschluss von einer mehrtägigen besonderen Veranstaltung;

b bis: Ausschluss vom Unterricht bis drei Wochen. Er kann den Schüler sinnvoll beschäftigen lassen;

c: Androhung des Ausschlusses von der Schule;

d: Ausschluss von der Schule mit Benachrichtigung der Vormundschaftsbehörde und des Erziehungsdepartementes.

2) An Stelle einer Disziplinarmaßnahme kann er den Schüler einer Kleinklasse mit einer beschränkten Aufenthaltszeit¹⁶ zuweisen. Das Verfahren richtet sich nach den Vorschriften des Volksschulgesetzes vom 13. Januar 1983¹⁷ über die Zuweisung zur Kleinklasse.¹⁸

Verfahren

A) Grundsatz

Art. 13bis

1) Zusätzliche Hausaufgaben, Arbeit in der Schule ausserhalb der Unterrichtszeit, Wegweisen aus der Lektion oder aus der besonderen Veranstaltung, Ausschluss von einer besonderen Veranstaltung, die nicht länger als einen Tag dauert, und Ausschluss vom Unterricht durch den Klassenlehrer werden mündlich angeordnet. Die Eltern werden benachrichtigt.

2) Eine andere Disziplinarmaßnahme wird den Eltern durch Verfügung schriftlich eröffnet.

B) Beaufsichtigung und Transport

Art. 13ter

1) Wird der Schüler zu Arbeit ausserhalb der Unterrichtszeit verpflichtet, aus der Lektion oder aus der besonderen Veranstaltung weggewiesen oder für den laufenden Tag vom Unterricht ausgeschlossen, richten sich Beaufsichtigung und Transport nach Art. 20 des Volksschulgesetzes vom 13. Januar 1983.

C) Ausschluss von der Schule

Art. 14

1) Vor dem Ausschluss von der Schule oder vor dessen Androhung führt ein Beauftragter des Schulrates eine Untersuchung durch. Er erstattet einen schriftlichen Bericht mit Antrag.

2) Die Eltern können zu Bericht und Antrag schriftlich Stellung nehmen.

D) vorsorgliche Massnahmen

Art. 15

1) Der Präsident des Schulrates kann zur Gewährleistung eines ordnungsgemässen Unterrichts vorsorgliche Massnahmen verfügen.

2) Die Eltern werden so rasch als möglich angehört.

13.8 Auszug Volksschulgesetz Kanton Zürich

Volksschulgesetz Kanton Zürich, Nummer 412.100, vom 7. Februar 2005

Artikel 2: Bildungs- und Erziehungsaufgaben

- 1) Die Volksschule erzieht zu einem Verhalten, das sich an christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen orientiert. Dabei wahrt sie die Glaubens- und Gewissensfreiheit und nimmt auf Minderheiten Rücksicht. Sie fördert Mädchen und Knaben gleichermaßen.
- 2) Die Volksschule ergänzt die Erziehung in der Familie. Schulbehörden, Lehrkräfte Eltern und bei Bedarf die zuständigen Organe der Jugendhilfe arbeiten zusammen.
- 3) Die Volksschule erfüllt ihren Bildungsauftrag durch die Gestaltung ihres Unterrichts und des Zusammenlebens in der Schule.
- 4) Die Volksschule vermittelt grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten: sie führt zum Erkennen von Zusammenhängen. Sie fördert die Achtung vor Mitmenschen und Umwelt und strebt die ganzheitliche Entwicklung der Kinder zu selbständigen und gemeinschaftsfähigen Menschen an. Die Schule ist bestrebt, die Freude am Lernen und an der Leistung zu wecken und zu erhalten. Sie fördert insbesondere Verantwortungswillen, Leistungsbereitschaft, Urteils- und Kritikvermögen sowie Dialogfähigkeit. Der Unterricht berücksichtigt die individuellen Begabungen und Neigungen der Kinder und schafft die Grundlage zu lebenslangen Lernen.

6. Abschnitt: Stellung der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern

A. Schülerinnen und Schüler

Artikel 52. Disziplarmassnahmen

- 1) Können disziplinarische Schwierigkeiten nicht durch die Lehrperson in der Klasse gelöst werden, können folgende Massnahmen angeordnet werden:
 - a: durch die Schulleitung
 1. Aussprache,
 2. Schriftlicher Verweis,
 3. Versetzung in eine andere Klasse.
 - b: durch die Schulpflege
 1. Wegweisung vom fakultativen Unterricht, wenn das fehlbare Verhalten damit im Zusammenhang steht,
 2. Vorübergehende Wegweisung vom obligatorischen Unterricht bis höchstens vier Wochen,
 3. Versetzung in eine andere Schule,
 4. Entlassung aus der Schulpflicht im letzten Schuljahr.
- 2) Bei einer vorübergehenden Wegweisung vom Unterricht werden die Eltern frühzeitig informiert. Wird eine Schülerin oder ein Schüler aus der Schulpflicht entlassen, leitet die Schulpflege die notwendigen Begleitmassnahmen ein.

Artikel 53 Sonderschulung.

- 1) Gefährdet eine Schülerin oder ein Schüler andere Personen oder beeinträchtigt sie oder er den Schulbetrieb in schwer wiegender Weise, kann die Schulpflege eine Sonderschulung anordnen.
- 2) Stimmen die Eltern einer Sonderschulung mit Fremdplatzierung nicht zu, informiert die Schulpflege die für die Anordnung von Kinderschutzmassnahmen zuständige Behörde.
- 3) In dringenden Fällen kann die Schulpflege unter Mitteilung an die für die Kinderschutzmassnahmen zuständige Behörde einen sofortigen Schulausschluss beschliessen und vorsorgliche Massnahmen, insbesondere eine Heimeinweisung, veranlassen.

B. Eltern

Artikel 57 Elternpflichten

Die Eltern und Dritte, denen eine Schülerin oder ein Schüler anvertraut ist, sind für die Erziehung sowie den regelmässigen Schulbesuch, die Erfüllung der Schulpflicht und der damit verbundenen Pflichten verantwortlich.

4. Teil: Aufsicht, Rechtsschutz und Strafbestimmungen

Artikel 76 Strafbestimmungen

- 1) Wer vorsätzlich gegen die Artikel 56, 57 und 58 dieses Gesetzes verstösst, kann auf Antrag der Schulpflege mit Busse bis zu 5000.- Franken bestraft werden.
- 2) Zuständig ist unabhängig von der Höhe der Busse das Statthalteramt. Die Gemeinden sind nicht berechtigt, im Schulwesen eigene Strafbestimmungen zu erlassen.

ZH 412.101 Volksschulverordnung (VSV) vom 28. Juni 2006 wurde stufenweise in Kraft gesetzt: per 21. August 2006: Artikel 28, 56, 57, 58, per 20. August 2007: Artikel 30

B. Organisation

Artikel 30; Jokertage

- 1) Die Schülerinnen und Schüler können dem Unterricht Jokertage während zweier Tage pro Schuljahr ohne Vorliegen von Dispensationsgründen fernbleiben (Jokertage).
- 2) Die Gemeinden können bestimmen, dass
 - a: sämtliche auf die Kindergartenstufe, auf die 1.–3. Primarklasse, auf die 4.–6. Primarklasse beziehungsweise auf die Sekundarstufe fallenden Jokertage auch zusammengefasst bezogen werden können,
 - b: bei besonderen Schulanlässen wie Besuchs- oder Sporttagen keine Jokertage bezogen werden können.
- 3) Die Eltern teilen den Bezug von Jokertagen vorgängig mit. Jeder bezogene Jokertag gilt als ganzer Tag, auch wenn an jenem Tag der Unterricht nur während eines Halbtags stattfindet. Nicht bezogene Jokertage verfallen.

5. Abschnitt: Stellung der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern

A. Schülerinnen und Schüler

Artikel 56 Disziplinar massnahmen (Artikel 52 VSG)

- 1) Können Schwierigkeiten mit Schülerinnen und Schülern nicht im Gespräch oder durch Anweisungen im Rahmen des Unterrichts gelöst werden, kann die Lehrperson Schülerinnen und Schüler
 - a: für kurze Zeit aus dem Schulzimmer weisen,
 - b: mit einer sinnvollen, möglichst im Zusammenhang mit der Verfehlung stehenden Zusatzarbeit betrauen,
 - c: nach Mitteilung an die Eltern und bei Anwesenheit einer Lehrperson während der unterrichtsfreien Zeit zur Anwesenheit in der Schule verpflichten.
- 2) Erfolgt keine Besserung oder hat sich eine Schülerin oder ein Schüler eine schwere Disziplinarverfehlung zuschulden kommen lassen, orientiert die Lehrperson die Schulleitung. Diese prüft eine Massnahme nach Artikel 52 Abs. 1 lit. a VSG, oder sie orientiert die Schulpflege und beantragt dieser eine Massnahme nach Artikel 52 Abs. 1 lit. b VSG.
- 3) Disziplinar massnahmen werden unter Berücksichtigung des Alters der Schülerinnen und Schüler und der Umstände des Einzelfalls festgelegt.

Artikel 57 Vorübergehende Wegweisung

- 1) Soll eine Schülerin oder ein Schüler vorübergehend vom Unterricht weggewiesen werden, ist bei der Festlegung der Dauer und des Zeitpunkts dieser Massnahme auch zu berücksichtigen, ob die Schülerin oder der Schüler angemessen betreut oder beschäftigt werden kann.
- 2) Die Eltern sind möglichst frühzeitig über die geplante Wegweisung zu informieren.

Artikel 58 Betreuung und Beschäftigung

- 1) Werden Schülerinnen oder Schüler vorübergehend vom Unterricht weggewiesen oder gemäss Artikel 52 Abs. 1 lit. b Ziff. 4 VSG entlassen, liegt die Verantwortung für deren Betreuung oder Beschäftigung bei den Eltern. Diese werden dabei von der Schulpflege und der Schulleitung unterstützt.
- 2) Kommen die Eltern ihren Verpflichtungen nicht nach, orientiert die Schulpflege die für Kinderschutzmassnahmen zuständigen Behörden.

13.9 Auszug Volksschulverordnung Kanton Zürich**Verordnung über die Volksschule und die Vorschulstufe, Nummer 412.111, vom 31. März 1900****Vierter Abschnitt: Die Absenzen****Artikel 57**

Ist ein Schüler durch eine nicht voraussehbare Absenz am Besuch des Unterrichts verhindert, benachrichtigen die für den regelmässigen Schulbesuch Verantwortlichen unverzüglich die Lehrkraft. Unterbleibt eine Nachricht, klärt die Lehrkraft sobald als möglich den Grund der Abwesenheit ab.

Eine nicht voraussehbare Absenz ist spätestens bei der Wiederaufnahme des Unterrichts beim Lehrer mündlich oder schriftlich zu begründen. Erscheint eine mündliche Begründung als ungenügend, kann die Lehrkraft eine schriftliche Begründung verlangen. Wird das Fernbleiben vom Unterricht mit Krankheit oder Unfall begründet, kann die Schulpflege im Zweifelsfall ein ärztliches Zeugnis verlangen oder die Überprüfung durch den Schularzt anordnen. Erscheint eine solche Absenz als nicht gerechtfertigt, gilt sie als nicht bewilligt.

Artikel 63

Bei einem Verstoss gegen die Absenzenbestimmungen durch die für die Erfüllung der Schulpflicht Verantwortlichen kann die Schulpflege je nach den Umständen und der Schwere des Verschuldens einen Verweis oder eine Busse gemäss den Bestimmungen der Zürcherischen Strafprozessordnung aussprechen.

Artikel 64

Bei schweren oder wiederholten Verstössen gegen die Absenzenbestimmungen und sofern sie eine höhere Busse für angemessen hält, kann die Schulpflege den Fall an das Statthalteramt überweisen.

Artikel 69

Die Lehrperson führt ein Absenzenverzeichnis. Die Absenzen sind fortlaufend als bewilligt oder nicht bewilligt im Verzeichnis einzutragen. Dispensationen von bestimmten Lektionen und von einzelnen Fächern sind mit Worten zu vermerken. Die Absenzen werden nicht im Zeugnis eingetragen. Fachlehrkräfte haben die Absenzen dem Klassenlehrer zu melden.

Artikel 85

Können Schwierigkeiten mit Schülern nicht im Gespräch gelöst werden, stehen dem Lehrer als Massnahmen zur Verfügung:

- a: Zurechtweisung;
- b: kurzes Wegweisen vor die Türe;
- c: Versetzen des Schülers an einen zweckmässigeren Platz;
- d: Anordnung einer sinnvollen Zusatzarbeit, die möglichst in Beziehung zum Versagen des Schülers stehen soll;
- e: Aufbieten des Schülers in der unterrichtsfreien Zeit unter Mitteilung an die Eltern und bei gleichzeitiger Anwesenheit eines Lehrers;
- f: Mitteilung an die Schulpflege.

Artikel 85 a.

Der Schulpflege stehen folgende Massnahmen zur Verfügung:

- a: Aussprache zwischen einer Vertretung der Schulpflege, den Eltern, dem Lehrer und gegebenenfalls dem Schüler und weiteren Beteiligten;
- b: schriftlicher Verweis;
- c: Versetzung des Schülers in eine andere Klasse;
- d: Wegweisung vom fakultativen Unterricht, wenn das fehlbare Verhalten damit im Zusammenhang steht;
- e: Androhung der Entlassung des Schülers aus der Schulpflicht gemäss Artikel 11 Abs. 3 Volksschulgesetz
- f: Entlassung des Schülers aus der Schulpflicht gemäss Artikel 11 Abs. 3 Volksschulgesetz, gegebenenfalls unter Mitteilung an die Vormundschaftsbehörde zur Prüfung der Frage, ob sich Massnahmen gemäss Art. 307ff. ZGB12 aufdrängen.

Artikel 85 b

Alle Massnahmen sind dem Alter und der Reife des Schülers anzupassen und sollen erzieherisch sinnvoll sein. Es soll dabei alles unterlassen werden, was das körperliche Wohl oder die persönliche Würde des Schülers verletzt. Körperliche Züchtigungen sind grundsätzlich untersagt. Sie sind aber bei Vorliegen besonderer Umstände entschuldbar, insbesondere wenn der Lehrer vom Schüler provoziert wurde. Die Schulbehörden sind für die Beurteilung zuständig.

14 Analyse der Modellvariablen

14.1 Ausprägung Merkmale Inputqualitäten Schüler

	Max.		Schule 15	Schule 27	Schule 24	Schule 20	Schule 10	Schule 4	Stich probe	Schule 12	Schule 5	Schule 19	Schule 11	Schule 29
Bedeutsamkeit schulischer Inhalte	3	M	1.64	1.72	1.65	1.76	1.63	1.64	1.62	1.62	1.6	1.59	1.53	1.52
		SD	.48	.56	.59	.49	.60	.62	.58	.58	.57	.55	.60	.67
		Sch	-0.47	-0.04	-0.21	-0.30	-0.06	-0.20	-0.19	-0.19	-0.06	-0.27	-0.07	-0.17
		Miss/N	0 / 110	7 / 167	6 / 301	2 / 102	3 / 149	1 / 158	39/1881	3 / 197	1 / 109	4 / 198	6 / 213	6 / 163
Erziehungsstil Zuwendung	3	M	2.51	2.36	2.36	2.32	2.34	2.34	2.34	2.39	2.27	2.33	2.29	2.25
		SD	.48	.54	.51	.48	.56	.59	.54	.48	.55	.51	.59	.59
		Sch	-1.35	-1.01	-0.76	-0.41	-0.85	-1.31	-0.97	-1.02	-0.94	-0.86	-0.99	-0.93
		Miss/N	3 / 107	4 / 167	10 / 301	0 / 102	4 / 148	3 / 156	61/1881	2 / 198	2 / 108	5 / 198	6 / 213	22 / 163
Schulisches Moni- toring	3	M	2.42	2.34	2.36	2.25	2.33	2.24	2.27	2.21	2.24	2.16	2.24	2.24
		SD	.51	.49	.51	.51	.54	.60	.54	.54	.52	.57	.56	.55
		Sch	-1.43	-0.76	-0.96	-0.64	-0.88	-0.59	-0.83	-0.66	-0.62	-0.81	-0.93	-0.88
		Miss/N	2 / 108	5 / 167	15 / 301	2 / 102	5 / 147	4 / 155	86/1881	9 / 191	2 / 108	11 / 198	10 / 209	21 / 163
Bewertung Schul- schwänzen	3	M	2.26	2.25	2.23	2.19	2.2	2.18	2.17	2.14	2.2	2.15	2.11	2.04
		SD	.46	.49	.51	.52	.49	.44	.46	.43	.40	.45	.46	.38
		Sch	.80	.51	.27	.21	.40	.91	.56	.70	1.52	.65	.42	.46
		Miss/N	0 / 110	5 / 167	4 / 301	0 / 102	6 / 146	2 / 157	31/1881	1 / 199	110	3 / 198	4 / 215	6 / 163
Summe der Mittelwerte	12		8.83	8.67	8.6	8.52	8.5	8.4	8.4	8.36	8.31	8.23	8.17	8.05
in Prozent (%)	100		73.58	72.25	71.67	71.0	70.83	70.0	70.0	69.67	69.25	68.58	68.08	67.08

14.2 Ausprägung Merkmale Prozessqualitäten Schüler

		Max	Schule 20	Schule 27	Schule 24	Schule 19	Stichprobe	Schule 4	Schule 10	Schule 29	Schule 12	Schule 15	Schule 11	Schule 5
Allgemeiner Umgangston	3 M		2.21	2.18	2.05	2.06	2.03	1.93	2.03	2.02	2.10	1.89	1.89	1.94
	SD		.46	.55	.58	.57	.59	.65	.62	.60	.48	.67	.64	.59
	Sch		-0.23	-0.51	-0.58	-0.70	-0.53	-0.49	-0.34	-0.41	-0.07	-0.63	-0.32	-0.60
	Miss /N		2 / 102	19 / 167	8 / 301	5 / 198	78 / 1881	6 / 159	8 / 152	8 / 163	5 / 200	3 / 110	7 / 219	7 / 110
Strenge und Kontrolle	3 M		2.31	2.52	2.44	2.44	2.34	2.42	2.35	2.4	2.04	2.4	2.17	2.26
	SD		.43	.38	.41	.41	.48	.50	.51	.50	.52	.49	.48	.45
	Sch		-1.56	-0.85	-1.17	-0.51	-0.94	-1.12	-1.11	-0.80	-0.45	-1.77	-0.83	-0.47
	Miss /N		2 / 102	5 / 167	2 / 301	3 / 198	46 / 1881	3 / 159	3 / 152	13 / 163	5 / 200	1 / 110	8 / 219	3 / 110
positive Beziehung zu Lehrpersonen	3 M		2.23	2.2	2.11	2.04	2.05	2.04	1.98	1.97	2.05	1.99	1.92	2.01
	SD		.54	.57	.69	.65	.68	.67	.72	.69	.66	.71	.74	.69
	Sch		-0.71	-0.67	-0.69	-0.58	-0.62	-0.67	-0.47	-0.54	-0.61	-0.60	-0.43	-0.65
	Miss /N		1 / 102	5 / 167	14 / 301	6 / 198	75 / 1881	5 / 159	9 / 152	11 / 163	5 / 200	2 / 110	12 / 219	5 / 110
Klassengemeinschaft	3 M		2.13	2.12	1.99	1.98	1.96	1.83	1.94	1.92	2.10	1.67	1.86	1.95
	SD		.38	.49	.46	.47	.51	.54	.54	.50	.51	.54	.60	.44
	Sch		0	-0.83	-0.47	-0.83	-0.62	-0.16	-1.03	-0.85	-0.43	-0.34	-0.60	-0.42
	Miss /N		2 / 102	3 / 167	7 / 301	5 / 198	53 / 1881	3 / 159	6 / 152	10 / 163	4 / 200	6 / 110	5 / 219	2 / 110
Klassenrivalität	3 M		2.07	2.02	1.73	1.77	1.76	1.4	1.76	1.9	1.88	1.44	1.62	1.77
	SD		.47	.62	.63	.63	.66	.71	.69	.59	.65	.57	.69	.61
	Sch		-0.14	-0.74	-0.29	-0.18	-0.33	-0.04	-0.44	-0.30	-0.23	-0.15	-0.32	-0.25
	Miss /N		0 / 102	3 / 167	6 / 301	4 / 198	19 / 1881	2 / 159	4 / 152	9 / 163	3 / 200	2 / 110	7 / 219	5 / 110
Disziplin LP	27 M		17.59	16.31	15.71	14.8	15.02	15.06	14.74	15.16	13.71	15.1	15.28	11.03
	SD		4.35	4.1	4.31	4.82	4.87	4.44	5.9	5.93	4.14	4.95	4.56	4.19
	Sch		-0.48	-0.02	-0.06	.02	.03	0	.40	-0.33	.17	.18	.27	.61
	Miss /N		4 / 102	10 / 167	12 / 301	8 / 198	93 / 1881	5 / 159	8 / 152	15 / 163	8 / 200	3 / 110	13 / 219	7 / 110
Leistungsdruck	3 M		1.89	1.5	1.53	1.95	1.72	1.91	1.57	1.54	1.89	1.77	1.81	1.68
	SD		.81	.87	.96	.77	.92	.94	.97	.91	.91	.83	1.00	.95
	Sch		-0.49	-0.08	-0.13	-0.59	-0.33	-0.55	-0.19	-0.18	-0.53	-0.35	-0.40	-0.25
	Miss /N		0 / 102	2 / 167	4 / 301	2 / 198	19 / 1881	1 / 159	2 / 152	1 / 163	1 / 200	2 / 110	2 / 219	2 / 110
Vermittlungsqualität	3 M		1.80	1.88	1.95	1.70	1.76	1.70	1.72	1.71	1.74	1.57	1.64	1.78
	SD		.75	.76	.81	.76	.85	1.01	.95	.89	.69	.92	.92	.90
	Sch		-0.25	-0.14	-0.42	0	-0.28	-0.34	-0.32	-0.23	.01	-0.13	-0.25	-0.25
	Miss /N		0 / 102	2 / 167	6 / 301	3 / 198	23 / 1881	1 / 159	1 / 152	1 / 163	1 / 200	1 / 110	3 / 219	2 / 110

Unterrichts- druck	3	M	1.90	1.83	1.81.71	1.9	1.82	1.91	1.83	1.73	1.79	1.68	1.71	1.97
		SD	2.64	.66	-0.45	.66	.71	.82	.79	.69	.60	.71	.76	.68
		Sch	-0.25	-0.42	8 / 301	-0.51	-0.47	-0.66	-0.51	-0.35	-0.35	-0.43	-0.40	-0.78
		Miss /N	0 / 102	4 / 167		2 / 198	35 / 1881	0 / 159	5 / 152	5 / 163	0 / 200	4 / 110	6 / 219	1 / 110
Anregung für Dinge neben Pflicht- unterricht	3	M	1.82	2.03	2.31	1.96	2.03	2.06	2.12	1.66	2.48	1.97	1.56	2.17
		SD	.80	.84	.79	.80	.87	.83	.87	.87	.74	.78	.91	.86
		Sch	-0.37	-0.44	-0.85	-0.41	-0.49	-0.51	-0.61	.01	-1.18	-0.44	.02	-0.78
		Miss /N	1 / 102	3 / 167	5 / 301	1 / 198	25 / 1881	1 / 159	4 / 152	5 / 163	1 / 200	1 / 110	2 / 219	1 / 110
mangelnde Disziplin	3	M	2.67	2.54	2.69	2.53	2.51	2.5	2.42	2.33	2.44	2.42	2.47	2.51
		SD	.41	.52	.46	.62	.56	.54	.58	.62	.54	.63	.56	.63
		Sch	-1.28	-1.34	-1.67	-1.71	-1.35	-1.10	-1.22	-0.91	-0.90	-1.64	-1.05	-1.52
		Miss /N	0 / 102	3 / 167	12 / 301	4 / 198	57 / 1881	3 / 159	8 / 152	17 / 163	2 / 200	3 / 110	5 / 219	1 / 110
negatives Verhalten	3	M	2.34	2.37	2.28	2.08	2.17	2.17	2.15	2.1	2.15	2.13	2.00	2.13
		SD	.49	.51	.53	.64	.63	.64	.65	.73	.56	.71	.69	.68
		Sch	-0.82	-1.21	-0.92	-0.55	-0.92	-0.79	-0.73	-0.92	-0.64	-1.03	-0.76	-1.19
		Miss /N	2 / 102	4 / 167	13 / 288	8 / 198	66 / 1881	3 / 159	9 / 152	11 / 163	6 / 200	1 / 110	8 / 219	1 / 110
Summe der Mittelwerte	60		40.98	39.5	38.6	37.21	37.17	36.93	36.61	36.44	36.37	36.03	35.93	33.2
in Prozent (%)	100		68.3	65.83	64.33	62.02	61.95	61.55	61.02	60.73	60.62	60.05	59.88	55.33

14.3 Ausprägung Merkmale Outputqualitäten Schüler

	Max.	Schule 19	Schule 20	Schule 12	Schule 15	Schule 4	Stich probe	Schule 27	Schule 29	Schule 5	Schule 10	Schule 24	Schule 11
Schulklima	M	1.9	2.19	2.08	1.88	1.91	1.99	2.15	1.92	2.01	2.06	2.01	1.87
	3 SD	.55	.42	.48	.55	.57	.54	.47	.57	.54	.57	.48	.61
	Sch	-0.91	-0.75	-0.33	-0.59	-0.73	-0.69	-0.41	-0.63	-0.68	-1.0	-0.39	-0.55
	miss	5 / 198	4 / 102	5 / 200	4 / 110	4 / 159	94 / 1881	8 / 167	17 / 163	5 / 110	14 / 152	13 / 301	15 / 219
Keine Perfor- manzangst	M	1.57	1.54	1.46	1.42	1.54	1.48	1.59	1.55	1.4	1.3	1.49	1.36
	3 SD	.71	.71	.72	.67	.81	.77	.76	.75	.81	.79	.80	.80
	Sch	-0.16	0	.05	-0.20	.02	.01	-0.16	-0.02	.18	.09	.06	.18
	miss	4 / 198	0 / 102	3 / 200	2 / 110	1 / 159	32 / 1881	2 / 167	7 / 163	0 / 110	3 / 152	5 / 301	5 / 219
Keine Leistungsangst	M	1.67	1.63	1.58	1.48	1.51	1.45	1.42	1.49	1.43	1.22	1.35	1.29
	3 SD	.85	.87	.85	.86	.88	.89	.90	.82	.87	.90	.93	.89
	Sch	-0.20	-0.18	-0.28	-0.08	.07	-0.03	-0.06	-0.23	.04	.29	.15	.12
	miss	3 / 198	0 / 102	2 / 200	4 / 110	1 / 159	33 / 1881	3 / 167	5 / 163	2 / 110	5 / 152	3 / 301	5 / 219
Note Deutsch	M	4.67	4.59	4.65	4.52	4.55	4.59	4.58	4.49	4.5	4.34	4.49	4.6
	6 SD	.46	.47	.47	.63	.56	.53	.51	.50	.45	.60	.48	.58
	Sch	-0.27	-0.19	-0.17	-0.34	-0.63	-0.49	-0.25	-0.02	-0.31	-0.96	-0.04	-0.90
	miss	5 / 198	7 / 102	1 / 200	1 / 110	5 / 159	57 / 1881	4 / 167	9 / 163	4 / 110	7 / 152	9 / 301	5 / 219
Note Mathematik	M	4.75	4.53	4.7	4.5	4.56	4.55	4.66	4.47	4.68	4.47	4.56	4.59
	6 SD	.63	.53	.63	.74	.66	.67	.65	.67	.65	.74	.67	.74
	Sch	-0.16	-0.20	-0.12	-0.15	-0.54	-0.32	-0.02	-0.25	-0.51	-0.62	-0.06	-0.59
	miss	7 / 198	6 / 102	2 / 200	1 / 110	4 / 159	53 / 1881	3 / 167	8 / 163	4 / 110	7 / 152	7 / 301	4 / 219
Zufriedenheit mit eigener Leistung	M	1.81	1.83	1.78	1.74	1.66	1.7	1.73	1.74	1.61	1.58	1.6	1.65
	3 SD	.69	.72	.70	.73	.81	.76	.77	.80	.73	.76	.76	.78
	Sch	-0.21	-0.39	-0.21	-0.45	-0.47	-0.37	-0.46	-0.62	-0.25	-0.36	-0.26	-0.28
	miss	6 / 198	0 / 102	2 / 200	1 / 110	2 / 159	43 / 1881	2 / 167	4 / 163	2 / 110	8 / 152	11 / 301	5 / 219
Positives Soziales Selbstkonzept	M	2.21	2.18	2.19	2.25	2.19	2.18	2.29	2.11	2.11	2.1	2.22	2.12
	3 SD	.50	.51	.51	.55	.52	.53	.50	.55	.52	.59	.51	.57
	Sch	-0.58	-0.56	-0.65	-0.56	-0.40	-0.73	-1.04	-1.03	-0.22	-0.86	-0.66	-0.90
	miss	11 / 198	3 / 102	6 / 200	3 / 110	4 / 159	72 / 1881	6 / 167	15 / 163	1 / 110	5 / 152	10 / 301	8 / 219

Positive Leistungs- selbstkonzept	3	M	1.50											
		SD	.60	1.50	1.45	1.65	1.53	1.50	1.47	1.46	1.47	1.46	1.47	1.56
		Sch	.19	.52	.57	.64	.61	.58	.54	.57	.58	.56	.59	.60
		miss	10 / 198	1 / 102	3 / 200	3 / 110	5 / 159	104/1881	12 / 167	25 / 163	1 / 110	13 / 152	14 / 301	12 / 219
Keine Belastung durch körperliche Beschwerden	10	M	5.74	5.74	5.46	5.85	5.64	5.53	5.05	5.08	5.75	5.76	5.56	5.45
		SD	2.23	2.35	2.26	2.18	2.27	2.34	2.37	2.53	2.17	2.4	2.39	2.40
		Sch	-0.43	-0.50	-0.12	.03	-0.45	-0.29	-0.02	-0.15	-0.42	-0.57	-0.22	-0.28
		miss	10 / 198	5 / 102	6 / 200	8 / 110	5 / 159	95 / 1881	10 / 167	16 / 163	6 / 110	6 / 152	12 / 301	11 / 219
Keine Belastung durch Mobbing	10	M	8.38	8.46	8.42	8.13	8.29	8.34	8.29	8.82	8.12	8.62	8.12	8.23
		SD	1.50	1.53	1.54	1.90	1.72	1.67	1.76	1.38	1.82	1.6	1.74	1.74
		Sch	-0.89	-1.49	-1.26	-1.18	-1.07	-1.23	-1.40	-1.41	-0.92	-1.38	-1.18	-1.28
		miss	8 / 198	1 / 102	11 / 200	4 / 110	9 / 159	110/1881	10 / 167	16 / 163	7 / 110	11 / 152	17 / 301	16 / 219
Summe der Mittel- werte	50	34.2	34.19	33.77	33.42	33.38	33.31	33.23	33.13	33.08	32.91	32.87	32.72	
in Prozent (%)	100	68.4	68.38	67.54	66.84	66.76	66.62	66.46	66.26	66.16	65.82	65.74	65.44	

14.4 Ausprägung Merkmale Inputqualitäten Lehrpersonen

	Max		Schule 20	Schule 27	Schule 11	Schule 29	Schule 12	Schule 5	Stich- probe	Schule 24	Schule 15	Schule 19	Schule 4	Schule 10	
Keine Belastung der Schule	16	M	14.67	11.75	11.20	11.50	10.64	10.33	10.67	10.44	10.17	10.38	8.89	8.56	
		Md	14.50	12.00	11.00	12.00	11.00	11.00	11.00	11.00	10.50	11.00	10.50	8.00	8.00
		Miss/N	0 / 6	1 / 9	1 / 11	0 / 10	0 / 11	0 / 6	4 / 103	0 / 16	0 / 6	2 / 10	0 / 9	0 / 9	
Anregung zu zu- sätzlichem Engagement	3	M	1.80	1.97	2.36	1.75	2.50	2.35	2.00	2.06	2.00	1.58	1.81	1.69	
		Md	1.75	2.00	2.25	1.75	2.50	2.13	2.00	2.00	2.00	1.75	1.75	2.00	
		Miss/N	1 / 6	0 / 9	0 / 11	0 / 10	0 / 11	0 / 6	2 / 103	0 / 16	0 / 6	1 / 10	0 / 9	0 / 9	
Summe der Mit- telwerte	19	16.47	13.72	13.56	13.25	13.14	12.68	12.67	12.5	12.17	11.96	10.7	10.25		
in Prozent (%)	100	86.68	72.21	71.37	69.74	69.16	66.74	66.68	65.79	64.05	62.95	56.32	53.95		

14.5 Ausprägung Merkmale Prozessqualitäten Lehrpersonen

	Max	Schule 24	Schule 11	Schule 27	Schule 15	Schule 20	Stich- probe	Schule 5	Schule 19	Schule 12	Schule 10	Schule 29	Schule 4
Umgang mit Absenzen	3 M	2.63	2.32	2.58	1.97	2.48	2.0	2.37	2.22	1.80	1.27	1.36	1.87
	Md	2.70	2.40	2.60	2.00	2.60	2.40	2.60	2.40	2.00	1.20	1.20	1.4
	Miss/N	0 / 16	1 / 11	0 / 9	0 / 6	1 / 6	4 / 103	0 / 6	1 / 10	1 / 11	0 / 9	0 / 10	0 / 9
Konsens betr. Anforderung im Kollegium	3 M	1.53	1.70	1.67	1.61	1.44	1.54	2.06	1.63	1.39	1.56	1.26	1.22
	Md	1.33	1.83	2.00	1.67	1.67	1.67	2.00	1.67	1.33	1.67	1.00	1.33
	Miss/N	1 / 16	1 / 11	0 / 9	0 / 6	0 / 6	4 / 103	0 / 6	1 / 10	0 / 11	0 / 9	1 / 10	0 / 9
Positiver Umgang im Kollegium	3 M	2.55	2.35	2.11	2.25	2.29	2.21	2.5	1.94	2.02	2.14	2.15	1.89
	Md	2.50	2.25	2.00	2.13	2.38	2.25	2.5	2.00	2.00	2.25	2.25	1.75
	Miss/N	0 / 16	1 / 11	0 / 9	0 / 6	0 / 6	3 / 103	1 / 6	1 / 10	0 / 11	0 / 9	0 / 10	0 / 9
Leadership SL	3 M	2.77	2.47	2.52	2.50	2.61	2.31	1.06	2.33	2.24	2.59	2.00	1.78
	Md	3.00	2.50	2.67	2.50	2.67	2.33	1.17	2.50	2.33	3.00	2.00	2.00
	Miss/N	0 / 16	1 / 11	0 / 9	0 / 6	0 / 6	3 / 103	0 / 6	2 / 10	0 / 11	0 / 9	0 / 10	0 / 9
Schulmanagement	3 M	2.41	2.17	1.97	2.30	2.38	2.1	1.9	1.92	1.93	2.08	2.09	1.78
	Md	2.50	2.13	2.13	2.38	2.38	2.13	2.00	2.06	2.00	2.13	2.00	1.88
	Miss/N	0 / 16	2 / 11	0 / 9	1 / 6	0 / 6	6 / 103	1 / 6	2 / 10	0 / 11	0 / 9	0 / 10	0 / 9
Allg. Umgangston	3 M	2.62	2.87	2.56	2.67	2.67	2.59	2.50	2.48	2.61	2.63	2.50	2.33
	Md	2.67	3.00	2.67	2.67	2.67	2.67	2.67	2.67	2.67	2.67	2.67	2.33
	Miss/N	1 / 16	1 / 11	0 / 9	0 / 6	0 / 6	3 / 103	0 / 6	2 / 10	0 / 11	0 / 9	0 / 10	0 / 9
Schülerzentrierte Reaktion auf Schwänzen	3 M	2.50	2.56	2.44	2.33	1.50	2.30	2.33	2.10	2.36	1.89	2.40	2.44
	Md	2.50	3.00	2.00	2.50	1.50	2.00	2.50	2.00	2.00	2.00	2.50	3.00
	Miss/N	0 / 16	2 / 11	0 / 9	0 / 6	0 / 6	2 / 103	0 / 6	0 / 10	0 / 11	0 / 9	0 / 10	0 / 9
Summe der Mittelwerte	21	17.01	16.44	15.85	15.63	15.37	15.14	14.72	14.62	14.35	14.16	13.76	13.31
in Prozent (%)	100	81.00	78.29	75.48	74.43	73.19	72.10	70.10	69.62	68.33	67.43	65.52	63.38

14.6 Ausprägung Merkmale Outputqualitäten Lehrpersonen

	Max		Schule 20	Schule 27	Schule 11	Schule 24	Stich- probe	Schule 29	Schule 5	Schule 15	Schule 19	Schule 12	Schule 4	Schule 10
Keine schülerbe- zogene Belastung	3	M	2.04	1.56	1.70	1.22	1.32	1.30	1.42	.92	1.22	1.23	1.06	1.00
		Md	1.88	1.50	1.75	1.13	1.25	1.38	1.50	.75	1.25	1.25	1.00	1.00
		Miss/N	0 / 6	0 / 9	1 / 11	0 / 16	3 / 103	0 / 10	0 / 6	0 / 6	1 / 10	1 / 11	0 / 9	0 / 9
Berufs- zufriedenheit	3	M	2.47	2.41	2.37	2.25	2.11	1.89	1.67	2.22	2.11	2.00	1.67	2.15
		Md	2.67	2.33	2.33	2.00	2.00	2.00	1.67	2.17	2.00	2.00	1.67	2.00
		Miss/N	1 / 6	0 / 9	2 / 11	0 / 16	5 / 103	1 / 10	0 / 6	0 / 6	1 / 10	0 / 11	0 / 9	0 / 9
Keine Überforde- rung keine erlebte Belastung	3	M	.75	.78	.65	1.12	1.02	1.20	1.25	1.04	1.16	.80	1.61	.89
		Md	.63	.50	.63	1.25	1.00	1.25	1.38	1.00	1.13	.75	1.75	1.25
		Miss/N	0 / 6	1 / 9	1 / 11	1 / 16	5 / 103	0 / 10	0 / 6	0 / 6	2 / 10	0 / 11	0 / 9	0 / 9
Selbstwirksamkeit	3	M	2.50	2.47	2.40	2.33	2.28	2.19	2.21	2.33	2.00	2.45	1.97	2.17
		Md	2.38	2.50	2.38	2.50	2.25	2.25	2.13	2.25	2.00	2.50	1.75	2.00
		Miss/N	0 / 6	0 / 9	1 / 11	1 / 16	4 / 103	1 / 10	0 / 6	0 / 6	1 / 10	0 / 11	0 / 9	0 / 9
Summe der Mittelwerte	12		7.76	7.22	7.12	6.92	6.73	6.58	6.55	6.51	6.49	6.48	6.31	6.21
in Prozent (%)	100		64.67	60.17	59.33	57.67	56.08	54.83	54.58	54.25	54.08	54.00	52.58	51.75

14.7 Varianzzerlegung Inputqualitäten Schüler

Variable: Bedeutsamkeit schulischer Inhalte

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Bedeutsamkeit schulischer Inhalte

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	7.583 ^a	10	.758	2.254	.013
Konstanter Term	4431.745	1	4431.745	13171.189	.000
schule	7.583	10	.758	2.254	.013
Fehler	616.081	1831	.336		
Gesamt	5460.920	1842			
Korrigierte Gesamtvariation	623.664	1841			

a. R-Quadrat = .012 (korrigiertes R-Quadrat = .007)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Bedeutsamkeit schulischer Inhalte

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	86.438 ^a	104	.831	2.687	.000
Konstanter Term	4653.272	1	4653.272	15045.291	.000
code_klasse	86.438	104	.831	2.687	.000
Fehler	537.227	1737	.309		
Gesamt	5460.920	1842			
Korrigierte Gesamtvariation	623.664	1841			

a. R-Quadrat = .139 (korrigiertes R-Quadrat = .087)

Variable: Erziehungsstil: Zuwendung

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Erziehungsstil: Zuwendung

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	6.037 ^a	10	.604	2.093	.022
Konstanter Term	9075.536	1	9075.536	31470.193	.000
schule	6.037	10	.604	2.093	.022
Fehler	521.689	1809	.288		
Gesamt	10511.812	1820			
Korrigierte Gesamtvariation	527.726	1819			

a. R-Quadrat = .011 (korrigiertes R-Quadrat = .006)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Erziehungsstil: Zuwendung

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	39.596 ^a	104	.381	1.338	.015
Konstanter Term	9493.198	1	9493.198	33353.514	.000
code_klasse	39.596	104	.381	1.338	.015
Fehler	488.129	1715	.285		
Gesamt	10511.812	1820			
Korrigierte Gesamtvariation	527.726	1819			

a. R-Quadrat = .075 (korrigiertes R-Quadrat = .019)

Variable: schulbezogenes Monitoring

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Erziehungsstil: schulbezogenes Monitoring

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	10.145 ^a	10	1.014	3.491	.000
Konstanter Term	8473.427	1	8473.427	29161.714	.000
schule	10.145	10	1.014	3.491	.000
Fehler	518.371	1784	.291		
Gesamt	9812.280	1795			
Korrigierte Gesamtvariation	528.516	1794			

a. R-Quadrat = .019 (korrigiertes R-Quadrat = .014)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Erziehungsstil: schulbezogenes Monitoring

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	65.410 ^a	104	.629	2.295	.000
Konstanter Term	8832.930	1	8832.930	32233.777	.000
code_klasse	65.410	104	.629	2.295	.000
Fehler	463.106	1690	.274		
Gesamt	9812.280	1795			
Korrigierte Gesamtvariation	528.516	1794			

a. R-Quadrat = .124 (korrigiertes R-Quadrat = .070)

Variable: Bewertung Schulabsentismus

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Bewertung Schulabsentismus

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	6.744 ^a	10	.674	3.159	.001
Konstanter Term	7970.241	1	7970.241	37337.795	.000
schule	6.744	10	.674	3.159	.001
Fehler	392.559	1839	.213		
Gesamt	9139.000	1850			
Korrigierte Gesamtvariation	399.302	1849			

a. R-Quadrat = .017 (korrigiertes R-Quadrat = .012)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Bewertung Schulabsentismus

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	36.904 ^a	104	.355	1.709	.000
Konstanter Term	8322.558	1	8322.558	40074.378	.000
code_klasse	36.904	104	.355	1.709	.000
Fehler	362.398	1745	.208		
Gesamt	9139.000	1850			
Korrigierte Gesamtvariation	399.302	1849			

a. R-Quadrat = .092 (korrigiertes R-Quadrat = .038)

14.8 Varianzzerlegung Prozessqualitäten Schüler

Variable: Allgemeiner Umgangston

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	16.131 ^a	10	1.613	4.688	.000
Konstanter Term	6703.240	1	6703.240	19480.261	.000
schule	16.131	10	1.613	4.688	.000
Fehler	616.635	1792	.344		
Gesamt	8044.125	1803			
Korrigierte Gesamtvariation	632.766	1802			

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	16.131 ^a	10	1.613	4.688	.000
Konstanter Term	6703.240	1	6703.240	19480.261	.000
schule	16.131	10	1.613	4.688	.000
Fehler	616.635	1792	.344		
Gesamt	8044.125	1803			

a. R-Quadrat = .025 (korrigiertes R-Quadrat = .020)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	140.306 ^a	104	1.349	4.652	.000
Konstanter Term	6984.331	1	6984.331	24081.956	.000
code_klasse	140.306	104	1.349	4.652	.000
Fehler	492.460	1698	.290		
Gesamt	8044.125	1803			
Korrigierte Gesamtvariation	632.766	1802			

a. R-Quadrat = .222 (korrigiertes R-Quadrat = .174)

Variable: Strenge und Kontrolle

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Strenge und Kontrolle an Schule

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	36.052 ^a	10	3.605	16.977	.000
Konstanter Term	9118.753	1	9118.753	42941.307	.000
schule	36.052	10	3.605	16.977	.000
Fehler	387.333	1824	.212		
Gesamt	10485.625	1835			
Korrigierte Gesamtvariation	423.386	1834			

a. R-Quadrat = .085 (korrigiertes R-Quadrat = .080)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Strenge und Kontrolle an Schule

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	94.705 ^a	104	.911	4.793	.000
Konstanter Term	9633.056	1	9633.056	50703.290	.000
code_klasse	94.705	104	.911	4.793	.000
Fehler	328.681	1730	.190		
Gesamt	10485.625	1835			
Korrigierte Gesamtvariation	423.386	1834			

a. R-Quadrat = .224 (korrigiertes R-Quadrat = .177)

Variable: positive Beziehung zu Lehrperson

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: positive Beziehung zu Lehrpersonen

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	13.533 ^a	10	1.353	2.985	.001
Konstanter Term	6914.169	1	6914.169	15249.431	.000
schule	13.533	10	1.353	2.985	.001
Fehler	813.862	1795	.453		
Gesamt	8417.520	1806			
Korrigierte Gesamtvariation	827.395	1805			

a. R-Quadrat = .016 (korrigiertes R-Quadrat = .011)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: positive Beziehung zu Lehrpersonen

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	102.846 ^a	104	.989	2.322	.000
Konstanter Term	7194.662	1	7194.662	16890.678	.000
code_klasse	102.846	104	.989	2.322	.000
Fehler	724.549	1701	.426		
Gesamt	8417.520	1806			
Korrigierte Gesamtvariation	827.395	1805			

a. R-Quadrat = .124 (korrigiertes R-Quadrat = .071)

Variable: Klassengemeinschaft**Tests der Zwischensubjekteffekte**

Abhängige Variable: Klassengemeinschaft

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	25.100 ^a	10	2.510	9.966	.000
Konstanter Term	6313.201	1	6313.201	25067.880	.000
schule	25.100	10	2.510	9.966	.000
Fehler	457.601	1817	.252		
Gesamt	7506.400	1828			
Korrigierte Gesamtvariation	482.701	1827			

a. R-Quadrat = .052 (korrigiertes R-Quadrat = .047)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Klassengemeinschaft

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	124.008 ^a	104	1.192	5.728	.000
Konstanter Term	6686.327	1	6686.327	32118.174	.000
code_klasse	124.008	104	1.192	5.728	.000
Fehler	358.692	1723	.208		
Gesamt	7506.400	1828			
Korrigierte Gesamtvariation	482.701	1827			

a. R-Quadrat = .257 (korrigiertes R-Quadrat = .212)

Variable: Klassenrivalität**Tests der Zwischensubjekteffekte**

Abhängige Variable: Klassenrivalität

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	62.031 ^a	10	6.203	15.471	.000
Konstanter Term	2558.762	1	2558.762	6381.984	.000
schule	62.031	10	6.203	15.471	.000
Fehler	731.707	1825	.401		
Gesamt	3633.188	1836			
Korrigierte Gesamtvariation	793.737	1835			

a. R-Quadrat = .078 (korrigiertes R-Quadrat = .073)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Klassenrivalität

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	220.232 ^a	104	2.118	6.392	.000
Konstanter Term	2697.550	1	2697.550	8141.959	.000
code_klasse	220.232	104	2.118	6.392	.000
Fehler	573.506	1731	.331		
Gesamt	3633.188	1836			
Korrigierte Gesamtvariation	793.737	1835			

a. R-Quadrat = .277 (korrigiertes R-Quadrat = .234)

Variable: Disziplin der Lehrperson

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Disziplin LP Index gewichtet

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	3054.420 ^a	10	305.442	13.817	.000
Konstanter Term	235345.244	1	235345.244	10646.061	.000
schule	3054.420	10	305.442	13.817	.000
Fehler	39282.934	1777	22.106		
Gesamt	298994.000	1788			
Korrigierte Gesamtvariation	42337.353	1787			

a. R-Quadrat = .072 (korrigiertes R-Quadrat = .067)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Disziplin LP Index gewichtet

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	13051.526 ^a	104	125.495	7.212	.000
Konstanter Term	243839.838	1	243839.838	14013.005	.000
code_klasse	13051.526	104	125.495	7.212	.000
Fehler	29285.827	1683	17.401		
Gesamt	298994.000	1788			
Korrigierte Gesamtvariation	42337.353	1787			

a. R-Quadrat = .308 (korrigiertes R-Quadrat = .266)

Variable: Leistungsdruck

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Unterricht-Leistungsdruck: Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird.

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	54.707 ^a	10	5.471	6.601	.000
Konstanter Term	2723.011	1	2723.011	3285.563	.000
schule	54.707	10	5.471	6.601	.000
Fehler	1534.073	1851	.829		
Gesamt	4636.000	1862			
Korrigierte Gesamtvariation	1588.780	1861			

a. R-Quadrat = .034 (korrigiertes R-Quadrat = .029)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Unterricht-Leistungsdruck: Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird.

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	265.067 ^a	104	2.549	3.383	.000
Konstanter Term	2899.811	1	2899.811	3848.996	.000
code_klasse	265.067	104	2.549	3.383	.000
Fehler	1323.713	1757	.753		
Gesamt	4636.000	1862			
Korrigierte Gesamtvariation	1588.780	1861			

a. R-Quadrat = .167 (korrigiertes R-Quadrat = .118)

Variable: Vermittlungsqualität

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Unterricht-Vermittlungsqualität: Unsere Klassenlehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich und spannend.

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	22.209 ^a	10	2.221	3.092	.001
Konstanter Term	5147.962	1	5147.962	7166.699	.000
schule	22.209	10	2.221	3.092	.001
Fehler	1326.732	1847	.718		
Gesamt	7104.000	1858			
Korrigierte Gesamtvariation	1348.941	1857			

a. R-Quadrat = .016 (korrigiertes R-Quadrat = .011)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Unterricht-Vermittlungsqualität: Unsere Klassenlehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich und spannend.

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	373.906 ^a	104	3.595	6.464	.000
Konstanter Term	5485.323	1	5485.323	9861.982	.000
code_klasse	373.906	104	3.595	6.464	.000
Fehler	975.034	1753	.556		
Gesamt	7104.000	1858			
Korrigierte Gesamtvariation	1348.941	1857			

a. R-Quadrat = .277 (korrigiertes R-Quadrat = .234)

Variable: Unterrichtsdruck

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Unterrichtsdruck

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	12.751 ^a	10	1.275	2.556	.005
Konstanter Term	2310.062	1	2310.062	4631.140	.000
schule	12.751	10	1.275	2.556	.005
Fehler	915.318	1835	.499		
Gesamt	3497.778	1846			
Korrigierte Gesamtvariation	928.068	1845			

a. R-Quadrat = .014 (korrigiertes R-Quadrat = .008)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Unterrichtsdruck

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	226.990 ^a	104	2.183	5.420	.000
Konstanter Term	2460.793	1	2460.793	6110.933	.000
code_klasse	226.990	104	2.183	5.420	.000
Fehler	701.078	1741	.403		
Gesamt	3497.778	1846			
Korrigierte Gesamtvariation	928.068	1845			

a. R-Quadrat = .245 (korrigiertes R-Quadrat = .199)

Variable: Anregung zu zusätzlichem Engagement in Schule

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Anregung und Vielfalt neben Pflichtunterricht: An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann.

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	141.067 ^a	10	14.107	20.655	.000
Konstanter Term	6822.201	1	6822.201	9989.197	.000
schule	141.067	10	14.107	20.655	.000
Fehler	1260.057	1845	.683		
Gesamt	9063.000	1856			
Korrigierte Gesamtvariation	1401.124	1855			

a. R-Quadrat = .101 (korrigiertes R-Quadrat = .096)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Anregung und Vielfalt neben Pflichtunterricht: An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann.

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	253.090 ^a	104	2.434	3.712	.000
Konstanter Term	7207.623	1	7207.623	10993.183	.000
code_klasse	253.090	104	2.434	3.712	.000
Fehler	1148.034	1751	.656		
Gesamt	9063.000	1856			
Korrigierte Gesamtvariation	1401.124	1855			

a. R-Quadrat = .181 (korrigiertes R-Quadrat = .132)

Variable: Negative Disziplin betreffend Schule

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: negative Disziplin betreffend Schule

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	20.020 ^a	10	2.002	6.579	.000
Konstanter Term	410.230	1	410.230	1348.168	.000
schule	20.020	10	2.002	6.579	.000
Fehler	551.673	1813	.304		
Gesamt	1004.333	1824			
Korrigierte Gesamtvariation	571.693	1823			

a. R-Quadrat = .035 (korrigiertes R-Quadrat = .030)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: negative Disziplin betreffend Schule

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	84.026 ^a	104	.808	2.848	.000
Konstanter Term	439.784	1	439.784	1550.215	.000
code_klasse	84.026	104	.808	2.848	.000
Fehler	487.667	1719	.284		
Gesamt	1004.333	1824			
Korrigierte Gesamtvariation	571.693	1823			

a. R-Quadrat = .147 (korrigiertes R-Quadrat = .095)

Variable: Negatives Verhalten im Unterricht

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: negatives Verhalten im Unterricht

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	21.569 ^a	10	2.157	5.625	.000
Konstanter Term	1133.817	1	1133.817	2957.023	.000
schule	21.569	10	2.157	5.625	.000
Fehler	691.711	1804	.383		
Gesamt	1962.333	1815			
Korrigierte Gesamtvariation	713.280	1814			

a. R-Quadrat = .030 (korrigiertes R-Quadrat = .025)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: negatives Verhalten im Unterricht

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	115.823 ^a	104	1.114	3.188	.000
Konstanter Term	1205.738	1	1205.738	3450.981	.000
code_klasse	115.823	104	1.114	3.188	.000
Fehler	597.457	1710	.349		
Gesamt	1962.333	1815			
Korrigierte Gesamtvariation	713.280	1814			

a. R-Quadrat = .162 (korrigiertes R-Quadrat = .111)

14.9 Varianzzerlegung Outputqualitäten Schüler

Variable: Schulklima

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: positives Schulklima

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	18.128 ^a	10	1.813	6.429	.000
Konstanter Term	6459.430	1	6459.430	22906.990	.000
schule	18.128	10	1.813	6.429	.000
Fehler	500.806	1776	.282		
Gesamt	7602.280	1787			
Korrigierte Gesamtvariation	518.933	1786			

a. R-Quadrat = .035 (korrigiertes R-Quadrat = .029)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: positives Schulklima

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	95.104 ^a	104	.914	3.629	.000
Konstanter Term	6706.445	1	6706.445	26615.056	.000
code_klasse	95.104	104	.914	3.629	.000
Fehler	423.829	1682	.252		
Gesamt	7602.280	1787			
Korrigierte Gesamtvariation	518.933	1786			

a. R-Quadrat = .183 (korrigiertes R-Quadrat = .133)

Variable: Performanzangst

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Performanzangst

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	14.365 ^a	10	1.437	2.474	.006
Konstanter Term	3911.350	1	3911.350	6735.512	.000
schule	14.365	10	1.437	2.474	.006
Fehler	1067.337	1838	.581		
Gesamt	5371.444	1849			
Korrigierte Gesamtvariation	1081.702	1848			

a. R-Quadrat = .013 (korrigiertes R-Quadrat = .008)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Performanzangst

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	97.289 ^a	104	.935	1.657	.000
Konstanter Term	4092.739	1	4092.739	7250.755	.000
code_klasse	97.289	104	.935	1.657	.000
Fehler	984.413	1744	.564		
Gesamt	5371.444	1849			
Korrigierte Gesamtvariation	1081.702	1848			

a. R-Quadrat = .090 (korrigiertes R-Quadrat = .036)

Variable: Leistungsangst

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Leistungsangst

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	33.349 ^a	10	3.335	4.303	.000
Konstanter Term	3967.630	1	3967.630	5119.459	.000
schule	33.349	10	3.335	4.303	.000
Fehler	1423.693	1837	.775		
Gesamt	5893.556	1848			
Korrigierte Gesamtvariation	1457.042	1847			

a. R-Quadrat = .023 (korrigiertes R-Quadrat = .018)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Leistungsangst

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	197.547 ^a	104	1.899	2.629	.000
Konstanter Term	4199.749	1	4199.749	5811.985	.000
code_klasse	197.547	104	1.899	2.629	.000
Fehler	1259.494	1743	.723		
Gesamt	5893.556	1848			
Korrigierte Gesamtvariation	1457.042	1847			

a. R-Quadrat = .136 (korrigiertes R-Quadrat = .084)

Variable: Note Mathematik (halbe Noten)**Tests der Zwischensubjekteffekte**

Abhängige Variable: Noten: Note Mathematik (halbe Noten)

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	13.798 ^a	10	1.380	3.077	.001
Konstanter Term	34080.245	1	34080.245	75993.479	.000
schule	13.798	10	1.380	3.077	.001
Fehler	814.857	1817	.448		
Gesamt	38624.610	1828			
Korrigierte Gesamtvariation	828.655	1827			

a. R-Quadrat = .017 (korrigiertes R-Quadrat = .011)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Noten: Note Mathematik (halbe Noten)

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	84.964 ^a	104	.817	1.893	.000
Konstanter Term	35975.924	1	35975.924	83349.917	.000
code_klasse	84.964	104	.817	1.893	.000
Fehler	743.690	1723	.432		
Gesamt	38624.610	1828			
Korrigierte Gesamtvariation	828.655	1827			

a. R-Quadrat = .103 (korrigiertes R-Quadrat = .048)

Variable: Note Deutsch (halbe Noten)**Tests der Zwischensubjekteffekte**

Abhängige Variable: Noten: Note Deutsch (halbe Noten)

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	15.057 ^a	10	1.506	5.582	.000
Konstanter Term	34667.653	1	34667.653	128523.605	.000
schule	15.057	10	1.506	5.582	.000
Fehler	489.034	1813	.270		
Gesamt	39013.500	1824			
Korrigierte Gesamtvariation	504.092	1823			

a. R-Quadrat = .030 (korrigiertes R-Quadrat = .025)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Noten: Note Deutsch (halbe Noten)

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	68.848 ^a	104	.662	2.615	.000
Konstanter Term	36579.224	1	36579.224	144470.085	.000
code_klasse	68.848	104	.662	2.615	.000
Fehler	435.244	1719	.253		
Gesamt	39013.500	1824			
Korrigierte Gesamtvariation	504.092	1823			

a. R-Quadrat = .137 (korrigiertes R-Quadrat = .084)

Variable: Zufriedenheit mit eigener Leistung

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Zufriedenheit mit Noten: Wie zufrieden bist du selbst mit deinen Leistungen (Noten) in der Schule?

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	12.835 ^a	10	1.284	2.264	.013
Konstanter Term	4856.856	1	4856.856	8567.108	.000
schule	12.835	10	1.284	2.264	.013
Fehler	1035.761	1827	.567		
Gesamt	6338.000	1838			
Korrigierte Gesamtvariation	1048.596	1837			

a. R-Quadrat = .012 (korrigiertes R-Quadrat = .007)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Zufriedenheit mit Noten: Wie zufrieden bist du selbst mit deinen Leistungen (Noten) in der Schule?

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	95.686 ^a	104	.920	1.673	.000
Konstanter Term	5063.623	1	5063.623	9208.898	.000
code_klasse	95.686	104	.920	1.673	.000
Fehler	952.911	1733	.550		
Gesamt	6338.000	1838			
Korrigierte Gesamtvariation	1048.596	1837			

a. R-Quadrat = .091 (korrigiertes R-Quadrat = .037)

Variable: Soziales Selbstkonzept

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: soziales Selbstkonzept

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	5.880 ^a	10	.588	2.090	.022
Konstanter Term	7817.859	1	7817.859	27782.443	.000
schule	5.880	10	.588	2.090	.022
Fehler	505.949	1798	.281		
Gesamt	9126.938	1809			
Korrigierte Gesamtvariation	511.830	1808			

a. R-Quadrat = .011 (korrigiertes R-Quadrat = .006)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: soziales Selbstkonzept

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	42.552 ^a	104	.409	1.486	.001
Konstanter Term	8232.769	1	8232.769	29894.127	.000
code_klasse	42.552	104	.409	1.486	.001
Fehler	469.277	1704	.275		
Gesamt	9126.938	1809			
Korrigierte Gesamtvariation	511.830	1808			

a. R-Quadrat = .083 (korrigiertes R-Quadrat = .027)

Variable: Leistungs-Selbstkonzept

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Leistungs-Selbstkonzept

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	4.789 ^a	10	.479	1.413	.168
Konstanter Term	3645.875	1	3645.875	10758.002	.000
schule	4.789	10	.479	1.413	.168
Fehler	598.495	1766	.339		
Gesamt	4592.240	1777			
Korrigierte Gesamtvariation	603.285	1776			

a. R-Quadrat = .008 (korrigiertes R-Quadrat = .002)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Leistungs-Selbstkonzept

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	39.584 ^a	104	.381	1.129	.183
Konstanter Term	3802.579	1	3802.579	11278.877	.000
code_klasse	39.584	104	.381	1.129	.183
Fehler	563.701	1672	.337		
Gesamt	4592.240	1777			
Korrigierte Gesamtvariation	603.285	1776			

a. R-Quadrat = .066 (korrigiertes R-Quadrat = .007)

Variable: Körperliche Beschwerden

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Körperliche Beschwerden

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	4.245 ^a	10	.424	1.945	.036
Konstanter Term	1276.910	1	1276.910	5850.273	.000
schule	4.245	10	.424	1.945	.036
Fehler	387.639	1776	.218		
Gesamt	1819.800	1787			
Korrigierte Gesamtvariation	391.884	1786			

a. R-Quadrat = .011 (korrigiertes R-Quadrat = .005)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Körperliche Beschwerden

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	38.386 ^a	104	.369	1.756	.000
Konstanter Term	1367.297	1	1367.297	6505.823	.000
code_klasse	38.386	104	.369	1.756	.000
Fehler	353.498	1682	.210		
Gesamt	1819.800	1787			
Korrigierte Gesamtvariation	391.884	1786			

a. R-Quadrat = .098 (korrigiertes R-Quadrat = .042)

Variable: Mobbing**Tests der Zwischensubjekteffekte**

Abhängige Variable: Mobbing

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	74.218 ^a	10	7.422	2.692	.003
Konstanter Term	4378.339	1	4378.339	1588.359	.000
schule	74.218	10	7.422	2.692	.003
Fehler	4851.470	1760	2.757		
Gesamt	9803.000	1771			
Korrigierte Gesamtvariation	4925.687	1770			

a. R-Quadrat = .015 (korrigiertes R-Quadrat = .009)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Mobbing

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	444.639 ^a	104	4.275	1.590	.000
Konstanter Term	4587.612	1	4587.612	1705.619	.000
code_klasse	444.639	104	4.275	1.590	.000
Fehler	4481.048	1666	2.690		
Gesamt	9803.000	1771			
Korrigierte Gesamtvariation	4925.687	1770			

a. R-Quadrat = .090 (korrigiertes R-Quadrat = .033)

Variable: Summenindex Schulabsentismus**Tests der Zwischensubjekteffekte**

Abhängige Variable: Index Schwänzen gewichtet

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	629.598 ^a	10	62.960	5.483	.000
Konstanter Term	4099.337	1	4099.337	357.032	.000
schule	629.598	10	62.960	5.483	.000
Fehler	20758.943	1808	11.482		
Gesamt	25748.000	1819			
Korrigierte Gesamtvariation	21388.541	1818			

a. R-Quadrat = .029 (korrigiertes R-Quadrat = .024)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Index Schwänzen gewichtet

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	2635.190 ^a	104	25.338	2.316	.000
Konstanter Term	4687.846	1	4687.846	428.455	.000
code_klasse	2635.190	104	25.338	2.316	.000
Fehler	18753.351	1714	10.941		
Gesamt	25748.000	1819			
Korrigierte Gesamtvariation	21388.541	1818			

a. R-Quadrat = .123 (korrigiertes R-Quadrat = .070)

14.10 Varianzanalyse Inputqualitäten Lehrpersonen

Variable: Belastung der Schule

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Belastung Schule

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	57.742 ^a	4	14.435	2.628	.039
Konstanter Term	4557.045	1	4557.045	829.744	.000
Kanton	57.742	4	14.435	2.628	.039
Fehler	516.258	94	5.492		
Gesamt	5898.000	99			
Korrigierte Gesamtvariation	574.000	98			

a. R-Quadrat = .101 (korrigiertes R-Quadrat = .062)

Variable: Anregung und Vielfalt an Schule

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Anregung und Vielfalt an Schule

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	2.897 ^a	4	.724	2.977	.023
Konstanter Term	333.198	1	333.198	1369.714	.000
Kanton	2.897	4	.724	2.977	.023
Fehler	23.353	96	.243		
Gesamt	430.250	101			
Korrigierte Gesamtvariation	26.250	100			

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Anregung und Vielfalt an Schule

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	2.897 ^a	4	.724	2.977	.023
Konstanter Term	333.198	1	333.198	1369.714	.000
Kanton	2.897	4	.724	2.977	.023
Fehler	23.353	96	.243		
Gesamt	430.250	101			

a. R-Quadrat = .110 (korrigiertes R-Quadrat = .073)

14.11 Varianzanalyse Prozessqualitäten Lehrpersonen

Variable: Umgang mit Absenzen

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Umgang mit Absenzen

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	14.177 ^a	4	3.544	8.134	.000
Konstanter Term	300.565	1	300.565	689.839	.000
Kanton	14.177	4	3.544	8.134	.000
Fehler	40.956	94	.436		
Gesamt	486.280	99			
Korrigierte Gesamtvariation	55.133	98			

a. R-Quadrat = .257 (korrigiertes R-Quadrat = .226)

Variable: Konsens im Kollegium betr. Anforderungen

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Konsensorientierung

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	.994 ^a	4	.248	.690	.601
Konstanter Term	178.149	1	178.149	494.643	.000
Kanton	.994	4	.248	.690	.601
Fehler	33.855	94	.360		
Gesamt	268.222	99			
Korrigierte Gesamtvariation	34.848	98			

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Konsensorientierung

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	.994 ^a	4	.248	.690	.601
Konstanter Term	178.149	1	178.149	494.643	.000
Kanton	.994	4	.248	.690	.601
Fehler	33.855	94	.360		
Gesamt	268.222	99			

a. R-Quadrat = .029 (korrigiertes R-Quadrat = -.013)

Variable: Positives Sozialklima im Kollegium

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Positives Sozialklima

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	.576 ^a	4	.144	.534	.711
Konstanter Term	384.837	1	384.837	1428.294	.000
Kanton	.576	4	.144	.534	.711
Fehler	25.597	95	.269		
Gesamt	512.375	100			
Korrigierte Gesamtvariation	26.172	99			

a. R-Quadrat = .022 (korrigiertes R-Quadrat = -.019)

Variable: Leadership / Führungskompetenz SL

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Führungskompetenz SL

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	15.213 ^a	4	3.803	14.342	.000
Konstanter Term	394.495	1	394.495	1487.685	.000
Kanton	15.213	4	3.803	14.342	.000
Fehler	25.192	95	.265		
Gesamt	575.556	100			
Korrigierte Gesamtvariation	40.404	99			

a. R-Quadrat = .377 (korrigiertes R-Quadrat = .350)

Variable: Schulmanagement SL

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Schulmanagement

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	1.574 ^a	4	.394	2.350	.060
Konstanter Term	335.741	1	335.741	2004.397	.000
Kanton	1.574	4	.394	2.350	.060
Fehler	15.410	92	.168		
Gesamt	443.391	97			
Korrigierte Gesamtvariation	16.985	96			

a. R-Quadrat = .093 (korrigiertes R-Quadrat = .053)

Variable: Allg. Umgangston an Schule

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Allgemeiner Umgangston LP/S

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	1.162 ^a	4	.290	2.039	.095
Konstanter Term	544.694	1	544.694	3824.064	.000
Kanton	1.162	4	.290	2.039	.095
Fehler	13.532	95	.142		
Gesamt	683.778	100			
Korrigierte Gesamtvariation	14.693	99			

a. R-Quadrat = .079 (korrigiertes R-Quadrat = .040)

Variable: Schülerzentrierte Reaktion auf Schwänzen

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Sch_zent_Reaktion_Schwänzen

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	.118 ^a	4	.029	.292	.883
Konstanter Term	291.982	1	291.982	2894.416	.000
Kanton	.118	4	.029	.292	.883
Fehler	9.684	96	.101		
Gesamt	371.000	101			
Korrigierte Gesamtvariation	9.802	100			

a. R-Quadrat = .012 (korrigiertes R-Quadrat = -.029)

14.12 Varianzanalyse Outputqualitäten Lehrpersonen

Variable: erlebte Belastung durch Schülermerkmale

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Belastung Schuelerbezogen

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	1.362 ^a	4	.340	1.117	.353
Konstanter Term	241.264	1	241.264	791.287	.000
Kanton	1.362	4	.340	1.117	.353
Fehler	28.966	95	.305		
Gesamt	314.250	100			
Korrigierte Gesamtvariation	30.327	99			

a. R-Quadrat = .045 (korrigiertes R-Quadrat = .005)

Variable: Berufszufriedenheit

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Berufszufriedenheit

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	4.960 ^a	4	1.240	4.822	.001
Konstanter Term	325.794	1	325.794	1266.869	.000
Kanton	4.960	4	1.240	4.822	.001
Fehler	23.916	93	.257		
Gesamt	466.111	98			
Korrigierte Gesamtvariation	28.876	97			

a. R-Quadrat = .172 (korrigiertes R-Quadrat = .136)

Variable: Überforderung / erlebte Belastung

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Erlebte Belastung

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	4.918 ^a	4	1.229	3.930	.005
Konstanter Term	92.242	1	92.242	294.864	.000
Kanton	4.918	4	1.229	3.930	.005
Fehler	29.093	93	.313		
Gesamt	136.562	98			
Korrigierte Gesamtvariation	34.011	97			

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Erlebte Belastung

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	4.918 ^a	4	1.229	3.930	.005
Konstanter Term	92.242	1	92.242	294.864	.000
Kanton	4.918	4	1.229	3.930	.005
Fehler	29.093	93	.313		
Gesamt	136.562	98			

a. R-Quadrat = .145 (korrigiertes R-Quadrat = .108)

Variable: Selbstwirksamkeit / wahrgenommene Eignung

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Wahrgenommene Eignung

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	1.090 ^a	4	.273	1.374	.249
Konstanter Term	403.839	1	403.839	2035.889	.000
Kanton	1.090	4	.273	1.374	.249
Fehler	18.646	94	.198		
Gesamt	533.375	99			
Korrigierte Gesamtvariation	19.736	98			

a. R-Quadrat = .055 (korrigiertes R-Quadrat = .015)

14.13 Varianzzerlegung Inputqualitäten für beste und schlechteste Schule

	Faktor	Signifikanz	Eta ²
Bedeutsamkeit schulischer Inhalte	Schule	.002*	.037
	Klasse	.000**	.168
Erziehungsstil: Zuwendung	Schule	.300 (ns)	.004
	Klasse	.397 (ns)	.065
Erziehungsstil: schulbezogenes Monitoring	Schule	.826 (ns)	.000
	Klasse	.001*	.153
Bewertung Schulabsentismus	Schule	.012*	.024
	Klasse	.000**	.194

Signifikanz: ** = $p < .000$, * = $p < .05$, (ns) = nicht signifikant

14.14 Varianzzerlegung Prozessqualitäten für beste und schlechteste Schule

	Faktor	Signifikanz	Eta ²
Allgemeiner Umgangston	Schule	.010*	.026
	Klasse	.000**	.182
Strenge und Kontrolle an Schule	Schule	.117 (ns)	.010
	Klasse	.032*	.105
positive Beziehung zu Lehrpersonen	Schule	.002*	.038
	Klasse	.001*	.150
Klassengemeinschaft	Schule	.000**	.051
	Klasse	.000**	.238
Klassenrivalität	Schule	.016*	.023
	Klasse	.000**	.209
Disziplin LP	Schule	.001*	.048
	Klasse	.000**	.347
Leistungsdruck	Schule	.002**	.037
	Klasse	.000**	.164
Vermittlungsqualität:	Schule	.388 (ns)	.003
	Klasse	.000**	.269
Unterrichtsdruck	Schule	.027*	.019
	Klasse	.000**	.231
Anregung zu zusätzlichem Engagement neben Pflichtunterricht	Schule	.146 (ns)	.008
	Klasse	.001*	.137
negative Disziplin betreffend Schule	Schule	.000**	.088
	Klasse	.000**	.226
negatives Verhalten im Unterricht	Schule	.004*	.032
	Klasse	.000**	.217

Signifikanz: ** = $p < .000$, * = $p < .05$, (ns) = nicht signifikant

14.15 Varianzzerlegung Outputqualitäten für beste und schlechteste Schule

	Faktor	Signifikanz	Eta ²
positives Schulklima	Schule	.000**	.062
	Klasse	.000**	.169
Performanzangst	Schule	.870 (ns)	.000
	Klasse	.132 (ns)	.082
Leistungsangst	Schule	.192 (ns)	.007
	Klasse	.001*	.137
Note Mathematik (halbe Noten)	Schule	.211 (ns)	.006
	Klasse	.000**	.162
Note Deutsch (halbe Noten)	Schule	.360 (ns)	.003
	Klasse	.370 (ns)	.065
Zufriedenheit mit Noten:	Schule	.318 (ns)	.004
	Klasse	.696 (ns)	.046
soziales Selbstkonzept	Schule	.328 (ns)	.004
	Klasse	.163 (ns)	.082
Leistungs-Selbstkonzept	Schule	.626 (ns)	.001
	Klasse	.206 (ns)	.080
Körperliche Beschwerden	Schule	.041*	.017
	Klasse	.003*	.136
Mobbing	Schule	.054 (ns)	.015
	Klasse	.020*	.112
Ausmass Schulschwänzen	Schule	.000**	.096
	Klasse	.000**	.246

Signifikanz: ** = $p < .000$, * = $p < .05$, (ns) = nicht signifikant

14.16 Clusteranalyse: kategoriale Variablen

Disziplin LP	hohe Disziplin		mittlere Disziplin		schwache Disziplin	
	N	%	N	%	N	%
Cluster 1	359	88.9	189	22.7	3	2.8
Cluster 2	42	10.4	639	76.7	104	96.3
Ausreißer (-1)	3	.7	5	.6	1	.9
Kombiniert	404	100	833	100	108	100

Vermittlungs- qualität	sehr schlecht		schlecht		gut		sehr gut	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Cluster 1	11	13.3	48	12.7	271	43.6	221	84.4
Cluster 2	64	77.1	330	87.1	350	56.4	41	15.6
Ausreißer (-1)	8	9.6	1	.3	0	.0	0	0
Kombiniert	83	100	379	100	621	100	262	100

Bewertung SA	positiv		neutral		ablehnend	
	N	%	N	%	N	%
Cluster 1	16	38.1%	324	31.7%	211	75.1%
Cluster 2	25	59.5%	691	67.6%	69	24.6%
Ausreißer (-1)	1	2.4%	7	.7%	1	.4%
Kombiniert	42	100.0%	1022	100.0%	281	100.0%

Note Mathematik	4		4.5		5		5.5		6	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Cluster 1	104	39.8	155	39.8	180	52.9	54	29.3	14	70
Cluster 2	157	60.2	233	59.9	159	46.8	130	70.7	5	25
Ausreißer (-1)	0	0	1	.3	1	.3	0	0	1	5
Kombiniert	261	100	389	100	340	100	184	100	20	100

Ungenügende Noten : Cluster 1 = 44, 7.9% , Cluster 2 = 101, 12.86 % Ausreisser = 6, 66%

Anregung zu Engagement	sehr schlecht		schlecht		gut		sehr gut	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Cluster 1	12	21.4	96	34.2	197	37.7	246	50.7
Cluster 2	41	73.2	182	64.8	326	62.3	236	48.7
Ausreißer (-1)	3	5.4	3	1.1	0	0	3	.6
Kombiniert	56	100	281	100	523	100	485	100

14.17 Clusteranalyse: stetige Variablen

Cluster	Schulbezogenes Monitoring		Strenge und Kontrolle		Klassengemeinschaft		Unterrichtsdruk		Schulklima	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1	2.49	.43	2.46	.39	2.10	.43	.89	.61	2.23	.43
2	2.13	.56	2.27	.50	1.88	.53	1.34	.71	1.85	.51
Ausreisser	2.38	.59	2.33	.75	.89	.88	2.48	.88	.67	.62
Kombiniert	2.28	.54	2.35	.47	1.97	.51	1.16	.71	2.00	.52

Cluster	Leistungsangst		Soziales Selbstkonzept		Körperliche Beschwerden		Mobbing		Ausmass SA	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1	1.49	.85	2.24	.51	.75	.42	.29	.26	.08	.20
2	1.56	.87	2.14	.53	.98	.46	.39	.27	.28	.38
Ausreisser	2.11	1.17	2.31	.93	1.40	.49	.65	.26	.49	.59
Kombiniert	1.54	.87	2.19	.53	.89	.46	.35	.27	.20	.34

15 SPSS-Ausgaben

15.1 Test auf Normalverteilung alle Modellvariablen Schüler

Inputmerkmale Schülerebene

Verarbeitete Fälle

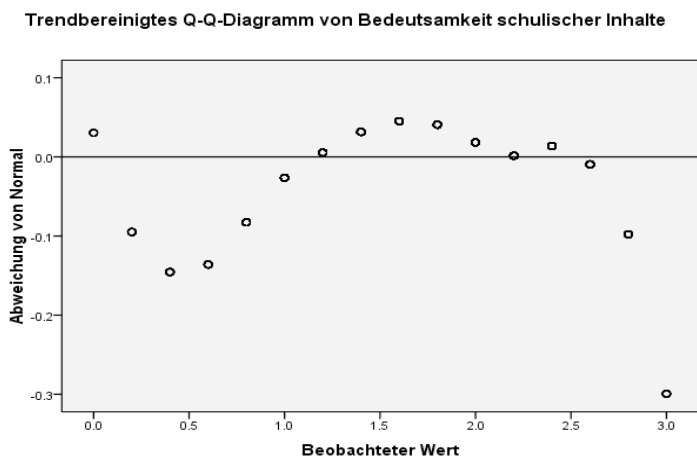
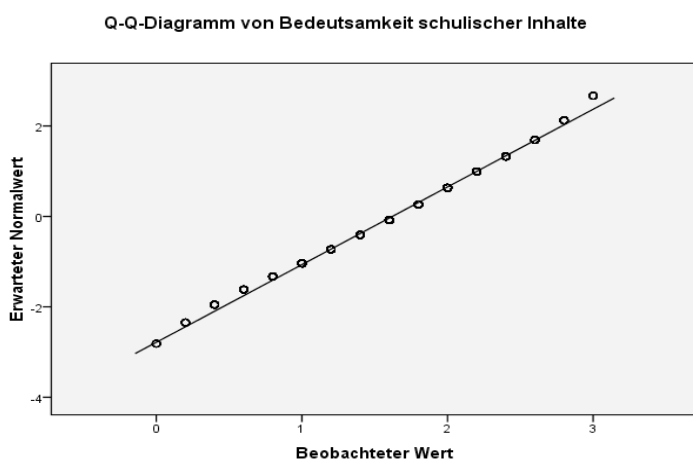
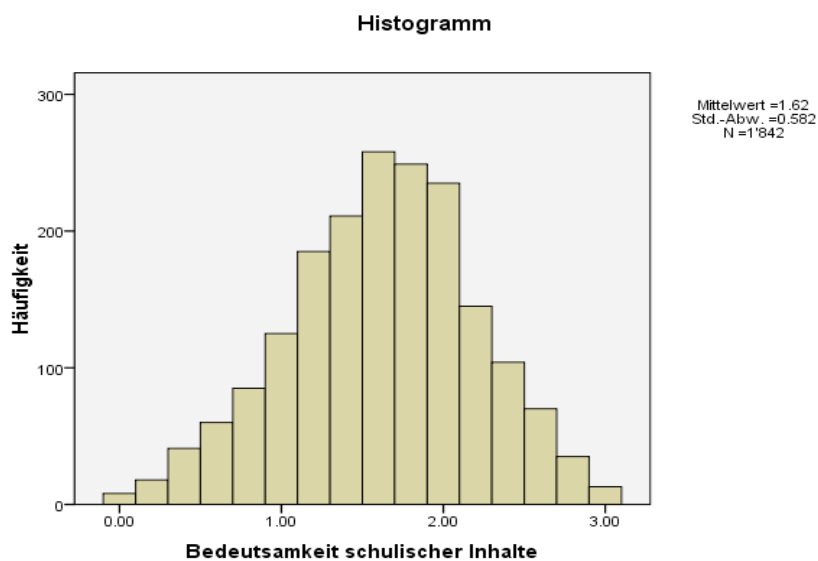
	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Bedeutsamkeit schulischer Inhalte	1842	97.9%	39	2.1%	1881	100.0%
Erziehungsstil: Zuwendung	1820	96.8%	61	3.2%	1881	100.0%
Erziehungsstil: schulbezogenes Monitoring	1795	95.4%	86	4.6%	1881	100.0%
Bewertung Schulabsentismus	1850	98.4%	31	1.6%	1881	100.0%

Tests auf Normalverteilung

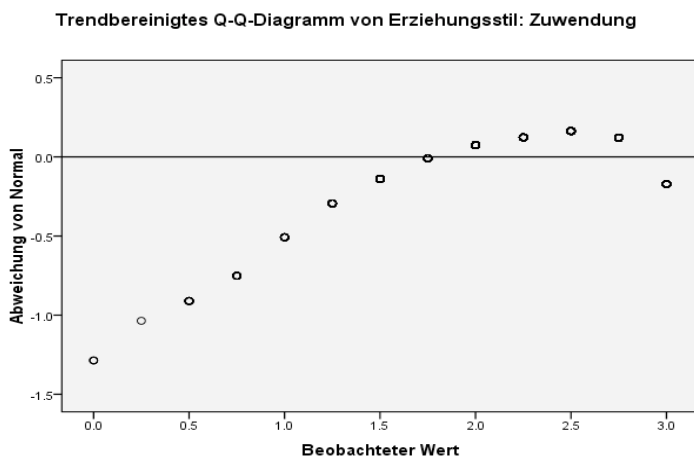
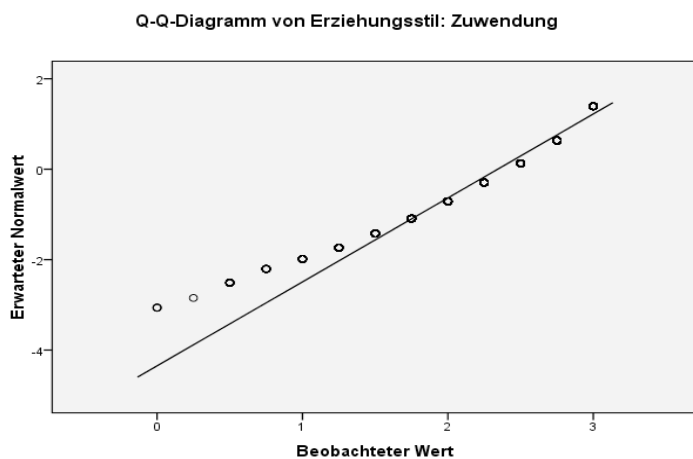
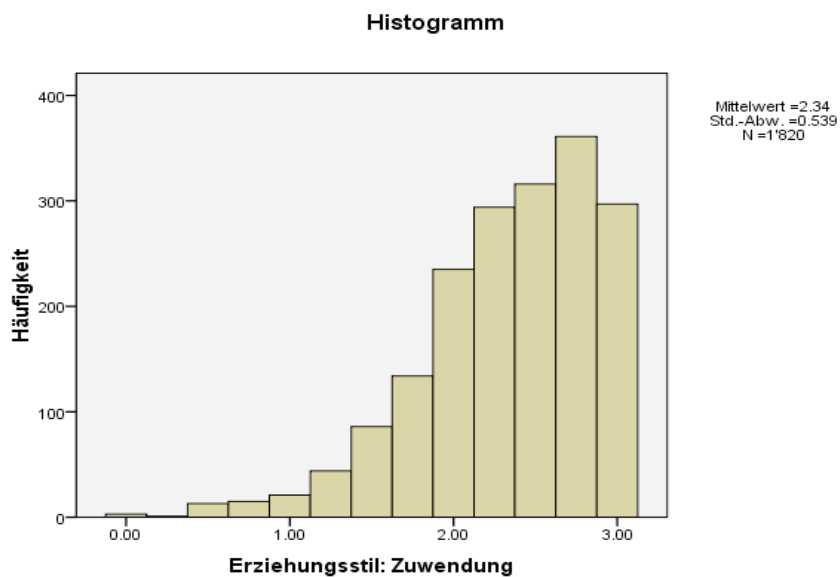
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Bedeutsamkeit schulischer Inhalte	.088	1842	.000	.985	1842	.000
Erziehungsstil: Zuwendung	.150	1820	.000	.912	1820	.000
Erziehungsstil: schulbezogenes Monitoring	.125	1795	.000	.935	1795	.000
Bewertung Schulabsentismus	.436	1850	.000	.625	1850	.000

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

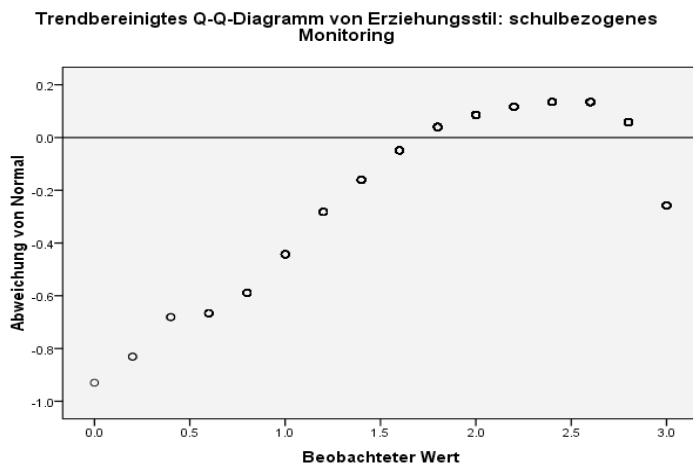
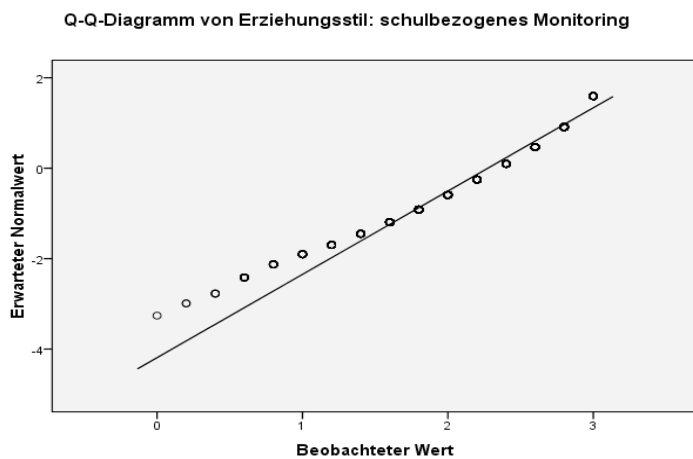
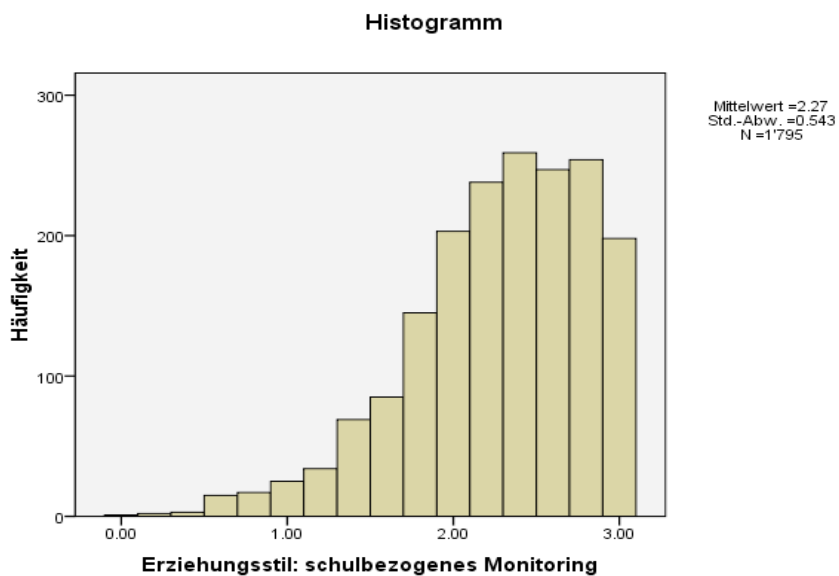
a) Bedeutsamkeit schulischer Inhalte (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



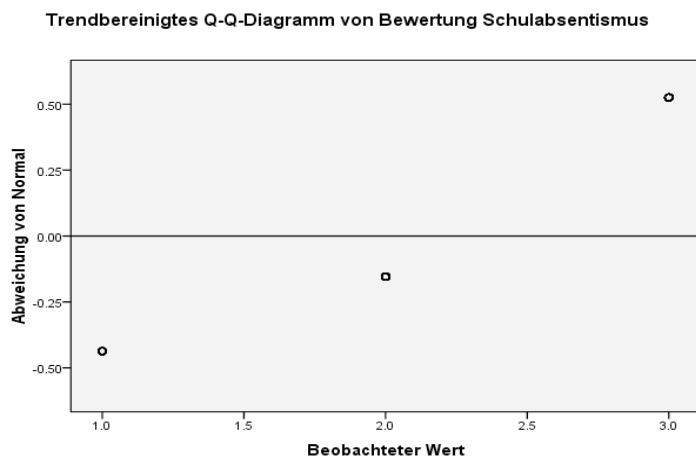
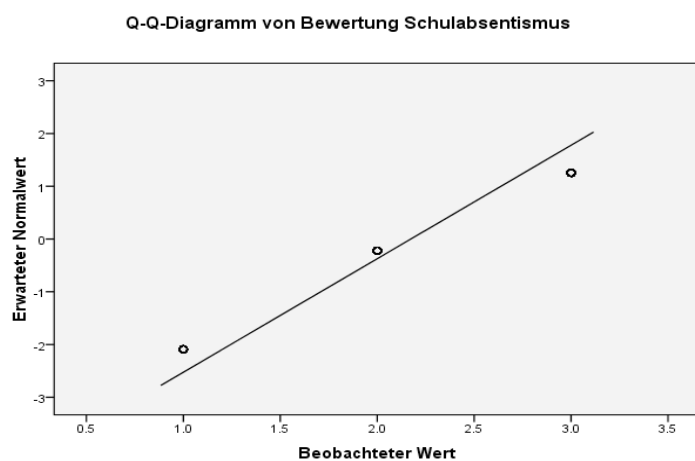
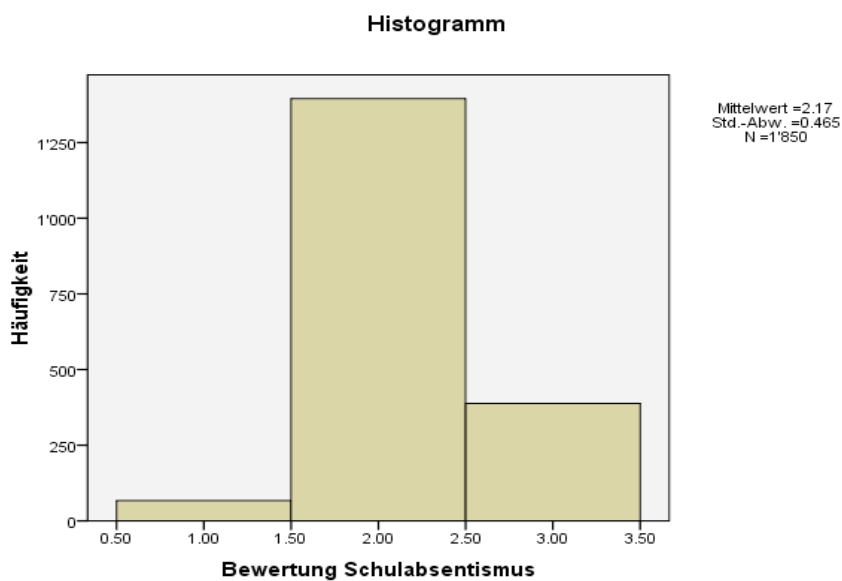
b) Erziehungsstil: Zuwendung (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



c) Erziehungsstil: schulbezogenes Monitoring (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



d) Bewertung Schulabsentismus (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



Prozessmerkmale Schülerebene

Verarbeitete Fälle

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen	1803	95.9%	78	4.1%	1881	100.0%
Strenge und Kontrolle an Schule	1835	97.6%	46	2.4%	1881	100.0%
positive Beziehung zu Lehrpersonen	1806	96.0%	75	4.0%	1881	100.0%
Klassengemeinschaft	1828	97.2%	53	2.8%	1881	100.0%
Klassenrivalität	1836	97.6%	45	2.4%	1881	100.0%
Disziplin LP Index gewichtet	1788	95.1%	93	4.9%	1881	100.0%
Unterricht-Leistungsdruck: Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird.	1862	99.0%	19	1.0%	1881	100.0%
Unterricht-Vermittlungsqualität: Unsere Klassenlehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich und spannend.	1858	98.8%	23	1.2%	1881	100.0%
Unterrichtsdruck	1846	98.1%	35	1.9%	1881	100.0%
Anregung und Vielfalt neben Pflichtunterricht: An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann.	1856	98.7%	25	1.3%	1881	100.0%
negative Disziplin betreffend Schule	1824	97.0%	57	3.0%	1881	100.0%
negatives Verhalten im Unterricht	1815	96.5%	66	3.5%	1881	100.0%

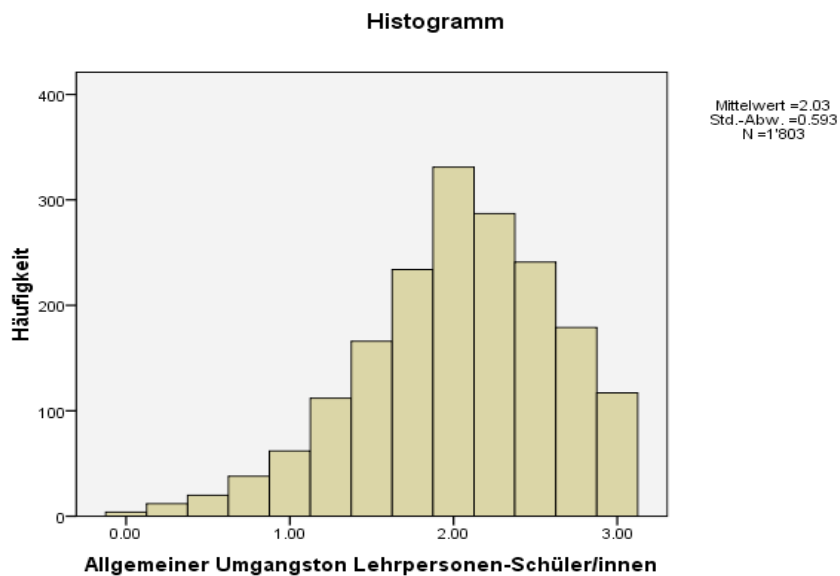
Tests auf Normalverteilung

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen	.122	1803	.000	.962	1803	.000
Strenge und Kontrolle an Schule	.162	1835	.000	.921	1835	.000
positive Beziehung zu Lehrpersonen	.111	1806	.000	.950	1806	.000
Klassengemeinschaft	.124	1828	.000	.963	1828	.000
Klassenrivalität	.105	1836	.000	.973	1836	.000
Disziplin LP Index gewichtet	.052	1788	.000	.993	1788	.000
Unterricht-Leistungsdruck: Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird.	.253	1862	.000	.869	1862	.000
Unterricht-Vermittlungsqualität: Unsere Klassenlehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich und spannend.	.255	1858	.000	.866	1858	.000
Unterrichtsdruck	.148	1846	.000	.956	1846	.000

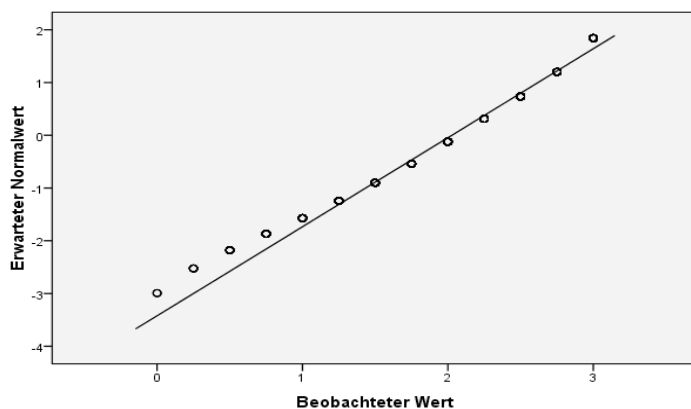
Anregung und Vielfalt neben Pflichtunterricht: An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann.	.217	1856	.000	.841	1856	.000
negative Disziplin betreffend Schule	.211	1824	.000	.819	1824	.000
negatives Verhalten im Unterricht	.163	1815	.000	.916	1815	.000

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

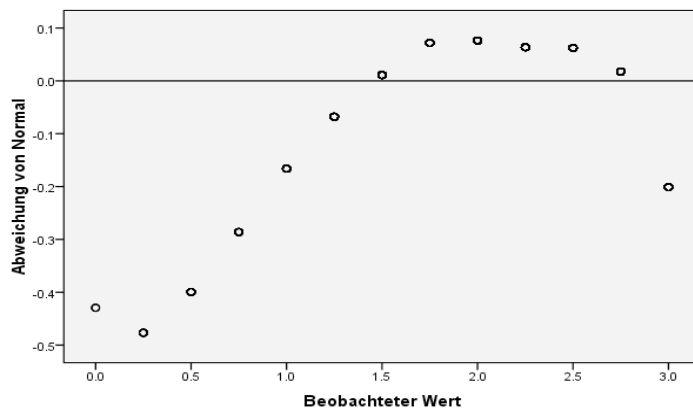
a) Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



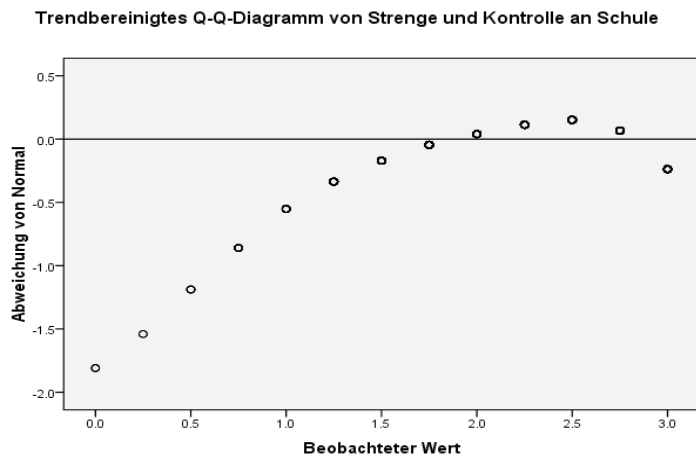
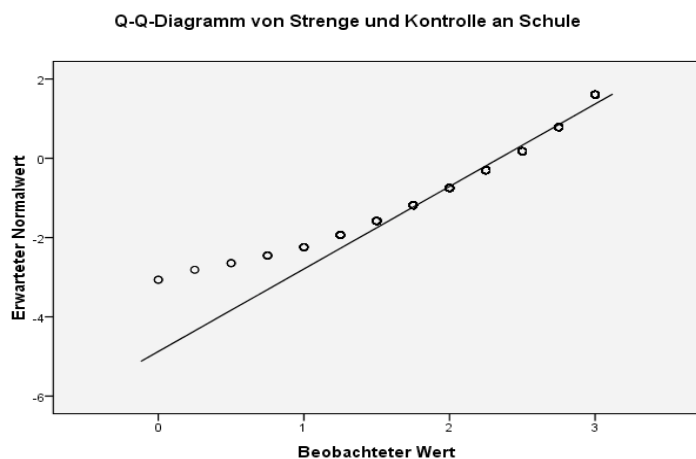
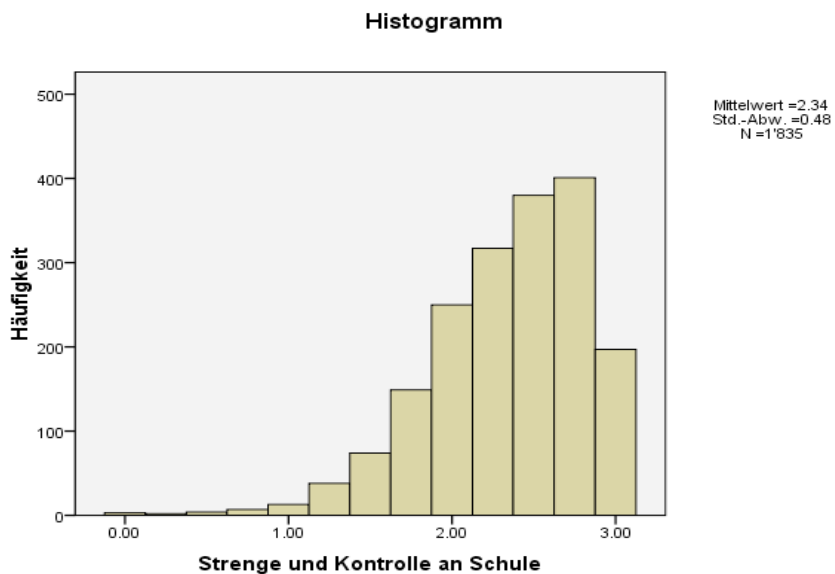
Q-Q-Diagramm von Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen



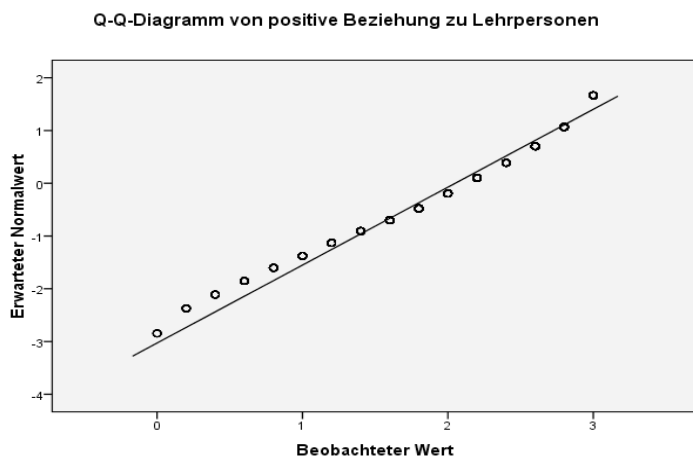
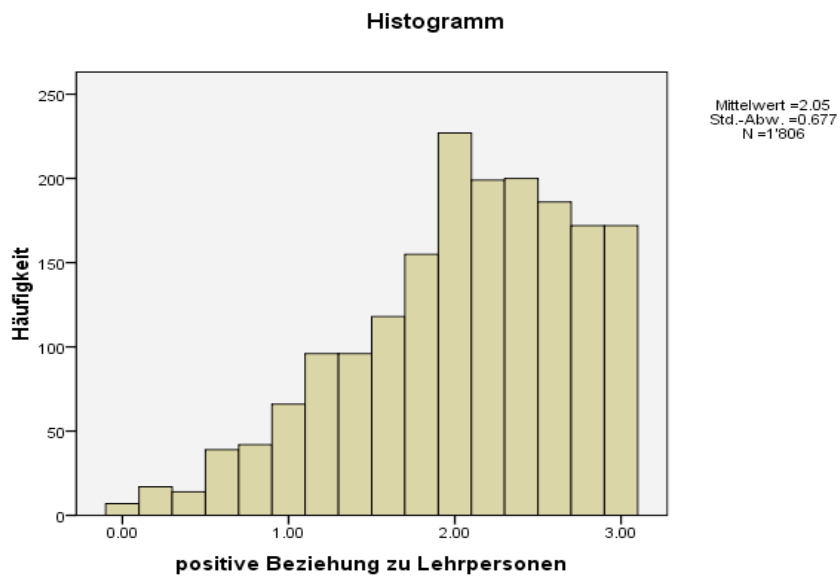
Trendbereinigtes Q-Q-Diagramm von Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen



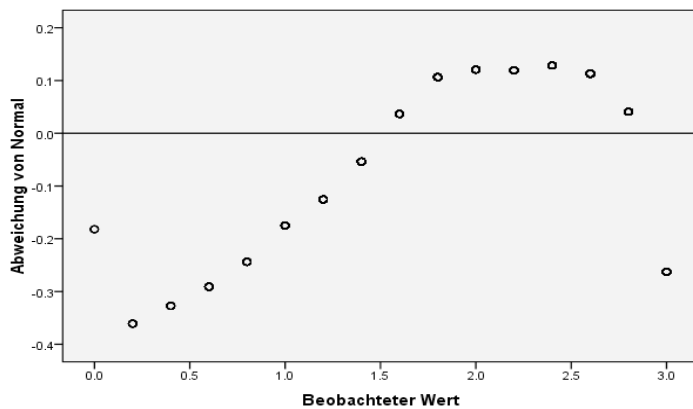
b) Strenge und Kontrolle an der Schule (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



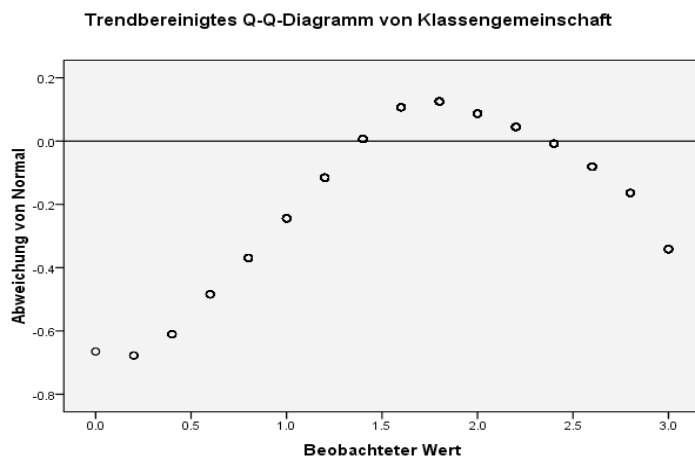
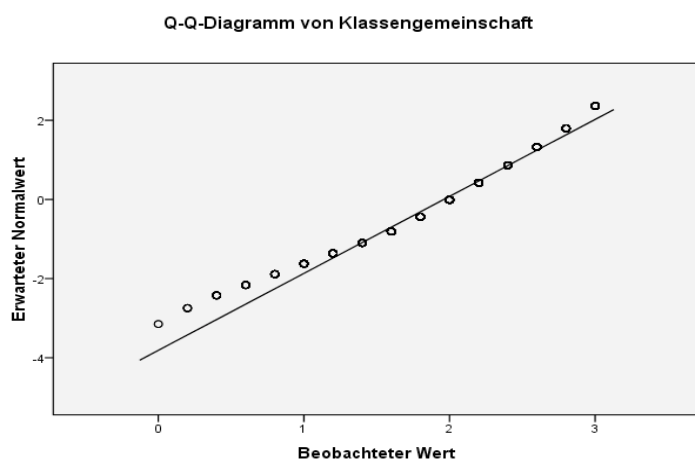
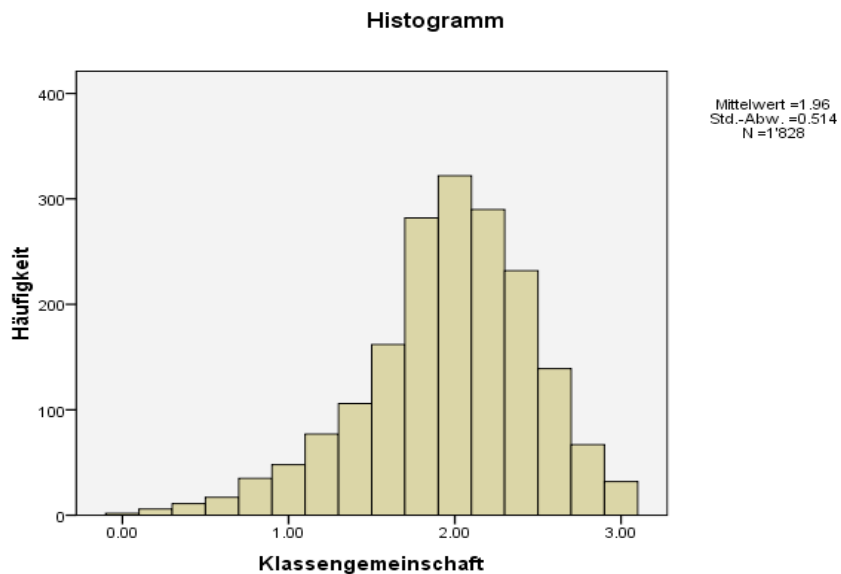
c) positive Beziehung zu Lehrpersonen (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



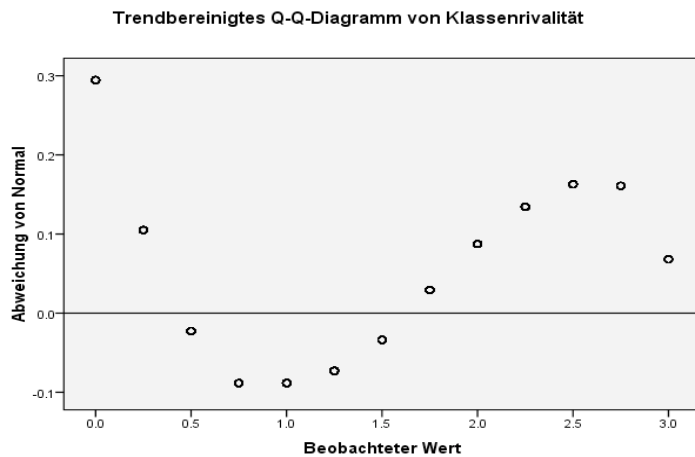
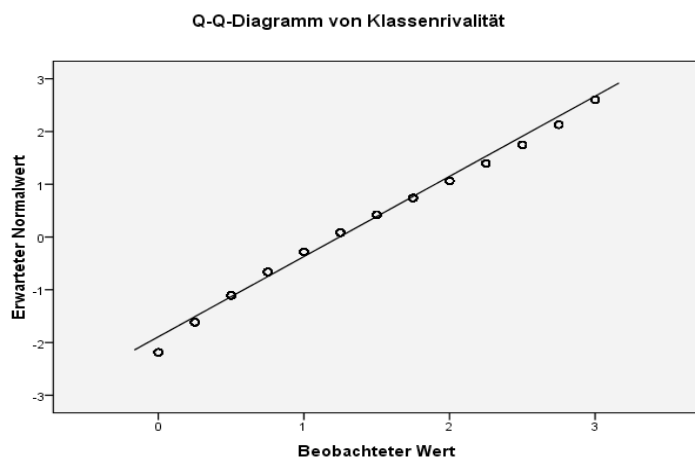
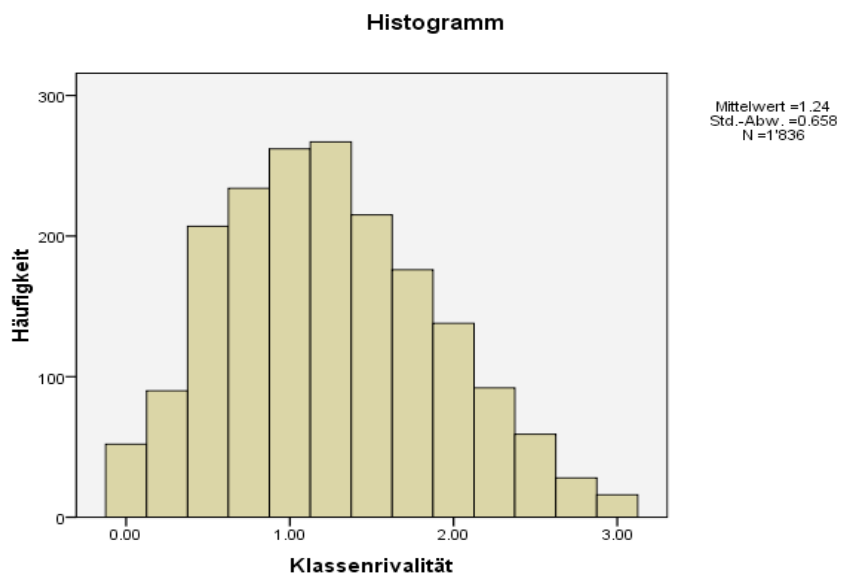
Trendbereinigtes Q-Q-Diagramm von positive Beziehung zu Lehrpersonen



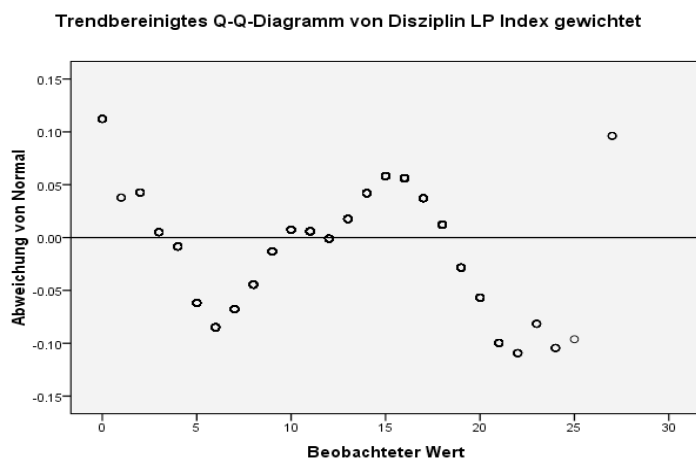
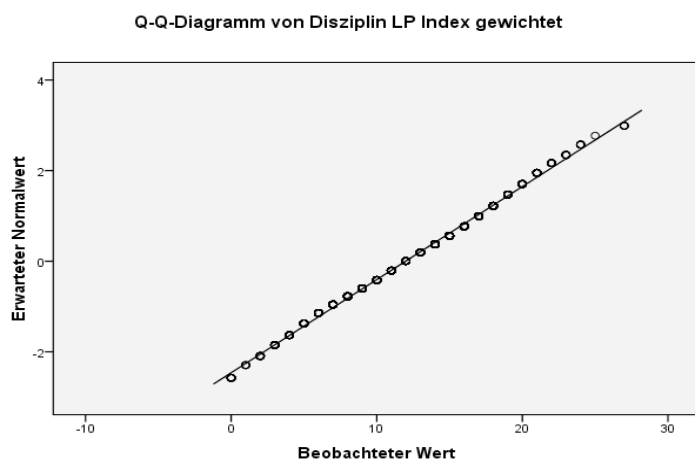
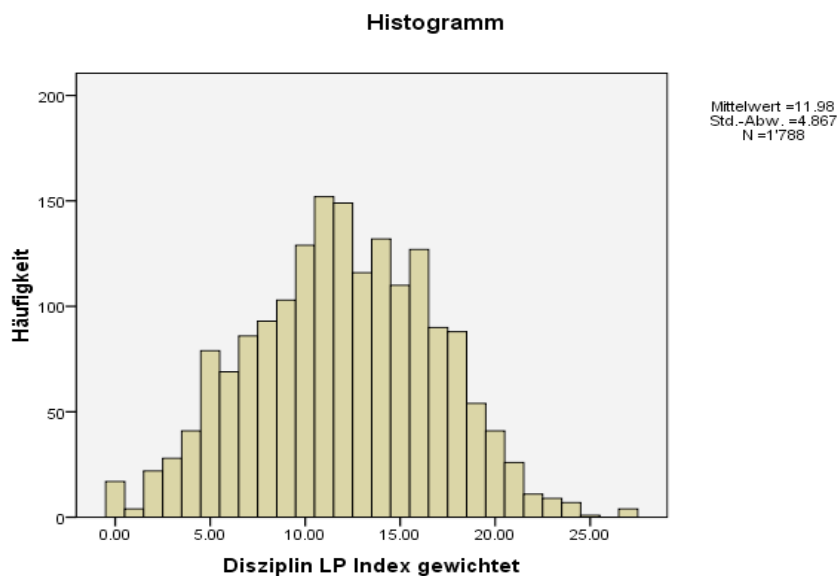
d) Klassengemeinschaft (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



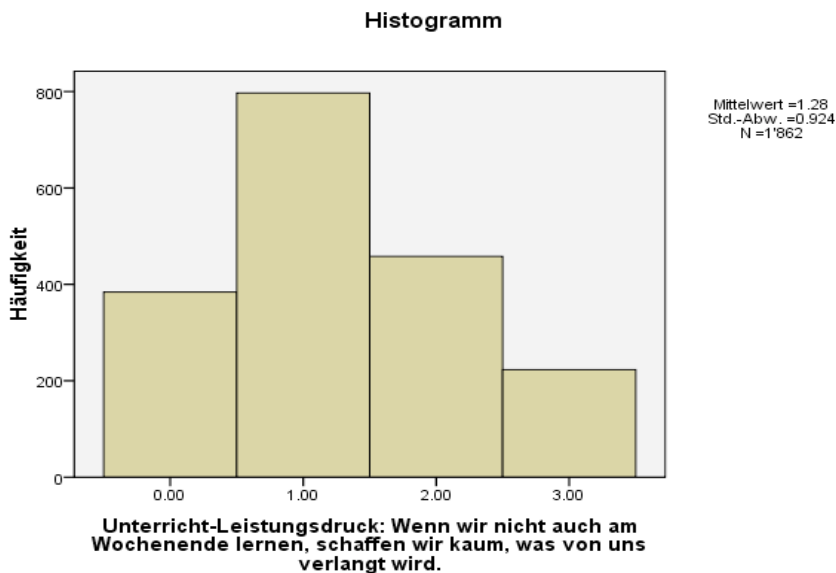
e) Klassenrivalität (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



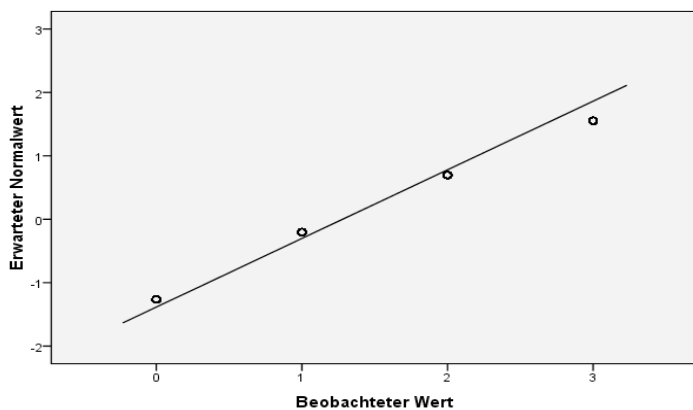
f) Disziplin LP Index gewichtet (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



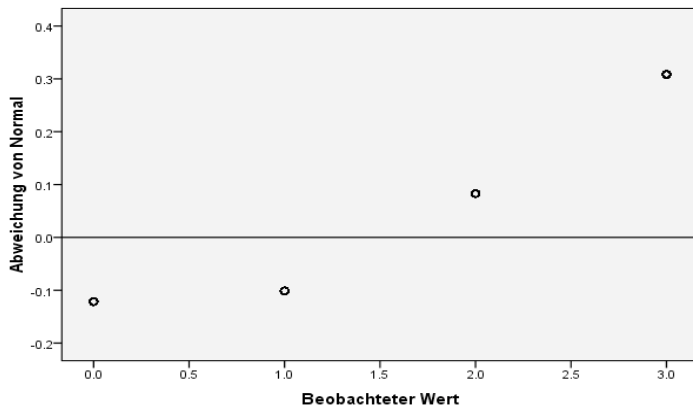
g) Unterricht-Leistungsdruck: Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird. (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



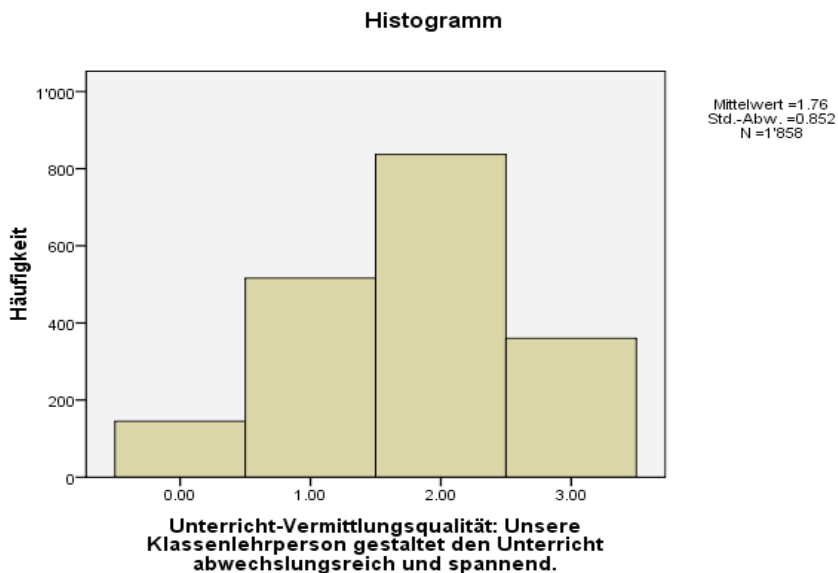
Q-Q-Diagramm von Unterricht-Leistungsdruck: Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird.



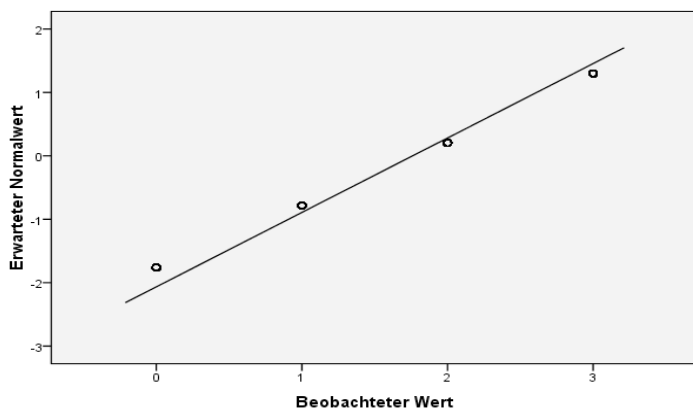
Trendbereinigtes Q-Q-Diagramm von Unterricht-Leistungsdruck: Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird.



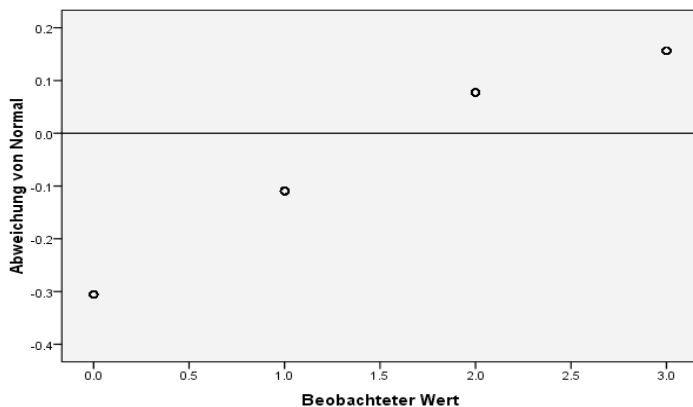
h) Unterricht-Vermittlungsqualität: Unsere Klassenlehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich und spannend. (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



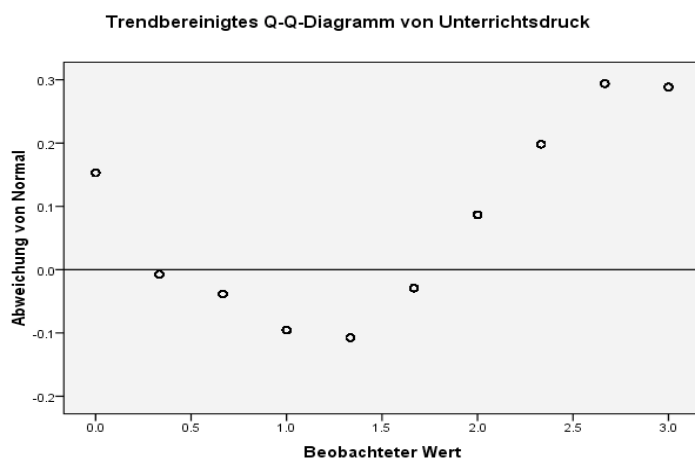
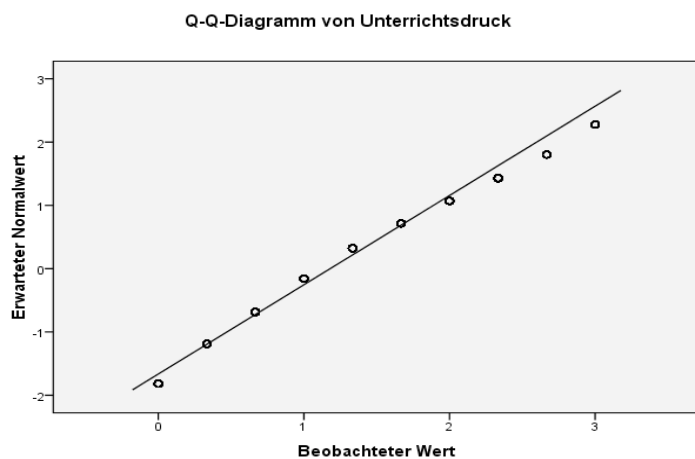
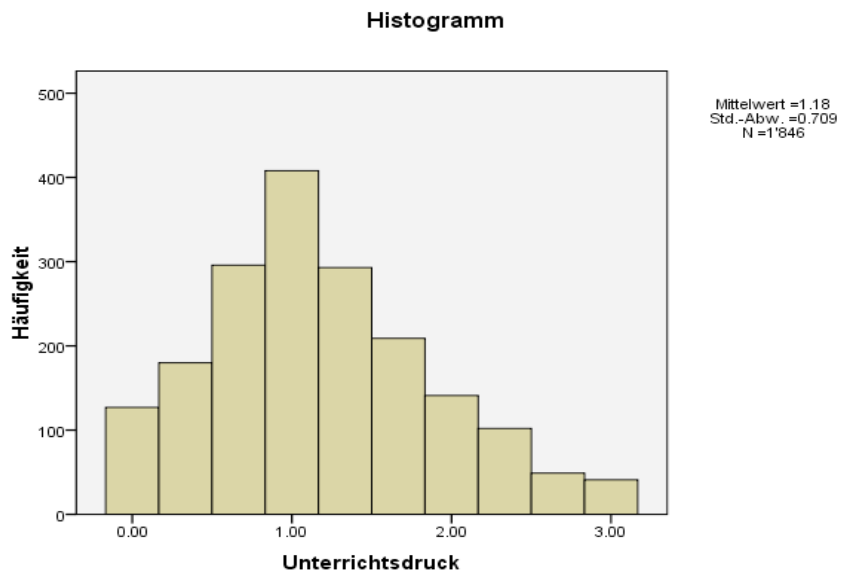
Q-Q-Diagramm von Unterricht-Vermittlungsqualität: Unsere Klassenlehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich und spannend.



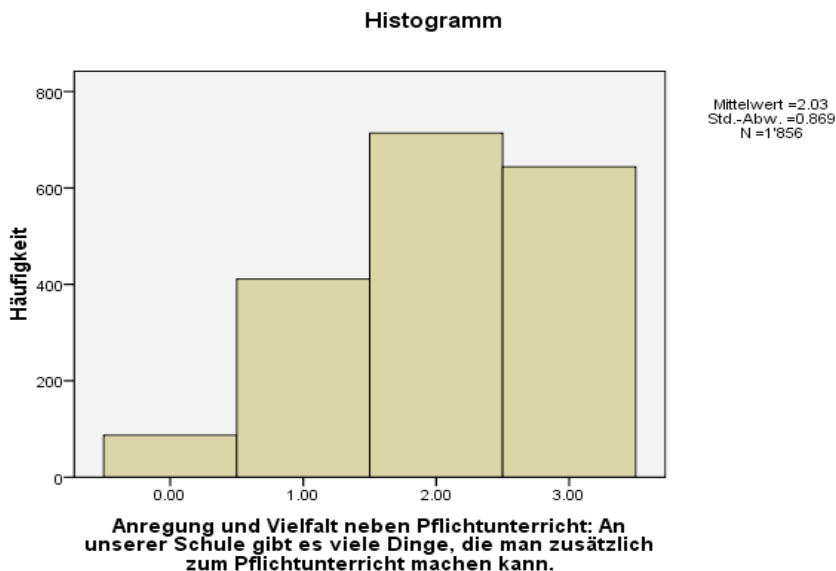
Trendbereinigtes Q-Q-Diagramm von Unterricht-Vermittlungsqualität: Unsere Klassenlehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich und spannend.



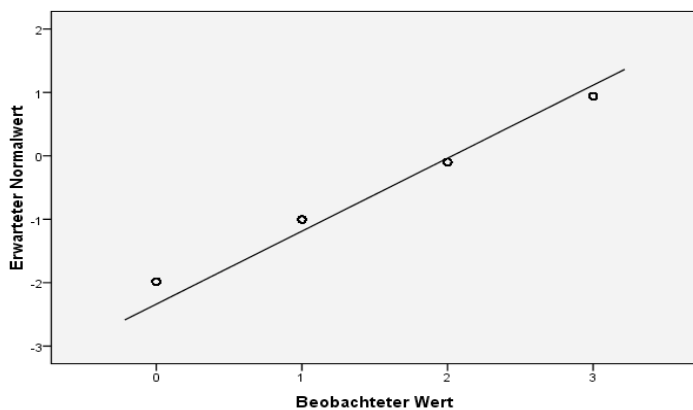
i) Unterrichtsdruck (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



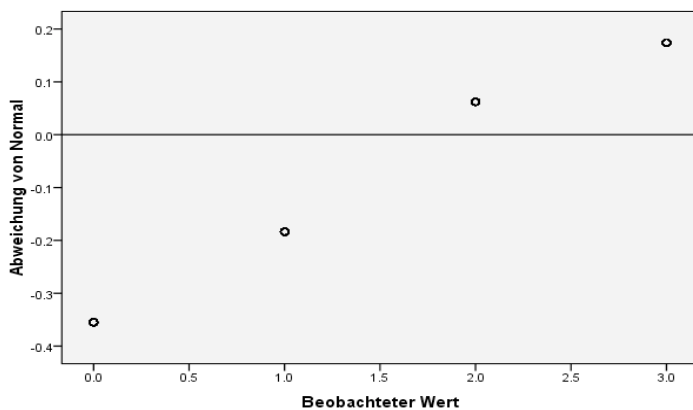
j) Anregung und Vielfalt neben Pflichtunterricht: An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann. (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



Q-Q-Diagramm von Anregung und Vielfalt neben Pflichtunterricht: An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann.

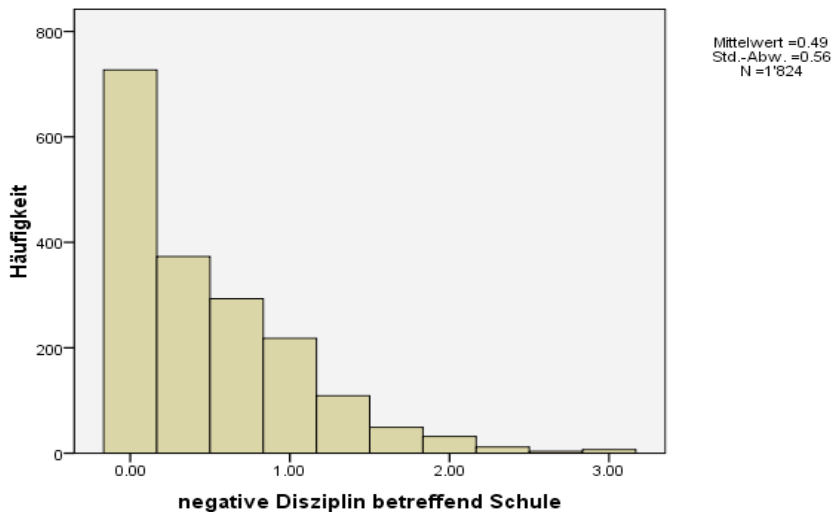


Trendbereinigtes Q-Q-Diagramm von Anregung und Vielfalt neben Pflichtunterricht: An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann.



k) negative Disziplin betreffend Schule (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)

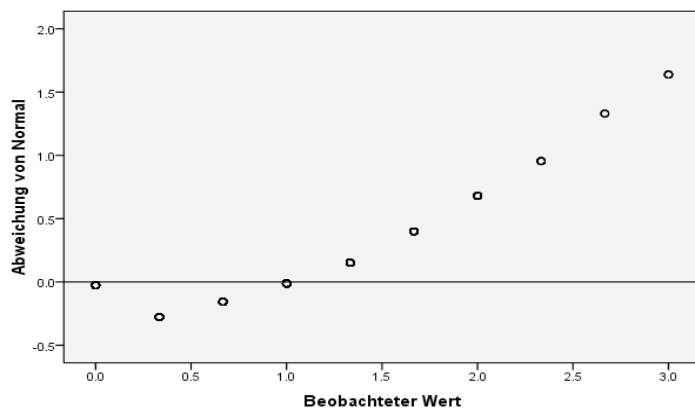
Histogramm



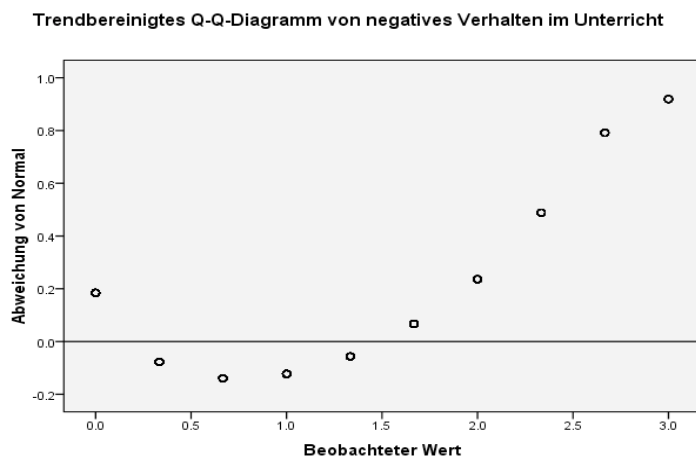
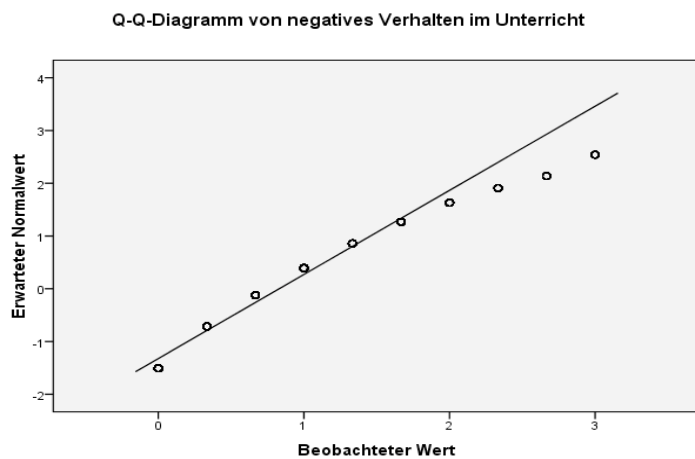
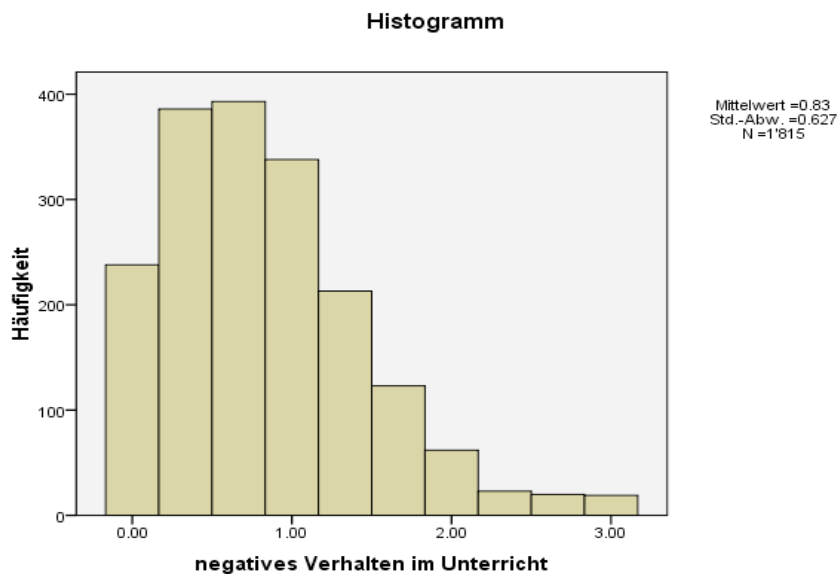
Q-Q-Diagramm von negative Disziplin betreffend Schule



Trendbereinigtes Q-Q-Diagramm von negative Disziplin betreffend Schule



1) negatives Verhalten im Unterricht (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



Outputmerkmale Schülerebene

Verarbeitete Fälle

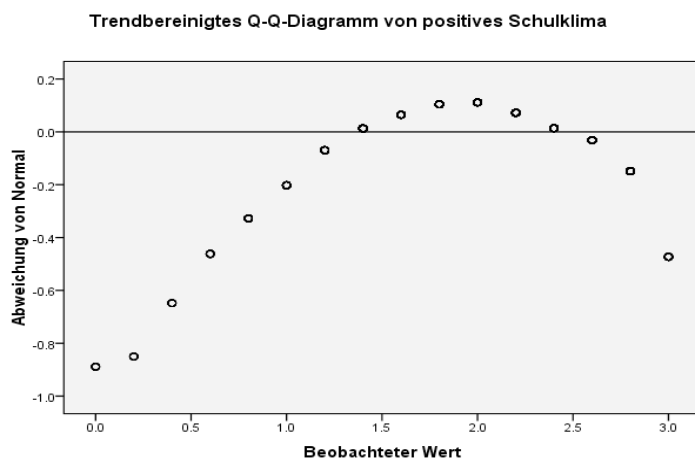
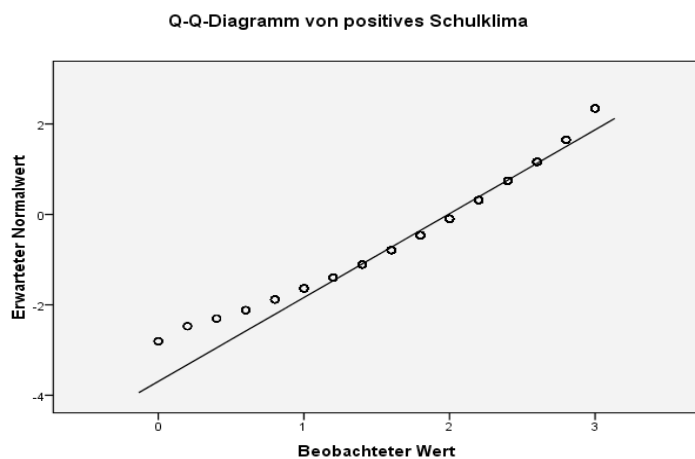
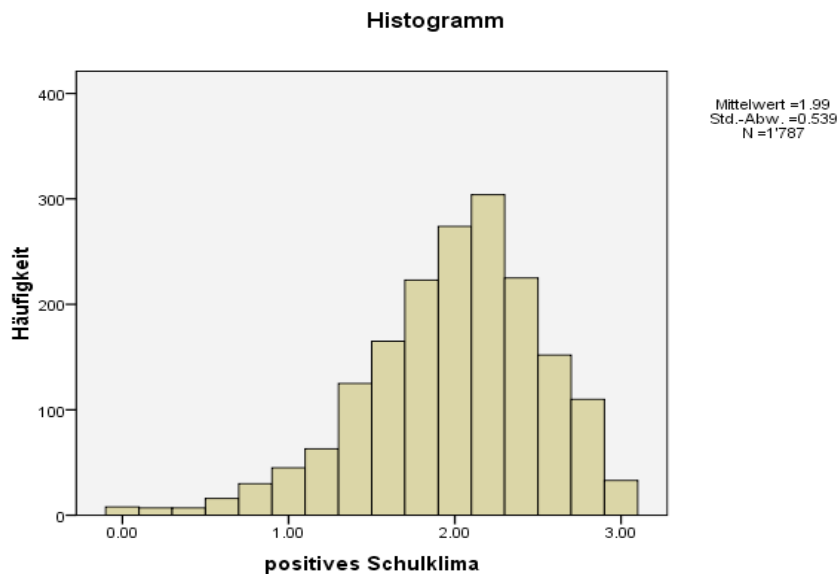
	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
positives Schulklima	1787	95.0%	94	5.0%	1881	100.0%
Performanzangst	1849	98.3%	32	1.7%	1881	100.0%
Leistungsangst	1848	98.2%	33	1.8%	1881	100.0%
Noten: Note Mathematik (halbe Noten)	1828	97.2%	53	2.8%	1881	100.0%
Noten: Note Deutsch (halbe Noten)	1824	97.0%	57	3.0%	1881	100.0%
Zufriedenheit mit Noten: Wie zufrieden bist du selbst mit deinen Leistungen (Noten) in der Schule?	1838	97.7%	43	2.3%	1881	100.0%
soziales Selbstkonzept	1809	96.2%	72	3.8%	1881	100.0%
Leistungs-Selbstkonzept	1777	94.5%	104	5.5%	1881	100.0%
Körperliche Beschwerden	1787	95.0%	94	5.0%	1881	100.0%
Mobbing	1771	94.2%	110	5.8%	1881	100.0%
Index Schwänzen gewichtet	1819	96.7%	62	3.3%	1881	100.0%

Tests auf Normalverteilung

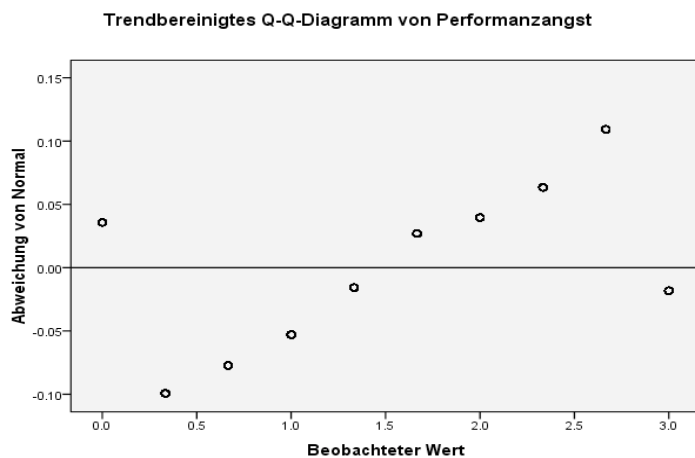
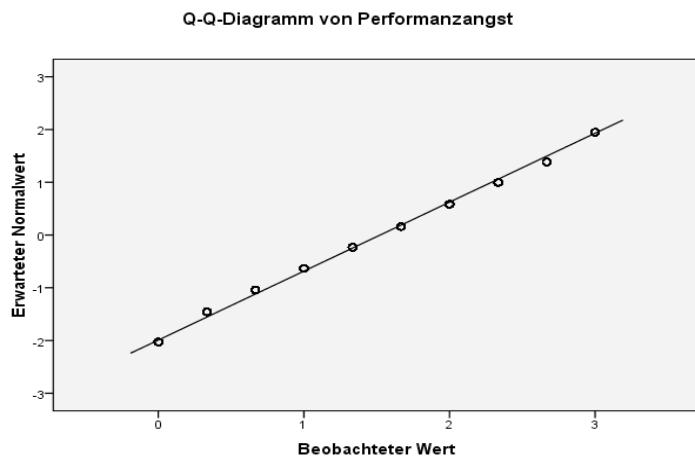
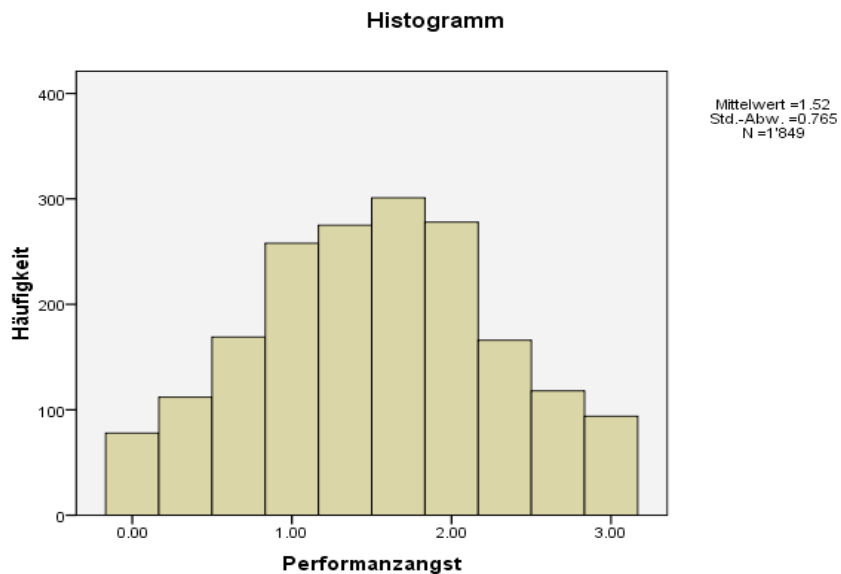
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
positives Schulklima	.121	1787	.000	.960	1787	.000
Performanzangst	.092	1849	.000	.970	1849	.000
Leistungsangst	.096	1848	.000	.952	1848	.000
Noten: Note Mathematik (halbe Noten)	.153	1828	.000	.946	1828	.000
Noten: Note Deutsch (halbe Noten)	.201	1824	.000	.910	1824	.000
Zufriedenheit mit Noten: Wie zufrieden bist du selbst mit deinen Leistungen (Noten) in der Schule?	.307	1838	.000	.837	1838	.000
soziales Selbstkonzept	.132	1809	.000	.943	1809	.000
Leistungs-Selbstkonzept	.095	1777	.000	.983	1777	.000
Körperliche Beschwerden	.110	1787	.000	.969	1787	.000
Mobbing	.196	1771	.000	.856	1771	.000
Index Schwänzen gewichtet	.357	1819	.000	.520	1819	.000

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

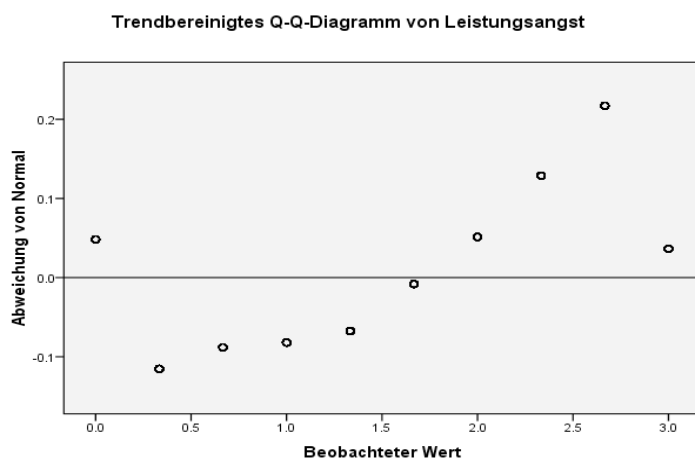
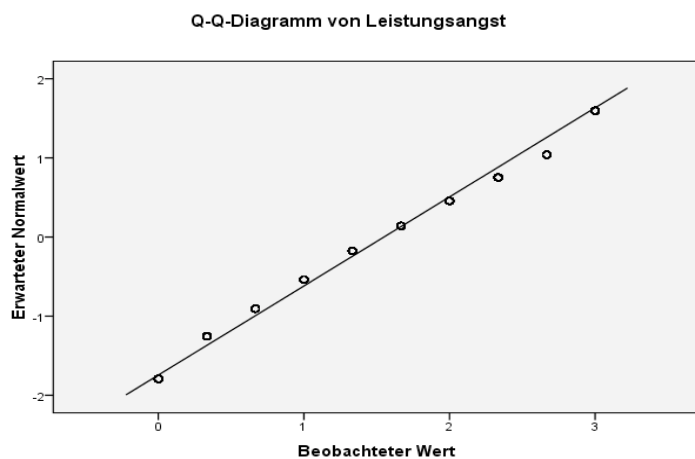
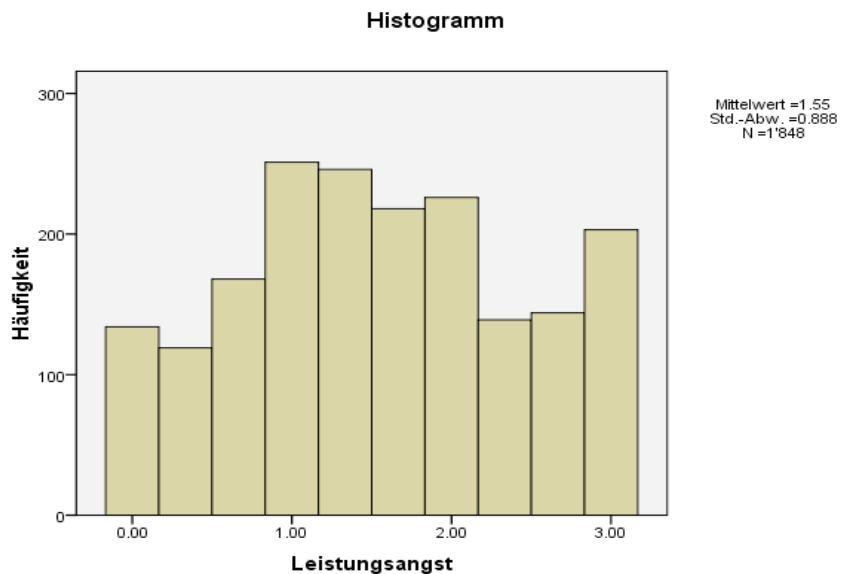
a) positives Schulklima (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



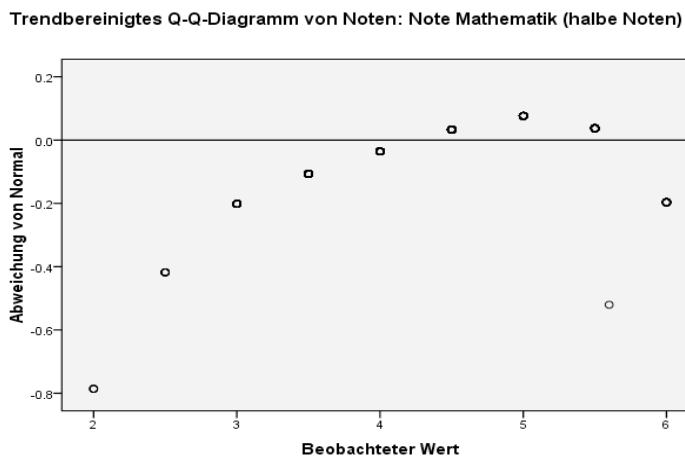
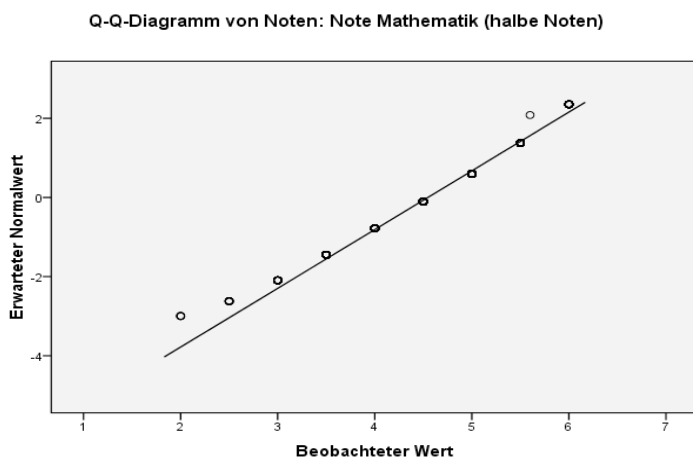
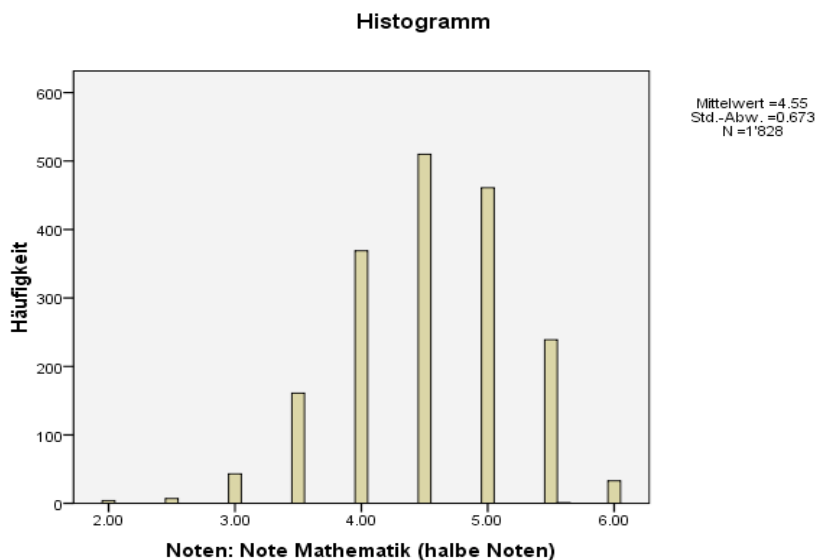
b) Performanzangst (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



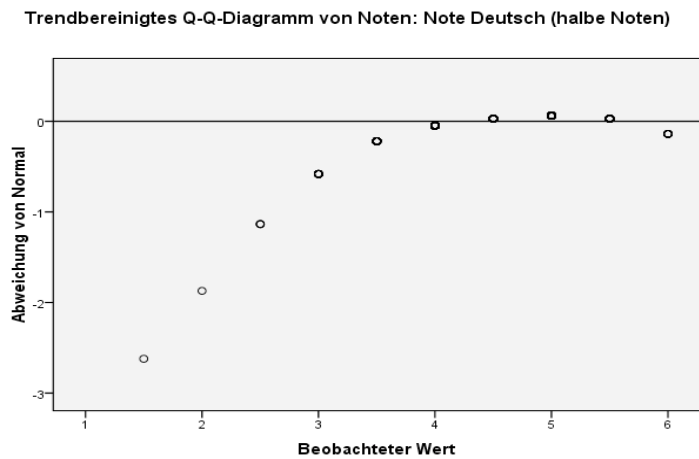
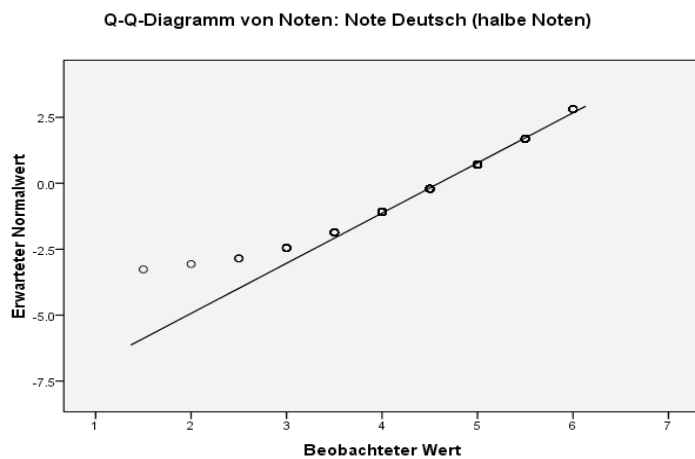
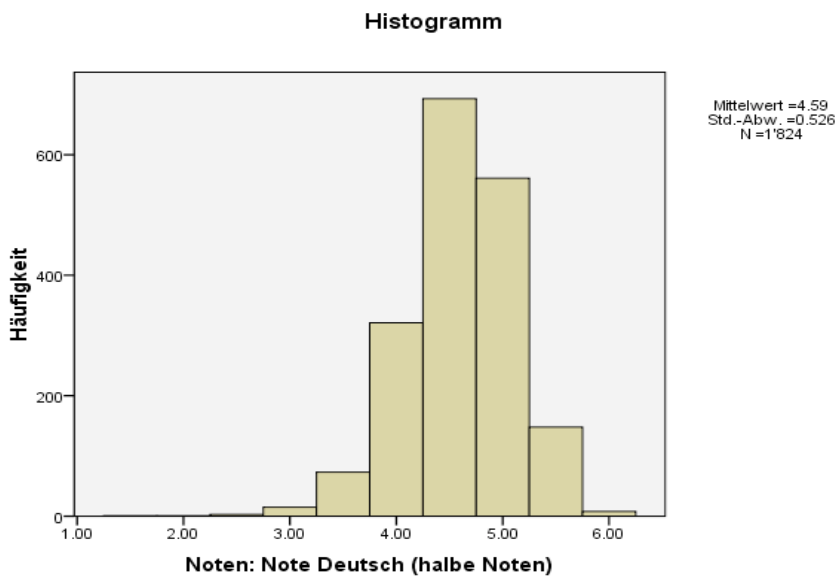
c) Leistungsangst (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



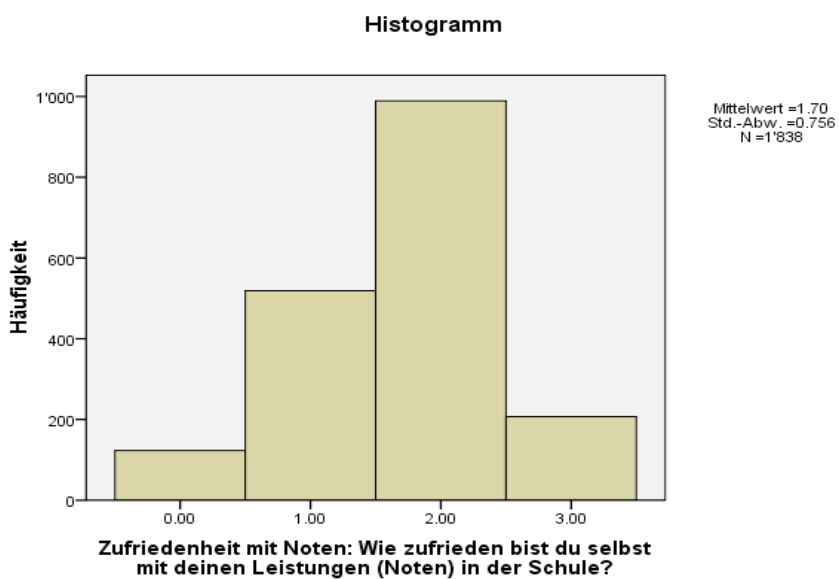
d) Noten: Note Mathematik (halbe Note) (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



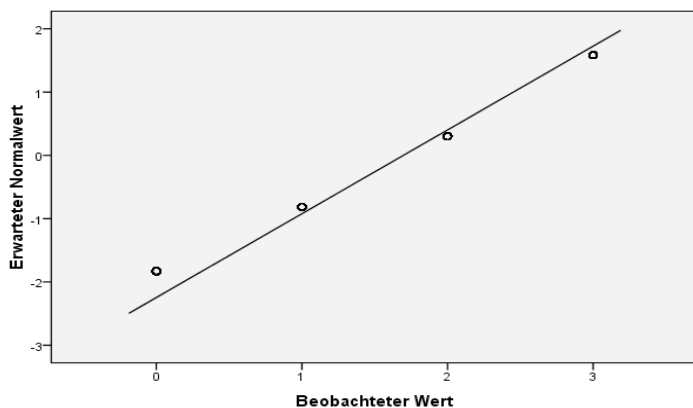
e) Noten: Note Deutsch (halbe Note) (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



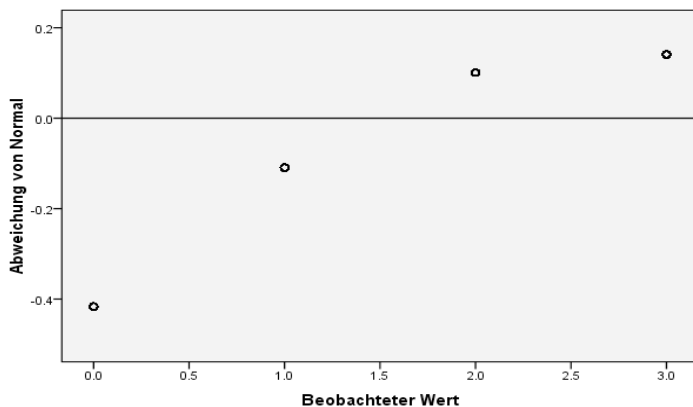
f) Zufriedenheit mit Noten: Wie zufrieden bist du selbst mit deinen Leistungen (Noten) in der Schule ? (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



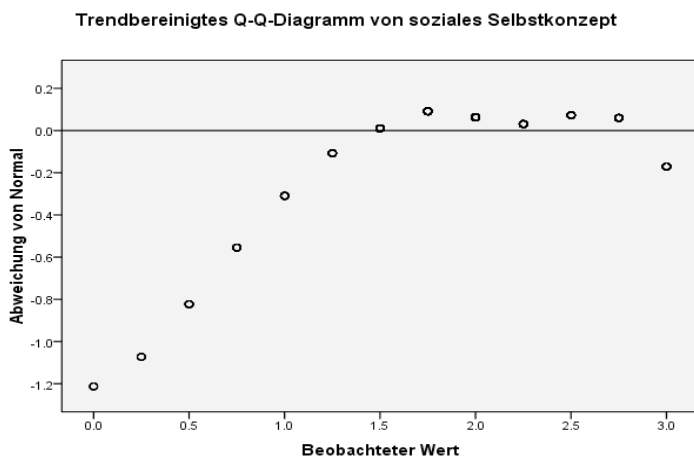
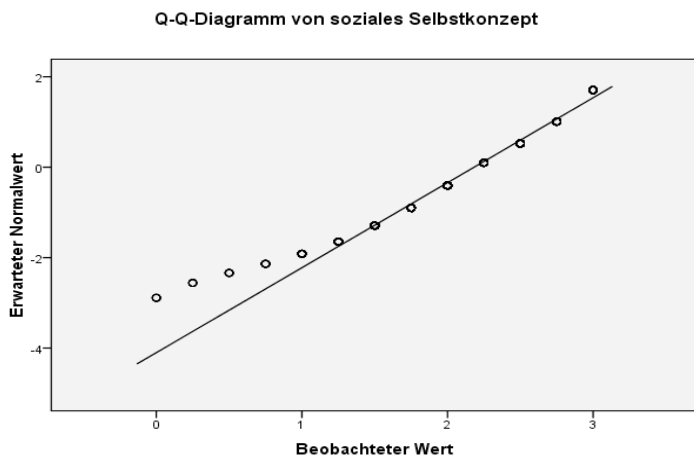
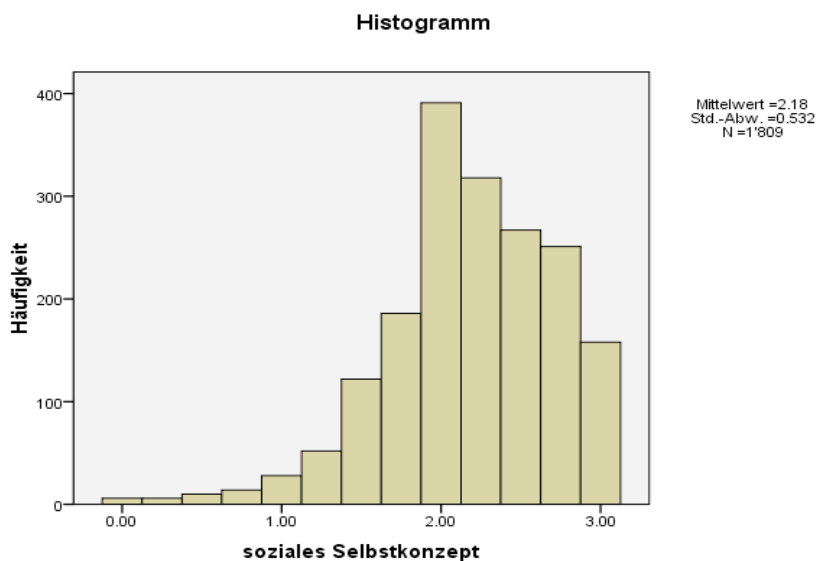
Q-Q-Diagramm von Zufriedenheit mit Noten: Wie zufrieden bist du selbst mit deinen Leistungen (Noten) in der Schule?



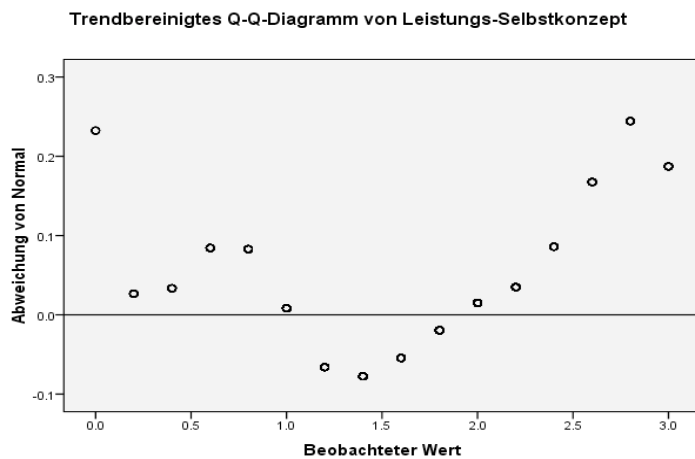
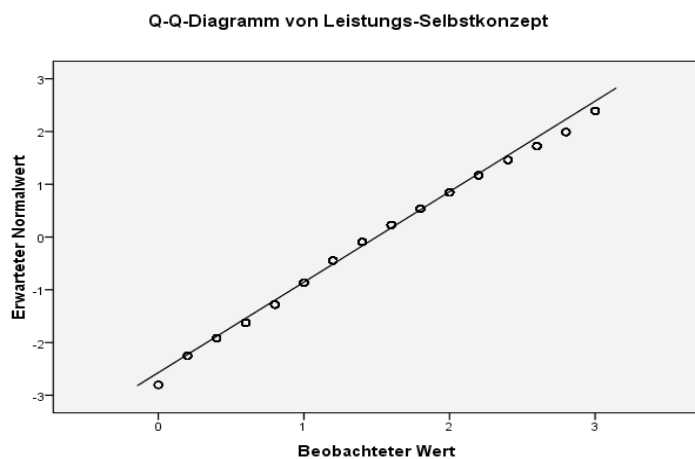
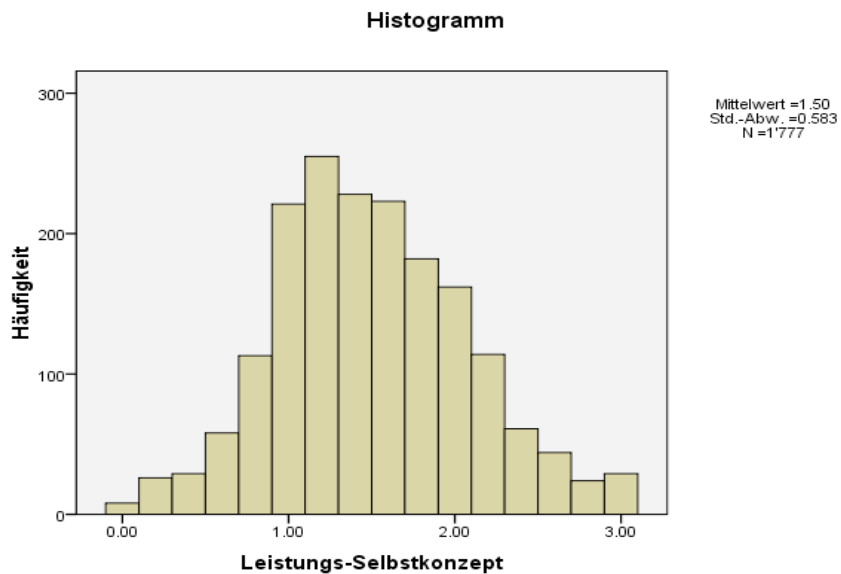
Trendbereinigtes Q-Q-Diagramm von Zufriedenheit mit Noten: Wie zufrieden bist du selbst mit deinen Leistungen (Noten) in der Schule?



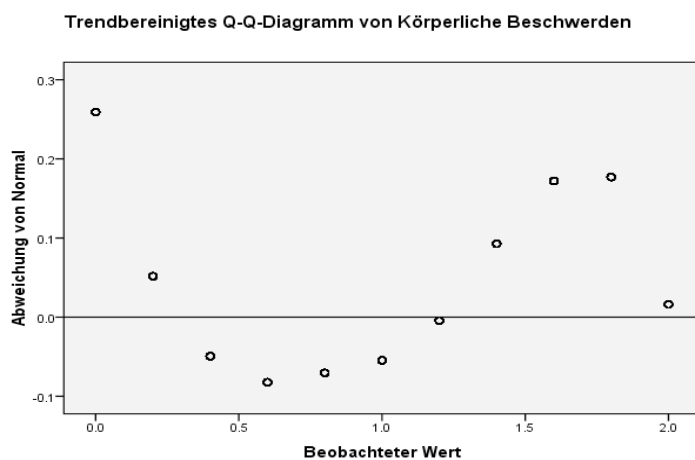
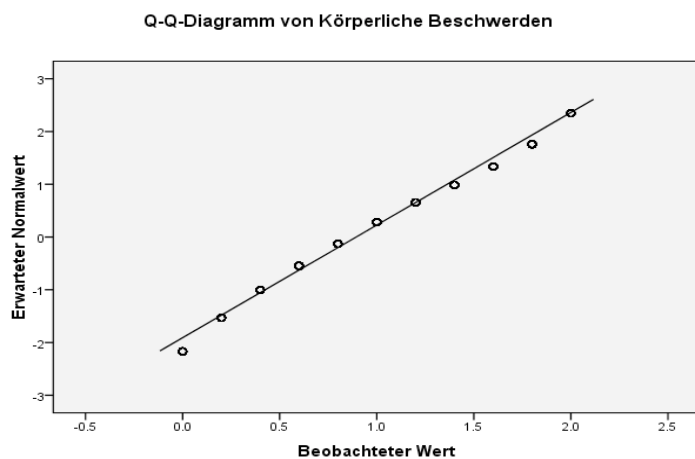
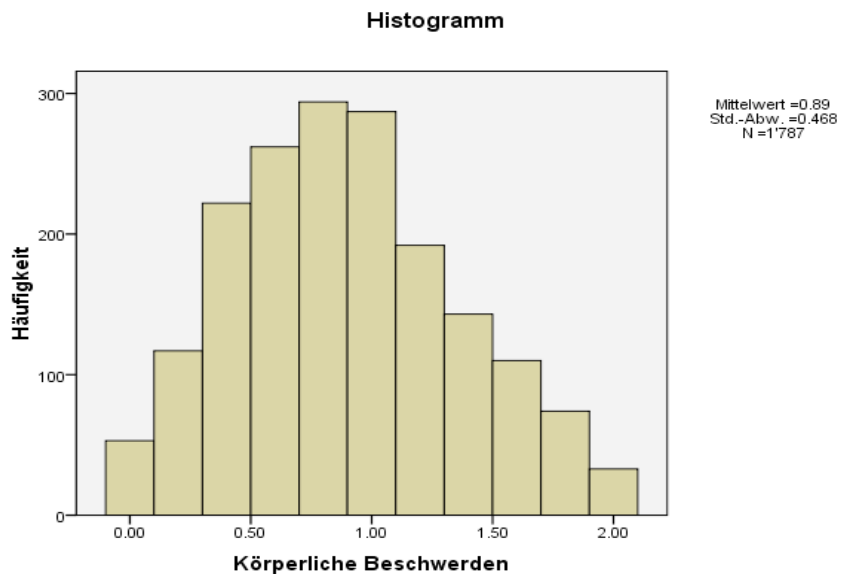
g) soziales Selbstkonzept (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



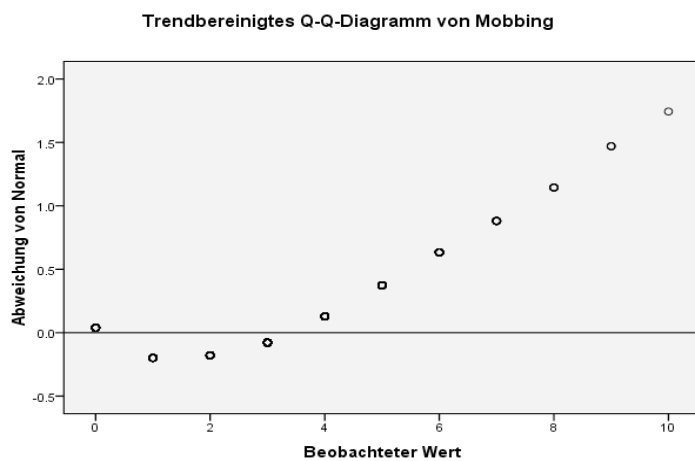
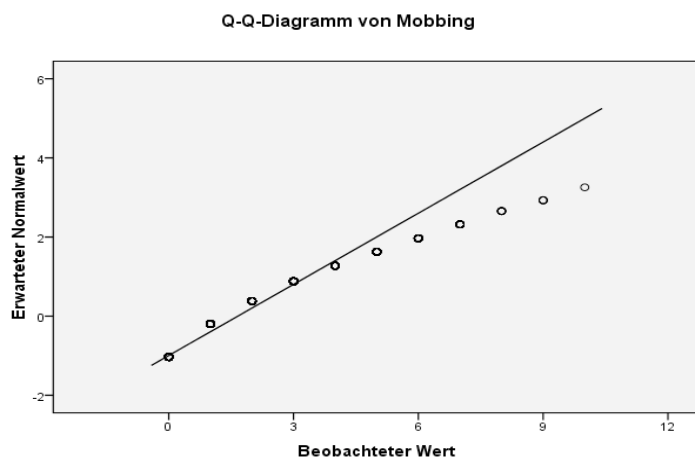
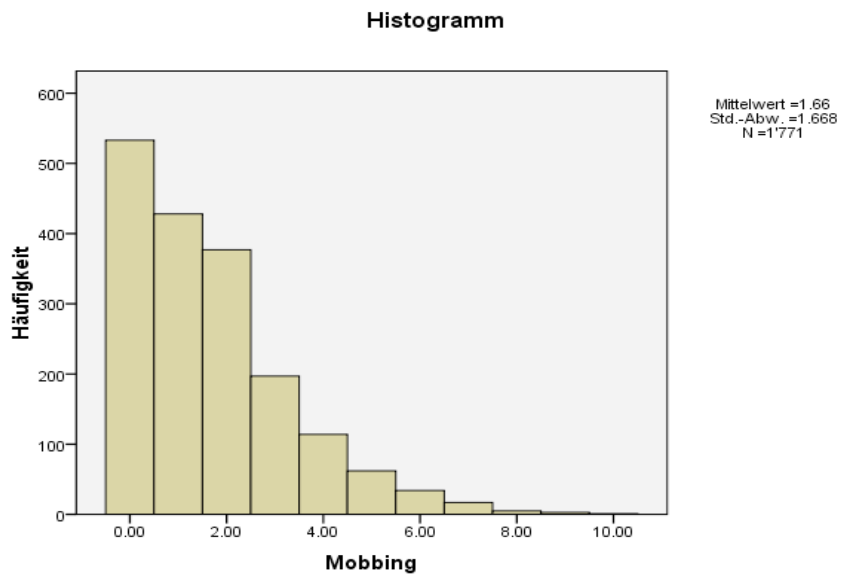
h) Leistungs-Selbstkonzept (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



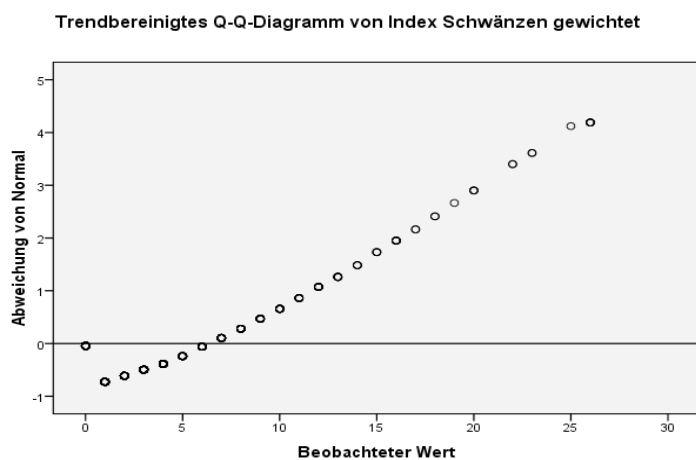
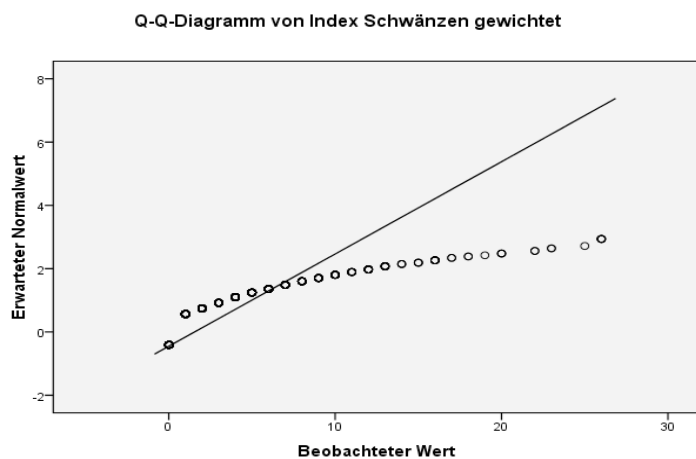
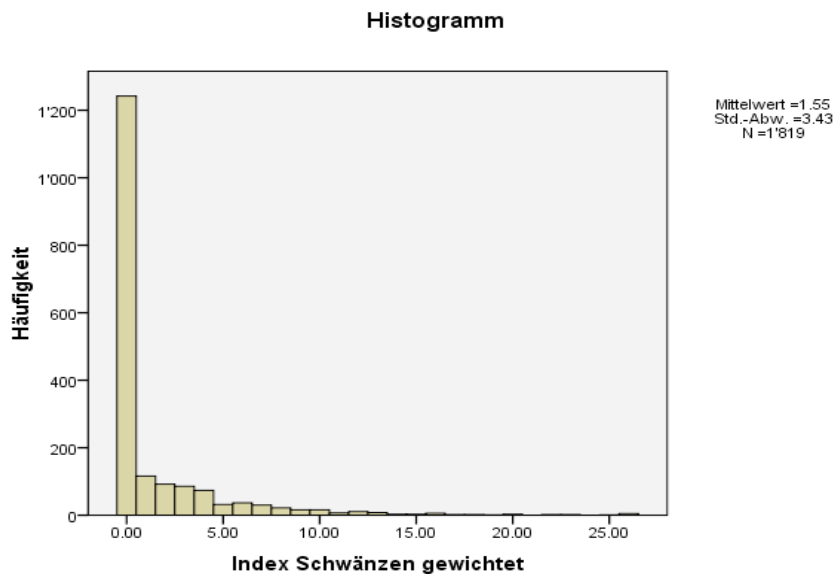
i) Körperliche Beschwerden (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



j) Mobbing (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



1) Index Schänzen gewichtet (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



15.2 Test auf Normalverteilung alle Modellvariablen Lehrpersonen

Inputmerkmale Lehrpersonen

Verarbeitete Fälle

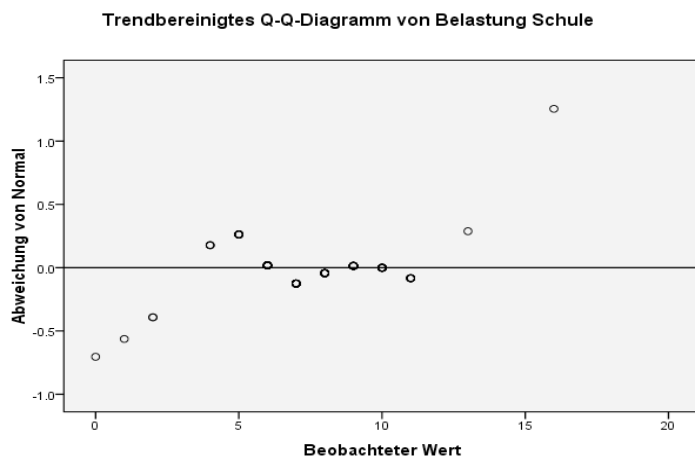
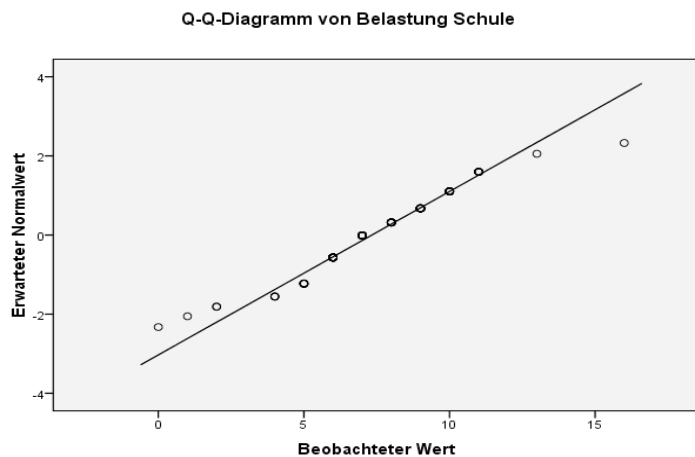
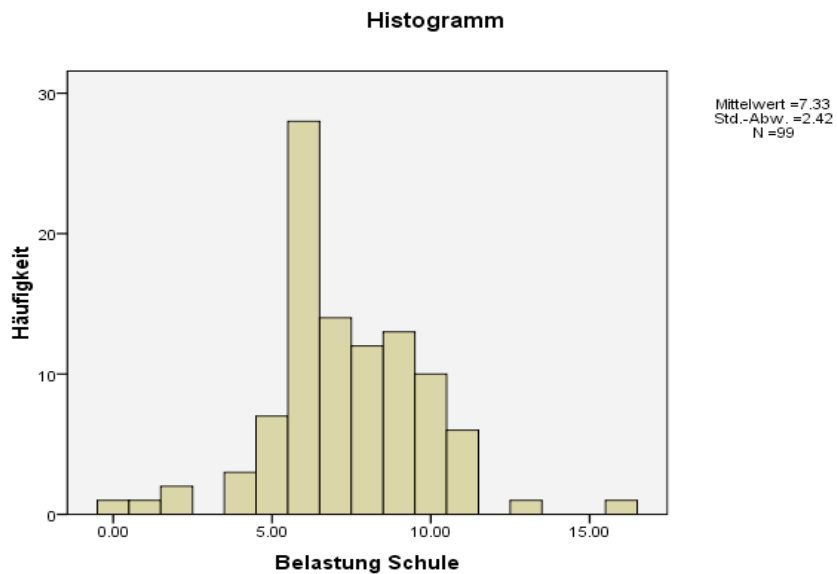
	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Belastung Schule	99	96.1%	4	3.9%	103	100.0%
Anregung und Vielfalt an Schule	101	98.1%	2	1.9%	103	100.0%

Tests auf Normalverteilung

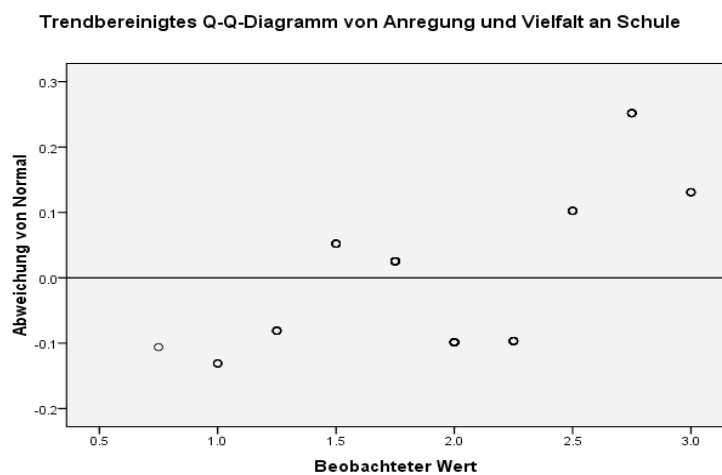
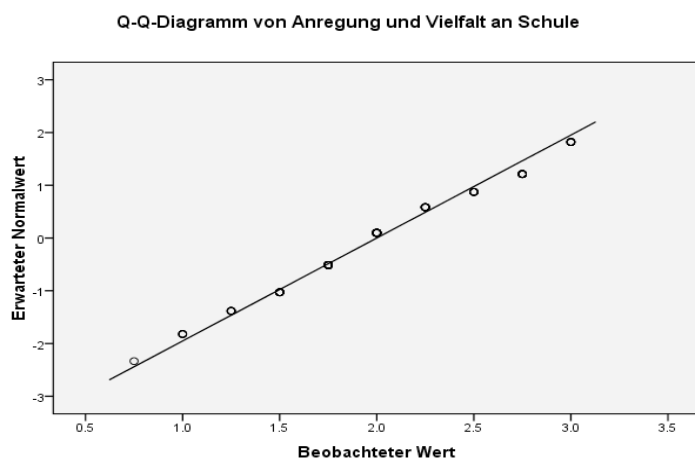
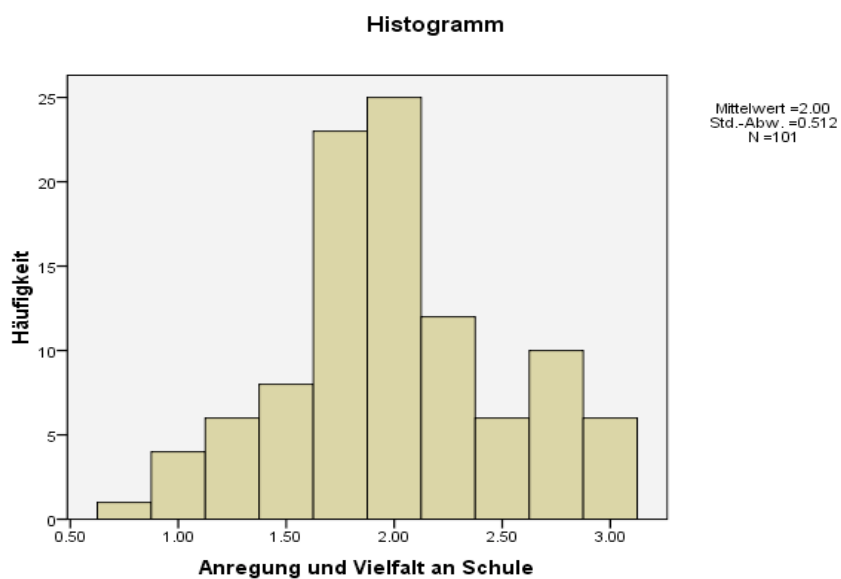
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Belastung Schule	.149	99	.000	.949	99	.001
Anregung und Vielfalt an Schule	.163	101	.000	.957	101	.002

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

a) Belastung Schule (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



b) Anregung und Vielfalt an der Schule (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



Prozessmerkmale Lehrpersonen

Verarbeitete Fälle

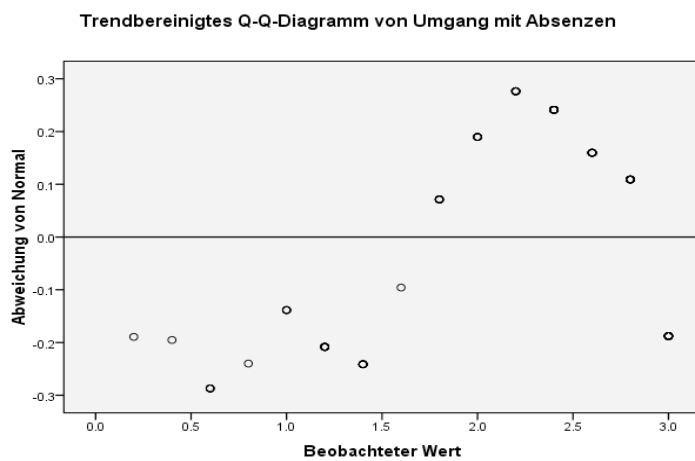
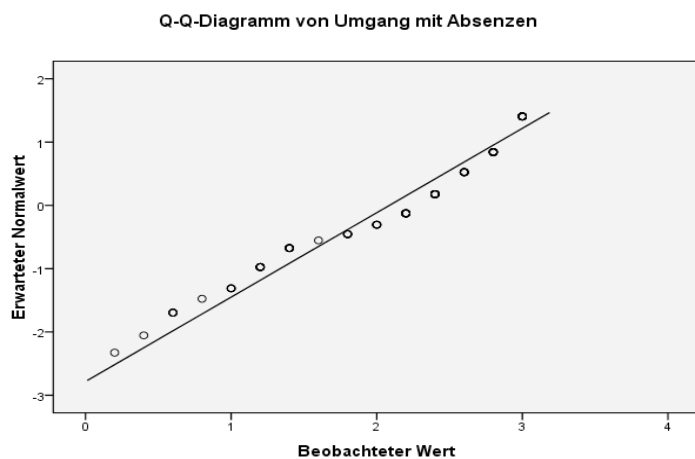
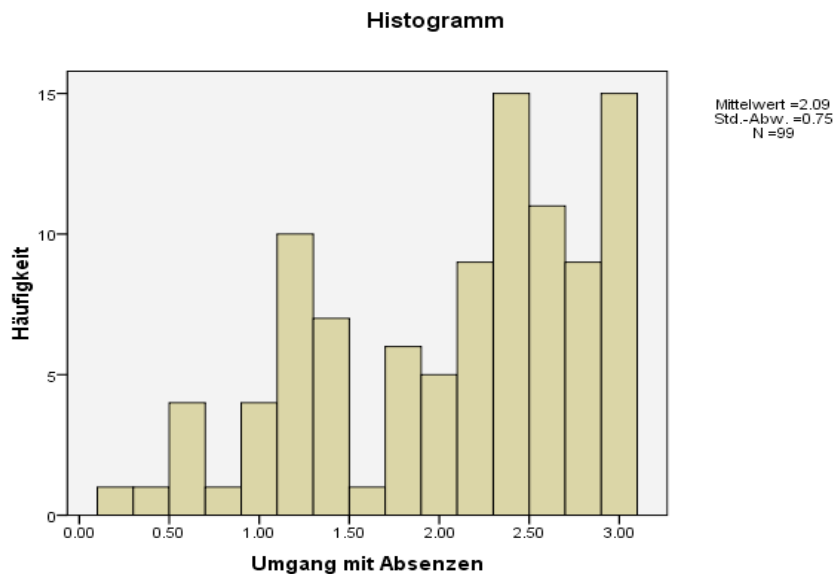
	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Umgang mit Absenzen	99	96.1%	4	3.9%	103	100.0%
Konsensorientierung	99	96.1%	4	3.9%	103	100.0%
Positives Sozialklima	100	97.1%	3	2.9%	103	100.0%
Fuehrungskompetenz SL	100	97.1%	3	2.9%	103	100.0%
Schulmanagement	97	94.2%	6	5.8%	103	100.0%
Allgemeiner Umgangston LP/S	100	97.1%	3	2.9%	103	100.0%
Sch_zent_Reaktion _Schwänzen	101	98.1%	2	1.9%	103	100.0%

Tests auf Normalverteilung

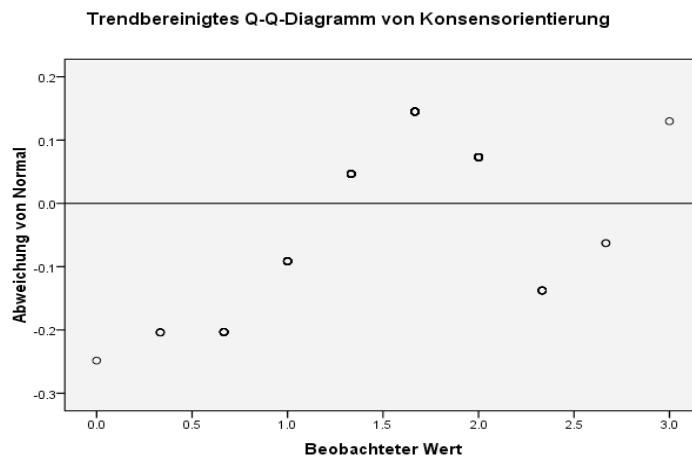
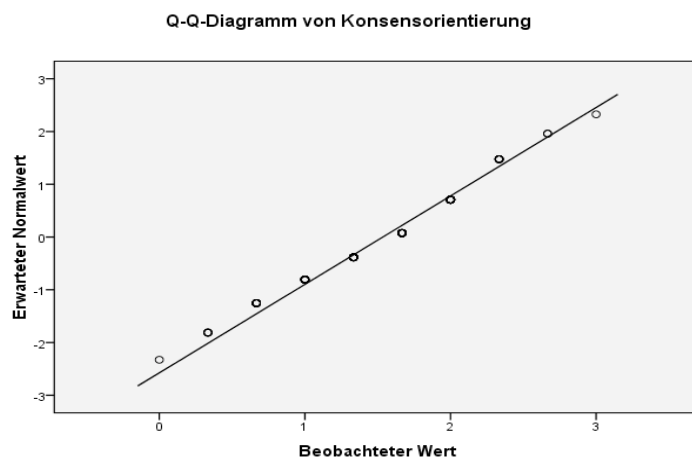
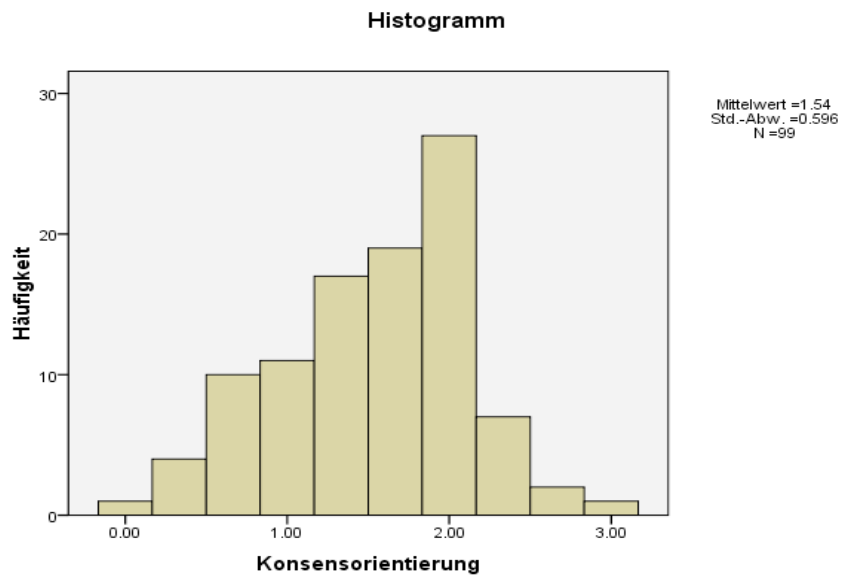
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Umgang mit Absenzen	.167	99	.000	.916	99	.000
Konsensorientierung	.156	99	.000	.953	99	.002
Positives Sozialklima	.137	100	.000	.930	100	.000
Fuehrungskompetenz SL	.159	100	.000	.889	100	.000
Schulmanagement	.114	97	.003	.966	97	.012
Allgemeiner Umgangston LP/S	.242	100	.000	.862	100	.000
Sch_zent_Reaktion _Schwänzen	.527	101	.000	.359	101	.000

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

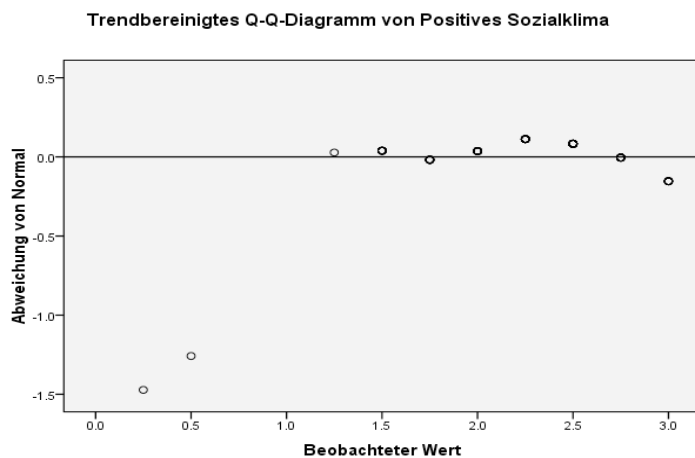
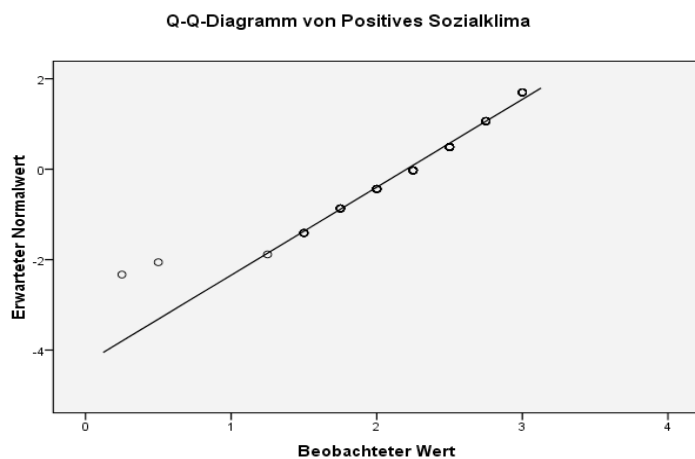
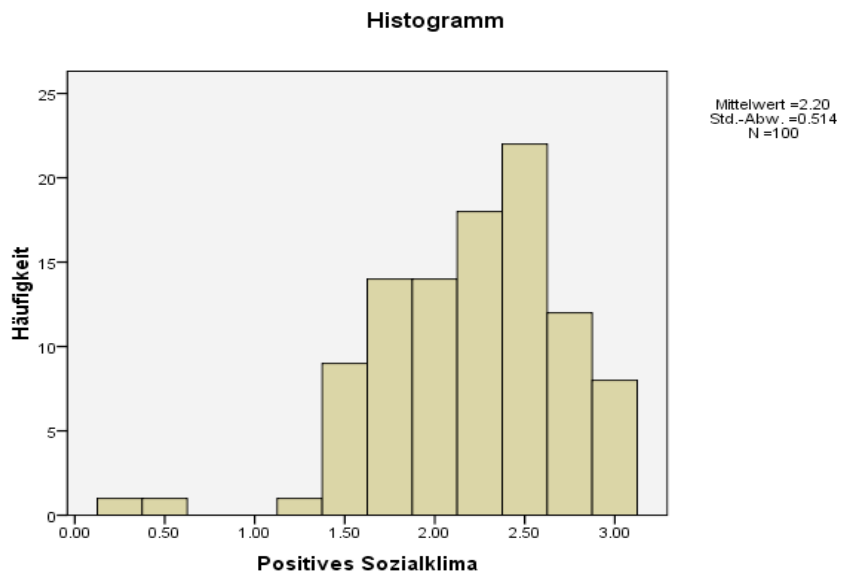
a) Umgang mit Absenzen (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



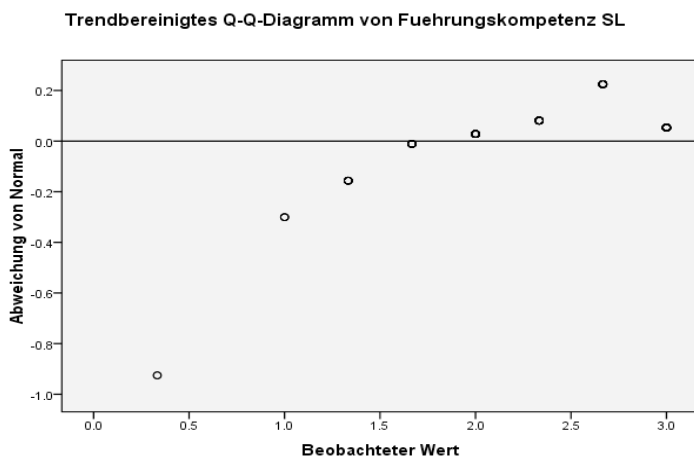
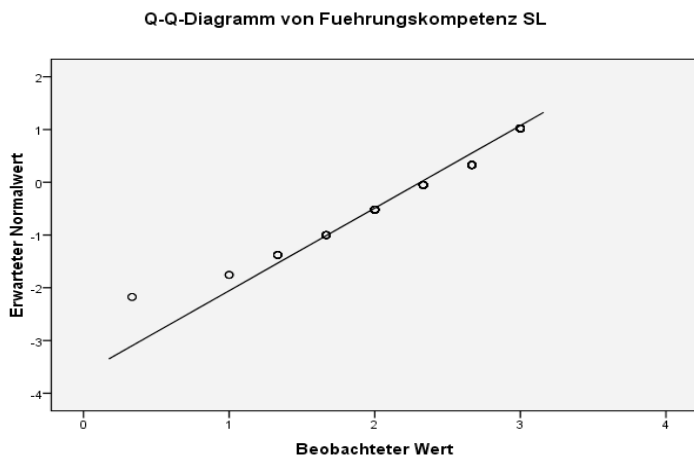
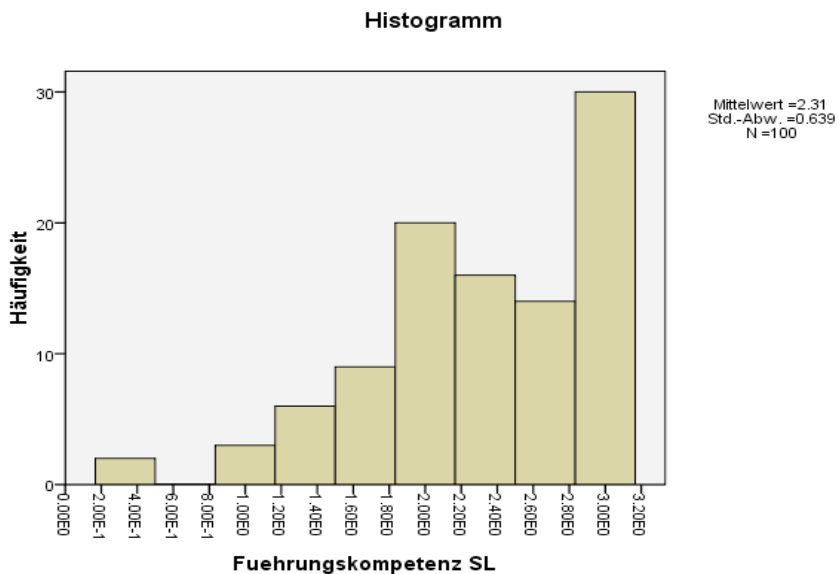
b) Konsensorientierung (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



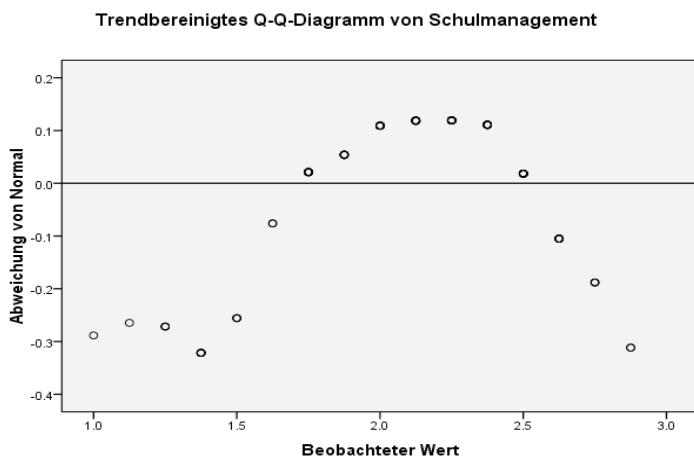
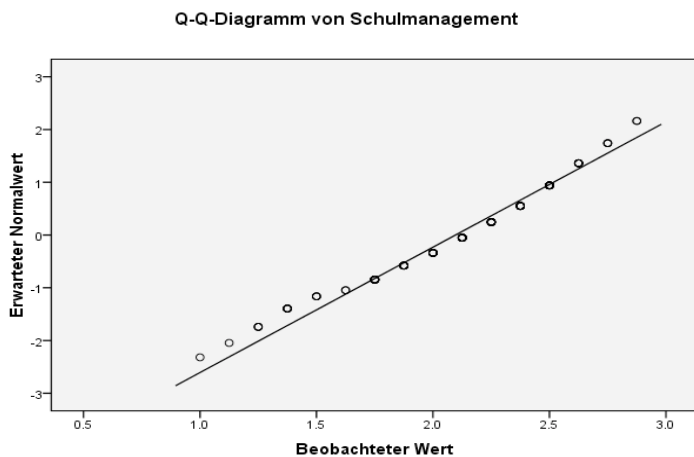
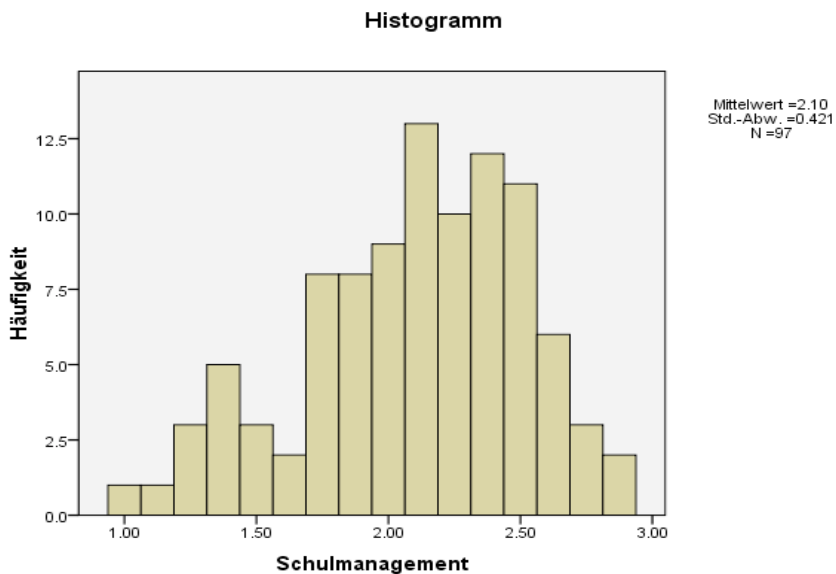
c) Positives Sozialklima (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



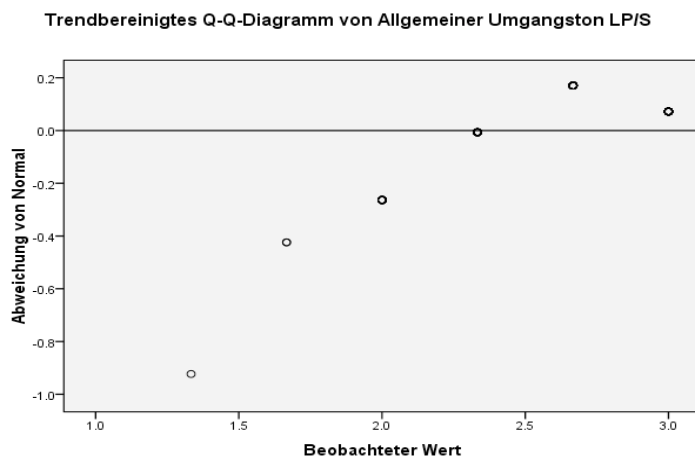
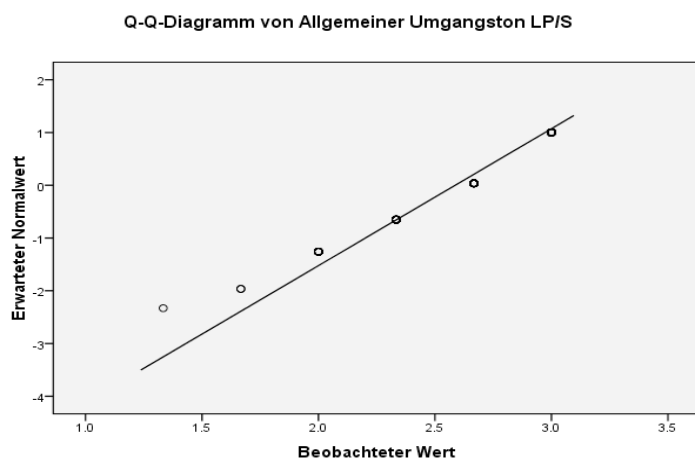
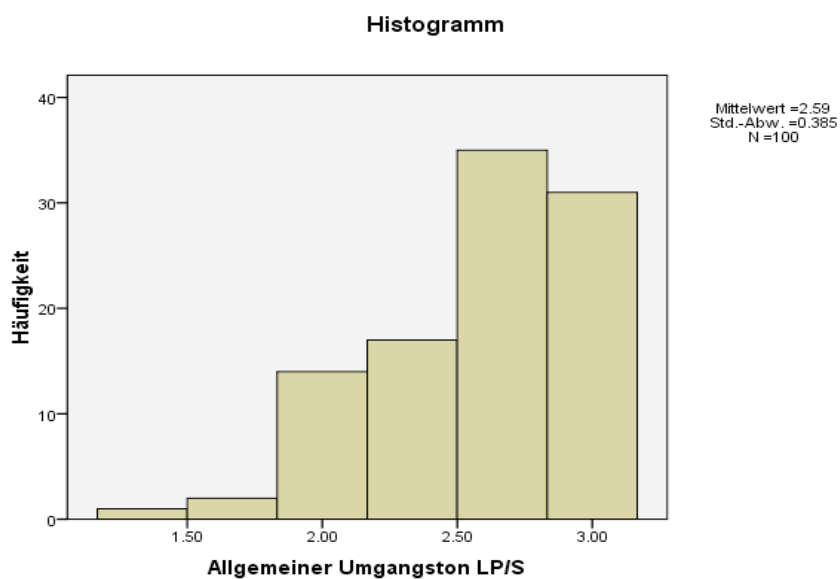
d) Führungskompetenz SL (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



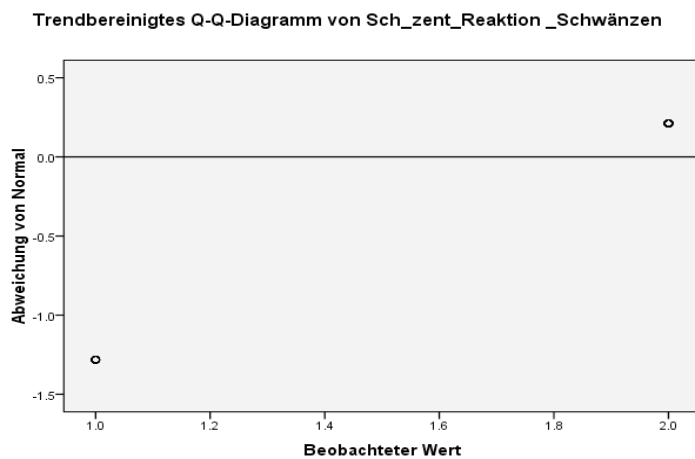
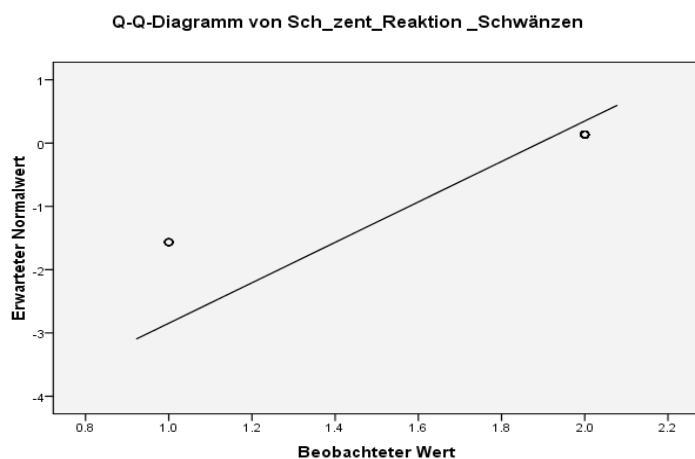
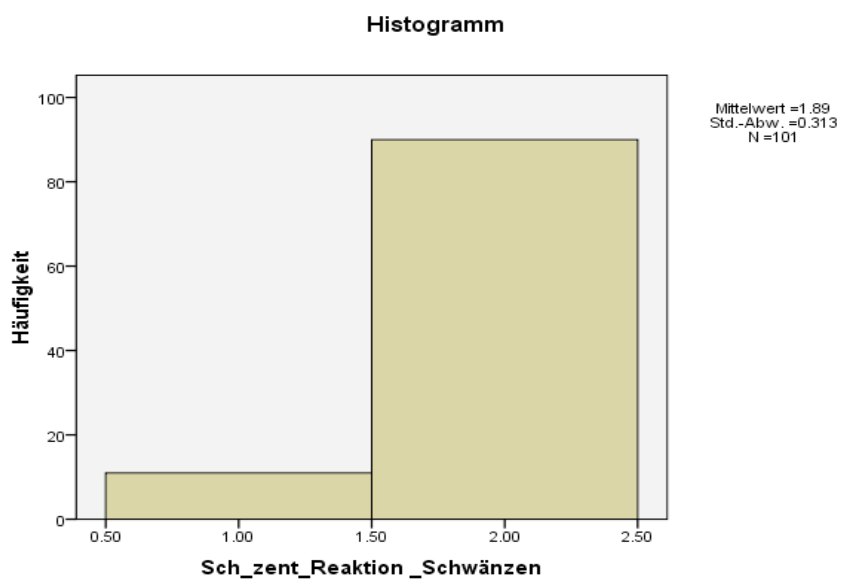
e) Schulmanagement (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



f) Allgemeiner Umgangston LP/S (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



g) Sch_zent_Reaktion Schwänzen (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



Outputmerkmale Lehrperson

Verarbeitete Fälle

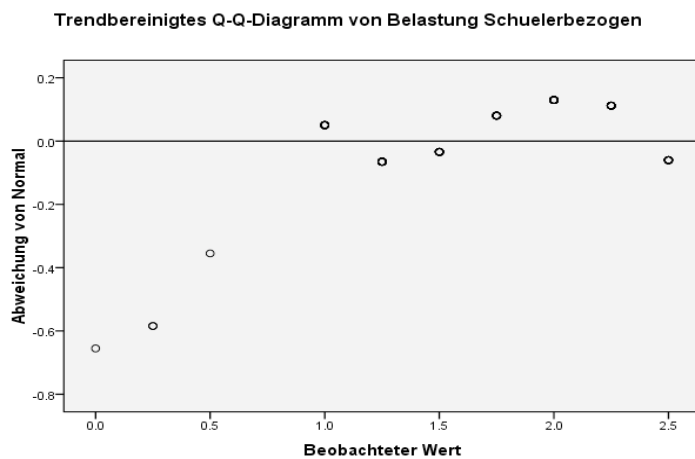
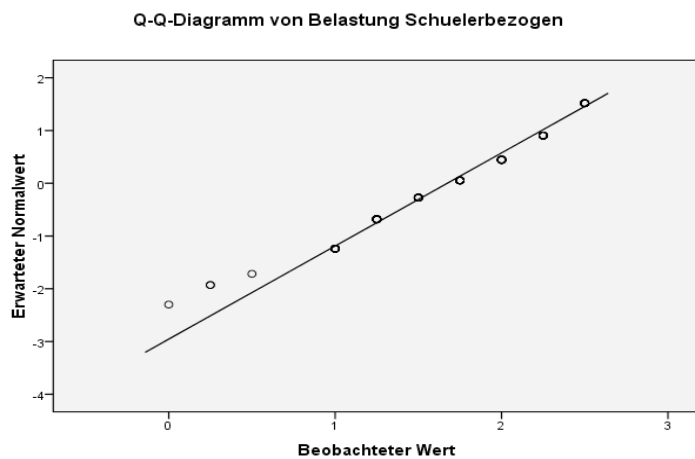
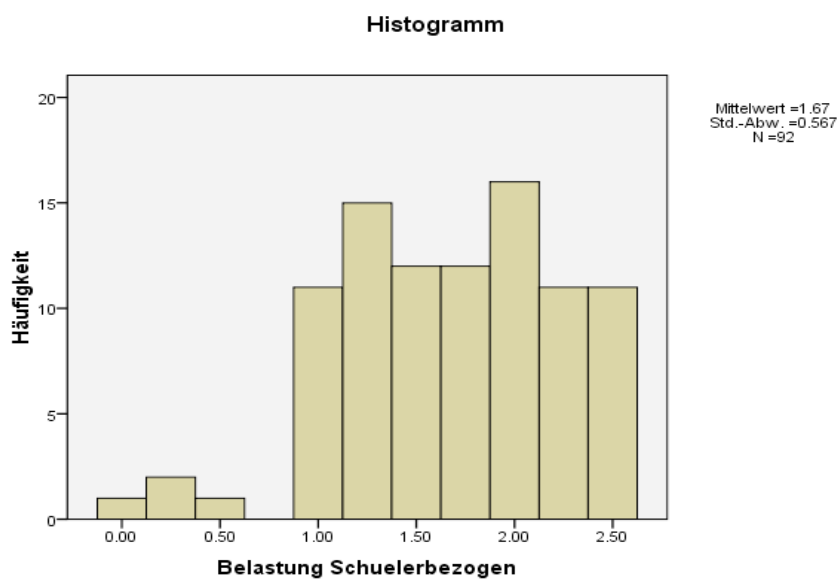
	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Belastung Schuelerbezogen	92	89.3%	11	10.7%	103	100.0%
Berufszufriedenheit	92	89.3%	11	10.7%	103	100.0%
Erlebte Belastung	92	89.3%	11	10.7%	103	100.0%
Wahrgenommene Eignung	92	89.3%	11	10.7%	103	100.0%

Tests auf Normalverteilung

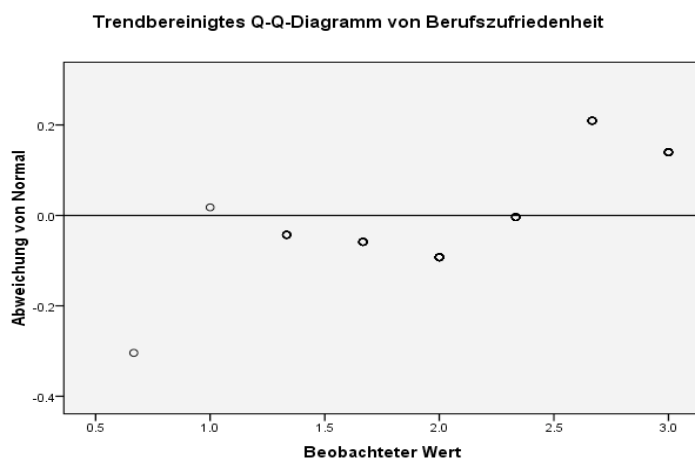
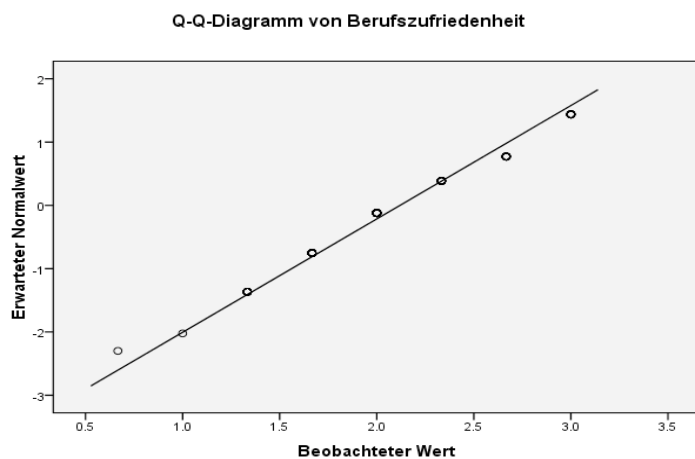
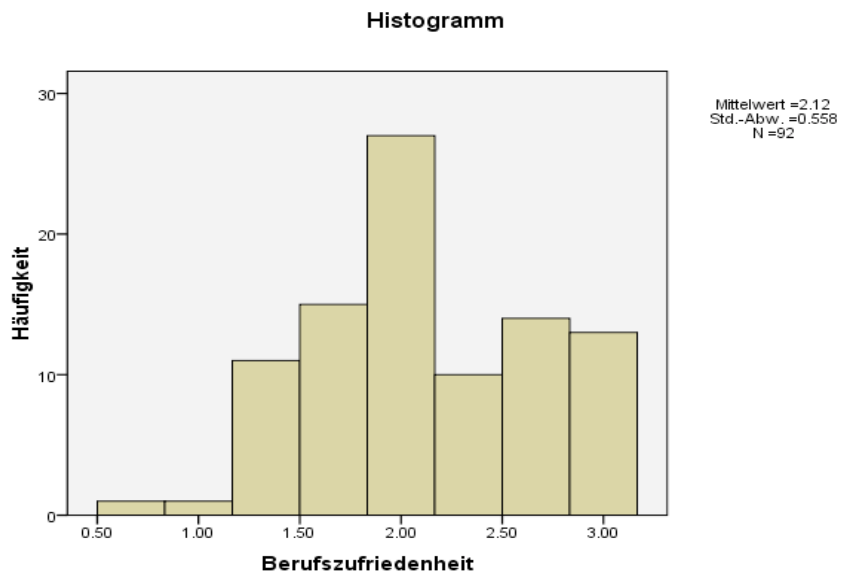
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifi- kanz	Statistik	df	Signifikanz
Belastung Schuelerbezogen	.131	92	.001	.944	92	.001
Berufszufriedenheit	.183	92	.000	.935	92	.000
Erlebte Belastung	.134	92	.000	.960	92	.007
Wahrgenommene Eignung	.142	92	.000	.945	92	.001

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

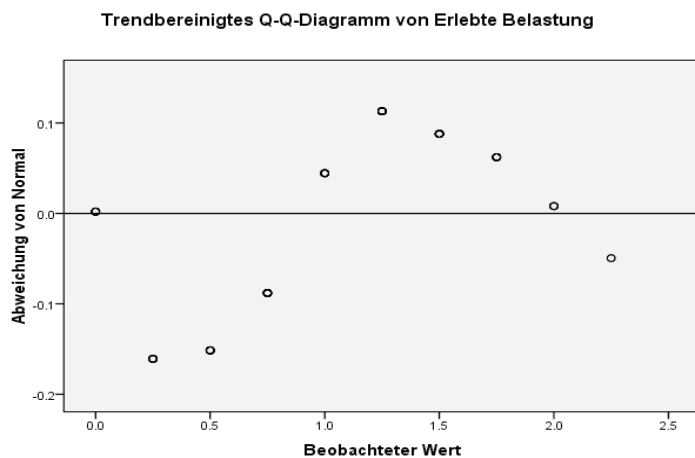
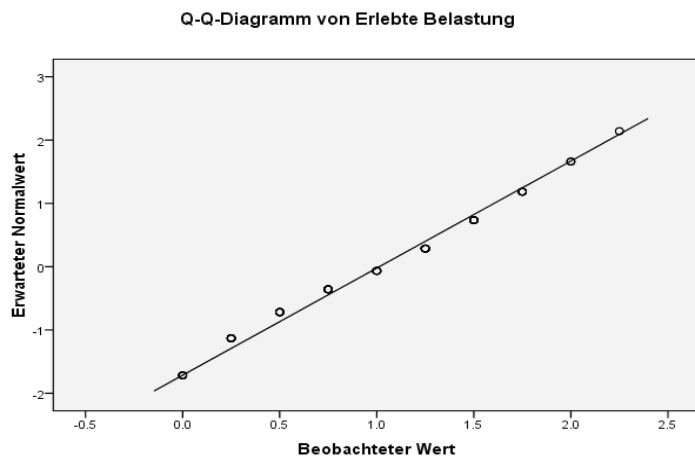
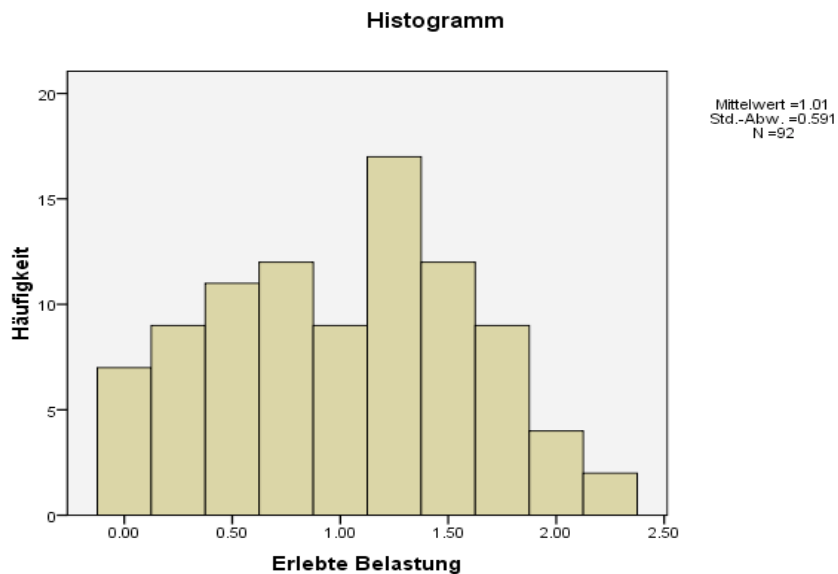
a) Belastung Schülerbezogen (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



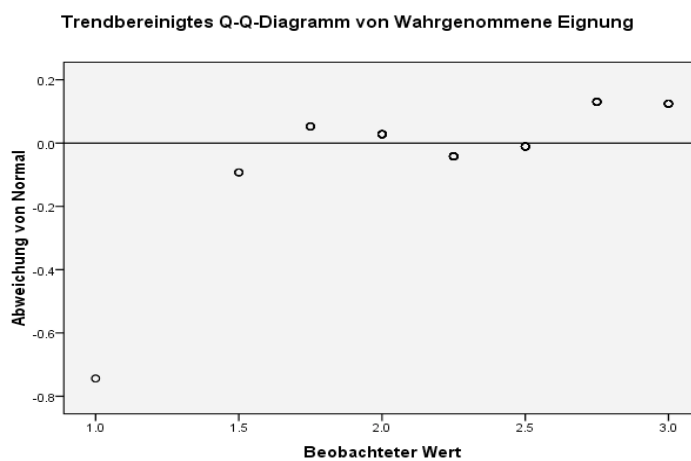
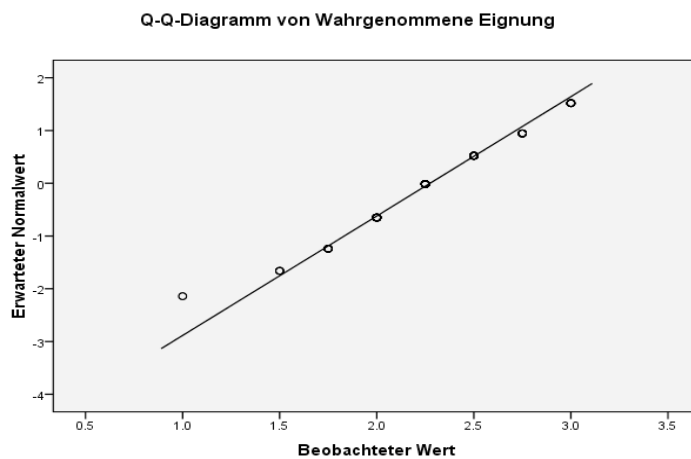
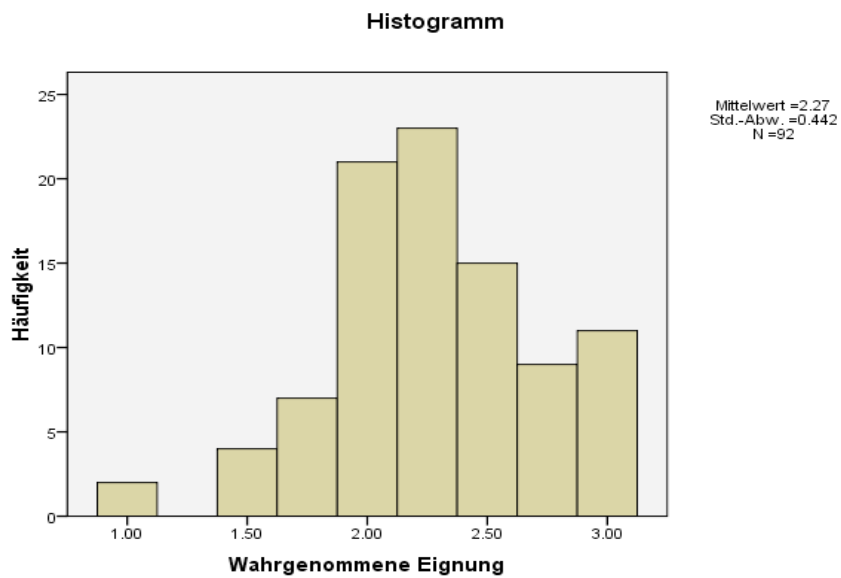
b) Berufszufriedenheit (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



c) Erlebte Belastung (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



d) Wahrgenommene Eignung (Histogramm, Q-Q-Diagramm, trendbereinigtes Q-Q-Diagramm)



15.3 Test auf Varianzhomogenität alle Modellvariablen Schüler

Inputmerkmale Schülerebene

Test der Homogenität der Varianzen

	Levene-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Bedeutsamkeit schulischer Inhalte	2.367	10	1831	.009
Erziehungsstil: Zuwendung	1.596	10	1809	.102
Erziehungsstil: schulbezogenes Monitoring	1.643	10	1784	.089
Bewertung Schulabsentismus	9.316	10	1839	.000

Prozessmerkmale Schülerebene

Test der Homogenität der Varianzen

	Levene-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen	3.138	10	1792	.001
Strenge und Kontrolle an Schule	4.062	10	1824	.000
positive Beziehung zu Lehrpersonen	2.202	10	1795	.015
Klassengemeinschaft	3.503	10	1817	.000
Klassenrivalität	3.364	10	1825	.000
Disziplin LP Index gewichtet	6.019	10	1777	.000
Leistungsdruck: Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird.	6.988	10	1851	.000
Vermittlungsqualität: Unsere Klassenlehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich und spannend.	7.880	10	1847	.000
Unterrichtsdruck	3.484	10	1835	.000
Anregung und Vielfalt neben Pflichtunterricht: An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann.	3.632	10	1845	.000
negative Disziplin betreffend Schule	5.070	10	1813	.000
negatives Verhalten im Unterricht	5.841	10	1804	.000
Index Schwänzen gewichtet	11.090	10	1808	.000

Outputmerkmale Schülerebene

Test der Homogenität der Varianzen

	Levene-Statistik	df1	df2	Signifikanz
positives Schulklima	3.051	10	1776	.001
Performanzangst	1.951	10	1838	.035
Leistungsangst	.813	10	1837	.616
Noten: Mathematik	2.069	10	1817	.024
Noten: Deutsch	2.085	10	1813	.023
Zufriedenheit mit Noten: Wie zufrieden bist du selbst mit deinen Leistungen (Noten) in der Schule?	2.196	10	1827	.016
soziales Selbstkonzept	.727	10	1798	.699
Leistungs-Selbstkonzept	.903	10	1766	.529
Körperliche Beschwerden	.863	10	1776	.568
INdex_Mob_ungewichtet_log	.889	10	1760	.543

15.4 Test auf Varianzhomogenität alle Modellvariablen Lehrpersonen

Inputmerkmale Lehrpersonen

Test der Homogenität der Varianzen

	Levene-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Belastung Schule	1.115	4	94	.354
Anregung und Vielfalt an Schule	.471	4	96	.757

Prozessmerkmale Lehrpersonen

Test der Homogenität der Varianzen

	Levene-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Umgang mit Absenzen	5.919	4	94	.000
Konsensorientierung	.311	4	94	.870
Positives Sozialklima	1.137	4	95	.344
Fuehrungskompetenz SL	1.811	4	95	.133
Schulmanagement	.762	4	92	.552
Allgemeiner Umgangston LP/S	3.144	4	95	.018
Sch_zent_Reaktion _Schwänzen	1.179	4	96	.325

Outputmerkmale Lehrpersonen

Test der Homogenität der Varianzen

	Levene-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Belastung Schuelerbezogen	1.336	4	95	.262
Berufszufriedenheit	3.949	4	93	.005
Erlebte Belastung	1.621	4	93	.175
Wahrgenommene Eignung	2.055	4	94	.093

15.5 Fehlende Werte Schülerebene

Anzahl fehlende Werte (missing values) Schülerdaten Modellvariablen Clusteranalyse und Hilfsvariablen

Univariate Statistiken

	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Fehlend		Anzahl der Extremwerte ^a	
				Anzahl	Prozent	Niedrig	Hoch
Alter	1868	14.36	1.103	13	.7	56	36
Note Deutsch	1824	4.5948	.52585	57	3.0	93	8
Note Mathematik	1828	4.5470	.67339	53	2.8	54	33
Zufriedenheit mit Noten	1838	1.6964	.75553	43	2.3	123	0
Körperliche Beschwerden	1787	.8939	.46842	94	5.0	0	33
Klassengemeinschaft	1828	1.9602	.51401	53	2.8	71	32
Klassenrivalität	1836	1.2436	.65769	45	2.4	0	44
Strenge und Kontrolle	1835	2.3417	.48047	46	2.4	67	0
Allg. Umgagnston	1803	2.0275	.59258	78	4.1	74	0
Leistungsdruck	1842	1.8109	.56867	39	2.1	63	70
Unterrichtsdruck	1846	1.1798	.70924	35	1.9	0	90
positive Beziehugn zu LP	1806	2.0501	.67705	75	4.0	77	0
Bedeutsamkeit schulischer inhalte	1842	1.6205	.58203	39	2.1	67	48
Performanzangst	1849	1.5232	.76507	32	1.7	0	0
Leistungsangst	1848	1.5494	.88818	33	1.8	0	0
Schulklima	1787	1.9909	.53903	94	5.0	68	0
Soziales Selbstkonzept	1809	2.1823	.53206	72	3.8	64	0
Leistungs-Selbstkonzept	1777	1.4983	.58283	104	5.5	34	53
Erziehungsstil: Zuwendung	1820	2.3422	.53863	61	3.2	97	0
schulisches Monitoring	1795	2.2742	.54277	86	4.6	63	0
Negative Disziplin betr Schule	1824	.4870	.56000	57	3.0	0	104
Negatives Verhalten im Unterricht	1815	.8296	.62706	66	3.5	0	62
körperliche Beschwerden	1787	4.4695	2.34211	94	5.0	0	33
Ausmass Schulschwänzen (log)	1819	.2128	.35028	62	3.3	0	110
Mobbing (log)	1771	.3434	.26808	110	5.8	0	26
Klasse	1881			0	.0		
Anforderungsniveau	1881			0	.0		
Geschlecht	1867			14	.7		
ISEI Vater	1710			171	9.1		
Schweizerische Nationalität (dummy)	1841			40	2.1		
Schulgrösse	1881			0	.0		
Gemeindegrösse	1881			0	.0		
Disziplin LP	1788			93	4.9		
Anregung zu zusätzlichem Engage- ment	1856			25	1.3		
Vermittlungsqualität	1858			23	1.2		
Bewertung SA	1850			31	1.6		

a. Anzahl der Fälle außerhalb des Bereichs (Mittelwert - 2*SD, Mittelwert + 2*SD).

15.6 Paarweise Mittelwertsvergleiche Schülerdaten Input

ONEWAY ANOVA

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Bedeutsamkeit schulischer Inhalte	Zwischen den Gruppen	7.583	10	.758	2.254	.013
	Innerhalb der Gruppen	616.081	1831	.336		
	Gesamt	623.664	1841			
Bewertung Schulabsentismus	Zwischen den Gruppen	6.744	10	.674	3.159	.001
	Innerhalb der Gruppen	392.559	1839	.213		
	Gesamt	399.302	1849			

Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte

		Statistik ^a	df1	df2	Sig.
Bedeutsamkeit schulischer Inhalte	Welch-Test	2.346	10	656.151	.010
	Brown-Forsythe	2.305	10	1672.407	.011
Bewertung Schulabsentismus	Welch-Test	3.570	10	657.118	.000
	Brown-Forsythe	3.198	10	1582.111	.000

a. Asymptotisch F-verteilt

Post-Hoc-Tests: Games Howell (keine Varianzhomogenität gegeben)

Mehrfachvergleiche

Games-Howell

Abhängige Variable	(I) Schule	(J) Schule	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Signifikanz	95%-Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
Bedeutsamkeit schulischer Inhalte	4	5	.03937	.07323	1.000	-.1986	.2773
		10	.01082	.06943	1.000	-.2144	.2360
		11	.11628	.06398	.769	-.0911	.3236
		12	.02375	.06411	1.000	-.1841	.2316
		15	.00667	.06755	1.000	-.2127	.2260
		19	.05644	.06312	.998	-.1482	.2611
		20	-.11896	.06945	.828	-.3447	.1067
		24	-.00510	.05996	1.000	-.1996	.1894
		27	-.07321	.06607	.990	-.2875	.1410
	29	.12457	.07267	.827	-.1111	.3602	
Bewertung Schulabsentismus	5	4	-.03937	.07323	1.000	-.2773	.1986
		10	-.02855	.07301	1.000	-.2658	.2087
		11	.07691	.06784	.988	-.1437	.2975
		12	-.01562	.06797	1.000	-.2366	.2054
		15	-.03269	.07122	1.000	-.2645	.1991
		19	.01707	.06703	1.000	-.2010	.2351

	20	-.15833	.07303	.530	-.3961	.0794
	24	-.04447	.06406	1.000	-.2531	.1642
	27	-.11258	.06982	.876	-.3396	.1144
	29	.08520	.07609	.989	-.1620	.3324
10	4	-.01082	.06943	1.000	-.2360	.2144
	5	.02855	.07301	1.000	-.2087	.2658
	11	.10545	.06373	.857	-.1012	.3121
	12	.01293	.06386	1.000	-.1942	.2200
	15	-.00415	.06731	1.000	-.2228	.2145
	19	.04562	.06287	1.000	-.1583	.2495
	20	-.12979	.06923	.733	-.3548	.0952
	24	-.01592	.05969	1.000	-.2096	.1777
	27	-.08404	.06583	.972	-.2976	.1295
	29	.11374	.07245	.894	-.1213	.3487
11	4	-.11628	.06398	.769	-.3236	.0911
	5	-.07691	.06784	.988	-.2975	.1437
	10	-.10545	.06373	.857	-.3121	.1012
	12	-.09253	.05788	.882	-.2799	.0948
	15	-.10960	.06167	.792	-.3099	.0907
	19	-.05984	.05678	.993	-.2437	.1240
	20	-.23524	.06375	.012	-.4425	-.0280
	24	-.12138	.05325	.450	-.2936	.0509
	27	-.18949	.06004	.064	-.3840	.0050
	29	.00829	.06724	1.000	-.2098	.2263
12	4	-.02375	.06411	1.000	-.2316	.1841
	5	.01562	.06797	1.000	-.2054	.2366
	10	-.01293	.06386	1.000	-.2200	.1942
	11	.09253	.05788	.882	-.0948	.2799
	15	-.01707	.06181	1.000	-.2178	.1837
	19	.03269	.05693	1.000	-.1517	.2170
	20	-.14271	.06388	.483	-.3504	.0650
	24	-.02885	.05341	1.000	-.2017	.1440
	27	-.09696	.06018	.877	-.2920	.0981
	29	.10082	.06737	.920	-.1177	.3193
15	4	-.00667	.06755	1.000	-.2260	.2127
	5	.03269	.07122	1.000	-.1991	.2645
	10	.00415	.06731	1.000	-.2145	.2228
	11	.10960	.06167	.792	-.0907	.3099
	12	.01707	.06181	1.000	-.1837	.2178
	19	.04977	.06078	.999	-.1477	.2472
	20	-.12564	.06733	.739	-.3448	.0936
	24	-.01177	.05749	1.000	-.1987	.1751

	27	-.07989	.06384	.976	-.2872	.1275
	29	.11789	.07065	.850	-.1115	.3473
19	4	-.05644	.06312	.998	-.2611	.1482
	5	-.01707	.06703	1.000	-.2351	.2010
	10	-.04562	.06287	1.000	-.2495	.1583
	11	.05984	.05678	.993	-.1240	.2437
	12	-.03269	.05693	1.000	-.2170	.1517
	15	-.04977	.06078	.999	-.2472	.1477
	20	-.17540	.06289	.169	-.3800	.0292
	24	-.06154	.05221	.985	-.2305	.1074
	27	-.12965	.05913	.512	-.3213	.0620
	29	.06813	.06643	.995	-.1473	.2836
20	4	.11896	.06945	.828	-.1067	.3447
	5	.15833	.07303	.530	-.0794	.3961
	10	.12979	.06923	.733	-.0952	.3548
	11	.23524	.06375	.012	.0280	.4425
	12	.14271	.06388	.483	-.0650	.3504
	15	.12564	.06733	.739	-.0936	.3448
	19	.17540	.06289	.169	-.0292	.3800
	24	.11386	.05972	.712	-.0806	.3083
	27	.04575	.06585	1.000	-.1684	.2599
	29	.24353	.07247	.036	.0081	.4790
24	4	.00510	.05996	1.000	-.1894	.1996
	5	.04447	.06406	1.000	-.1642	.2531
	10	.01592	.05969	1.000	-.1777	.2096
	11	.12138	.05325	.450	-.0509	.2936
	12	.02885	.05341	1.000	-.1440	.2017
	15	.01177	.05749	1.000	-.1751	.1987
	19	.06154	.05221	.985	-.1074	.2305
	20	-.11386	.05972	.712	-.3083	.0806
	27	-.06811	.05574	.980	-.2488	.1125
	29	.12966	.06343	.618	-.0762	.3355
27	4	.07321	.06607	.990	-.1410	.2875
	5	.11258	.06982	.876	-.1144	.3396
	10	.08404	.06583	.972	-.1295	.2976
	11	.18949	.06004	.064	-.0050	.3840
	12	.09696	.06018	.877	-.0981	.2920
	15	.07989	.06384	.976	-.1275	.2872
	19	.12965	.05913	.512	-.0620	.3213
	20	-.04575	.06585	1.000	-.2599	.1684
	24	.06811	.05574	.980	-.1125	.2488
	29	.19778	.06923	.142	-.0268	.4223

	29	4	-.12457	.07267	.827	-.3602	.1111
		5	-.08520	.07609	.989	-.3324	.1620
		10	-.11374	.07245	.894	-.3487	.1213
		11	-.00829	.06724	1.000	-.2263	.2098
		12	-.10082	.06737	.920	-.3193	.1177
		15	-.11789	.07065	.850	-.3473	.1115
		19	-.06813	.06643	.995	-.2836	.1473
		20	-.24353	.07247	.036	-.4790	-.0081
		24	-.12966	.06343	.618	-.3355	.0762
	27	-.19778	.06923	.142	-.4223	.0268	
Bewertung Schul-absentismus	4	5	-.01529	.05175	1.000	-.1834	.1529
		10	-.01392	.05362	1.000	-.1879	.1601
		11	.07774	.04667	.852	-.0735	.2290
		12	.04903	.04645	.993	-.1015	.1996
		15	-.07892	.05620	.946	-.2617	.1038
		19	.03600	.04725	1.000	-.1172	.1891
		20	-.00156	.06226	1.000	-.2044	.2013
		24	-.04088	.04579	.998	-.1892	.1074
		27	-.06220	.05169	.982	-.2298	.1054
	29	.14013	.04622	.091	-.0098	.2900	
5	4	4	.01529	.05175	1.000	-.1529	.1834
		10	.00137	.05597	1.000	-.1804	.1832
		11	.09302	.04936	.727	-.0673	.2534
		12	.06432	.04915	.967	-.0954	.2241
		15	-.06364	.05844	.991	-.2538	.1265
		19	.05128	.04991	.995	-.1109	.2134
		20	.01373	.06429	1.000	-.1958	.2232
		24	-.02559	.04852	1.000	-.1832	.1320
		27	-.04691	.05413	.999	-.2227	.1289
	29	.15541	.04893	.062	-.0037	.3145	
10	4	4	.01392	.05362	1.000	-.1601	.1879
		5	-.00137	.05597	1.000	-.1832	.1804
		11	.09165	.05131	.787	-.0748	.2581
		12	.06295	.05111	.978	-.1029	.2288
		15	-.06501	.06010	.992	-.2603	.1303
		19	.04991	.05184	.997	-.1183	.2181
		20	.01236	.06580	1.000	-.2018	.2265
		24	-.02696	.05050	1.000	-.1908	.1369
		27	-.04828	.05591	.999	-.2296	.1331
	29	.15404	.05090	.093	-.0112	.3193	
11	4	-.07774	.04667	.852	-.2290	.0735	

	5	-.09302	.04936	.727	-.2534	.0673
	10	-.09165	.05131	.787	-.2581	.0748
	12	-.02870	.04377	1.000	-.1704	.1130
	15	-.15666	.05400	.130	-.3323	.0190
	19	-.04174	.04462	.998	-.1862	.1027
	20	-.07930	.06028	.965	-.2759	.1173
	24	-.11861	.04306	.179	-.2579	.0206
	27	-.13994	.04929	.148	-.2997	.0198
	29	.06239	.04352	.939	-.0786	.2034
12	4	-.04903	.04645	.993	-.1996	.1015
	5	-.06432	.04915	.967	-.2241	.0954
	10	-.06295	.05111	.978	-.2288	.1029
	11	.02870	.04377	1.000	-.1130	.1704
	15	-.12796	.05381	.386	-.3031	.0471
	19	-.01304	.04439	1.000	-.1568	.1307
	20	-.05060	.06011	.999	-.2467	.1455
	24	-.08991	.04282	.578	-.2284	.0486
	27	-.11124	.04908	.460	-.2704	.0479
	29	.09109	.04329	.575	-.0492	.2314
15	4	.07892	.05620	.946	-.1038	.2617
	5	.06364	.05844	.991	-.1265	.2538
	10	.06501	.06010	.992	-.1303	.2603
	11	.15666	.05400	.130	-.0190	.3323
	12	.12796	.05381	.386	-.0471	.3031
	19	.11492	.05450	.573	-.0624	.2922
	20	.07736	.06792	.988	-.1438	.2985
	24	.03805	.05323	1.000	-.1352	.2113
	27	.01672	.05839	1.000	-.1730	.2065
	29	.21905	.05361	.003	.0445	.3936
19	4	-.03600	.04725	1.000	-.1891	.1172
	5	-.05128	.04991	.995	-.2134	.1109
	10	-.04991	.05184	.997	-.2181	.1183
	11	.04174	.04462	.998	-.1027	.1862
	12	.01304	.04439	1.000	-.1307	.1568
	15	-.11492	.05450	.573	-.2922	.0624
	20	-.03756	.06073	1.000	-.2356	.1605
	24	-.07687	.04369	.803	-.2182	.0645
	27	-.09820	.04984	.670	-.2598	.0634
	29	.10413	.04415	.397	-.0389	.2472
20	4	.00156	.06226	1.000	-.2013	.2044
	5	-.01373	.06429	1.000	-.2232	.1958

	10	-.01236	.06580	1.000	-.2265	.2018
	11	.07930	.06028	.965	-.1173	.2759
	12	.05060	.06011	.999	-.1455	.2467
	15	-.07736	.06792	.988	-.2985	.1438
	19	.03756	.06073	1.000	-.1605	.2356
	24	-.03931	.05959	1.000	-.2337	.1551
	27	-.06064	.06424	.997	-.2698	.1485
	29	.14169	.05993	.396	-.0539	.3373
24	4	.04088	.04579	.998	-.1074	.1892
	5	.02559	.04852	1.000	-.1320	.1832
	10	.02696	.05050	1.000	-.1369	.1908
	11	.11861	.04306	.179	-.0206	.2579
	12	.08991	.04282	.578	-.0486	.2284
	15	-.03805	.05323	1.000	-.2113	.1352
	19	.07687	.04369	.803	-.0645	.2182
	20	.03931	.05959	1.000	-.1551	.2337
	27	-.02132	.04845	1.000	-.1783	.1357
	29	.18100*	.04257	.001	.0432	.3188
27	4	.06220	.05169	.982	-.1054	.2298
	5	.04691	.05413	.999	-.1289	.2227
	10	.04828	.05591	.999	-.1331	.2296
	11	.13994	.04929	.148	-.0198	.2997
	12	.11124	.04908	.460	-.0479	.2704
	15	-.01672	.05839	1.000	-.2065	.1730
	19	.09820	.04984	.670	-.0634	.2598
	20	.06064	.06424	.997	-.1485	.2698
	24	.02132	.04845	1.000	-.1357	.1783
	29	.20233*	.04887	.002	.0438	.3608
29	4	-.14013	.04622	.091	-.2900	.0098
	5	-.15541	.04893	.062	-.3145	.0037
	10	-.15404	.05090	.093	-.3193	.0112
	11	-.06239	.04352	.939	-.2034	.0786
	12	-.09109	.04329	.575	-.2314	.0492
	15	-.21905*	.05361	.003	-.3936	-.0445
	19	-.10413	.04415	.397	-.2472	.0389
	20	-.14169	.05993	.396	-.3373	.0539
	24	-.18100*	.04257	.001	-.3188	-.0432
	27	-.20233*	.04887	.002	-.3608	-.0438

*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau .05 signifikant.

Paarweise Mittelwertsvergleiche Schülervariablen Input (Varianzhomogenität gegeben)

ONEWAY ANOVA

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Erziehungsstil: Zuwendung	Zwischen den Gruppen	6.037	10	.604	2.093	.022
	Innerhalb der Gruppen	521.689	1809	.288		
	Gesamt	527.726	1819			
Erziehungsstil: schulbezogenes Monitoring	Zwischen den Gruppen	10.145	10	1.014	3.491	.000
	Innerhalb der Gruppen	518.371	1784	.291		
	Gesamt	528.516	1794			

Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte

		Statistik ^a	df1	df2	Sig.
Erziehungsstil: Zu- wendung	Welch-Test	2.258	10	644.600	.013
	Brown-Forsythe	2.098	10	1603.500	.022
Erziehungsstil: schulbezogenes Monitoring	Welch-Test	3.566	10	639.081	.000
	Brown-Forsythe	3.503	10	1610.058	.000

Post-Hoc-Tests: Gabriel

Mehrfachvergleiche

Gabriel

Abhängige Variable	(I) Schule	(J) Schule	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Signifikanz	95%-Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
Erziehungsstil: Zuwendung	4	5	.07283	.06722	1.000	-.1491	.2948
		10	.00013	.06162	1.000	-.2042	.2044
		11	.04909	.05659	1.000	-.1380	.2362
		12	-.05259	.05749	1.000	-.2429	.1377
		15	-.16800	.06741	.495	-.3905	.0545
		19	.01104	.05782	1.000	-.1804	.2025
		20	.01782	.06838	1.000	-.2076	.2433
		24	-.01948	.05329	1.000	-.1941	.1551
		27	-.01602	.06015	1.000	-.2154	.1834
	29	.09135	.06240	1.000	-.1155	.2982	
	5	4	-.07283	.06722	1.000	-.2948	.1491
		10	-.07270	.06796	1.000	-.2973	.1519
		11	-.02374	.06344	1.000	-.2311	.1837
12		-.12542	.06424	.934	-.3360	.0852	
15		-.24083	.07325	.055	-.4837	.0020	
	19	-.06179	.06453	1.000	-.2736	.1500	
	20	-.05501	.07415	1.000	-.3008	.1908	
	24	-.09231	.06051	.999	-.2873	.1026	

	27	-.08884	.06663	1.000	-.3086	.1309
	29	.01852	.06867	1.000	-.2086	.2457
10	4	-.00013	.06162	1.000	-.2044	.2042
	5	.07270	.06796	1.000	-.1519	.2973
	11	.04896	.05747	1.000	-.1408	.2387
	12	-.05272	.05835	1.000	-.2457	.1402
	15	-.16813	.06814	.522	-.3933	.0571
	19	.01091	.05868	1.000	-.1832	.2050
	20	.01769	.06911	1.000	-.2105	.2458
	24	-.01961	.05422	1.000	-.1969	.1577
	27	-.01615	.06097	1.000	-.2182	.1859
	29	.09122	.06320	1.000	-.1183	.3007
11	4	-.04909	.05659	1.000	-.2362	.1380
	5	.02374	.06344	1.000	-.1837	.2311
	10	-.04896	.05747	1.000	-.2387	.1408
	12	-.10169	.05301	.955	-.2774	.0740
	15	-.21709	.06363	.030	-.4251	-.0091
	19	-.03806	.05337	1.000	-.2149	.1388
	20	-.03128	.06466	1.000	-.2422	.1796
	24	-.06857	.04842	1.000	-.2286	.0915
	27	-.06511	.05589	1.000	-.2500	.1198
	29	.04225	.05830	1.000	-.1500	.2345
12	4	.05259	.05749	1.000	-.1377	.2429
	5	.12542	.06424	.934	-.0852	.3360
	10	.05272	.05835	1.000	-.1402	.2457
	11	.10169	.05301	.955	-.0740	.2774
	15	-.11541	.06443	.981	-.3266	.0958
	19	.06363	.05432	1.000	-.1165	.2437
	20	.07041	.06545	1.000	-.1437	.2845
	24	.03311	.04947	1.000	-.1302	.1964
	27	.03658	.05680	1.000	-.1515	.2247
	29	.14394	.05918	.556	-.0516	.3394
15	4	.16800	.06741	.495	-.0545	.3905
	5	.24083	.07325	.055	-.0020	.4837
	10	.16813	.06814	.522	-.0571	.3933
	11	.21709	.06363	.030	.0091	.4251
	12	.11541	.06443	.981	-.0958	.3266
	19	.17903	.06473	.250	-.0333	.3914
	20	.18582	.07431	.497	-.0605	.4322
	24	.14852	.06071	.480	-.0470	.3440
	27	.15198	.06682	.709	-.0683	.3723
	29	.25935	.06885	.009	.0316	.4871

19	4	-.01104	.05782	1.000	-.2025	.1804
	5	.06179	.06453	1.000	-.1500	.2736
	10	-.01091	.05868	1.000	-.2050	.1832
	11	.03806	.05337	1.000	-.1388	.2149
	12	-.06363	.05432	1.000	-.2437	.1165
	15	-.17903	.06473	.250	-.3914	.0333
	20	.00678	.06574	1.000	-.2085	.2221
	24	-.03051	.04985	1.000	-.1949	.1339
	27	-.02705	.05713	1.000	-.2163	.1622
29	.08031	.05949	1.000	-.1163	.2770	
20	4	-.01782	.06838	1.000	-.2433	.2076
	5	.05501	.07415	1.000	-.1908	.3008
	10	-.01769	.06911	1.000	-.2458	.2105
	11	.03128	.06466	1.000	-.1796	.2422
	12	-.07041	.06545	1.000	-.2845	.1437
	15	-.18582	.07431	.497	-.4322	.0605
	19	-.00678	.06574	1.000	-.2221	.2085
	24	-.03730	.06179	1.000	-.2358	.1612
	27	-.03383	.06780	1.000	-.2571	.1894
29	.07353	.06980	1.000	-.1571	.3042	
24	4	.01948	.05329	1.000	-.1551	.1941
	5	.09231	.06051	.999	-.1026	.2873
	10	.01961	.05422	1.000	-.1577	.1969
	11	.06857	.04842	1.000	-.0915	.2286
	12	-.03311	.04947	1.000	-.1964	.1302
	15	-.14852	.06071	.480	-.3440	.0470
	19	.03051	.04985	1.000	-.1339	.1949
	20	.03730	.06179	1.000	-.1612	.2358
	27	.00346	.05254	1.000	-.1689	.1759
29	.11082	.05510	.899	-.0690	.2906	
27	4	.01602	.06015	1.000	-.1834	.2154
	5	.08884	.06663	1.000	-.1309	.3086
	10	.01615	.06097	1.000	-.1859	.2182
	11	.06511	.05589	1.000	-.1198	.2500
	12	-.03658	.05680	1.000	-.2247	.1515
	15	-.15198	.06682	.709	-.3723	.0683
	19	.02705	.05713	1.000	-.1622	.2163
	20	.03383	.06780	1.000	-.1894	.2571
	24	-.00346	.05254	1.000	-.1759	.1689
29	.10736	.06176	.991	-.0973	.3120	
29	4	-.09135	.06240	1.000	-.2982	.1155
	5	-.01852	.06867	1.000	-.2457	.2086

		10	-.09122	.06320	1.000	-.3007	.1183
		11	-.04225	.05830	1.000	-.2345	.1500
		12	-.14394	.05918	.556	-.3394	.0516
		15	-.25935	.06885	.009	-.4871	-.0316
		19	-.08031	.05949	1.000	-.2770	.1163
		20	-.07353	.06980	1.000	-.3042	.1571
		24	-.11082	.05510	.899	-.2906	.0690
		27	-.10736	.06176	.991	-.3120	.0973
Erziehungsstil: schulbezogenes Monitoring	4	5	.00038	.06757	1.000	-.2227	.2235
		10	-.08911	.06206	1.000	-.2948	.1166
		11	.00106	.05714	1.000	-.1879	.1900
		12	.03218	.05827	1.000	-.1608	.2251
		15	-.18295	.06757	.305	-.4061	.0402
		19	.08020	.05855	1.000	-.1137	.2741
		20	-.01458	.06914	1.000	-.2425	.2133
		24	-.12622	.05376	.623	-.3024	.0500
		27	-.10579	.06057	.990	-.3066	.0950
		29	.00080	.06262	1.000	-.2068	.2084
5	4	-.00038	.06757	1.000	-.2235	.2227	
	10	-.08949	.06832	1.000	-.3153	.1363	
	11	.00067	.06388	1.000	-.2083	.2097	
	12	.03180	.06490	1.000	-.1812	.2448	
	15	-.18333	.07335	.499	-.4265	.0599	
	19	.07982	.06515	1.000	-.1342	.2938	
	20	-.01496	.07481	1.000	-.2629	.2330	
	24	-.12660	.06088	.837	-.3229	.0697	
	27	-.10617	.06696	.998	-.3271	.1147	
	29	.00042	.06882	1.000	-.2272	.2281	
10	4	.08911	.06206	1.000	-.1166	.2948	
	5	.08949	.06832	1.000	-.1363	.3153	
	11	.09017	.05803	.999	-.1015	.2818	
	12	.12130	.05914	.892	-.0744	.3170	
	15	-.09384	.06832	1.000	-.3197	.1320	
	19	.16931	.05942	.213	-.0273	.3660	
	20	.07453	.06987	1.000	-.1561	.3051	
	24	-.03711	.05470	1.000	-.2161	.1419	
	27	-.01668	.06140	1.000	-.2202	.1868	
	29	.08991	.06343	1.000	-.1204	.3002	
11	4	-.00106	.05714	1.000	-.1900	.1879	
	5	-.00067	.06388	1.000	-.2097	.2083	
	10	-.09017	.05803	.999	-.2818	.1015	

	12	.03113	.05396	1.000	-.1477	.2100
	15	-.18401	.06388	.178	-.3930	.0250
	19	.07914	.05426	1.000	-.1007	.2590
	20	-.01564	.06554	1.000	-.2294	.1982
	24	-.12727	.04905	.402	-.2894	.0349
	27	-.10685	.05643	.961	-.2935	.0799
	29	-.00026	.05862	1.000	-.1937	.1932
12	4	-.03218	.05827	1.000	-.2251	.1608
	5	-.03180	.06490	1.000	-.2448	.1812
	10	-.12130	.05914	.892	-.3170	.0744
	11	-.03113	.05396	1.000	-.2100	.1477
	15	-.21513	.06490	.045	-.4282	-.0021
	19	.04802	.05545	1.000	-.1358	.2319
	20	-.04676	.06654	1.000	-.2646	.1711
	24	-.15840	.05037	.084	-.3246	.0078
	27	-.13797	.05758	.599	-.3287	.0528
	29	-.03138	.05973	1.000	-.2289	.1661
15	4	.18295	.06757	.305	-.0402	.4061
	5	.18333	.07335	.499	-.0599	.4265
	10	.09384	.06832	1.000	-.1320	.3197
	11	.18401	.06388	.178	-.0250	.3930
	12	.21513	.06490	.045	.0021	.4282
	19	.26315	.06515	.003	.0491	.4772
	20	.16837	.07481	.742	-.0796	.4163
	24	.05673	.06088	1.000	-.1396	.2531
	27	.07716	.06696	1.000	-.1437	.2981
	29	.18375	.06882	.339	-.0439	.4114
19	4	-.08020	.05855	1.000	-.2741	.1137
	5	-.07982	.06515	1.000	-.2938	.1342
	10	-.16931	.05942	.213	-.3660	.0273
	11	-.07914	.05426	1.000	-.2590	.1007
	12	-.04802	.05545	1.000	-.2319	.1358
	15	-.26315	.06515	.003	-.4772	-.0491
	20	-.09478	.06678	1.000	-.3136	.1240
	24	-.20642	.05069	.002	-.3736	-.0393
	27	-.18599	.05786	.070	-.3777	.0057
	29	-.07940	.06000	1.000	-.2779	.1191
20	4	.01458	.06914	1.000	-.2133	.2425
	5	.01496	.07481	1.000	-.2330	.2629
	10	-.07453	.06987	1.000	-.3051	.1561
	11	.01564	.06554	1.000	-.1982	.2294

	12	.04676	.06654	1.000	-.1711	.2646
	15	-.16837	.07481	.742	-.4163	.0796
	19	.09478	.06678	1.000	-.1240	.3136
	24	-.11164	.06262	.976	-.3127	.0895
	27	-.09121	.06855	1.000	-.3169	.1345
	29	.01538	.07037	1.000	-.2170	.2478
24	4	.12622	.05376	.623	-.0500	.3024
	5	.12660	.06088	.837	-.0697	.3229
	10	.03711	.05470	1.000	-.1419	.2161
	11	.12727	.04905	.402	-.0349	.2894
	12	.15840	.05037	.084	-.0078	.3246
	15	-.05673	.06088	1.000	-.2531	.1396
	19	.20642*	.05069	.002	.0393	.3736
	20	.11164	.06262	.976	-.0895	.3127
	27	.02043	.05301	1.000	-.1536	.1944
	29	.12702	.05534	.668	-.0538	.3078
27	4	.10579	.06057	.990	-.0950	.3066
	5	.10617	.06696	.998	-.1147	.3271
	10	.01668	.06140	1.000	-.1868	.2202
	11	.10685	.05643	.961	-.0799	.2935
	12	.13797	.05758	.599	-.0528	.3287
	15	-.07716	.06696	1.000	-.2981	.1437
	19	.18599	.05786	.070	-.0057	.3777
	20	.09121	.06855	1.000	-.1345	.3169
	24	-.02043	.05301	1.000	-.1944	.1536
	29	.10659	.06197	.992	-.0987	.3119
29	4	-.00080	.06262	1.000	-.2084	.2068
	5	-.00042	.06882	1.000	-.2281	.2272
	10	-.08991	.06343	1.000	-.3002	.1204
	11	.00026	.05862	1.000	-.1932	.1937
	12	.03138	.05973	1.000	-.1661	.2289
	15	-.18375	.06882	.339	-.4114	.0439
	19	.07940	.06000	1.000	-.1191	.2779
	20	-.01538	.07037	1.000	-.2478	.2170
	24	-.12702	.05534	.668	-.3078	.0538
	27	-.10659	.06197	.992	-.3119	.0987

*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau .05 signifikant.

Homogene Untergruppen

Erziehungsstil: Zuwendung

Gabriel^{a,b}

Schule	N	Untergruppe für Alpha = .05.	
		1	2
29	141	2.2500	
5	108	2.2685	
11	213	2.2923	
20	102	2.3235	2.3235
19	193	2.3303	2.3303
10	148	2.3412	2.3412
4	156	2.3413	2.3413
27	163	2.3574	2.3574
24	291	2.3608	2.3608
12	198	2.3939	2.3939
15	107		2.5093
Signifikanz		.673	.140

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 150.343.

b. Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

Erziehungsstil: schulbezogenes Monitoring

Gabriel^{a,b}

Schule	N	Untergruppe für Alpha = .05.	
		1	2
19	187	2.1572	
12	191	2.2052	
11	209	2.2364	2.2364
29	142	2.2366	2.2366
5	108	2.2370	2.2370
4	155	2.2374	2.2374
20	100	2.2520	2.2520
10	147	2.3265	2.3265
27	162	2.3432	2.3432
24	286	2.3636	2.3636
15	108		2.4204
Signifikanz		.052	.164

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 148.946.

b. Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

15.7 Paarweise Mittelwertsvergleiche Schülerdaten Prozess

Paarweise Mittelwertsvergleiche Schülervariablen Input (Varianzhomogenität nicht gegeben)

ONEWAY ANOVA

		Quadrat- summe	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen	Zwischen den Gruppen	16.131	10	1.613	4.688	.000
	Innerhalb der Gruppen	616.635	1792	.344		
	Gesamt	632.766	1802			
Strenge und Kontrolle an Schule	Zwischen den Gruppen	36.052	10	3.605	16.977	.000
	Innerhalb der Gruppen	387.333	1824	.212		
	Gesamt	423.386	1834			
Klassengemeinschaft	Zwischen den Gruppen	25.100	10	2.510	9.966	.000
	Innerhalb der Gruppen	457.601	1817	.252		
	Gesamt	482.701	1827			
Klassenrivalität	Zwischen den Gruppen	62.031	10	6.203	15.471	.000
	Innerhalb der Gruppen	731.707	1825	.401		
	Gesamt	793.737	1835			
Disziplin LP Index gewichtet	Zwischen den Gruppen	3054.420	10	305.442	13.817	.000
	Innerhalb der Gruppen	39282.934	1777	22.106		
	Gesamt	42337.353	1787			
Unterricht-Leistungsdruck: Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaf- fen wir kaum, was von uns verlangt wird.	Zwischen den Gruppen	54.707	10	5.471	6.601	.000
	Innerhalb der Gruppen	1534.073	1851	.829		
	Gesamt	1588.780	1861			
Unterricht- Vermittlungsqualität: Unsere Klassenlehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungs- reich und spannend.	Zwischen den Gruppen	22.209	10	2.221	3.092	.001
	Innerhalb der Gruppen	1326.732	1847	.718		
	Gesamt	1348.941	1857			
Unterrichtsdruck	Zwischen den Gruppen	12.751	10	1.275	2.556	.005
	Innerhalb der Gruppen	915.318	1835	.499		
	Gesamt	928.068	1845			
Anregung und Vielfalt neben Pflichtunterricht: An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann.	Zwischen den Gruppen	141.067	10	14.107	20.655	.000
	Innerhalb der Gruppen	1260.057	1845	.683		
	Gesamt	1401.124	1855			
negative Disziplin betreffend Schule	Zwischen den Gruppen	20.020	10	2.002	6.579	.000
	Innerhalb der Gruppen	551.673	1813	.304		
	Gesamt	571.693	1823			
negatives Verhalten im Un- terricht	Zwischen den Gruppen	21.569	10	2.157	5.625	.000
	Innerhalb der Gruppen	691.711	1804	.383		
	Gesamt	713.280	1814			

Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte

		Statistik ^a	df1	df2	Sig.
Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen	Welch-Test	4.923	10	635.441	.000
	Brown-Forsythe	4.689	10	1525.530	.000
Strenge und Kontrolle an Schule	Welch-Test	16.178	10	645.054	.000
	Brown-Forsythe	16.688	10	1552.098	.000
Klassengemeinschaft	Welch-Test	9.810	10	646.822	.000
	Brown-Forsythe	10.131	10	1612.555	.000
Klassenrivalität	Welch-Test	16.856	10	653.452	.000
	Brown-Forsythe	15.925	10	1675.115	.000
Disziplin LP Index gewichtet	Welch-Test	16.941	10	629.760	.000
	Brown-Forsythe	13.566	10	1453.730	.000
Unterricht-Leistungsdruck: Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird.	Welch-Test	6.959	10	659.787	.000
	Brown-Forsythe	6.728	10	1667.882	.000
Unterricht-Vermittlungsqualität: Unsere Klassenlehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich und spannend.	Welch-Test	3.138	10	655.489	.001
	Brown-Forsythe	3.036	10	1534.121	.001
Unterrichtsdruck	Welch-Test	2.533	10	653.282	.005
	Brown-Forsythe	2.565	10	1608.262	.004
Anregung und Vielfalt neben Pflichtunterricht: An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann.	Welch-Test	20.469	10	655.286	.000
	Brown-Forsythe	20.575	10	1626.865	.000
negative Disziplin betreffend Schule	Welch-Test	7.818	10	644.149	.000
	Brown-Forsythe	6.406	10	1482.099	.000
negatives Verhalten im Unterricht	Welch-Test	6.423	10	643.112	.000
	Brown-Forsythe	5.504	10	1484.493	.000

a. Asymptotisch F-verteilt

Post-Hoc-Tests: Games-Howell (Varianzhomogenität nicht gegeben)

Mehrfachvergleiche

Games-Howell

Abhängige Variable	(I) Schule	(J) Schule	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Signifikanz	95%-Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen	4	5	-.01280	.07832	1.000	-.2674	.2418
		10	-.09814	.07401	.964	-.3382	.1420

	11	.03868	.06880	1.000	-.1843	.2617
	12	-.16735	.06302	.226	-.3719	.0373
	15	.04586	.08323	1.000	-.2248	.3165
	19	-.12562	.06691	.732	-.3427	.0914
	20	-.27363*	.07012	.006	-.5014	-.0458
	24	-.12238	.06285	.686	-.3264	.0816
	27	-.24937*	.06962	.017	-.4752	-.0235
	29	-.08960	.07149	.976	-.3215	.1423
5	4	.01280	.07832	1.000	-.2418	.2674
	10	-.08534	.07764	.991	-.3378	.1671
	11	.05149	.07269	1.000	-.1850	.2880
	12	-.15454	.06725	.440	-.3739	.0648
	15	.05866	.08648	1.000	-.2228	.3402
	19	-.11282	.07092	.885	-.3437	.1181
	20	-.26083*	.07395	.022	-.5017	-.0199
	24	-.10958	.06710	.866	-.3284	.1092
	27	-.23657	.07347	.055	-.4757	.0025
	29	-.07679	.07525	.995	-.3215	.1680
10	4	.09814	.07401	.964	-.1420	.3382
	5	.08534	.07764	.991	-.1671	.3378
	11	.13683	.06803	.641	-.0838	.3574
	12	-.06920	.06218	.990	-.2712	.1327
	15	.14400	.08260	.811	-.1247	.4127
	19	-.02748	.06613	1.000	-.2420	.1871
	20	-.17549	.06937	.293	-.4009	.0500
	24	-.02424	.06201	1.000	-.2256	.1771
	27	-.15123	.06886	.510	-.3747	.0722
	29	.00855	.07075	1.000	-.2210	.2381
11	4	-.03868	.06880	1.000	-.2617	.1843
	5	-.05149	.07269	1.000	-.2880	.1850
	10	-.13683	.06803	.641	-.3574	.0838
	12	-.20603*	.05588	.012	-.3870	-.0251
	15	.00717	.07796	1.000	-.2466	.2610
	19	-.16431	.06024	.191	-.3593	.0307
	20	-.31231*	.06378	.000	-.5194	-.1052
	24	-.16107	.05569	.129	-.3413	.0192
	27	-.28805*	.06323	.000	-.4930	-.0832
	29	-.12828	.06528	.673	-.3398	.0833
12	4	.16735	.06302	.226	-.0373	.3719
	5	.15454	.06725	.440	-.0648	.3739
	10	.06920	.06218	.990	-.1327	.2712
	11	.20603*	.05588	.012	.0251	.3870

	15	.21320	.07291	.124	-.0248	.4512
	19	.04172	.05355	.999	-.1317	.2151
	20	-.10628	.05750	.750	-.2935	.0809
	24	.04496	.04838	.998	-.1115	.2015
	27	-.08203	.05689	.937	-.2666	.1026
	29	.07775	.05916	.966	-.1142	.2697
15	4	-.04586	.08323	1.000	-.3165	.2248
	5	-.05866	.08648	1.000	-.3402	.2228
	10	-.14400	.08260	.811	-.4127	.1247
	11	-.00717	.07796	1.000	-.2610	.2466
	12	-.21320	.07291	.124	-.4512	.0248
	19	-.17148	.07631	.475	-.4201	.0771
	20	-.31949 [*]	.07913	.004	-.5773	-.0616
	24	-.16824	.07277	.431	-.4057	.0692
	27	-.29523 [*]	.07869	.010	-.5514	-.0390
	29	-.13545	.08035	.841	-.3969	.1260
19	4	.12562	.06691	.732	-.0914	.3427
	5	.11282	.07092	.885	-.1181	.3437
	10	.02748	.06613	1.000	-.1871	.2420
	11	.16431	.06024	.191	-.0307	.3593
	12	-.04172	.05355	.999	-.2151	.1317
	15	.17148	.07631	.475	-.0771	.4201
	20	-.14801	.06175	.373	-.3487	.0527
	24	.00324	.05335	1.000	-.1694	.1759
	27	-.12375	.06118	.633	-.3221	.0746
	29	.03603	.06329	1.000	-.1692	.2412
20	4	.27363 [*]	.07012	.006	.0458	.5014
	5	.26083 [*]	.07395	.022	.0199	.5017
	10	.17549	.06937	.293	-.0500	.4009
	11	.31231 [*]	.06378	.000	.1052	.5194
	12	.10628	.05750	.750	-.0809	.2935
	15	.31949 [*]	.07913	.004	.0616	.5773
	19	.14801	.06175	.373	-.0527	.3487
	24	.15125	.05732	.236	-.0353	.3378
	27	.02426	.06467	1.000	-.1860	.2345
	29	.18403	.06668	.180	-.0326	.4007
24	4	.12238	.06285	.686	-.0816	.3264
	5	.10958	.06710	.866	-.1092	.3284
	10	.02424	.06201	1.000	-.1771	.2256
	11	.16107	.05569	.129	-.0192	.3413
	12	-.04496	.04838	.998	-.2015	.1115
	15	.16824	.07277	.431	-.0692	.4057

	19		-.00324	.05335	1.000	-.1759	.1694
	20		-.15125	.05732	.236	-.3378	.0353
	27		-.12699	.05671	.479	-.3109	.0569
	29		.03279	.05899	1.000	-.1585	.2241
27	4		.24937*	.06962	.017	.0235	.4752
	5		.23657	.07347	.055	-.0025	.4757
	10		.15123	.06886	.510	-.0722	.3747
	11		.28805*	.06323	.000	.0832	.4930
	12		.08203	.05689	.937	-.1026	.2666
	15		.29523*	.07869	.010	.0390	.5514
	19		.12375	.06118	.633	-.0746	.3221
	20		-.02426	.06467	1.000	-.2345	.1860
	24		.12699	.05671	.479	-.0569	.3109
	29		.15978	.06615	.360	-.0548	.3743
29	4		.08960	.07149	.976	-.1423	.3215
	5		.07679	.07525	.995	-.1680	.3215
	10		-.00855	.07075	1.000	-.2381	.2210
	11		.12828	.06528	.673	-.0833	.3398
	12		-.07775	.05916	.966	-.2697	.1142
	15		.13545	.08035	.841	-.1260	.3969
	19		-.03603	.06329	1.000	-.2412	.1692
	20		-.18403	.06668	.180	-.4007	.0326
	24		-.03279	.05899	1.000	-.2241	.1585
	27		-.15978	.06615	.360	-.3743	.0548
Strenge und Kontrolle an Schule	4	5	.15746	.05957	.233	-.0361	.3510
		10	.06913	.05813	.983	-.1194	.2577
		11	.25323*	.05228	.000	.0837	.4227
		12	.37660	.05488	.000	.1987	.5545
		15	.02469	.06200	1.000	-.1768	.2262
		19	-.01699	.04989	1.000	-.1788	.1449
		20	.11397	.05916	.699	-.0783	.3063
		24	-.01582	.04678	1.000	-.1677	.1361
		27	-.09987	.05014	.655	-.2625	.0628
		29	.01814	.05723	1.000	-.1675	.2038
	5	4	-.15746	.05957	.233	-.3510	.0361
		10	-.08833	.06051	.931	-.2850	.1083
		11	.09577	.05492	.811	-.0828	.2744
		12	.21915*	.05740	.008	.0326	.4057
		15	-.13277	.06424	.602	-.3418	.0763
		19	-.17444*	.05265	.042	-.3459	-.0030
		20	-.04348	.06150	1.000	-.2437	.1567
		24	-.17327*	.04971	.025	-.3355	-.0111

	27	-.25732	.05288	.000	-.4295	-.0851
	29	-.13931	.05966	.413	-.3332	.0546
10	4	-.06913	.05813	.983	-.2577	.1194
	5	.08833	.06051	.931	-.1083	.2850
	11	.18410	.05336	.026	.0111	.3571
	12	.30748	.05590	.000	.1262	.4887
	15	-.04444	.06290	1.000	-.2489	.1600
	19	-.08611	.05101	.841	-.2517	.0795
	20	.04485	.06011	1.000	-.1506	.2402
	24	-.08494	.04798	.796	-.2408	.0710
	27	-.16899	.05125	.043	-.3354	-.0026
	29	-.05098	.05822	.999	-.2398	.1379
11	4	-.25323	.05228	.000	-.4227	-.0837
	5	-.09577	.05492	.811	-.2744	.0828
	10	-.18410	.05336	.026	-.3571	-.0111
	12	.12337	.04980	.321	-.0379	.2846
	15	-.22854	.05755	.005	-.4158	-.0413
	19	-.27022	.04424	.000	-.4134	-.1270
	20	-.13925	.05448	.279	-.3165	.0380
	24	-.26904	.04070	.000	-.4008	-.1373
	27	-.35310	.04452	.000	-.4973	-.2089
	29	-.23509	.05238	.001	-.4049	-.0652
12	4	-.37660	.05488	.000	-.5545	-.1987
	5	-.21915	.05740	.008	-.4057	-.0326
	10	-.30748	.05590	.000	-.4887	-.1262
	11	-.12337	.04980	.321	-.2846	.0379
	15	-.35192	.05992	.000	-.5467	-.1571
	19	-.39359	.04728	.000	-.5467	-.2405
	20	-.26263	.05697	.000	-.4478	-.0774
	24	-.39242	.04399	.000	-.5350	-.2499
	27	-.47647	.04754	.000	-.6305	-.3224
	29	-.35846	.05497	.000	-.5367	-.1803
15	4	-.02469	.06200	1.000	-.2262	.1768
	5	.13277	.06424	.602	-.0763	.3418
	10	.04444	.06290	1.000	-.1600	.2489
	11	.22854	.05755	.005	.0413	.4158
	12	.35192	.05992	.000	.1571	.5467
	19	-.04167	.05538	1.000	-.2221	.1388
	20	.08929	.06386	.948	-.1186	.2972
	24	-.04050	.05260	1.000	-.2122	.1312
	27	-.12455	.05560	.480	-.3057	.0566
	29	-.00654	.06208	1.000	-.2084	.1953

19	4	.01699	.04989	1.000	-.1449	.1788
	5	.17444	.05265	.042	.0030	.3459
	10	.08611	.05101	.841	-.0795	.2517
	11	.27022	.04424	.000	.1270	.4134
	12	.39359	.04728	.000	.2405	.5467
	15	.04167	.05538	1.000	-.1388	.2221
	20	.13096	.05218	.306	-.0391	.3010
	24	.00117	.03757	1.000	-.1204	.1228
	27	-.08288	.04168	.657	-.2179	.0522
	29	.03513	.04999	1.000	-.1271	.1974
20	4	-.11397	.05916	.699	-.3063	.0783
	5	.04348	.06150	1.000	-.1567	.2437
	10	-.04485	.06011	1.000	-.2402	.1506
	11	.13925	.05448	.279	-.0380	.3165
	12	.26263	.05697	.000	.0774	.4478
	15	-.08929	.06386	.948	-.2972	.1186
	19	-.13096	.05218	.306	-.3010	.0391
	24	-.12979	.04922	.239	-.2905	.0309
	27	-.21384	.05242	.003	-.3847	-.0430
29	-.09583	.05924	.873	-.2885	.0968	
24	4	.01582	.04678	1.000	-.1361	.1677
	5	.17327	.04971	.025	.0111	.3355
	10	.08494	.04798	.796	-.0710	.2408
	11	.26904	.04070	.000	.1373	.4008
	12	.39242	.04399	.000	.2499	.5350
	15	.04050	.05260	1.000	-.1312	.2122
	19	-.00117	.03757	1.000	-.1228	.1204
	20	.12979	.04922	.239	-.0309	.2905
	27	-.08405	.03790	.494	-.2068	.0387
	29	.03396	.04689	1.000	-.1184	.1863
27	4	.09987	.05014	.655	-.0628	.2625
	5	.25732	.05288	.000	.0851	.4295
	10	.16899	.05125	.043	.0026	.3354
	11	.35310	.04452	.000	.2089	.4973
	12	.47647	.04754	.000	.3224	.6305
	15	.12455	.05560	.480	-.0566	.3057
	19	.08288	.04168	.657	-.0522	.2179
	20	.21384	.05242	.003	.0430	.3847
	24	.08405	.03790	.494	-.0387	.2068
	29	.11801	.05024	.404	-.0451	.2811
29	4	-.01814	.05723	1.000	-.2038	.1675
	5	.13931	.05966	.413	-.0546	.3332

	10	.05098	.05822	.999	-.1379	.2398
	11	.23509	.05238	.001	.0652	.4049
	12	.35846	.05497	.000	.1803	.5367
	15	.00654	.06208	1.000	-.1953	.2084
	19	-.03513	.04999	1.000	-.1974	.1271
	20	.09583	.05924	.873	-.0968	.2885
	24	-.03396	.04689	1.000	-.1863	.1184
	27	-.11801	.05024	.404	-.2811	.0451
Klassengemeinschaft 4	5	-.11909	.05994	.658	-.3138	.0756
	10	-.10100	.06166	.865	-.3010	.0990
	11	-.02426	.05921	1.000	-.2161	.1676
	12	-.26538	.05635	.000	-.4481	-.0827
	15	.16538	.06798	.351	-.0557	.3865
	19	-.14880	.05474	.197	-.3263	.0287
	20	-.29338	.05712	.000	-.4790	-.1078
	24	-.15110	.05050	.101	-.3150	.0128
	27	-.28734	.05723	.000	-.4729	-.1018
	29	-.08042	.05864	.954	-.2706	.1098
5	4	.11909	.05994	.658	-.0756	.3138
	10	.01809	.06100	1.000	-.1801	.2163
	11	.09483	.05852	.873	-.0951	.2848
	12	-.14630	.05563	.239	-.3270	.0344
	15	.28447	.06738	.002	.0650	.5039
	19	-.02972	.05400	1.000	-.2052	.1458
	20	-.17430	.05641	.080	-.3579	.0093
	24	-.03201	.04969	1.000	-.1938	.1298
	27	-.16825	.05651	.106	-.3519	.0154
	29	.03867	.05795	1.000	-.1496	.2269
10	4	.10100	.06166	.865	-.0990	.3010
	5	-.01809	.06100	1.000	-.2163	.1801
	11	.07674	.06028	.973	-.1187	.2721
	12	-.16438	.05747	.141	-.3508	.0220
	15	.26639	.06891	.007	.0422	.4905
	19	-.04780	.05590	.999	-.2292	.1336
	20	-.19238	.05823	.043	-.3816	-.0031
	24	-.05010	.05175	.997	-.2182	.1180
	27	-.18633	.05833	.058	-.3756	.0029
	29	.02058	.05972	1.000	-.1732	.2143
11	4	.02426	.05921	1.000	-.1676	.2161
	5	-.09483	.05852	.873	-.2848	.0951
	10	-.07674	.06028	.973	-.2721	.1187
	12	-.24112	.05485	.001	-.4187	-.0636

	15	.18965	.06673	.149	-.0274	.4067
	19	-.12454	.05319	.408	-.2968	.0477
	20	-.26912*	.05564	.000	-.4497	-.0886
	24	-.12684	.04881	.253	-.2849	.0312
	27	-.26307*	.05574	.000	-.4436	-.0825
	29	-.05615	.05720	.996	-.2415	.1291
12	4	.26538*	.05635	.000	.0827	.4481
	5	.14630	.05563	.239	-.0344	.3270
	10	.16438	.05747	.141	-.0220	.3508
	11	.24112*	.05485	.001	.0636	.4187
	15	.43077*	.06421	.000	.2217	.6398
	19	.11658	.04999	.414	-.0453	.2784
	20	-.02800	.05258	1.000	-.1988	.1428
	24	.11429	.04529	.294	-.0324	.2610
	27	-.02195	.05269	1.000	-.1927	.1488
	29	.18497*	.05423	.030	.0092	.3607
15	4	-.16538	.06798	.351	-.3865	.0557
	5	-.28447*	.06738	.002	-.5039	-.0650
	10	-.26639*	.06891	.007	-.4905	-.0422
	11	-.18965	.06673	.149	-.4067	.0274
	12	-.43077*	.06421	.000	-.6398	-.2217
	19	-.31419*	.06280	.000	-.5188	-.1095
	20	-.45877*	.06489	.000	-.6703	-.2473
	24	-.31648*	.05913	.000	-.5096	-.1233
	27	-.45272*	.06498	.000	-.6643	-.2412
	29	-.24580*	.06623	.012	-.4614	-.0302
19	4	.14880	.05474	.197	-.0287	.3263
	5	.02972	.05400	1.000	-.1458	.2052
	10	.04780	.05590	.999	-.1336	.2292
	11	.12454	.05319	.408	-.0477	.2968
	12	-.11658	.04999	.414	-.2784	.0453
	15	.31419*	.06280	.000	.1095	.5188
	20	-.14458	.05086	.148	-.3099	.0207
	24	-.00229	.04328	1.000	-.1424	.1378
	27	-.13853	.05097	.196	-.3037	.0266
	29	.06839	.05255	.968	-.1020	.2388
20	4	.29338*	.05712	.000	.1078	.4790
	5	.17430	.05641	.080	-.0093	.3579
	10	.19238*	.05823	.043	.0031	.3816
	11	.26912*	.05564	.000	.0886	.4497
	12	.02800	.05258	1.000	-.1428	.1988
	15	.45877*	.06489	.000	.2473	.6703

	19	.14458	.05086	.148	-.0207	.3099
	24	.14229	.04625	.083	-.0083	.2929
	27	.00605	.05352	1.000	-.1679	.1799
	29	.21297	.05503	.006	.0341	.3918
24	4	.15110	.05050	.101	-.0128	.3150
	5	.03201	.04969	1.000	-.1298	.1938
	10	.05010	.05175	.997	-.1180	.2182
	11	.12684	.04881	.253	-.0312	.2849
	12	-.11429	.04529	.294	-.2610	.0324
	15	.31648	.05913	.000	.1233	.5096
	19	.00229	.04328	1.000	-.1378	.1424
	20	-.14229	.04625	.083	-.2929	.0083
	27	-.13624	.04638	.116	-.2866	.0141
	29	.07068	.04811	.929	-.0854	.2268
27	4	.28734	.05723	.000	.1018	.4729
	5	.16825	.05651	.106	-.0154	.3519
	10	.18633	.05833	.058	-.0029	.3756
	11	.26307	.05574	.000	.0825	.4436
	12	.02195	.05269	1.000	-.1488	.1927
	15	.45272	.06498	.000	.2412	.6643
	19	.13853	.05097	.196	-.0266	.3037
	20	-.00605	.05352	1.000	-.1799	.1679
	24	.13624	.04638	.116	-.0141	.2866
	29	.20692	.05514	.009	.0281	.3857
29	4	.08042	.05864	.954	-.1098	.2706
	5	-.03867	.05795	1.000	-.2269	.1496
	10	-.02058	.05972	1.000	-.2143	.1732
	11	.05615	.05720	.996	-.1291	.2415
	12	-.18497	.05423	.030	-.3607	-.0092
	15	.24580	.06623	.012	.0302	.4614
	19	-.06839	.05255	.968	-.2388	.1020
	20	-.21297	.05503	.006	-.3918	-.0341
	24	-.07068	.04811	.929	-.2268	.0854
	27	-.20692	.05514	.009	-.3857	-.0281
Klassenrivalität	4	.37015	.08178	.000	.1044	.6359
	10	.36224	.07989	.000	.1031	.6214
	11	.21783	.07364	.110	-.0209	.4565
	12	.47817	.07295	.000	.2416	.7147
	15	.04317	.07877	1.000	-.2127	.2990
	19	.36419	.07215	.000	.1302	.5981
	20	.66980	.07329	.000	.4317	.9079
	24	.33008	.06718	.000	.1121	.5481

	27	.61549	.07412	.000	.3751	.8559
	29	.50132	.07368	.000	.2623	.7403
5	4	-.37015	.08178	.000	-.6359	-.1044
	10	-.00792	.08187	1.000	-.2740	.2582
	11	-.15232	.07579	.642	-.3987	.0941
	12	.10801	.07512	.937	-.1363	.3523
	15	-.32698	.08078	.003	-.5899	-.0641
	19	-.00596	.07434	1.000	-.2478	.2359
	20	.29965	.07545	.005	.0539	.5454
	24	-.04007	.06952	1.000	-.2666	.1865
	27	.24534	.07625	.055	-.0027	.4933
	29	.13117	.07583	.819	-.1155	.3778
10	4	-.36224	.07989	.000	-.6214	-.1031
	5	.00792	.08187	1.000	-.2582	.2740
	11	-.14441	.07375	.678	-.3835	.0947
	12	.11593	.07306	.887	-.1210	.3529
	15	-.31907	.07887	.003	-.5753	-.0628
	19	.00195	.07226	1.000	-.2324	.2363
	20	.30756	.07340	.002	.0691	.5460
	24	-.03216	.06729	1.000	-.2506	.1863
	27	.25325	.07423	.030	.0125	.4941
	29	.13908	.07379	.727	-.1003	.3785
11	4	-.21783	.07364	.110	-.4565	.0209
	5	.15232	.07579	.642	-.0941	.3987
	10	.14441	.07375	.678	-.0947	.3835
	12	.26034	.06617	.005	.0461	.4745
	15	-.17466	.07253	.366	-.4103	.0610
	19	.14636	.06528	.476	-.0650	.3577
	20	.45197	.06654	.000	.2360	.6680
	24	.11225	.05974	.731	-.0811	.3056
	27	.39766	.06745	.000	.1792	.6162
	29	.28349	.06697	.001	.0665	.5005
12	4	-.47817	.07295	.000	-.7147	-.2416
	5	-.10801	.07512	.937	-.3523	.1363
	10	-.11593	.07306	.887	-.3529	.1210
	11	-.26034	.06617	.005	-.4745	-.0461
	15	-.43500	.07183	.000	-.6684	-.2016
	19	-.11398	.06450	.799	-.3228	.0949
	20	.19164	.06578	.124	-.0220	.4052
	24	-.14809	.05889	.299	-.3387	.0425
	27	.13733	.06670	.608	-.0788	.3534
	29	.02316	.06621	1.000	-.1914	.2377

15	4	-.04317	.07877	1.000	-.2990	.2127
	5	.32698	.08078	.003	.0641	.5899
	10	.31907	.07887	.003	.0628	.5753
	11	.17466	.07253	.366	-.0610	.4103
	12	.43500	.07183	.000	.2016	.6684
	19	.32102	.07102	.000	.0902	.5518
	20	.62663	.07218	.000	.3916	.8616
	24	.28691	.06596	.001	.0722	.5016
	27	.57232	.07302	.000	.3350	.8096
	29	.45815	.07258	.000	.2222	.6941
19	4	-.36419	.07215	.000	-.5981	-.1302
	5	.00596	.07434	1.000	-.2359	.2478
	10	-.00195	.07226	1.000	-.2363	.2324
	11	-.14636	.06528	.476	-.3577	.0650
	12	.11398	.06450	.799	-.0949	.3228
	15	-.32102	.07102	.000	-.5518	-.0902
	20	.30561	.06489	.000	.0949	.5164
	24	-.03411	.05789	1.000	-.2215	.1533
	27	.25130	.06582	.007	.0380	.4646
	29	.13713	.06533	.579	-.0746	.3489
20	4	-.66980	.07329	.000	-.9079	-.4317
	5	-.29965	.07545	.005	-.5454	-.0539
	10	-.30756	.07340	.002	-.5460	-.0691
	11	-.45197	.06654	.000	-.6680	-.2360
	12	-.19164	.06578	.124	-.4052	.0220
	15	-.62663	.07218	.000	-.8616	-.3916
	19	-.30561	.06489	.000	-.5164	-.0949
	24	-.33972	.05931	.000	-.5326	-.1469
	27	-.05431	.06708	.999	-.2722	.1636
	29	-.16848	.06659	.292	-.3849	.0479
24	4	-.33008	.06718	.000	-.5481	-.1121
	5	.04007	.06952	1.000	-.1865	.2666
	10	.03216	.06729	1.000	-.1863	.2506
	11	-.11225	.05974	.731	-.3056	.0811
	12	.14809	.05889	.299	-.0425	.3387
	15	-.28691	.06596	.001	-.5016	-.0722
	19	.03411	.05789	1.000	-.1533	.2215
	20	.33972	.05931	.000	.1469	.5326
	27	.28541	.06033	.000	.0899	.4809
	29	.17124	.05979	.139	-.0226	.3651
27	4	-.61549	.07412	.000	-.8559	-.3751
	5	-.24534	.07625	.055	-.4933	.0027

		10	-.25325	.07423	.030	-.4941	-.0125
		11	-.39766	.06745	.000	-.6162	-.1792
		12	-.13733	.06670	.608	-.3534	.0788
		15	-.57232	.07302	.000	-.8096	-.3350
		19	-.25130	.06582	.007	-.4646	-.0380
		20	.05431	.06708	.999	-.1636	.2722
		24	-.28541	.06033	.000	-.4809	-.0899
		29	-.11417	.06750	.839	-.3330	.1047
	29	4	-.50132	.07368	.000	-.7403	-.2623
		5	-.13117	.07583	.819	-.3778	.1155
		10	-.13908	.07379	.727	-.3785	.1003
		11	-.28349	.06697	.001	-.5005	-.0665
		12	-.02316	.06621	1.000	-.2377	.1914
		15	-.45815	.07258	.000	-.6941	-.2222
		19	-.13713	.06533	.579	-.3489	.0746
		20	.16848	.06659	.292	-.0479	.3849
		24	-.17124	.05979	.139	-.3651	.0226
		27	.11417	.06750	.839	-.1047	.3330
Disziplin LP	4	5	-4.02932	.54692	.000	-5.8078	-2.2508
		10	-.32233	.60837	1.000	-2.2978	1.6531
		11	.22311	.47859	1.000	-1.3281	1.7743
		12	-1.34490	.46658	.133	-2.8577	.1679
		15	.04436	.59747	1.000	-1.9000	1.9887
		19	-.25844	.50043	1.000	-1.8804	1.3635
		20	2.53340	.56709	.001	.6877	4.3791
		24	.65090	.43867	.924	-.7719	2.0737
		27	1.25366	.48527	.262	-.3202	2.8275
		29	.09696	.60481	1.000	-1.8665	2.0604
	5	4	4.02932	.54692	.000	2.2508	5.8078
		10	3.70698	.64241	.000	1.6195	5.7944
		11	4.25243	.52117	.000	2.5571	5.9478
		12	2.68442	.51016	.000	1.0237	4.3451
		15	4.07368	.63209	.000	2.0159	6.1315
		19	3.77087	.54129	.000	2.0113	5.5305
		20	6.56271	.60346	.000	4.5973	8.5281
		24	4.68022	.48477	.000	3.1000	6.2604
		27	5.28298	.52731	.000	3.5672	6.9987
		29	4.12628	.63903	.000	2.0501	6.2025
	10	4	.32233	.60837	1.000	-1.6531	2.2978
		5	-3.70698	.64241	.000	-5.7944	-1.6195
		11	.54544	.58533	.998	-1.3558	2.4467
		12	-1.02257	.57555	.793	-2.8929	.8478

	15	.36669	.68596	1.000	-1.8622	2.5956
	19	.06389	.60332	1.000	-1.8947	2.0225
	20	2.85573	.65966	.001	.7116	4.9998
	24	.97323	.55317	.802	-.8261	2.7725
	27	1.57599	.59080	.221	-.3432	3.4952
	29	.41929	.69236	1.000	-1.8272	2.6658
11	4	-.22311	.47859	1.000	-1.7743	1.3281
	5	-4.25243	.52117	.000	-5.9478	-2.5571
	10	-.54544	.58533	.998	-2.4467	1.3558
	12	-1.56801	.43611	.016	-2.9800	-.1560
	15	-.17875	.57399	1.000	-2.0479	1.6904
	19	-.48155	.47215	.995	-2.0104	1.0473
	20	2.31028	.54230	.002	.5442	4.0763
	24	.42779	.40611	.993	-.8865	1.7421
	27	1.03055	.45605	.464	-.4471	2.5082
	29	-.12615	.58163	1.000	-2.0148	1.7625
12	4	1.34490	.46658	.133	-.1679	2.8577
	5	-2.68442	.51016	.000	-4.3451	-1.0237
	10	1.02257	.57555	.793	-.8478	2.8929
	11	1.56801	.43611	.016	.1560	2.9800
	15	1.38926	.56402	.333	-.4486	3.2272
	19	1.08646	.45997	.394	-.4034	2.5763
	20	3.87830	.53173	.000	2.1454	5.6112
	24	1.99580	.39189	.000	.7274	3.2642
	27	2.59856	.44343	.000	1.1613	4.0358
	29	1.44186	.57179	.297	-.4157	3.2994
15	4	-.04436	.59747	1.000	-1.9887	1.9000
	5	-4.07368	.63209	.000	-6.1315	-2.0159
	10	-.36669	.68596	1.000	-2.5956	1.8622
	11	.17875	.57399	1.000	-1.6904	2.0479
	12	-1.38926	.56402	.333	-3.2272	.4486
	19	-.30280	.59232	1.000	-2.2301	1.6245
	20	2.48903	.64963	.008	.3739	4.6041
	24	.60654	.54116	.989	-1.1595	2.3725
	27	1.20930	.57957	.588	-.6781	3.0967
	29	.05260	.68280	1.000	-2.1659	2.2711
19	4	.25844	.50043	1.000	-1.3635	1.8804
	5	-3.77087	.54129	.000	-5.5305	-2.0113
	10	-.06389	.60332	1.000	-2.0225	1.8947
	11	.48155	.47215	.995	-1.0473	2.0104
	12	-1.08646	.45997	.394	-2.5763	.4034
	15	.30280	.59232	1.000	-1.6245	2.2301

	20	2.79184	.56166	.000	.9643	4.6194
	24	.90934	.43163	.573	-.4887	2.3073
	27	1.51210	.47891	.064	-.0398	3.0640
	29	.35541	.59972	1.000	-1.5911	2.3019
20	4	-2.53340	.56709	.001	-4.3791	-.6877
	5	-6.56271	.60346	.000	-8.5281	-4.5973
	10	-2.85573	.65966	.001	-4.9998	-.7116
	11	-2.31028	.54230	.002	-4.0763	-.5442
	12	-3.87830	.53173	.000	-5.6112	-2.1454
	15	-2.48903	.64963	.008	-4.6041	-.3739
	19	-2.79184	.56166	.000	-4.6194	-.9643
	24	-1.88249	.50742	.012	-3.5388	-.2262
	27	-1.27973	.54820	.415	-3.0652	.5058
	29	-2.43643	.65638	.011	-4.5696	-.3033
24	4	-.65090	.43867	.924	-2.0737	.7719
	5	-4.68022	.48477	.000	-6.2604	-3.1000
	10	-.97323	.55317	.802	-2.7725	.8261
	11	-.42779	.40611	.993	-1.7421	.8865
	12	-1.99580	.39189	.000	-3.2642	-.7274
	15	-.60654	.54116	.989	-2.3725	1.1595
	19	-.90934	.43163	.573	-2.3073	.4887
	20	1.88249	.50742	.012	.2262	3.5388
	27	.60276	.41396	.933	-.7390	1.9445
	29	-.55394	.54925	.995	-2.3399	1.2320
27	4	-1.25366	.48527	.262	-2.8275	.3202
	5	-5.28298	.52731	.000	-6.9987	-3.5672
	10	-1.57599	.59080	.221	-3.4952	.3432
	11	-1.03055	.45605	.464	-2.5082	.4471
	12	-2.59856	.44343	.000	-4.0358	-1.1613
	15	-1.20930	.57957	.588	-3.0967	.6781
	19	-1.51210	.47891	.064	-3.0640	.0398
	20	1.27973	.54820	.415	-.5058	3.0652
	24	-.60276	.41396	.933	-1.9445	.7390
	29	-1.15670	.58713	.670	-3.0635	.7501
29	4	-.09696	.60481	1.000	-2.0604	1.8665
	5	-4.12628	.63903	.000	-6.2025	-2.0501
	10	-.41929	.69236	1.000	-2.6658	1.8272
	11	.12615	.58163	1.000	-1.7625	2.0148
	12	-1.44186	.57179	.297	-3.2994	.4157
	15	-.05260	.68280	1.000	-2.2711	2.1659
	19	-.35541	.59972	1.000	-2.3019	1.5911
	20	2.43643	.65638	.011	.3033	4.5696

		24	.55394	.54925	.995	-1.2320	2.3399
		27	1.15670	.58713	.670	-.7501	3.0635
Unterricht- Leistungsdruck: Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird.	4	5	-.22914	.11792	.688	-.6125	.1543
		10	-.33840	.10922	.076	-.6926	.0158
		11	-.09400	.10109	.998	-.4216	.2336
		12	-.01059	.09878	1.000	-.3308	.3096
		15	-.13654	.10937	.976	-.4919	.2188
		19	.04392	.09300	1.000	-.2577	.3456
		20	-.01291	.10961	1.000	-.3692	.3434
		24	-.37644	.09326	.003	-.6788	-.0741
		27	-.40809	.10090	.003	-.7353	-.0809
		29	-.36185	.10342	.022	-.6972	-.0265
	5	4	.22914	.11792	.688	-.1543	.6125
		10	-.10926	.12074	.998	-.5018	.2833
		11	.13513	.11345	.983	-.2338	.5041
		12	.21855	.11140	.675	-.1440	.5811
		15	.09259	.12089	1.000	-.3008	.4860
		19	.27305	.10630	.273	-.0734	.6195
		20	.21623	.12110	.787	-.1780	.6105
		24	-.14731	.10653	.951	-.4944	.1998
		27	-.17896	.11328	.889	-.5475	.1896
		29	-.13272	.11553	.987	-.5085	.2430
	10	4	.33840	.10922	.076	-.0158	.6926
		5	.10926	.12074	.998	-.2833	.5018
		11	.24439	.10437	.408	-.0940	.5827
		12	.32781	.10214	.055	-.0034	.6591
		15	.20185	.11241	.782	-.1634	.5671
		19	.38231	.09656	.005	.0689	.6957
		20	.32549	.11265	.133	-.0406	.6916
		24	-.03805	.09681	1.000	-.3521	.2760
		27	-.06970	.10419	1.000	-.4077	.2683
		29	-.02346	.10663	1.000	-.3693	.3224
	11	4	.09400	.10109	.998	-.2336	.4216
		5	-.13513	.11345	.983	-.5041	.2338
		10	-.24439	.10437	.408	-.5827	.0940
		12	.08341	.09340	.998	-.2189	.3857
		15	-.04254	.10454	1.000	-.3821	.2970
		19	.13792	.08726	.890	-.1446	.4204
		20	.08110	.10479	1.000	-.2595	.4217
		24	-.28244	.08754	.051	-.5657	.0008
		27	-.31409	.09564	.044	-.6239	-.0043
		29	-.26785	.09829	.193	-.5863	.0506

12	4	.01059	.09878	1.000	-.3096	.3308
	5	-.21855	.11140	.675	-.5811	.1440
	10	-.32781	.10214	.055	-.6591	.0034
	11	-.08341	.09340	.998	-.3857	.2189
	15	-.12595	.10231	.978	-.4585	.2066
	19	.05451	.08458	1.000	-.2194	.3284
	20	-.00232	.10257	1.000	-.3359	.3312
	24	-.36585	.08487	.001	-.6405	-.0912
	27	-.39750	.09320	.001	-.6995	-.0955
	29	-.35126	.09592	.013	-.6621	-.0404
15	4	.13654	.10937	.976	-.2188	.4919
	5	-.09259	.12089	1.000	-.4860	.3008
	10	-.20185	.11241	.782	-.5671	.1634
	11	.04254	.10454	1.000	-.2970	.3821
	12	.12595	.10231	.978	-.2066	.4585
	19	.18046	.09673	.739	-.1344	.4953
	20	.12364	.11280	.991	-.2435	.4908
	24	-.23990	.09699	.326	-.5554	.0756
	27	-.27155	.10436	.254	-.6108	.0677
	29	-.22531	.10679	.571	-.5723	.1217
19	4	-.04392	.09300	1.000	-.3456	.2577
	5	-.27305	.10630	.273	-.6195	.0734
	10	-.38231	.09656	.005	-.6957	-.0689
	11	-.13792	.08726	.890	-.4204	.1446
	12	-.05451	.08458	1.000	-.3284	.2194
	15	-.18046	.09673	.739	-.4953	.1344
	20	-.05682	.09701	1.000	-.3728	.2591
	24	-.42036	.07806	.000	-.6728	-.1679
	27	-.45201	.08704	.000	-.7341	-.1699
	29	-.40577	.08995	.000	-.6974	-.1141
20	4	.01291	.10961	1.000	-.3434	.3692
	5	-.21623	.12110	.787	-.6105	.1780
	10	-.32549	.11265	.133	-.6916	.0406
	11	-.08110	.10479	1.000	-.4217	.2595
	12	.00232	.10257	1.000	-.3312	.3359
	15	-.12364	.11280	.991	-.4908	.2435
	19	.05682	.09701	1.000	-.2591	.3728
	24	-.36354	.09726	.011	-.6802	-.0469
	27	-.39519	.10461	.009	-.7354	-.0550
	29	-.34895	.10704	.049	-.6969	-.0010
24	4	.37644	.09326	.003	.0741	.6788
	5	.14731	.10653	.951	-.1998	.4944

	10	.03805	.09681	1.000	-.2760	.3521	
	11	.28244	.08754	.051	-.0008	.5657	
	12	.36585 [*]	.08487	.001	.0912	.6405	
	15	.23990	.09699	.326	-.0756	.5554	
	19	.42036 [*]	.07806	.000	.1679	.6728	
	20	.36354 [*]	.09726	.011	.0469	.6802	
	27	-.03165	.08733	1.000	-.3145	.2512	
	29	.01459	.09022	1.000	-.2778	.3069	
27	4	.40809 [*]	.10090	.003	.0809	.7353	
	5	.17896	.11328	.889	-.1896	.5475	
	10	.06970	.10419	1.000	-.2683	.4077	
	11	.31409 [*]	.09564	.044	.0043	.6239	
	12	.39750 [*]	.09320	.001	.0955	.6995	
	15	.27155	.10436	.254	-.0677	.6108	
	19	.45201 [*]	.08704	.000	.1699	.7341	
	20	.39519 [*]	.10461	.009	.0550	.7354	
	24	.03165	.08733	1.000	-.2512	.3145	
	29	.04624	.09810	1.000	-.2718	.3643	
29	4	.36185 [*]	.10342	.022	.0265	.6972	
	5	.13272	.11553	.987	-.2430	.5085	
	10	.02346	.10663	1.000	-.3224	.3693	
	11	.26785	.09829	.193	-.0506	.5863	
	12	.35126 [*]	.09592	.013	.0404	.6621	
	15	.22531	.10679	.571	-.1217	.5723	
	19	.40577 [*]	.08995	.000	.1141	.6974	
	20	.34895 [*]	.10704	.049	.0010	.6969	
	24	-.01459	.09022	1.000	-.3069	.2778	
	27	-.04624	.09810	1.000	-.3643	.2718	
Unterricht- Vermittlungsqualität: Unsere Klassenlehr- person gestaltet den Unterricht abwechs- lungsreich und span- nend.	4	5	-.07525	.11828	1.000	-.4596	.3091
		10	-.01932	.11145	1.000	-.3808	.3421
		11	.05901	.10198	1.000	-.2716	.3897
		12	-.04119	.09421	1.000	-.3471	.2647
		15	.13372	.11916	.989	-.2535	.5209
		19	-.00003	.09732	1.000	-.3158	.3158
		20	-.10139	.10925	.998	-.4563	.2535
		24	-.25001	.09326	.214	-.5528	.0528
		27	-.17626	.09975	.798	-.4999	.1474
		29	-.00997	.10675	1.000	-.3562	.3362
	5	4	.07525	.11828	1.000	-.3091	.4596
		10	.05592	.11589	1.000	-.3208	.4326
		11	.13426	.10681	.975	-.2132	.4817
		12	.03406	.09942	1.000	-.2902	.3583

	15	.20897	.12332	.837	-.1923	.6102
	19	.07521	.10237	1.000	-.2583	.4087
	20	-.02614	.11377	1.000	-.3965	.3442
	24	-.17476	.09852	.794	-.4961	.1466
	27	-.10101	.10468	.997	-.4419	.2399
	29	.06528	.11137	1.000	-.2969	.4275
10	4	.01932	.11145	1.000	-.3421	.3808
	5	-.05592	.11589	1.000	-.4326	.3208
	11	.07834	.09919	.999	-.2433	.4000
	12	-.02186	.09118	1.000	-.3180	.2742
	15	.15305	.11678	.966	-.2265	.5326
	19	.01929	.09440	1.000	-.2870	.3256
	20	-.08207	.10665	1.000	-.4286	.2645
	24	-.23069	.09020	.277	-.5236	.0622
	27	-.15693	.09689	.873	-.4713	.1575
	29	.00935	.10409	1.000	-.3283	.3470
11	4	-.05901	.10198	1.000	-.3897	.2716
	5	-.13426	.10681	.975	-.4817	.2132
	10	-.07834	.09919	.999	-.4000	.2433
	12	-.10020	.07933	.974	-.3570	.1566
	15	.07471	.10778	1.000	-.2759	.4254
	19	-.05905	.08300	1.000	-.3277	.2097
	20	-.16040	.09671	.855	-.4747	.1539
	24	-.30902	.07820	.004	-.5621	-.0559
	27	-.23527	.08583	.186	-.5133	.0427
	29	-.06898	.09388	1.000	-.3732	.2352
12	4	.04119	.09421	1.000	-.2647	.3471
	5	-.03406	.09942	1.000	-.3583	.2902
	10	.02186	.09118	1.000	-.2742	.3180
	11	.10020	.07933	.974	-.1566	.3570
	15	.17491	.10046	.812	-.1527	.5026
	19	.04115	.07324	1.000	-.1960	.2783
	20	-.06020	.08847	1.000	-.3485	.2281
	24	-.20882	.06775	.078	-.4280	.0103
	27	-.13507	.07643	.799	-.3828	.1127
	29	.03122	.08537	1.000	-.2457	.3082
15	4	-.13372	.11916	.989	-.5209	.2535
	5	-.20897	.12332	.837	-.6102	.1923
	10	-.15305	.11678	.966	-.5326	.2265
	11	-.07471	.10778	1.000	-.4254	.2759
	12	-.17491	.10046	.812	-.5026	.1527
	19	-.13376	.10338	.969	-.4706	.2031

	20	-.23511	.11468	.614	-.6084	.1382
	24	-.38374	.09957	.007	-.7085	-.0589
	27	-.30998	.10567	.120	-.6541	.0341
	29	-.14369	.11230	.971	-.5089	.2215
19	4	.00003	.09732	1.000	-.3158	.3158
	5	-.07521	.10237	1.000	-.4087	.2583
	10	-.01929	.09440	1.000	-.3256	.2870
	11	.05905	.08300	1.000	-.2097	.3277
	12	-.04115	.07324	1.000	-.2783	.1960
	15	.13376	.10338	.969	-.2031	.4706
	20	-.10136	.09178	.990	-.4001	.1974
	24	-.24998	.07202	.024	-.4830	-.0169
	27	-.17622	.08024	.509	-.4362	.0838
	29	-.00994	.08880	1.000	-.2979	.2780
20	4	.10139	.10925	.998	-.2535	.4563
	5	.02614	.11377	1.000	-.3442	.3965
	10	.08207	.10665	1.000	-.2645	.4286
	11	.16040	.09671	.855	-.1539	.4747
	12	.06020	.08847	1.000	-.2281	.3485
	15	.23511	.11468	.614	-.1382	.6084
	19	.10136	.09178	.990	-.1974	.4001
	24	-.14862	.08746	.834	-.4336	.1364
	27	-.07487	.09435	.999	-.3818	.2321
	29	.09142	.10173	.998	-.2392	.4220
24	4	.25001	.09326	.214	-.0528	.5528
	5	.17476	.09852	.794	-.1466	.4961
	10	.23069	.09020	.277	-.0622	.5236
	11	.30902	.07820	.004	.0559	.5621
	12	.20882	.06775	.078	-.0103	.4280
	15	.38374	.09957	.007	.0589	.7085
	19	.24998	.07202	.024	.0169	.4830
	20	.14862	.08746	.834	-.1364	.4336
	27	.07375	.07526	.996	-.1701	.3176
	29	.24004	.08433	.146	-.0335	.5136
27	4	.17626	.09975	.798	-.1474	.4999
	5	.10101	.10468	.997	-.2399	.4419
	10	.15693	.09689	.873	-.1575	.4713
	11	.23527	.08583	.186	-.0427	.5133
	12	.13507	.07643	.799	-.1127	.3828
	15	.30998	.10567	.120	-.0341	.6541
	19	.17622	.08024	.509	-.0838	.4362
	20	.07487	.09435	.999	-.2321	.3818

		24	-.07375	.07526	.996	-.3176	.1701
		29	.16629	.09145	.768	-.1303	.4628
	29	4	.00997	.10675	1.000	-.3362	.3562
		5	-.06528	.11137	1.000	-.4275	.2969
		10	-.00935	.10409	1.000	-.3470	.3283
		11	.06898	.09388	1.000	-.2352	.3732
		12	-.03122	.08537	1.000	-.3082	.2457
		15	.14369	.11230	.971	-.2215	.5089
		19	.00994	.08880	1.000	-.2780	.2979
		20	-.09142	.10173	.998	-.4220	.2392
		24	-.24004	.08433	.146	-.5136	.0335
		27	-.16629	.09145	.768	-.4628	.1303
Unterrichtsdruck	4	5	.05843	.09228	1.000	-.2413	.3582
		10	-.08638	.09199	.997	-.3848	.2120
		11	-.20513	.08349	.334	-.4758	.0655
		12	-.12571	.07791	.875	-.3786	.1271
		15	-.23795	.09480	.304	-.5460	.0701
		19	-.00928	.08065	1.000	-.2709	.2523
		20	.00425	.09080	1.000	-.2907	.2992
		24	-.09948	.07740	.971	-.3506	.1517
		27	-.07969	.08354	.997	-.3506	.1913
		29	-.18620	.08555	.523	-.4637	.0913
	5	4	-.05843	.09228	1.000	-.3582	.2413
		10	-.14481	.09191	.891	-.4434	.1538
		11	-.26356	.08340	.065	-.5346	.0075
		12	-.18414	.07781	.394	-.4375	.0692
		15	-.29638	.09471	.071	-.6046	.0118
		19	-.06772	.08055	.999	-.3298	.1943
		20	-.05418	.09071	1.000	-.3494	.2411
		24	-.15792	.07730	.619	-.4096	.0938
		27	-.13812	.08344	.856	-.4095	.1332
		29	-.24463	.08546	.142	-.5224	.0332
	10	4	.08638	.09199	.997	-.2120	.3848
		5	.14481	.09191	.891	-.1538	.4434
		11	-.11874	.08308	.940	-.3882	.1507
		12	-.03933	.07747	1.000	-.2909	.2122
		15	-.15156	.09444	.879	-.4585	.1554
		19	.07710	.08022	.997	-.1832	.3374
		20	.09064	.09042	.996	-.2032	.3845
		24	-.01310	.07696	1.000	-.2630	.2368
		27	.00669	.08313	1.000	-.2630	.2764
		29	-.09982	.08515	.985	-.3761	.1764

11	4	.20513	.08349	.334	-.0655	.4758
	5	.26356	.08340	.065	-.0075	.5346
	10	.11874	.08308	.940	-.1507	.3882
	12	.07941	.06716	.984	-.1380	.2968
	15	-.03282	.08618	1.000	-.3131	.2475
	19	.19584	.07031	.167	-.0318	.4235
	20	.20938	.08176	.276	-.0564	.4752
	24	.10564	.06656	.887	-.1097	.3210
	27	.12544	.07361	.833	-.1130	.3639
	29	.01893	.07589	1.000	-.2269	.2648
12	4	.12571	.07791	.875	-.1271	.3786
	5	.18414	.07781	.394	-.0692	.4375
	10	.03933	.07747	1.000	-.2122	.2909
	11	-.07941	.06716	.984	-.2968	.1380
	15	-.11223	.08078	.950	-.3755	.1510
	19	.11643	.06358	.761	-.0895	.3223
	20	.12997	.07605	.829	-.1178	.3777
	24	.02623	.05941	1.000	-.1659	.2184
	27	.04602	.06721	1.000	-.1718	.2639
	29	-.06049	.06970	.999	-.2865	.1655
15	4	.23795	.09480	.304	-.0701	.5460
	5	.29638	.09471	.071	-.0118	.6046
	10	.15156	.09444	.879	-.1554	.4585
	11	.03282	.08618	1.000	-.2475	.3131
	12	.11223	.08078	.950	-.1510	.3755
	19	.22866	.08342	.189	-.0429	.5003
	20	.24220	.09327	.257	-.0614	.5458
	24	.13846	.08029	.821	-.1232	.4001
	27	.15826	.08622	.758	-.1223	.4388
	29	.05175	.08817	1.000	-.2350	.3385
19	4	.00928	.08065	1.000	-.2523	.2709
	5	.06772	.08055	.999	-.1943	.3298
	10	-.07710	.08022	.997	-.3374	.1832
	11	-.19584	.07031	.167	-.4235	.0318
	12	-.11643	.06358	.761	-.3223	.0895
	15	-.22866	.08342	.189	-.5003	.0429
	20	.01354	.07885	1.000	-.2431	.2701
	24	-.09020	.06296	.940	-.2939	.1135
	27	-.07041	.07037	.996	-.2984	.1576
	29	-.17691	.07275	.350	-.4127	.0589
20	4	-.00425	.09080	1.000	-.2992	.2907
	5	.05418	.09071	1.000	-.2411	.3494

		10	-.09064	.09042	.996	-.3845	.2032
		11	-.20938	.08176	.276	-.4752	.0564
		12	-.12997	.07605	.829	-.3777	.1178
		15	-.24220	.09327	.257	-.5458	.0614
		19	-.01354	.07885	1.000	-.2701	.2431
		24	-.10374	.07552	.953	-.3497	.1423
		27	-.08394	.08180	.995	-.3500	.1821
		29	-.19045	.08386	.457	-.4631	.0822
	24	4	.09948	.07740	.971	-.1517	.3506
		5	.15792	.07730	.619	-.0938	.4096
		10	.01310	.07696	1.000	-.2368	.2630
		11	-.10564	.06656	.887	-.3210	.1097
		12	-.02623	.05941	1.000	-.2184	.1659
		15	-.13846	.08029	.821	-.4001	.1232
		19	.09020	.06296	.940	-.1135	.2939
		20	.10374	.07552	.953	-.1423	.3497
		27	.01979	.06662	1.000	-.1960	.2356
		29	-.08671	.06913	.975	-.3108	.1374
	27	4	.07969	.08354	.997	-.1913	.3506
		5	.13812	.08344	.856	-.1332	.4095
		10	-.00669	.08313	1.000	-.2764	.2630
		11	-.12544	.07361	.833	-.3639	.1130
		12	-.04602	.06721	1.000	-.2639	.1718
		15	-.15826	.08622	.758	-.4388	.1223
		19	.07041	.07037	.996	-.1576	.2984
		20	.08394	.08180	.995	-.1821	.3500
		24	-.01979	.06662	1.000	-.2356	.1960
		29	-.10651	.07594	.947	-.3527	.1397
	29	4	.18620	.08555	.523	-.0913	.4637
		5	.24463	.08546	.142	-.0332	.5224
		10	.09982	.08515	.985	-.1764	.3761
		11	-.01893	.07589	1.000	-.2648	.2269
		12	.06049	.06970	.999	-.1655	.2865
		15	-.05175	.08817	1.000	-.3385	.2350
		19	.17691	.07275	.350	-.0589	.4127
		20	.19045	.08386	.457	-.0822	.4631
		24	.08671	.06913	.975	-.1374	.3108
		27	.10651	.07594	.947	-.1397	.3527
Anregung und Vielfalt neben Pflichtunterricht: An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflicht-	4	5	-.10818	.10529	.995	-.4506	.2342
		10	-.06466	.09753	1.000	-.3810	.2517
		11	.49936	.09034	.000	.2067	.7920
		12	-.42042	.08459	.000	-.6947	-.1461

unterricht machen kann.	15	.08448	.09944	.999	-.2387	.4076	
	19	.09250	.08750	.993	-.1911	.3761	
	20	.23518	.10387	.462	-.1027	.5731	
	24	-.25047	.08043	.073	-.5113	.0104	
	27	.02647	.09311	1.000	-.2754	.3284	
	29	.39241	.09581	.003	.0817	.7031	
	5	4	.10818	.10529	.995	-.2342	.4506
	10	.04352	.10887	1.000	-.3104	.3974	
	11	.60753	.10247	.000	.2743	.9408	
	12	-.31225	.09745	.058	-.6296	.0051	
	15	.19266	.11058	.812	-.1672	.5525	
	19	.20067	.09998	.644	-.1247	.5260	
	20	.34336	.11458	.102	-.0296	.7163	
	24	-.14229	.09386	.913	-.4483	.1637	
	27	.13465	.10493	.971	-.2065	.4758	
	29	.50058	.10733	.000	.1517	.8495	
10	4	.06466	.09753	1.000	-.2517	.3810	
	5	-.04352	.10887	1.000	-.3974	.3104	
	11	.56402	.09448	.000	.2577	.8703	
	12	-.35577	.08901	.004	-.6446	-.0669	
	15	.14914	.10322	.936	-.1862	.4845	
	19	.15715	.09177	.828	-.1405	.4548	
	20	.29984	.10749	.169	-.0497	.6494	
	24	-.18581	.08506	.518	-.4620	.0904	
	27	.09113	.09714	.997	-.2239	.4062	
	29	.45706	.09973	.000	.1336	.7805	
11	4	-.49936	.09034	.000	-.7920	-.2067	
	5	-.60753	.10247	.000	-.9408	-.2743	
	10	-.56402	.09448	.000	-.8703	-.2577	
	12	-.91978	.08106	.000	-1.1822	-.6574	
	15	-.41487	.09645	.001	-.7282	-.1015	
	19	-.40686	.08408	.000	-.6790	-.1347	
	20	-.26418	.10101	.247	-.5928	.0644	
	24	-.74983	.07670	.000	-.9981	-.5016	
	27	-.47288	.08991	.000	-.7641	-.1816	
	29	-.10695	.09270	.987	-.4073	.1934	
12	4	.42042	.08459	.000	.1461	.6947	
	5	.31225	.09745	.058	-.0051	.6296	
	10	.35577	.08901	.004	.0669	.6446	
	11	.91978	.08106	.000	.6574	1.1822	
	15	.50491	.09109	.000	.2085	.8013	
	19	.51292	.07788	.000	.2607	.7651	

	20	.65560	.09591	.000	.3431	.9681
	24	.16995	.06985	.348	-.0561	.3960
	27	.44690	.08414	.000	.1742	.7196
	29	.81283	.08711	.000	.5303	1.0953
15	4	-.08448	.09944	.999	-.4076	.2387
	5	-.19266	.11058	.812	-.5525	.1672
	10	-.14914	.10322	.936	-.4845	.1862
	11	.41487	.09645	.001	.1015	.7282
	12	-.50491	.09109	.000	-.8013	-.2085
	19	.00801	.09379	1.000	-.2970	.3130
	20	.15069	.10922	.952	-.2049	.5063
	24	-.33496	.08724	.008	-.6191	-.0508
	27	-.05801	.09905	1.000	-.3799	.2639
	29	.30792	.10159	.092	-.0221	.6380
19	4	-.09250	.08750	.993	-.3761	.1911
	5	-.20067	.09998	.644	-.5260	.1247
	10	-.15715	.09177	.828	-.4548	.1405
	11	.40686	.08408	.000	.1347	.6790
	12	-.51292	.07788	.000	-.7651	-.2607
	15	-.00801	.09379	1.000	-.3130	.2970
	20	.14268	.09848	.934	-.1780	.4633
	24	-.34297	.07334	.000	-.5804	-.1056
	27	-.06602	.08706	1.000	-.3481	.2161
	29	.29991	.08994	.038	.0083	.5915
20	4	-.23518	.10387	.462	-.5731	.1027
	5	-.34336	.11458	.102	-.7163	.0296
	10	-.29984	.10749	.169	-.6494	.0497
	11	.26418	.10101	.247	-.0644	.5928
	12	-.65560	.09591	.000	-.9681	-.3431
	15	-.15069	.10922	.952	-.5063	.2049
	19	-.14268	.09848	.934	-.4633	.1780
	24	-.48565	.09226	.000	-.7867	-.1846
	27	-.20871	.10350	.638	-.5454	.1280
	29	.15723	.10593	.924	-.1873	.5017
24	4	.25047	.08043	.073	-.0104	.5113
	5	.14229	.09386	.913	-.1637	.4483
	10	.18581	.08506	.518	-.0904	.4620
	11	.74983	.07670	.000	.5016	.9981
	12	-.16995	.06985	.348	-.3960	.0561
	15	.33496	.08724	.008	.0508	.6191
	19	.34297	.07334	.000	.1056	.5804
	20	.48565	.09226	.000	.1846	.7867

		27	.27694	.07995	.025	.0177	.5362
		29	.64288	.08308	.000	.3733	.9124
	27	4	-.02647	.09311	1.000	-.3284	.2754
		5	-.13465	.10493	.971	-.4758	.2065
		10	-.09113	.09714	.997	-.4062	.2239
		11	.47288	.08991	.000	.1816	.7641
		12	-.44690	.08414	.000	-.7196	-.1742
		15	.05801	.09905	1.000	-.2639	.3799
		19	.06602	.08706	1.000	-.2161	.3481
		20	.20871	.10350	.638	-.1280	.5454
		24	-.27694	.07995	.025	-.5362	-.0177
		29	.36593	.09541	.007	.0566	.6753
	29	4	-.39241	.09581	.003	-.7031	-.0817
		5	-.50058	.10733	.000	-.8495	-.1517
		10	-.45706	.09973	.000	-.7805	-.1336
		11	.10695	.09270	.987	-.1934	.4073
		12	-.81283	.08711	.000	-1.0953	-.5303
		15	-.30792	.10159	.092	-.6380	.0221
		19	-.29991	.08994	.038	-.5915	-.0083
		20	-.15723	.10593	.924	-.5017	.1873
		24	-.64288	.08308	.000	-.9124	-.3733
		27	-.36593	.09541	.007	-.6753	-.0566
negative Disziplin betreffend Schule	4	5	.01070	.07382	1.000	-.2296	.2510
		10	-.07870	.06501	.981	-.2896	.1322
		11	-.03271	.05756	1.000	-.2192	.1538
		12	-.05724	.05743	.996	-.2434	.1289
		15	-.07944	.07458	.993	-.3222	.1634
		19	.02921	.06185	1.000	-.1712	.2296
		20	.17320	.05890	.116	-.0181	.3646
		24	.18858	.05072	.011	.0240	.3532
		27	.04343	.05913	1.000	-.1483	.2352
		29	-.16667	.06690	.314	-.3838	.0504
	5	4	-.01070	.07382	1.000	-.2510	.2296
		10	-.08941	.07727	.986	-.3407	.1619
		11	-.04341	.07112	1.000	-.2751	.1882
		12	-.06794	.07102	.997	-.2993	.1634
		15	-.09014	.08548	.993	-.3683	.1880
		19	.01851	.07464	1.000	-.2243	.2613
		20	.16250	.07221	.473	-.0729	.3979
		24	.17788	.06571	.207	-.0369	.3926
		27	.03273	.07240	1.000	-.2030	.2685
		29	-.17737	.07888	.473	-.4338	.0791

10	4	.07870	.06501	.981	-.1322	.2896
	5	.08941	.07727	.986	-.1619	.3407
	11	.04599	.06193	1.000	-.1549	.2469
	12	.02146	.06181	1.000	-.1791	.2220
	15	-.00074	.07800	1.000	-.2545	.2530
	19	.10791	.06594	.865	-.1059	.3217
	20	.25191	.06318	.004	.0466	.4572
	24	.26729	.05563	.000	.0864	.4481
	27	.12214	.06339	.699	-.0835	.3278
29	-.08796	.07070	.977	-.3174	.1414	
11	4	.03271	.05756	1.000	-.1538	.2192
	5	.04341	.07112	1.000	-.1882	.2751
	10	-.04599	.06193	1.000	-.2469	.1549
	12	-.02453	.05392	1.000	-.1991	.1500
	15	-.04673	.07191	1.000	-.2810	.1876
	19	.06192	.05861	.993	-.1278	.2517
	20	.20591	.05548	.011	.0257	.3861
	24	.22129	.04671	.000	.0701	.3725
	27	.07614	.05573	.956	-.1044	.2567
29	-.13396	.06392	.581	-.3413	.0734	
12	4	.05724	.05743	.996	-.1289	.2434
	5	.06794	.07102	.997	-.1634	.2993
	10	-.02146	.06181	1.000	-.2220	.1791
	11	.02453	.05392	1.000	-.1500	.1991
	15	-.02220	.07180	1.000	-.2562	.2118
	19	.08645	.05848	.926	-.1029	.2758
	20	.23044	.05535	.002	.0507	.4102
	24	.24582	.04655	.000	.0951	.3966
	27	.10067	.05559	.773	-.0794	.2808
29	-.10943	.06380	.827	-.3165	.0976	
15	4	.07944	.07458	.993	-.1634	.3222
	5	.09014	.08548	.993	-.1880	.3683
	10	.00074	.07800	1.000	-.2530	.2545
	11	.04673	.07191	1.000	-.1876	.2810
	12	.02220	.07180	1.000	-.2118	.2562
	19	.10865	.07539	.936	-.1366	.3539
	20	.25264	.07299	.027	.0147	.4906
	24	.26802	.06656	.004	.0504	.4856
	27	.12287	.07317	.844	-.1155	.3612
29	-.08723	.07959	.991	-.3460	.1716	
19	4	-.02921	.06185	1.000	-.2296	.1712
	5	-.01851	.07464	1.000	-.2613	.2243

	10	-1.0791	.06594	.865	-.3217	.1059
	11	-.06192	.05861	.993	-.2517	.1278
	12	-.08645	.05848	.926	-.2758	.1029
	15	-.10865	.07539	.936	-.3539	.1366
	20	.14399	.05992	.369	-.0505	.3385
	24	.15937	.05190	.081	-.0089	.3276
	27	.01422	.06015	1.000	-.1806	.2091
	29	-.19588	.06781	.131	-.4158	.0240
20	4	-.17320	.05890	.116	-.3646	.0181
	5	-.16250	.07221	.473	-.3979	.0729
	10	-.25191	.06318	.004	-.4572	-.0466
	11	-.20591	.05548	.011	-.3861	-.0257
	12	-.23044	.05535	.002	-.4102	-.0507
	15	-.25264	.07299	.027	-.4906	-.0147
	19	-.14399	.05992	.369	-.3385	.0505
	24	.01538	.04835	1.000	-.1421	.1729
	27	-.12977	.05711	.456	-.3153	.0558
	29	-.33987	.06513	.000	-.5515	-.1282
24	4	-.18858	.05072	.011	-.3532	-.0240
	5	-.17788	.06571	.207	-.3926	.0369
	10	-.26729	.05563	.000	-.4481	-.0864
	11	-.22129	.04671	.000	-.3725	-.0701
	12	-.24582	.04655	.000	-.3966	-.0951
	15	-.26802	.06656	.004	-.4856	-.0504
	19	-.15937	.05190	.081	-.3276	.0089
	20	-.01538	.04835	1.000	-.1729	.1421
	27	-.14515	.04863	.103	-.3029	.0126
	29	-.35525	.05783	.000	-.5433	-.1672
27	4	-.04343	.05913	1.000	-.2352	.1483
	5	-.03273	.07240	1.000	-.2685	.2030
	10	-.12214	.06339	.699	-.3278	.0835
	11	-.07614	.05573	.956	-.2567	.1044
	12	-.10067	.05559	.773	-.2808	.0794
	15	-.12287	.07317	.844	-.3612	.1155
	19	-.01422	.06015	1.000	-.2091	.1806
	20	.12977	.05711	.456	-.0558	.3153
	24	.14515	.04863	.103	-.0126	.3029
	29	-.21010	.06533	.054	-.4221	.0019
29	4	.16667	.06690	.314	-.0504	.3838
	5	.17737	.07888	.473	-.0791	.4338
	10	.08796	.07070	.977	-.1414	.3174
	11	.13396	.06392	.581	-.0734	.3413

		12	.10943	.06380	.827	-.0976	.3165
		15	.08723	.07959	.991	-.1716	.3460
		19	.19588	.06781	.131	-.0240	.4158
		20	.33987	.06513	.000	.1282	.5515
		24	.35525	.05783	.000	.1672	.5433
		27	.21010	.06533	.054	-.0019	.4221
negatives Verhalten im Unterricht	4	5	-.03517	.08324	1.000	-.3059	.2356
		10	-.01981	.07444	1.000	-.2613	.2217
		11	-.16825	.06995	.366	-.3949	.0584
		12	-.01375	.06533	1.000	-.2256	.1981
		15	-.03211	.08482	1.000	-.3081	.2438
		19	-.08772	.06908	.973	-.3116	.1362
		20	.17333	.07073	.339	-.0565	.4032
		24	.10880	.05999	.771	-.0860	.3036
		27	.20348	.06472	.067	-.0065	.4135
		29	-.06579	.07810	.999	-.3191	.1876
	5	4	.03517	.08324	1.000	-.2356	.3059
		10	.01535	.08498	1.000	-.2610	.2917
		11	-.13308	.08108	.863	-.3968	.1307
		12	.02142	.07713	1.000	-.2299	.2727
		15	.00306	.09421	1.000	-.3035	.3096
		19	-.05255	.08033	1.000	-.3140	.2089
		20	.20850	.08175	.283	-.0578	.4748
		24	.14396	.07266	.662	-.0933	.3813
		27	.23864	.07661	.075	-.0111	.4884
		29	-.03062	.08821	1.000	-.3173	.2561
	10	4	.01981	.07444	1.000	-.2217	.2613
		5	-.01535	.08498	1.000	-.2917	.2610
		11	-.14843	.07202	.606	-.3820	.0851
		12	.00607	.06755	1.000	-.2131	.2253
		15	-.01230	.08654	1.000	-.2938	.2692
		19	-.06791	.07118	.997	-.2988	.1630
		20	.19315	.07278	.228	-.0434	.4297
		24	.12861	.06239	.606	-.0742	.3314
		27	.22329	.06696	.038	.0059	.4407
		29	-.04598	.07996	1.000	-.3054	.2135
	11	4	.16825	.06995	.366	-.0584	.3949
		5	.13308	.08108	.863	-.1307	.3968
		10	.14843	.07202	.606	-.0851	.3820
		12	.15450	.06256	.326	-.0480	.3570
		15	.13614	.08270	.860	-.1330	.4052

	19	.08053	.06647	.981	-.1347	.2957
	20	.34158*	.06818	.000	.1202	.5630
	24	.27704*	.05696	.000	.0926	.4615
	27	.37172*	.06192	.000	.1712	.5723
	29	.10246	.07580	.959	-.1433	.3482
12	4	.01375	.06533	1.000	-.1981	.2256
	5	-.02142	.07713	1.000	-.2727	.2299
	10	-.00607	.06755	1.000	-.2253	.2131
	11	-.15450	.06256	.326	-.3570	.0480
	15	-.01836	.07884	1.000	-.2753	.2386
	19	-.07397	.06159	.982	-.2734	.1255
	20	.18708	.06343	.115	-.0192	.3933
	24	.12254	.05118	.373	-.0432	.2883
	27	.21722*	.05666	.007	.0337	.4008
	29	-.05204	.07156	1.000	-.2843	.1802
15	4	.03211	.08482	1.000	-.2438	.3081
	5	-.00306	.09421	1.000	-.3096	.3035
	10	.01230	.08654	1.000	-.2692	.2938
	11	-.13614	.08270	.860	-.4052	.1330
	12	.01836	.07884	1.000	-.2386	.2753
	19	-.05561	.08197	1.000	-.3224	.2112
	20	.20544	.08336	.332	-.0661	.4770
	24	.14091	.07447	.721	-.1024	.3842
	27	.23559	.07833	.100	-.0198	.4910
	29	-.03368	.08970	1.000	-.3253	.2579
19	4	.08772	.06908	.973	-.1362	.3116
	5	.05255	.08033	1.000	-.2089	.3140
	10	.06791	.07118	.997	-.1630	.2988
	11	-.08053	.06647	.981	-.2957	.1347
	12	.07397	.06159	.982	-.1255	.2734
	15	.05561	.08197	1.000	-.2112	.3224
	20	.26105*	.06729	.006	.0425	.4796
	24	.19652*	.05589	.021	.0154	.3776
	27	.29120*	.06094	.000	.0937	.4887
	29	.02193	.07500	1.000	-.2213	.2652
20	4	-.17333	.07073	.339	-.4032	.0565
	5	-.20850	.08175	.283	-.4748	.0578
	10	-.19315	.07278	.228	-.4297	.0434
	11	-.34158*	.06818	.000	-.5630	-.1202
	12	-.18708	.06343	.115	-.3933	.0192
	15	-.20544	.08336	.332	-.4770	.0661

	19	-.26105*	.06729	.006	-.4796	-.0425
	24	-.06454	.05791	.990	-.2533	.1242
	27	.03014	.06280	1.000	-.1742	.2345
	29	-.23912	.07652	.071	-.4877	.0095
24	4	-.10880	.05999	.771	-.3036	.0860
	5	-.14396	.07266	.662	-.3813	.0933
	10	-.12861	.06239	.606	-.3314	.0742
	11	-.27704*	.05696	.000	-.4615	-.0926
	12	-.12254	.05118	.373	-.2883	.0432
	15	-.14091	.07447	.721	-.3842	.1024
	19	-.19652*	.05589	.021	-.3776	-.0154
	20	.06454	.05791	.990	-.1242	.2533
	27	.09468	.05040	.731	-.0686	.2580
	29	-.17459	.06672	.246	-.3914	.0423
27	4	-.20348	.06472	.067	-.4135	.0065
	5	-.23864	.07661	.075	-.4884	.0111
	10	-.22329*	.06696	.038	-.4407	-.0059
	11	-.37172*	.06192	.000	-.5723	-.1712
	12	-.21722*	.05666	.007	-.4008	-.0337
	15	-.23559	.07833	.100	-.4910	.0198
	19	-.29120*	.06094	.000	-.4887	-.0937
	20	-.03014	.06280	1.000	-.2345	.1742
	24	-.09468	.05040	.731	-.2580	.0686
	29	-.26927*	.07100	.008	-.4998	-.0387
29	4	.06579	.07810	.999	-.1876	.3191
	5	.03062	.08821	1.000	-.2561	.3173
	10	.04598	.07996	1.000	-.2135	.3054
	11	-.10246	.07580	.959	-.3482	.1433
	12	.05204	.07156	1.000	-.1802	.2843
	15	.03368	.08970	1.000	-.2579	.3253
	19	-.02193	.07500	1.000	-.2652	.2213
	20	.23912	.07652	.071	-.0095	.4877
	24	.17459	.06672	.246	-.0423	.3914
	27	.26927*	.07100	.008	.0387	.4998

*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau .05 signifikant.

Paarweise Mittelwertvergleiche Variable ‚Beziehung zu Lehrperson‘ (Varianzhomogenität gegeben)

ONEWAY ANOVA

positive Beziehung zu Lehrpersonen

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	13.533	10	1.353	2.985	.001
Innerhalb der Gruppen	813.862	1795	.453		
Gesamt	827.395	1805			

Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte

positive Beziehung zu Lehrpersonen

	Statistik ^a	df1	df2	Sig.
Welch-Test	3.403	10	643.085	.000
Brown-Forsythe	3.026	10	1595.504	.001

a. Asymptotisch F-verteilt

Post-Hoc-Tests: Gabriel

Mehrfachvergleiche

positive Beziehung zu Lehrpersonen

Gabriel

(I) Schule	(J) Schule	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Signifikanz	95%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze
4	5	.03325	.08522	1.000	-.2480	.3145
	10	.05435	.07820	1.000	-.2049	.3136
	11	.11432	.07166	.998	-.1226	.3513
	12	-.01335	.07259	1.000	-.2536	.2269
	15	.04637	.08451	1.000	-.2327	.3255
	19	-.00375	.07284	1.000	-.2449	.2374
	20	-.18678	.08622	.805	-.4711	.0975
	24	-.07602	.06726	1.000	-.2964	.1444
	27	-.16351	.07578	.822	-.4147	.0877
	29	.06922	.07699	1.000	-.1860	.3245
5	4	-.03325	.08522	1.000	-.3145	.2480
	10	.02110	.08654	1.000	-.2650	.3072
	11	.08108	.08068	1.000	-.1827	.3449
	12	-.04659	.08151	1.000	-.3137	.2205
	15	.01312	.09228	1.000	-.2928	.3191
	19	-.03699	.08173	1.000	-.3050	.2310
	20	-.22003	.09385	.653	-.5312	.0911
	24	-.10927	.07680	1.000	-.3565	.1380
	27	-.19675	.08436	.652	-.4748	.0813
	29	.03598	.08545	1.000	-.2461	.3181
10	4	-.05435	.07820	1.000	-.3136	.2049
	5	-.02110	.08654	1.000	-.3072	.2650
	11	.05998	.07322	1.000	-.1818	.3017
	12	-.06769	.07413	1.000	-.3127	.1774
	15	-.00798	.08584	1.000	-.2919	.2759
	19	-.05809	.07438	1.000	-.3040	.1878
	20	-.24113	.08752	.271	-.5302	.0480
	24	-.13037	.06892	.954	-.3556	.0948
	27	-.21785	.07726	.234	-.4739	.0382
	29	.01488	.07844	1.000	-.2452	.2749

11	4	-11432	.07166	.998	-.3513	.1226
	5	-.08108	.08068	1.000	-.3449	.1827
	10	-.05998	.07322	1.000	-.3017	.1818
	12	-.12767	.06720	.961	-.3504	.0951
	15	-.06795	.07993	1.000	-.3296	.1937
	19	-.11807	.06747	.989	-.3417	.1056
	20	-.30110	.08173	.010	-.5679	-.0343
	24	-.19034	.06140	.099	-.3932	.0126
	27	-.27783	.07063	.005	-.5116	-.0441
29	-.04510	.07193	1.000	-.2829	.1927	
12	4	.01335	.07259	1.000	-.2269	.2536
	5	.04659	.08151	1.000	-.2205	.3137
	10	.06769	.07413	1.000	-.1774	.3127
	11	.12767	.06720	.961	-.0951	.3504
	15	.05972	.08077	1.000	-.2052	.3247
	19	.00960	.06846	1.000	-.2174	.2366
	20	-.17343	.08255	.844	-.4436	.0967
	24	-.06267	.06249	1.000	-.2689	.1436
	27	-.15016	.07158	.864	-.3872	.0869
29	.08257	.07286	1.000	-.1585	.3237	
15	4	-.04637	.08451	1.000	-.3255	.2327
	5	-.01312	.09228	1.000	-.3191	.2928
	10	.00798	.08584	1.000	-.2759	.2919
	11	.06795	.07993	1.000	-.1937	.3296
	12	-.05972	.08077	1.000	-.3247	.2052
	19	-.05012	.08099	1.000	-.3159	.2157
	20	-.23315	.09321	.496	-.5421	.0758
	24	-.12239	.07601	.996	-.3675	.1227
	27	-.20988	.08365	.477	-.4858	.0661
29	.02286	.08474	1.000	-.2571	.3028	
19	4	.00375	.07284	1.000	-.2374	.2449
	5	.03699	.08173	1.000	-.2310	.3050
	10	.05809	.07438	1.000	-.1878	.3040
	11	.11807	.06747	.989	-.1056	.3417
	12	-.00960	.06846	1.000	-.2366	.2174
	15	.05012	.08099	1.000	-.2157	.3159
	20	-.18303	.08277	.753	-.4540	.0880
	24	-.07227	.06278	1.000	-.2794	.1348
	27	-.15976	.07184	.765	-.3977	.0782
29	.07297	.07311	1.000	-.1690	.3149	
20	4	.18678	.08622	.805	-.0975	.4711
	5	.22003	.09385	.653	-.0911	.5312
	10	.24113	.08752	.271	-.0480	.5302
	11	.30110	.08173	.010	.0343	.5679
	12	.17343	.08255	.844	-.0967	.4436
	15	.23315	.09321	.496	-.0758	.5421
	19	.18303	.08277	.753	-.0880	.4540
	24	.11076	.07790	1.000	-.1395	.3610
	27	.02327	.08537	1.000	-.2578	.3044
29	.25601	.08644	.150	-.0291	.5411	
24	4	.07602	.06726	1.000	-.1444	.2964
	5	.10927	.07680	1.000	-.1380	.3565
	10	.13037	.06892	.954	-.0948	.3556
	11	.19034	.06140	.099	-.0126	.3932
	12	.06267	.06249	1.000	-.1436	.2689

	15	.12239	.07601	.996	-.1227	.3675
	19	.07227	.06278	1.000	-.1348	.2794
	20	-.11076	.07790	1.000	-.3610	.1395
	27	-.08749	.06617	1.000	-.3047	.1297
	29	.14525	.06755	.807	-.0760	.3665
27	4	.16351	.07578	.822	-.0877	.4147
	5	.19675	.08436	.652	-.0813	.4748
	10	.21785	.07726	.234	-.0382	.4739
	11	.27783	.07063	.005	.0441	.5116
	12	.15016	.07158	.864	-.0869	.3872
	15	.20988	.08365	.477	-.0661	.4858
	19	.15976	.07184	.765	-.0782	.3977
	20	-.02327	.08537	1.000	-.3044	.2578
	24	.08749	.06617	1.000	-.1297	.3047
	29	.23273	.07604	.116	-.0193	.4848
29	4	-.06922	.07699	1.000	-.3245	.1860
	5	-.03598	.08545	1.000	-.3181	.2461
	10	-.01488	.07844	1.000	-.2749	.2452
	11	.04510	.07193	1.000	-.1927	.2829
	12	-.08257	.07286	1.000	-.3237	.1585
	15	-.02286	.08474	1.000	-.3028	.2571
	19	-.07297	.07311	1.000	-.3149	.1690
	20	-.25601	.08644	.150	-.5411	.0291
	24	-.14525	.06755	.807	-.3665	.0760
	27	-.23273	.07604	.116	-.4848	.0193

*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau .05 signifikant.

Homogene Untergruppen

positive Beziehung zu Lehrpersonen

Gabriel^{a,b}

Schule	N	Untergruppe für Alpha = .05.	
		1	2
11	207	1.9246	
29	152	1.9697	1.9697
10	143	1.9846	1.9846
15	108	1.9926	1.9926
5	105	2.0057	2.0057
4	154	2.0390	2.0390
19	192	2.0427	2.0427
12	195	2.0523	2.0523
24	287	2.1150	2.1150
27	162		2.2025
20	101		2.2257
Signifikanz		.553	.055

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 149.509.

b. Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

15.8 Paarweise Mittelwertsvergleiche Schülerdaten Output

Paarweise Mittelwertsvergleiche Schülervariablen Output (Varianzhomogenität nicht gegeben)

ONEWAY ANOVA

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
positives Schul- klima	Zwischen den Gruppen	18.128	10	1.813	6.429	.000
	Innerhalb der Gruppen	500.806	1776	.282		
	Gesamt	518.933	1786			
Deutschnote	Zwischen den Gruppen	15.057	10	1.506	5.582	.000
	Innerhalb der Gruppen	489.034	1813	.270		
	Gesamt	504.092	1823			
Zufriedenheit mit Noten: Wie zu- frieden bist du selbst mit deinen Leistungen (No- ten) in der Schu- le?	Zwischen den Gruppen	12.835	10	1.284	2.264	.013
	Innerhalb der Gruppen	1035.761	1827	.567		
	Gesamt	1048.596	1837			
Ausmass Schul- schwänzen	Zwischen den Gruppen	7.959	10	.796	6.690	.000
	Innerhalb der Gruppen	215.105	1808	.119		
	Gesamt	223.064	1818			

Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte

		Statistik ^a	df1	df2	Sig.
positives Schulklima	Welch-Test	7.023	10	631.062	.000
	Brown-Forsythe	6.428	10	1548.012	.000
Deutschnote	Welch-Test	5.987	10	639.467	.000
	Brown-Forsythe	5.492	10	1490.102	.000
Zufriedenheit mit Noten: Wie zufrieden bist du selbst mit deinen Leistun- gen (Noten) in der Schule?	Welch-Test	2.363	10	652.939	.010
	Brown-Forsythe	2.274	10	1639.814	.012
Ausmass Schulschwänzen	Welch-Test	7.160	10	642.446	.000
	Brown-Forsythe	6.588	10	1488.038	.000

a. Asymptotisch F-verteilt

Post-Hoc-Tests: Games-Howell (Varianzhomogenität nicht gegeben)

Mehrfachvergleiche

Games-Howell

Abhängige Vari- able	(I) Schule	(J) Schule	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Signifikanz	95%-Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
positives Schul-	4	5	-.09604	.06973	.953	-.3228	.1307

klima	10	-14829	.06645	.484	-.3639	.0673
	11	.04399	.06245	1.000	-.1584	.2464
	12	-17237	.05694	.092	-.3571	.0123
	15	.02855	.07019	1.000	-.1997	.2568
	19	.01330	.06037	1.000	-.1824	.2090
	20	-.27808	.06211	.001	-.4799	-.0763
	24	-10143	.05375	.725	-.2759	.0730
	27	-.23875	.05899	.003	-.4301	-.0474
	29	-00813	.06572	1.000	-.2213	.2051
5	4	.09604	.06973	.953	-.1307	.3228
	10	-.05226	.07161	1.000	-.2851	.1806
	11	.14003	.06791	.606	-.0807	.3608
	12	-.07634	.06288	.980	-.2812	.1285
	15	.12458	.07509	.854	-.1198	.3690
	19	.10934	.06601	.856	-.1054	.3241
	20	-.18204	.06760	.211	-.4022	.0382
	24	-.00540	.06001	1.000	-.2012	.1904
	27	-.14271	.06475	.505	-.3535	.0681
	29	.08791	.07093	.977	-.1427	.3185
10	4	.14829	.06645	.484	-.0673	.3639
	5	.05226	.07161	1.000	-.1806	.2851
	11	.19228	.06454	.104	-.0170	.4016
	12	-.02408	.05922	1.000	-.2164	.1682
	15	.17684	.07206	.338	-.0575	.4111
	19	.16160	.06253	.262	-.0413	.3645
	20	-.12978	.06421	.634	-.3385	.0790
	24	.04686	.05616	.999	-.1357	.2294
	27	-.09046	.06120	.926	-.2892	.1083
	29	.14016	.06771	.600	-.0796	.3599
11	4	-.04399	.06245	1.000	-.2464	.1584
	5	-.14003	.06791	.606	-.3608	.0807
	10	-.19228	.06454	.104	-.4016	.0170
	12	-.21637	.05469	.004	-.3935	-.0393
	15	-.01545	.06839	1.000	-.2378	.2069
	19	-.03069	.05826	1.000	-.2193	.1579
	20	-.32207	.06006	.000	-.5171	-.1270
	24	-.14542	.05136	.150	-.3118	.0209
	27	-.28274	.05683	.000	-.4668	-.0986
	29	-.05212	.06378	.999	-.2589	.1547
12	4	.17237	.05694	.092	-.0123	.3571
	5	.07634	.06288	.980	-.1285	.2812
	10	.02408	.05922	1.000	-.1682	.2164

	11	.21637	.05469	.004	.0393	.3935
	15	.20092	.06339	.064	-.0056	.4075
	19	.18568	.05231	.019	.0163	.3551
	20	-.10570	.05431	.686	-.2824	.0710
	24	.07094	.04450	.884	-.0731	.2150
	27	-.06638	.05071	.967	-.2307	.0980
	29	.16424	.05839	.159	-.0253	.3538
15	4	-.02855	.07019	1.000	-.2568	.1997
	5	-.12458	.07509	.854	-.3690	.1198
	10	-.17684	.07206	.338	-.4111	.0575
	11	.01545	.06839	1.000	-.2069	.2378
	12	-.20092	.06339	.064	-.4075	.0056
	19	-.01524	.06650	1.000	-.2316	.2011
	20	-.30662	.06808	.001	-.5284	-.0849
	24	-.12998	.06054	.546	-.3276	.0676
	27	-.26730	.06525	.003	-.4797	-.0548
	29	-.03668	.07138	1.000	-.2688	.1954
19	4	-.01330	.06037	1.000	-.2090	.1824
	5	-.10934	.06601	.856	-.3241	.1054
	10	-.16160	.06253	.262	-.3645	.0413
	11	.03069	.05826	1.000	-.1579	.2193
	12	-.18568	.05231	.019	-.3551	-.0163
	15	.01524	.06650	1.000	-.2011	.2316
	20	-.29138	.05790	.000	-.4795	-.1033
	24	-.11474	.04882	.402	-.2728	.0434
	27	-.25205	.05454	.000	-.4288	-.0753
	29	-.02144	.06175	1.000	-.2217	.1788
20	4	.27808	.06211	.001	.0763	.4799
	5	.18204	.06760	.211	-.0382	.4022
	10	.12978	.06421	.634	-.0790	.3385
	11	.32207	.06006	.000	.1270	.5171
	12	.10570	.05431	.686	-.0710	.2824
	15	.30662	.06808	.001	.0849	.5284
	19	.29138	.05790	.000	.1033	.4795
	24	.17664	.05095	.027	.0106	.3426
	27	.03933	.05646	1.000	-.1443	.2229
	29	.26995	.06345	.001	.0637	.4762
24	4	.10143	.05375	.725	-.0730	.2759
	5	.00540	.06001	1.000	-.1904	.2012
	10	-.04686	.05616	.999	-.2294	.1357
	11	.14542	.05136	.150	-.0209	.3118
	12	-.07094	.04450	.884	-.2150	.0731

	15	.12998	.06054	.546	-.0676	.3276	
	19	.11474	.04882	.402	-.0434	.2728	
	20	-.17664	.05095	.027	-.3426	-.0106	
	27	-.13732	.04710	.123	-.2900	.0154	
	29	.09330	.05529	.841	-.0863	.2729	
27	4	.23875	.05899	.003	.0474	.4301	
	5	.14271	.06475	.505	-.0681	.3535	
	10	.09046	.06120	.926	-.1083	.2892	
	11	.28274	.05683	.000	.0986	.4668	
	12	.06638	.05071	.967	-.0980	.2307	
	15	.26730	.06525	.003	.0548	.4797	
	19	.25205	.05454	.000	.0753	.4288	
	20	-.03933	.05646	1.000	-.2229	.1443	
	24	.13732	.04710	.123	-.0154	.2900	
	29	.23062	.06040	.008	.0346	.4266	
29	4	.00813	.06572	1.000	-.2051	.2213	
	5	-.08791	.07093	.977	-.3185	.1427	
	10	-.14016	.06771	.600	-.3599	.0796	
	11	.05212	.06378	.999	-.1547	.2589	
	12	-.16424	.05839	.159	-.3538	.0253	
	15	.03668	.07138	1.000	-.1954	.2688	
	19	.02144	.06175	1.000	-.1788	.2217	
	20	-.26995	.06345	.001	-.4762	-.0637	
	24	-.09330	.05529	.841	-.2729	.0863	
	27	-.23062	.06040	.008	-.4266	-.0346	
Deutschnote	4	5	-.12080	.06306	.706	-.3257	.0841
		10	.08948	.06750	.964	-.1295	.3085
		11	-.03268	.06022	1.000	-.2278	.1625
		12	-.14256	.05591	.281	-.3240	.0388
		15	.05844	.07514	.999	-.1860	.3029
		19	-.19285	.05595	.027	-.3744	-.0113
		20	.03213	.06597	1.000	-.1824	.2467
		24	-.00491	.05304	1.000	-.1771	.1673
		27	-.09800	.06046	.872	-.2941	.0981
		29	.09091	.06070	.920	-.1060	.2878
5	4	.12080	.06306	.706	-.0841	.3257	
		10	.21028	.06678	.067	-.0067	.4273
		11	.08812	.05942	.924	-.1048	.2811
		12	-.02176	.05505	1.000	-.2008	.1573
		15	.17925	.07450	.368	-.0634	.4219
		19	-.07205	.05509	.967	-.2513	.1072
		20	.15293	.06524	.409	-.0596	.3654

	24	.11589	.05213	.492	-.0539	.2857
	27	.02280	.05966	1.000	-.1711	.2167
	29	.21171*	.05990	.021	.0170	.4064
10	4	-.08948	.06750	.964	-.3085	.1295
	5	-.21028	.06678	.067	-.4273	.0067
	11	-.12216	.06411	.713	-.3301	.0858
	12	-.23204*	.06008	.007	-.4272	-.0369
	15	-.03103	.07829	1.000	-.2856	.2236
	19	-.28233*	.06012	.000	-.4776	-.0871
	20	-.05735	.06954	.999	-.2834	.1687
	24	-.09439	.05742	.862	-.2811	.0923
	27	-.18748	.06434	.124	-.3963	.0213
	29	.00143	.06456	1.000	-.2081	.2110
11	4	.03268	.06022	1.000	-.1625	.2278
	5	-.08812	.05942	.924	-.2811	.1048
	10	.12216	.06411	.713	-.0858	.3301
	12	-.10988	.05177	.562	-.2775	.0577
	15	.09112	.07211	.974	-.1437	.3259
	19	-.16017	.05181	.076	-.3279	.0076
	20	.06481	.06250	.994	-.1385	.2681
	24	.02777	.04866	1.000	-.1298	.1853
	27	-.06532	.05665	.987	-.2488	.1182
	29	.12359	.05691	.527	-.0608	.3080
12	4	.14256	.05591	.281	-.0388	.3240
	5	.02176	.05505	1.000	-.1573	.2008
	10	.23204*	.06008	.007	.0369	.4272
	11	.10988	.05177	.562	-.0577	.2775
	15	.20101	.06856	.122	-.0226	.4246
	19	-.05029	.04674	.992	-.2016	.1011
	20	.17469	.05837	.104	-.0156	.3649
	24	.13765	.04322	.058	-.0022	.2775
	27	.04456	.05205	.999	-.1242	.2133
	29	.23347*	.05233	.001	.0638	.4032
15	4	-.05844	.07514	.999	-.3029	.1860
	5	-.17925	.07450	.368	-.4219	.0634
	10	.03103	.07829	1.000	-.2236	.2856
	11	-.09112	.07211	.974	-.3259	.1437
	12	-.20101	.06856	.122	-.4246	.0226
	19	-.25130*	.06859	.014	-.4750	-.0276
	20	-.02632	.07698	1.000	-.2770	.2244
	24	-.06336	.06624	.997	-.2798	.1530
	27	-.15644	.07232	.534	-.3919	.0791

	29	.03247	.07252	1.000	-.2037	.2686
19	4	.19285	.05595	.027	.0113	.3744
	5	.07205	.05509	.967	-.1072	.2513
	10	.28233	.06012	.000	.0871	.4776
	11	.16017	.05181	.076	-.0076	.3279
	12	.05029	.04674	.992	-.1011	.2016
	15	.25130	.06859	.014	.0276	.4750
	20	.22498	.05840	.007	.0346	.4154
	24	.18794	.04327	.001	.0479	.3280
	27	.09485	.05210	.767	-.0740	.2637
	29	.28376	.05237	.000	.1139	.4536
20	4	-.03213	.06597	1.000	-.2467	.1824
	5	-.15293	.06524	.409	-.3654	.0596
	10	.05735	.06954	.999	-.1687	.2834
	11	-.06481	.06250	.994	-.2681	.1385
	12	-.17469	.05837	.104	-.3649	.0156
	15	.02632	.07698	1.000	-.2244	.2770
	19	-.22498	.05840	.007	-.4154	-.0346
	24	-.03704	.05562	1.000	-.2187	.1446
	27	-.13013	.06273	.597	-.3343	.0740
	29	.05878	.06296	.997	-.1461	.2637
24	4	.00491	.05304	1.000	-.1673	.1771
	5	-.11589	.05213	.492	-.2857	.0539
	10	.09439	.05742	.862	-.0923	.2811
	11	-.02777	.04866	1.000	-.1853	.1298
	12	-.13765	.04322	.058	-.2775	.0022
	15	.06336	.06624	.997	-.1530	.2798
	19	-.18794	.04327	.001	-.3280	-.0479
	20	.03704	.05562	1.000	-.1446	.2187
	27	-.09309	.04896	.716	-.2518	.0657
	29	.09582	.04925	.687	-.0640	.2556
27	4	.09800	.06046	.872	-.0981	.2941
	5	-.02280	.05966	1.000	-.2167	.1711
	10	.18748	.06434	.124	-.0213	.3963
	11	.06532	.05665	.987	-.1182	.2488
	12	-.04456	.05205	.999	-.2133	.1242
	15	.15644	.07232	.534	-.0791	.3919
	19	-.09485	.05210	.767	-.2637	.0740
	20	.13013	.06273	.597	-.0740	.3343
	24	.09309	.04896	.716	-.0657	.2518
	29	.18891	.05716	.041	.0036	.3743
29	4	-.09091	.06070	.920	-.2878	.1060

	5	-.21171	.05990	.021	-.4064	-.0170	
	10	-.00143	.06456	1.000	-.2110	.2081	
	11	-.12359	.05691	.527	-.3080	.0608	
	12	-.23347	.05233	.001	-.4032	-.0638	
	15	-.03247	.07252	1.000	-.2686	.2037	
	19	-.28376	.05237	.000	-.4536	-.1139	
	20	-.05878	.06296	.997	-.2637	.1461	
	24	-.09582	.04925	.687	-.2556	.0640	
	27	-.18891	.05716	.041	-.3743	-.0036	
Zufriedenheit mit	4	5	.05131	.09592	1.000	-.2604	.3630
Noten: Wie zu-		10	.08603	.09082	.997	-.2086	.3806
frieden bist du		11	.00821	.08383	1.000	-.2635	.2800
selbst mit deinen		12	-.11536	.08171	.945	-.3804	.1496
Leistungen (No-		15	-.08070	.09506	.999	-.3895	.2281
ten) in der Schu-		19	-.15008	.08184	.759	-.4155	.1153
le?		20	-.17091	.09630	.794	-.4840	.1421
		24	.06587	.07882	.999	-.1898	.3215
		27	-.07091	.08855	.999	-.3580	.2162
		29	-.07343	.09070	.999	-.3675	.2207
	5	4	-.05131	.09592	1.000	-.3630	.2604
		10	.03472	.09502	1.000	-.2742	.3436
		11	-.04309	.08836	1.000	-.3304	.2443
		12	-.16667	.08635	.697	-.4477	.1144
		15	-.13201	.09907	.962	-.4544	.1904
		19	-.20139	.08648	.418	-.4828	.0800
		20	-.22222	.10027	.496	-.5486	.1042
		24	.01456	.08362	1.000	-.2578	.2869
		27	-.12222	.09285	.965	-.4240	.1796
		29	-.12474	.09490	.966	-.4332	.1837
	10	4	-.08603	.09082	.997	-.3806	.2086
		5	-.03472	.09502	1.000	-.3436	.2742
		11	-.07782	.08280	.997	-.3463	.1907
		12	-.20139	.08066	.311	-.4631	.0603
		15	-.16673	.09415	.796	-.4727	.1393
		19	-.23611	.08079	.121	-.4982	.0260
		20	-.25694	.09541	.210	-.5672	.0533
		24	-.02016	.07772	1.000	-.2724	.2320
		27	-.15694	.08758	.784	-.4410	.1271
		29	-.15946	.08975	.793	-.4506	.1317
	11	4	-.00821	.08383	1.000	-.2800	.2635
		5	.04309	.08836	1.000	-.2443	.3304
		10	.07782	.08280	.997	-.1907	.3463

	12	-.12357	.07269	.835	-.3589	.1117
	15	-.08891	.08742	.995	-.3732	.1953
	19	-.15829	.07284	.525	-.3941	.0775
	20	-.17913	.08877	.637	-.4680	.1097
	24	.05765	.06942	.999	-.1669	.2822
	27	-.07913	.08030	.996	-.3393	.1811
	29	-.08164	.08267	.996	-.3496	.1863
12	4	.11536	.08171	.945	-.1496	.3804
	5	.16667	.08635	.697	-.1144	.4477
	10	.20139	.08066	.311	-.0603	.4631
	11	.12357	.07269	.835	-.1117	.3589
	15	.03466	.08540	1.000	-.2432	.3125
	19	-.03472	.07039	1.000	-.2627	.1932
	20	-.05556	.08678	1.000	-.3382	.2270
	24	.18123	.06685	.198	-.0351	.3975
	27	.04444	.07809	1.000	-.2087	.2976
	29	.04193	.08052	1.000	-.2192	.3030
15	4	.08070	.09506	.999	-.2281	.3895
	5	.13201	.09907	.962	-.1904	.4544
	10	.16673	.09415	.796	-.1393	.4727
	11	.08891	.08742	.995	-.1953	.3732
	12	-.03466	.08540	1.000	-.3125	.2432
	19	-.06938	.08552	.999	-.3476	.2089
	20	-.09021	.09945	.998	-.4139	.2335
	24	.14657	.08263	.794	-.1225	.4156
	27	.00979	.09196	1.000	-.2891	.3087
	29	.00727	.09403	1.000	-.2983	.3128
19	4	.15008	.08184	.759	-.1153	.4155
	5	.20139	.08648	.418	-.0800	.4828
	10	.23611	.08079	.121	-.0260	.4982
	11	.15829	.07284	.525	-.0775	.3941
	12	.03472	.07039	1.000	-.1932	.2627
	15	.06938	.08552	.999	-.2089	.3476
	20	-.02083	.08690	1.000	-.3038	.2622
	24	.21595	.06701	.052	-.0009	.4328
	27	.07917	.07823	.995	-.1744	.3327
	29	.07665	.08065	.997	-.1849	.3382
20	4	.17091	.09630	.794	-.1421	.4840
	5	.22222	.10027	.496	-.1042	.5486
	10	.25694	.09541	.210	-.0533	.5672
	11	.17913	.08877	.637	-.1097	.4680
	12	.05556	.08678	1.000	-.2270	.3382

	15	.09021	.09945	.998	-.2335	.4139	
	19	.02083	.08690	1.000	-.2622	.3038	
	24	.23678	.08406	.160	-.0372	.5107	
	27	.10000	.09325	.992	-.2032	.4032	
	29	.09748	.09529	.995	-.2123	.4073	
24	4	-.06587	.07882	.999	-.3215	.1898	
	5	-.01456	.08362	1.000	-.2869	.2578	
	10	.02016	.07772	1.000	-.2320	.2724	
	11	-.05765	.06942	.999	-.2822	.1669	
	12	-.18123	.06685	.198	-.3975	.0351	
	15	-.14657	.08263	.794	-.4156	.1225	
	19	-.21595	.06701	.052	-.4328	.0009	
	20	-.23678	.08406	.160	-.5107	.0372	
	27	-.13678	.07506	.766	-.3800	.1065	
	29	-.13930	.07758	.782	-.3909	.1123	
27	4	.07091	.08855	.999	-.2162	.3580	
	5	.12222	.09285	.965	-.1796	.4240	
	10	.15694	.08758	.784	-.1271	.4410	
	11	.07913	.08030	.996	-.1811	.3393	
	12	-.04444	.07809	1.000	-.2976	.2087	
	15	-.00979	.09196	1.000	-.3087	.2891	
	19	-.07917	.07823	.995	-.3327	.1744	
	20	-.10000	.09325	.992	-.4032	.2032	
	24	.13678	.07506	.766	-.1065	.3800	
	29	-.00252	.08745	1.000	-.2861	.2810	
29	4	.07343	.09070	.999	-.2207	.3675	
	5	.12474	.09490	.966	-.1837	.4332	
	10	.15946	.08975	.793	-.1317	.4506	
	11	.08164	.08267	.996	-.1863	.3496	
	12	-.04193	.08052	1.000	-.3030	.2192	
	15	-.00727	.09403	1.000	-.3128	.2983	
	19	-.07665	.08065	.997	-.3382	.1849	
	20	-.09748	.09529	.995	-.4073	.2123	
	24	.13930	.07758	.782	-.1123	.3909	
	27	.00252	.08745	1.000	-.2810	.2861	
Ausmass Schul-	4	5	.06660	.04509	.926	-.0800	.2132
schwänzen		10	-.00706	.04249	1.000	-.1449	.1308
		11	-.03469	.03933	.998	-.1622	.0928
		12	.04469	.03660	.980	-.0740	.1634
		15	.01375	.04641	1.000	-.1372	.1647
		19	.03392	.03841	.998	-.0906	.1584
		20	.15706*	.03784	.002	.0341	.2800

	24	.12349	.03390	.014	.0134	.2336
	27	.06905	.03795	.768	-.0540	.1921
	29	-.09038	.04624	.681	-.2404	.0597
5	4	-.06660	.04509	.926	-.2132	.0800
	10	-.07366	.04615	.883	-.2237	.0764
	11	-.10130	.04326	.409	-.2419	.0394
	12	-.02192	.04080	1.000	-.1548	.1110
	15	-.05285	.04979	.993	-.2149	.1092
	19	-.03268	.04242	1.000	-.1707	.1053
	20	.09046	.04191	.537	-.0461	.2270
	24	.05688	.03839	.924	-.0684	.1822
	27	.00244	.04201	1.000	-.1343	.1392
	29	-.15699	.04963	.064	-.3182	.0042
10	4	.00706	.04249	1.000	-.1308	.1449
	5	.07366	.04615	.883	-.0764	.2237
	11	-.02764	.04054	1.000	-.1591	.1038
	12	.05174	.03790	.956	-.0713	.1748
	15	.02081	.04744	1.000	-.1335	.1751
	19	.04098	.03965	.994	-.0877	.1696
	20	.16412	.03910	.002	.0370	.2912
	24	.13055	.03530	.012	.0158	.2453
	27	.07611	.03920	.689	-.0511	.2033
	29	-.08332	.04728	.801	-.2367	.0701
11	4	.03469	.03933	.998	-.0928	.1622
	5	.10130	.04326	.409	-.0394	.2419
	10	.02764	.04054	1.000	-.1038	.1591
	12	.07938	.03432	.427	-.0317	.1905
	15	.04845	.04464	.992	-.0968	.1937
	19	.06861	.03624	.722	-.0487	.1859
	20	.19175	.03564	.000	.0761	.3074
	24	.15818	.03143	.000	.0564	.2600
	27	.10374	.03575	.126	-.0121	.2195
	29	-.05569	.04446	.976	-.1999	.0886
12	4	-.04469	.03660	.980	-.1634	.0740
	5	.02192	.04080	1.000	-.1110	.1548
	10	-.05174	.03790	.956	-.1748	.0713
	11	-.07938	.03432	.427	-.1905	.0317
	15	-.03093	.04226	1.000	-.1687	.1068
	19	-.01077	.03326	1.000	-.1185	.0970
	20	.11238	.03261	.027	.0064	.2183
	24	.07880	.02794	.154	-.0116	.1692

	27	.02436	.03273	1.000	-.0817	.1304
	29	-.13507	.04207	.056	-.2717	.0016
15	4	-.01375	.04641	1.000	-.1647	.1372
	5	.05285	.04979	.993	-.1092	.2149
	10	-.02081	.04744	1.000	-.1751	.1335
	11	-.04845	.04464	.992	-.1937	.0968
	12	.03093	.04226	1.000	-.1068	.1687
	19	.02016	.04383	1.000	-.1225	.1629
	20	.14331*	.04333	.044	.0020	.2846
	24	.10973	.03994	.189	-.0208	.2402
	27	.05529	.04342	.972	-.0861	.1967
	29	-.10414	.05084	.615	-.2693	.0610
19	4	-.03392	.03841	.998	-.1584	.0906
	5	.03268	.04242	1.000	-.1053	.1707
	10	-.04098	.03965	.994	-.1696	.0877
	11	-.06861	.03624	.722	-.1859	.0487
	12	.01077	.03326	1.000	-.0970	.1185
	15	-.02016	.04383	1.000	-.1629	.1225
	20	.12314*	.03462	.019	.0107	.2356
	24	.08957	.03026	.109	-.0085	.1876
	27	.03513	.03474	.995	-.0774	.1477
	29	-.12430	.04365	.146	-.2660	.0174
20	4	-.15706*	.03784	.002	-.2800	-.0341
	5	-.09046	.04191	.537	-.2270	.0461
	10	-.16412*	.03910	.002	-.2912	-.0370
	11	-.19175*	.03564	.000	-.3074	-.0761
	12	-.11238*	.03261	.027	-.2183	-.0064
	15	-.14331*	.04333	.044	-.2846	-.0020
	19	-.12314*	.03462	.019	-.2356	-.0107
	24	-.03357	.02954	.988	-.1297	.0626
	27	-.08801	.03411	.265	-.1988	.0228
	29	-.24744*	.04315	.000	-.3877	-.1072
24	4	-.12349*	.03390	.014	-.2336	-.0134
	5	-.05688	.03839	.924	-.1822	.0684
	10	-.13055*	.03530	.012	-.2453	-.0158
	11	-.15818*	.03143	.000	-.2600	-.0564
	12	-.07880	.02794	.154	-.1692	.0116
	15	-.10973	.03994	.189	-.2402	.0208
	19	-.08957	.03026	.109	-.1876	.0085
	20	.03357	.02954	.988	-.0626	.1297
	27	-.05444	.02968	.759	-.1506	.0418

	29	-.21387*	.03974	.000	-.3431	-.0846
27	4	-.06905	.03795	.768	-.1921	.0540
	5	-.00244	.04201	1.000	-.1392	.1343
	10	-.07611	.03920	.689	-.2033	.0511
	11	-.10374	.03575	.126	-.2195	.0121
	12	-.02436	.03273	1.000	-.1304	.0817
	15	-.05529	.04342	.972	-.1967	.0861
	19	-.03513	.03474	.995	-.1477	.0774
	20	.08801	.03411	.265	-.0228	.1988
	24	.05444	.02968	.759	-.0418	.1506
	29	-.15943*	.04324	.012	-.2998	-.0190
29	4	.09038	.04624	.681	-.0597	.2404
	5	.15699	.04963	.064	-.0042	.3182
	10	.08332	.04728	.801	-.0701	.2367
	11	.05569	.04446	.976	-.0886	.1999
	12	.13507	.04207	.056	-.0016	.2717
	15	.10414	.05084	.615	-.0610	.2693
	19	.12430	.04365	.146	-.0174	.2660
	20	.24744*	.04315	.000	.1072	.3877
	24	.21387*	.03974	.000	.0846	.3431
	27	.15943*	.04324	.012	.0190	.2998

*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau .05 signifikant.

Paarweise Mittelwertvergleiche Schülervariablen Output (Varianzhomogenität gegeben)

ONEWAY ANOVA

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Performanzangst	Zwischen den Gruppen	14.365	10	1.437	2.474	.006
	Innerhalb der Gruppen	1067.337	1838	.581		
	Gesamt	1081.702	1848			
Leistungsangst	Zwischen den Gruppen	33.349	10	3.335	4.303	.000
	Innerhalb der Gruppen	1423.693	1837	.775		
	Gesamt	1457.042	1847			
Mathematiknote	Zwischen den Gruppen	13.798	10	1.380	3.077	.001
	Innerhalb der Gruppen	814.857	1817	.448		
	Gesamt	828.655	1827			
soziales Selbstkonzept	Zwischen den Gruppen	5.880	10	.588	2.090	.022
	Innerhalb der Gruppen	505.949	1798	.281		
	Gesamt	511.830	1808			
Leistungs-Selbstkonzept	Zwischen den Gruppen	4.789	10	.479	1.413	.168
	Innerhalb der Gruppen	598.495	1766	.339		

Gesamt		603.285	1776			
Körperliche Beschwerden	Zwischen den Gruppen	4.245	10	.424	1.945	.036
	Innerhalb der Gruppen	387.639	1776	.218		
	Gesamt	391.884	1786			
Mobbing	Zwischen den Gruppen	1.954	10	.195	2.746	.002
	Innerhalb der Gruppen	125.250	1760	.071		
	Gesamt	127.204	1770			

Robuste Testverfahren zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte

		Statistik ^a	df1	df2	Sig.
Performanzangst	Welch-Test	2.412	10	657.131	.008
	Brown-Forsythe	2.508	10	1654.321	.005
Leistungsangst	Welch-Test	4.286	10	653.072	.000
	Brown-Forsythe	4.347	10	1644.898	.000
Mathematiknote	Welch-Test	2.928	10	644.780	.001
	Brown-Forsythe	3.109	10	1598.515	.001
soziales Selbstkonzept	Welch-Test	2.030	10	640.889	.028
	Brown-Forsythe	2.083	10	1585.044	.023
Leistungs-Selbstkonzept	Welch-Test	1.263	10	629.580	.248
	Brown-Forsythe	1.420	10	1559.903	.165
Körperliche Beschwerden	Welch-Test	1.876	10	629.164	.046
	Brown-Forsythe	1.966	10	1592.133	.033
Mobbing	Welch-Test	2.860	10	628.151	.002
	Brown-Forsythe	2.724	10	1532.648	.003

a. Asymptotisch F-verteilt

Post-Hoc-Tests: Gabriel

Mehrfachvergleiche

Gabriel

Abhängige Variable	(I) Schule	(J) Schule	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Signifikanz	95%-Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
Performanzangst	4	5	-.14127	.09463	1.000	-.4537	.1712
		10	-.24229	.08702	.258	-.5308	.0462
	5	11	-.18449	.07993	.682	-.4487	.0798
		12	-.08237	.08138	1.000	-.3518	.1870
	6	15	-.12764	.09514	1.000	-.4417	.1864
		19	.02786	.08166	1.000	-.2425	.2982
	7	20	-.00836	.09679	1.000	-.3274	.3107
		24	-.05669	.07508	1.000	-.3026	.1893
	8	27	.04560	.08482	1.000	-.2356	.3268
		29	.00698	.08601	1.000	-.2782	.2921

5	4	.14127	.09463	1.000	-.1712	.4537
	10	-.10102	.09579	1.000	-.4177	.2157
	11	-.04322	.08940	1.000	-.3357	.2492
	12	.05890	.09070	1.000	-.2387	.3565
	15	.01364	.10323	1.000	-.3286	.3559
	19	.16913	.09095	.967	-.1295	.4677
	20	.13292	.10475	1.000	-.2143	.4801
	24	.08458	.08509	1.000	-.1896	.3588
	27	.18687	.09380	.921	-.1225	.4963
	29	.14825	.09488	.999	-.1651	.4616
10	4	.24229	.08702	.258	-.0462	.5308
	5	.10102	.09579	1.000	-.2157	.4177
	11	.05780	.08131	1.000	-.2107	.3263
	12	.15992	.08274	.948	-.1137	.4335
	15	.11465	.09630	1.000	-.2036	.4329
	19	.27015	.08301	.060	-.0045	.5448
	20	.23393	.09793	.598	-.0893	.5572
	24	.18560	.07655	.538	-.0646	.4358
	27	.28789	.08612	.045	.0025	.5733
29	.24927	.08729	.212	-.0401	.5387	
11	4	.18449	.07993	.682	-.0798	.4487
	5	.04322	.08940	1.000	-.2492	.3357
	10	-.05780	.08131	1.000	-.3263	.2107
	12	.10212	.07524	1.000	-.1473	.3515
	15	.05685	.08995	1.000	-.2372	.3509
	19	.21235	.07554	.239	-.0380	.4627
	20	.17613	.09169	.942	-.1229	.4751
	24	.12780	.06838	.968	-.0982	.3538
	27	.23009	.07895	.177	-.0311	.4913
	29	.19147	.08022	.603	-.0737	.4566
12	4	.08237	.08138	1.000	-.1870	.3518
	5	-.05890	.09070	1.000	-.3565	.2387
	10	-.15992	.08274	.948	-.4335	.1137
	11	-.10212	.07524	1.000	-.3515	.1473
	15	-.04526	.09124	1.000	-.3444	.2539
	19	.11024	.07708	1.000	-.1453	.3658
	20	.07402	.09296	1.000	-.2301	.3782
	24	.02568	.07007	1.000	-.2054	.2568
	27	.12797	.08042	.998	-.1384	.3943
	29	.08935	.08167	1.000	-.1810	.3597
15	4	.12764	.09514	1.000	-.1864	.4417
	5	-.01364	.10323	1.000	-.3559	.3286

	10	-.11465	.09630	1.000	-.4329	.2036
	11	-.05685	.08995	1.000	-.3509	.2372
	12	.04526	.09124	1.000	-.2539	.3444
	19	.15550	.09149	.993	-.1447	.4557
	20	.11928	.10521	1.000	-.2295	.4681
	24	.07095	.08567	1.000	-.2048	.3467
	27	.17323	.09432	.974	-.1377	.4842
	29	.13462	.09539	1.000	-.1803	.4495
19	4	-.02786	.08166	1.000	-.2982	.2425
	5	-.16913	.09095	.967	-.4677	.1295
	10	-.27015	.08301	.060	-.5448	.0045
	11	-.21235	.07554	.239	-.4627	.0380
	12	-.11024	.07708	1.000	-.3658	.1453
	15	-.15550	.09149	.993	-.4557	.1447
	20	-.03622	.09320	1.000	-.3414	.2689
	24	-.08455	.07039	1.000	-.3166	.1475
	27	.01773	.08070	1.000	-.2496	.2851
	29	-.02088	.08195	1.000	-.2922	.2504
20	4	.00836	.09679	1.000	-.3107	.3274
	5	-.13292	.10475	1.000	-.4801	.2143
	10	-.23393	.09793	.598	-.5572	.0893
	11	-.17613	.09169	.942	-.4751	.1229
	12	-.07402	.09296	1.000	-.3782	.2301
	15	-.11928	.10521	1.000	-.4681	.2295
	19	.03622	.09320	1.000	-.2689	.3414
	24	-.04834	.08749	1.000	-.3291	.2324
	27	.05395	.09598	1.000	-.2620	.3699
	29	.01533	.09703	1.000	-.3046	.3353
24	4	.05669	.07508	1.000	-.1893	.3026
	5	-.08458	.08509	1.000	-.3588	.1896
	10	-.18560	.07655	.538	-.4358	.0646
	11	-.12780	.06838	.968	-.3538	.0982
	12	-.02568	.07007	1.000	-.2568	.2054
	15	-.07095	.08567	1.000	-.3467	.2048
	19	.08455	.07039	1.000	-.1475	.3166
	20	.04834	.08749	1.000	-.2324	.3291
	27	.10229	.07404	1.000	-.1406	.3452
	29	.06367	.07539	1.000	-.1832	.3105
27	4	-.04560	.08482	1.000	-.3268	.2356
	5	-.18687	.09380	.921	-.4963	.1225
	10	-.28789	.08612	.045	-.5733	-.0025
	11	-.23009	.07895	.177	-.4913	.0311

		12	-.12797	.08042	.998	-.3943	.1384
		15	-.17323	.09432	.974	-.4842	.1377
		19	-.01773	.08070	1.000	-.2851	.2496
		20	-.05395	.09598	1.000	-.3699	.2620
		24	-.10229	.07404	1.000	-.3452	.1406
		29	-.03862	.08510	1.000	-.3207	.2435
	29	4	-.00698	.08601	1.000	-.2921	.2782
		5	-.14825	.09488	.999	-.4616	.1651
		10	-.24927	.08729	.212	-.5387	.0401
		11	-.19147	.08022	.603	-.4566	.0737
		12	-.08935	.08167	1.000	-.3597	.1810
		15	-.13462	.09539	1.000	-.4495	.1803
		19	.02088	.08195	1.000	-.2504	.2922
		20	-.01533	.09703	1.000	-.3353	.3046
		24	-.06367	.07539	1.000	-.3105	.1832
		27	.03862	.08510	1.000	-.2435	.3207
Leistungsangst	4	5	-.07943	.10991	1.000	-.4422	.2834
		10	-.29302	.10088	.185	-.6274	.0414
		11	-.21560	.09234	.656	-.5209	.0897
		12	.07405	.09391	1.000	-.2368	.3849
		15	-.02731	.11053	1.000	-.3919	.3373
		19	.15994	.09423	.994	-.1520	.4719
		20	.11901	.11182	1.000	-.2495	.4875
		24	-.15833	.08664	.974	-.4421	.1254
		27	-.08364	.09814	1.000	-.4090	.2417
		29	-.02110	.09905	1.000	-.3495	.3073
	5	4	.07943	.10991	1.000	-.2834	.4422
		10	-.21359	.11157	.954	-.5824	.1552
		11	-.13618	.10391	1.000	-.4758	.2035
		12	.15348	.10531	1.000	-.1918	.4987
		15	.05212	.12036	1.000	-.3469	.4512
		19	.23936	.10560	.705	-.1070	.5857
		20	.19844	.12155	.997	-.2045	.6014
		24	-.07890	.09888	1.000	-.3970	.2392
		27	-.00422	.10909	1.000	-.3640	.3555
		29	.05833	.10991	1.000	-.3044	.4211
	10	4	.29302	.10088	.185	-.0414	.6274
		5	.21359	.11157	.954	-.1552	.5824
		11	.07742	.09431	1.000	-.2339	.3887
		12	.36707	.09585	.007	.0502	.6840
		15	.26571	.11218	.621	-.1050	.6364
		19	.45296	.09616	.000	.1349	.7710

	20	.41203	.11345	.015	.0375	.7866
	24	.13469	.08873	.999	-.1551	.4245
	27	.20938	.09999	.867	-.1220	.5408
	29	.27192	.10088	.323	-.0625	.6063
11	4	.21560	.09234	.656	-.0897	.5209
	5	.13618	.10391	1.000	-.2035	.4758
	10	-.07742	.09431	1.000	-.3887	.2339
	12	.28966	.08681	.046	.0019	.5774
	15	.18830	.10456	.978	-.1532	.5298
	19	.37554	.08715	.001	.0867	.6644
	20	.33462	.10592	.071	-.0108	.6800
	24	.05728	.07888	1.000	-.2034	.3179
	27	.13196	.09136	1.000	-.1703	.4342
	29	.19451	.09234	.855	-.1108	.4998
12	4	-.07405	.09391	1.000	-.3849	.2368
	5	-.15348	.10531	1.000	-.4987	.1918
	10	-.36707	.09585	.007	-.6840	-.0502
	11	-.28966	.08681	.046	-.5774	-.0019
	15	-.10136	.10595	1.000	-.4485	.2458
	19	.08588	.08882	1.000	-.2086	.3803
	20	.04496	.10730	1.000	-.3061	.3960
	24	-.23238	.08071	.191	-.4986	.0338
	27	-.15769	.09295	.994	-.4655	.1501
	29	-.09515	.09391	1.000	-.4060	.2157
15	4	.02731	.11053	1.000	-.3373	.3919
	5	-.05212	.12036	1.000	-.4512	.3469
	10	-.26571	.11218	.621	-.6364	.1050
	11	-.18830	.10456	.978	-.5298	.1532
	12	.10136	.10595	1.000	-.2458	.4485
	19	.18724	.10623	.986	-.1610	.5355
	20	.14632	.12210	1.000	-.2585	.5511
	24	-.13102	.09956	1.000	-.4510	.1890
	27	-.05634	.10971	1.000	-.4179	.3053
	29	.00621	.11053	1.000	-.3584	.3709
19	4	-.15994	.09423	.994	-.4719	.1520
	5	-.23936	.10560	.705	-.5857	.1070
	10	-.45296	.09616	.000	-.7710	-.1349
	11	-.37554	.08715	.001	-.6644	-.0867
	12	-.08588	.08882	1.000	-.3803	.2086
	15	-.18724	.10623	.986	-.5355	.1610
	20	-.04093	.10758	1.000	-.3931	.3112
	24	-.31826	.08109	.005	-.5856	-.0509

	27	-.24358	.09327	.391	-.5525	.0654
	29	-.18103	.09423	.953	-.4930	.1309
20	4	-.11901	.11182	1.000	-.4875	.2495
	5	-.19844	.12155	.997	-.6014	.2045
	10	-.41203	.11345	.015	-.7866	-.0375
	11	-.33462	.10592	.071	-.6800	.0108
	12	-.04496	.10730	1.000	-.3960	.3061
	15	-.14632	.12210	1.000	-.5511	.2585
	19	.04093	.10758	1.000	-.3112	.3931
	24	-.27734	.10099	.223	-.6012	.0466
	27	-.20265	.11101	.976	-.5682	.1628
	29	-.14011	.11182	1.000	-.5086	.2284
24	4	.15833	.08664	.974	-.1254	.4421
	5	.07890	.09888	1.000	-.2392	.3970
	10	-.13469	.08873	.999	-.4245	.1551
	11	-.05728	.07888	1.000	-.3179	.2034
	12	.23238	.08071	.191	-.0338	.4986
	15	.13102	.09956	1.000	-.1890	.4510
	19	.31826	.08109	.005	.0509	.5856
	20	.27734	.10099	.223	-.0466	.6012
	27	.07468	.08559	1.000	-.2060	.3554
	29	.13723	.08664	.998	-.1465	.4210
27	4	.08364	.09814	1.000	-.2417	.4090
	5	.00422	.10909	1.000	-.3555	.3640
	10	-.20938	.09999	.867	-.5408	.1220
	11	-.13196	.09136	1.000	-.4342	.1703
	12	.15769	.09295	.994	-.1501	.4655
	15	.05634	.10971	1.000	-.3053	.4179
	19	.24358	.09327	.391	-.0654	.5525
	20	.20265	.11101	.976	-.1628	.5682
	24	-.07468	.08559	1.000	-.3554	.2060
	29	.06255	.09814	1.000	-.2628	.3879
29	4	.02110	.09905	1.000	-.3073	.3495
	5	-.05833	.10991	1.000	-.4211	.3044
	10	-.27192	.10088	.323	-.6063	.0625
	11	-.19451	.09234	.855	-.4998	.1108
	12	.09515	.09391	1.000	-.2157	.4060
	15	-.00621	.11053	1.000	-.3709	.3584
	19	.18103	.09423	.953	-.1309	.4930
	20	.14011	.11182	1.000	-.2284	.5086
	24	-.13723	.08664	.998	-.4210	.1465
	27	-.06255	.09814	1.000	-.3879	.2628

Mathematiknote	4	5	.05633	.08440	1.000	-.2223	.3349
		10	.21368	.07737	.273	-.0428	.4702
		11	-.04653	.07056	1.000	-.2797	.1866
		12	-.09738	.07182	1.000	-.3350	.1403
		15	.02868	.08371	1.000	-.2478	.3052
		19	-.11593	.07240	.998	-.3556	.1238
		20	-.03693	.08698	1.000	-.3233	.2494
		24	.05842	.06647	1.000	-.1592	.2761
		27	-.02461	.07502	1.000	-.2733	.2241
		29	.06452	.07607	1.000	-.1877	.3167
	5	4	-.05633	.08440	1.000	-.3349	.2223
		10	.15735	.08558	.975	-.1255	.4402
		11	-.10286	.07948	1.000	-.3624	.1567
		12	-.15371	.08060	.951	-.4178	.1104
		15	-.02765	.09135	1.000	-.3305	.2752
		19	-.17226	.08111	.831	-.4383	.0938
		20	-.09326	.09435	1.000	-.4060	.2195
		24	.00209	.07587	1.000	-.2420	.2461
		27	-.08094	.08346	1.000	-.3560	.1941
		29	.00819	.08440	1.000	-.2704	.2868
	10	4	-.21368	.07737	.273	-.4702	.0428
		5	-.15735	.08558	.975	-.4402	.1255
		11	-.26021	.07196	.016	-.4977	-.0228
		12	-.31106	.07320	.001	-.5530	-.0691
		15	-.18500	.08490	.800	-.4658	.0957
		19	-.32961	.07376	.000	-.5736	-.0856
		20	-.25061	.08812	.210	-.5412	.0400
		24	-.15527	.06796	.677	-.3772	.0667
		27	-.23829	.07634	.095	-.4913	.0147
		29	-.14917	.07737	.952	-.4056	.1073
	11	4	.04653	.07056	1.000	-.1866	.2797
		5	.10286	.07948	1.000	-.1567	.3624
		10	.26021	.07196	.016	.0228	.4977
		12	-.05085	.06596	1.000	-.2695	.1678
		15	.07520	.07874	1.000	-.1822	.3326
		19	-.06940	.06659	1.000	-.2901	.1513
		20	.00960	.08220	1.000	-.2577	.2769
		24	.10494	.06009	.989	-.0937	.3036
		27	.02192	.06943	1.000	-.2077	.2516
		29	.11104	.07056	.999	-.1221	.3442
	12	4	.09738	.07182	1.000	-.1403	.3350
		5	.15371	.08060	.951	-.1104	.4178

	10	.31106	.07320	.001	.0691	.5530
	11	.05085	.06596	1.000	-.1678	.2695
	15	.12605	.07987	.998	-.1359	.3880
	19	-.01855	.06792	1.000	-.2437	.2066
	20	.06045	.08329	1.000	-.2114	.3323
	24	.15579	.06157	.457	-.0473	.3589
	27	.07277	.07071	1.000	-.1614	.3069
	29	.16189	.07182	.736	-.0758	.3996
15	4	-.02868	.08371	1.000	-.3052	.2478
	5	.02765	.09135	1.000	-.2752	.3305
	10	.18500	.08490	.800	-.0957	.4658
	11	-.07520	.07874	1.000	-.3326	.1822
	12	-.12605	.07987	.998	-.3880	.1359
	19	-.14460	.08039	.980	-.4086	.1194
	20	-.06561	.09373	1.000	-.3762	.2450
	24	.02974	.07510	1.000	-.2122	.2717
	27	-.05328	.08276	1.000	-.3263	.2197
	29	.03584	.08371	1.000	-.2406	.3123
19	4	.11593	.07240	.998	-.1238	.3556
	5	.17226	.08111	.831	-.0938	.4383
	10	.32961	.07376	.000	.0856	.5736
	11	.06940	.06659	1.000	-.1513	.2901
	12	.01855	.06792	1.000	-.2066	.2437
	15	.14460	.08039	.980	-.1194	.4086
	20	.07900	.08378	1.000	-.1948	.3528
	24	.17434	.06224	.236	-.0308	.3795
	27	.09132	.07129	1.000	-.1449	.3275
	29	.18044	.07240	.502	-.0593	.4201
20	4	.03693	.08698	1.000	-.2494	.3233
	5	.09326	.09435	1.000	-.2195	.4060
	10	.25061	.08812	.210	-.0400	.5412
	11	-.00960	.08220	1.000	-.2769	.2577
	12	-.06045	.08329	1.000	-.3323	.2114
	15	.06561	.09373	1.000	-.2450	.3762
	19	-.07900	.08378	1.000	-.3528	.1948
	24	.09534	.07872	1.000	-.1564	.3471
	27	.01232	.08606	1.000	-.2705	.2951
	29	.10144	.08698	1.000	-.1849	.3878
24	4	-.05842	.06647	1.000	-.2761	.1592
	5	-.00209	.07587	1.000	-.2461	.2420
	10	.15527	.06796	.677	-.0667	.3772
	11	-.10494	.06009	.989	-.3036	.0937

		12	-.15579	.06157	.457	-.3589	.0473
		15	-.02974	.07510	1.000	-.2717	.2122
		19	-.17434	.06224	.236	-.3795	.0308
		20	-.09534	.07872	1.000	-.3471	.1564
		27	-.08302	.06527	1.000	-.2972	.1311
		29	.00610	.06647	1.000	-.2116	.2238
	27	4	.02461	.07502	1.000	-.2241	.2733
		5	.08094	.08346	1.000	-.1941	.3560
		10	.23829	.07634	.095	-.0147	.4913
		11	-.02192	.06943	1.000	-.2516	.2077
		12	-.07277	.07071	1.000	-.3069	.1614
		15	.05328	.08276	1.000	-.2197	.3263
		19	-.09132	.07129	1.000	-.3275	.1449
		20	-.01232	.08606	1.000	-.2951	.2705
		24	.08302	.06527	1.000	-.1311	.2972
		29	.08912	.07502	1.000	-.1596	.3378
	29	4	-.06452	.07607	1.000	-.3167	.1877
		5	-.00819	.08440	1.000	-.2868	.2704
		10	.14917	.07737	.952	-.1073	.4056
		11	-.11104	.07056	.999	-.3442	.1221
		12	-.16189	.07182	.736	-.3996	.0758
		15	-.03584	.08371	1.000	-.3123	.2406
		19	-.18044	.07240	.502	-.4201	.0593
		20	-.10144	.08698	1.000	-.3878	.1849
		24	-.00610	.06647	1.000	-.2238	.2116
		27	-.08912	.07502	1.000	-.3378	.1596
soziales Selbst-	4	5	.07955	.06631	1.000	-.1395	.2986
konzept		10	.09330	.06107	.999	-.1092	.2958
		11	.06871	.05612	1.000	-.1168	.2542
		12	.00121	.05715	1.000	-.1880	.1904
		15	-.05573	.06667	1.000	-.2758	.1644
		19	-.02197	.05762	1.000	-.2128	.1689
		20	.01264	.06825	1.000	-.2122	.2375
		24	-.02456	.05275	1.000	-.1974	.1482
		27	-.09688	.05969	.998	-.2948	.1010
		29	.08045	.06097	1.000	-.1217	.2826
	5	4	-.07955	.06631	1.000	-.2986	.1395
		10	.01375	.06705	1.000	-.2079	.2354
		11	-.01084	.06257	1.000	-.2156	.1939
		12	-.07834	.06350	1.000	-.2867	.1301
		15	-.13528	.07219	.968	-.3746	.1041
		19	-.10152	.06392	.998	-.3116	.1085

	20	-.06691	.07365	1.000	-.3110	.1772
	24	-.10411	.05957	.983	-.2961	.0879
	27	-.17643	.06580	.324	-.3936	.0407
	29	.00090	.06695	1.000	-.2204	.2222
10	4	-.09330	.06107	.999	-.2958	.1092
	5	-.01375	.06705	1.000	-.2354	.2079
	11	-.02458	.05699	1.000	-.2128	.1636
	12	-.09208	.05801	.998	-.2839	.0998
	15	-.14902	.06741	.772	-.3718	.0738
	19	-.11526	.05847	.933	-.3088	.0783
	20	-.08065	.06897	1.000	-.3082	.1469
	24	-.11786	.05368	.764	-.2933	.0576
	27	-.19018	.06051	.089	-.3908	.0104
	29	-.01285	.06177	1.000	-.2176	.1920
11	4	-.06871	.05612	1.000	-.2542	.1168
	5	.01084	.06257	1.000	-.1939	.2156
	10	.02458	.05699	1.000	-.1636	.2128
	12	-.06750	.05276	1.000	-.2424	.1074
	15	-.12444	.06296	.920	-.3303	.0814
	19	-.09068	.05328	.994	-.2672	.0859
	20	-.05607	.06462	1.000	-.2667	.1545
	24	-.09327	.04796	.943	-.2518	.0652
	27	-.16560	.05551	.144	-.3492	.0180
	29	.01174	.05688	1.000	-.1761	.1996
12	4	-.00121	.05715	1.000	-.1904	.1880
	5	.07834	.06350	1.000	-.1301	.2867
	10	.09208	.05801	.998	-.0998	.2839
	11	.06750	.05276	1.000	-.1074	.2424
	15	-.05694	.06388	1.000	-.2665	.1526
	19	-.02318	.05436	1.000	-.2034	.1570
	20	.01143	.06552	1.000	-.2028	.2257
	24	-.02577	.04917	1.000	-.1880	.1364
	27	-.09810	.05655	.991	-.2854	.0892
	29	.07924	.05789	1.000	-.1123	.2707
15	4	.05573	.06667	1.000	-.1644	.2758
	5	.13528	.07219	.968	-.1041	.3746
	10	.14902	.06741	.772	-.0738	.3718
	11	.12444	.06296	.920	-.0814	.3303
	12	.05694	.06388	1.000	-.1526	.2665
	19	.03376	.06430	1.000	-.1774	.2449
	20	.06837	.07397	1.000	-.1768	.3136
	24	.03117	.05997	1.000	-.1620	.2243

	27	-.04116	.06616	1.000	-.2594	.1771
	29	.13618	.06731	.907	-.0863	.3586
19	4	.02197	.05762	1.000	-.1689	.2128
	5	.10152	.06392	.998	-.1085	.3116
	10	.11526	.05847	.933	-.0783	.3088
	11	.09068	.05328	.994	-.0859	.2672
	12	.02318	.05436	1.000	-.1570	.2034
	15	-.03376	.06430	1.000	-.2449	.1774
	20	.03461	.06593	1.000	-.1813	.2505
	24	-.00259	.04972	1.000	-.1664	.1613
	27	-.07492	.05703	1.000	-.2639	.1140
	29	.10242	.05836	.989	-.0908	.2956
20	4	-.01264	.06825	1.000	-.2375	.2122
	5	.06691	.07365	1.000	-.1772	.3110
	10	.08065	.06897	1.000	-.1469	.3082
	11	.05607	.06462	1.000	-.1545	.2667
	12	-.01143	.06552	1.000	-.2257	.2028
	15	-.06837	.07397	1.000	-.3136	.1768
	19	-.03461	.06593	1.000	-.2505	.1813
	24	-.03720	.06172	1.000	-.2351	.1607
	27	-.10953	.06775	.997	-.3325	.1135
	29	.06781	.06887	1.000	-.1594	.2950
24	4	.02456	.05275	1.000	-.1482	.1974
	5	.10411	.05957	.983	-.0879	.2961
	10	.11786	.05368	.764	-.0576	.2933
	11	.09327	.04796	.943	-.0652	.2518
	12	.02577	.04917	1.000	-.1364	.1880
	15	-.03117	.05997	1.000	-.2243	.1620
	19	.00259	.04972	1.000	-.1613	.1664
	20	.03720	.06172	1.000	-.1607	.2351
	27	-.07233	.05210	1.000	-.2432	.0986
	29	.10501	.05356	.927	-.0701	.2801
27	4	.09688	.05969	.998	-.1010	.2948
	5	.17643	.06580	.324	-.0407	.3936
	10	.19018	.06051	.089	-.0104	.3908
	11	.16560	.05551	.144	-.0180	.3492
	12	.09810	.05655	.991	-.0892	.2854
	15	.04116	.06616	1.000	-.1771	.2594
	19	.07492	.05703	1.000	-.1140	.2639
	20	.10953	.06775	.997	-.1135	.3325
	24	.07233	.05210	1.000	-.0986	.2432
	29	.17733	.06041	.169	-.0229	.3776

	29	4	-.08045	.06097	1.000	-.2826	.1217
		5	-.00090	.06695	1.000	-.2222	.2204
		10	.01285	.06177	1.000	-.1920	.2176
		11	-.01174	.05688	1.000	-.1996	.1761
		12	-.07924	.05789	1.000	-.2707	.1123
		15	-.13618	.06731	.907	-.3586	.0863
		19	-.10242	.05836	.989	-.2956	.0908
		20	-.06781	.06887	1.000	-.2950	.1594
		24	-.10501	.05356	.927	-.2801	.0701
		27	-.17733	.06041	.169	-.3776	.0229
Leistungs- Selbstkonzept	4	5	.06069	.07389	1.000	-.1831	.3045
		10	.07621	.06811	1.000	-.1495	.3020
		11	-.02759	.06195	1.000	-.2324	.1773
		12	.07996	.06262	1.000	-.1273	.2872
		15	-.11857	.07327	.998	-.3605	.1234
		19	.03802	.06327	1.000	-.1715	.2475
		20	.03476	.07454	1.000	-.2110	.2805
		24	.06756	.05815	1.000	-.1230	.2581
		27	.05893	.06624	1.000	-.1607	.2785
		29	.07000	.06824	1.000	-.1562	.2962
	5	4	-.06069	.07389	1.000	-.3045	.1831
		10	.01552	.07548	1.000	-.2341	.2651
		11	-.08828	.06997	1.000	-.3170	.1404
		12	.01927	.07056	1.000	-.2118	.2503
		15	-.17926	.08016	.756	-.4450	.0865
		19	-.02267	.07114	1.000	-.2560	.2107
		20	-.02593	.08133	1.000	-.2956	.2437
		24	.00687	.06663	1.000	-.2075	.2213
		27	-.00176	.07379	1.000	-.2452	.2417
		29	.00931	.07559	1.000	-.2407	.2593
	10	4	-.07621	.06811	1.000	-.3020	.1495
		5	-.01552	.07548	1.000	-.2651	.2341
		11	-.10380	.06384	.997	-.3144	.1068
		12	.00375	.06449	1.000	-.2093	.2167
		15	-.19478	.07487	.397	-.4425	.0529
		19	-.03819	.06512	1.000	-.2535	.1771
		20	-.04146	.07612	1.000	-.2930	.2101
		24	-.00865	.06016	1.000	-.2050	.1877
		27	-.01728	.06800	1.000	-.2427	.2081
		29	-.00621	.06996	1.000	-.2382	.2257
	11	4	.02759	.06195	1.000	-.1773	.2324
		5	.08828	.06997	1.000	-.1404	.3170

	10	.10380	.06384	.997	-.1068	.3144
	12	.10755	.05794	.972	-.0846	.2996
	15	-.09098	.06931	1.000	-.3178	.1358
	19	.06561	.05865	1.000	-.1288	.2600
	20	.06234	.07066	1.000	-.1683	.2930
	24	.09515	.05309	.983	-.0803	.2706
	27	.08651	.06184	1.000	-.1180	.2910
	29	.09758	.06398	.999	-.1135	.3086
12	4	-.07996	.06262	1.000	-.2872	.1273
	5	-.01927	.07056	1.000	-.2503	.2118
	10	-.00375	.06449	1.000	-.2167	.2093
	11	-.10755	.05794	.972	-.2996	.0846
	15	-.19853	.06991	.203	-.4277	.0307
	19	-.04194	.05935	1.000	-.2387	.1548
	20	-.04520	.07124	1.000	-.2782	.1878
	24	-.01239	.05386	1.000	-.1902	.1654
	27	-.02103	.06250	1.000	-.2279	.1858
	29	-.00996	.06462	1.000	-.2234	.2035
15	4	.11857	.07327	.998	-.1234	.3605
	5	.17926	.08016	.756	-.0865	.4450
	10	.19478	.07487	.397	-.0529	.4425
	11	.09098	.06931	1.000	-.1358	.3178
	12	.19853	.06991	.203	-.0307	.4277
	19	.15659	.07050	.750	-.0749	.3881
	20	.15333	.08076	.961	-.1144	.4211
	24	.18613	.06594	.185	-.0264	.3986
	27	.17750	.07317	.561	-.0641	.4191
	29	.18857	.07499	.479	-.0596	.4367
19	4	-.03802	.06327	1.000	-.2475	.1715
	5	.02267	.07114	1.000	-.2107	.2560
	10	.03819	.06512	1.000	-.1771	.2535
	11	-.06561	.05865	1.000	-.2600	.1288
	12	.04194	.05935	1.000	-.1548	.2387
	15	-.15659	.07050	.750	-.3881	.0749
	20	-.00327	.07182	1.000	-.2386	.2321
	24	.02954	.05462	1.000	-.1506	.2096
	27	.02091	.06316	1.000	-.1883	.2301
	29	.03198	.06526	1.000	-.1837	.2477
20	4	-.03476	.07454	1.000	-.2805	.2110
	5	.02593	.08133	1.000	-.2437	.2956
	10	.04146	.07612	1.000	-.2101	.2930
	11	-.06234	.07066	1.000	-.2930	.1683

	12	.04520	.07124	1.000	-.1878	.2782
	15	-.15333	.08076	.961	-.4211	.1144
	19	.00327	.07182	1.000	-.2321	.2386
	24	.03281	.06735	1.000	-.1836	.2492
	27	.02417	.07444	1.000	-.2213	.2696
	29	.03524	.07623	1.000	-.2167	.2872
24	4	-.06756	.05815	1.000	-.2581	.1230
	5	-.00687	.06663	1.000	-.2213	.2075
	10	.00865	.06016	1.000	-.1877	.2050
	11	-.09515	.05309	.983	-.2706	.0803
	12	.01239	.05386	1.000	-.1654	.1902
	15	-.18613	.06594	.185	-.3986	.0264
	19	-.02954	.05462	1.000	-.2096	.1506
	20	-.03281	.06735	1.000	-.2492	.1836
	27	-.00864	.05803	1.000	-.1988	.1816
	29	.00243	.06030	1.000	-.1943	.1992
27	4	-.05893	.06624	1.000	-.2785	.1607
	5	.00176	.07379	1.000	-.2417	.2452
	10	.01728	.06800	1.000	-.2081	.2427
	11	-.08651	.06184	1.000	-.2910	.1180
	12	.02103	.06250	1.000	-.1858	.2279
	15	-.17750	.07317	.561	-.4191	.0641
	19	-.02091	.06316	1.000	-.2301	.1883
	20	-.02417	.07444	1.000	-.2696	.2213
	24	.00864	.05803	1.000	-.1816	.1988
	29	.01107	.06813	1.000	-.2147	.2369
29	4	-.07000	.06824	1.000	-.2962	.1562
	5	-.00931	.07559	1.000	-.2593	.2407
	10	.00621	.06996	1.000	-.2257	.2382
	11	-.09758	.06398	.999	-.3086	.1135
	12	.00996	.06462	1.000	-.2035	.2234
	15	-.18857	.07499	.479	-.4367	.0596
	19	-.03198	.06526	1.000	-.2477	.1837
	20	-.03524	.07623	1.000	-.2872	.2167
	24	-.00243	.06030	1.000	-.1992	.1943
	27	-.01107	.06813	1.000	-.2369	.2147
Körperliche Be-	4					
schwerden	5	.02273	.05930	1.000	-.1729	.2184
	10	.02478	.05397	1.000	-.1541	.2037
	11	-.03689	.04967	1.000	-.2011	.1273
	12	-.03552	.05042	1.000	-.2024	.1314
	15	.04332	.05964	1.000	-.1534	.2400
	19	.02166	.05078	1.000	-.1465	.1898

	20	.02118	.06056	1.000	-.1783	.2207
	24	-.01762	.04658	1.000	-.1702	.1350
	27	-.11708	.05299	.779	-.2928	.0586
	29	-.11095	.05387	.890	-.2895	.0677
5	4	-.02273	.05930	1.000	-.2184	.1729
	10	.00205	.05995	1.000	-.1960	.2001
	11	-.05962	.05611	1.000	-.2430	.1237
	12	-.05825	.05678	1.000	-.2443	.1278
	15	.02059	.06510	1.000	-.1953	.2364
	19	-.00106	.05709	1.000	-.1883	.1862
	20	-.00155	.06595	1.000	-.2202	.2171
	24	-.04034	.05340	1.000	-.2121	.1314
	27	-.13981	.05907	.618	-.3346	.0550
	29	-.13367	.05986	.751	-.3314	.0641
10	4	-.02478	.05397	1.000	-.2037	.1541
	5	-.00205	.05995	1.000	-.2001	.1960
	11	-.06167	.05044	1.000	-.2283	.1049
	12	-.06030	.05119	1.000	-.2296	.1090
	15	.01853	.06029	1.000	-.1806	.2176
	19	-.00312	.05154	1.000	-.1736	.1674
	20	-.00360	.06120	1.000	-.2055	.1983
	24	-.04240	.04741	1.000	-.1974	.1126
	27	-.14186	.05371	.367	-.3199	.0362
	29	-.13573	.05459	.511	-.3167	.0453
11	4	.03689	.04967	1.000	-.1273	.2011
	5	.05962	.05611	1.000	-.1237	.2430
	10	.06167	.05044	1.000	-.1049	.2283
	12	.00137	.04663	1.000	-.1532	.1560
	15	.08020	.05647	1.000	-.1042	.2646
	19	.05855	.04701	1.000	-.0973	.2144
	20	.05807	.05744	1.000	-.1291	.2452
	24	.01927	.04245	1.000	-.1210	.1595
	27	-.08019	.04939	.997	-.2436	.0832
	29	-.07406	.05034	1.000	-.2403	.0922
12	4	.03552	.05042	1.000	-.1314	.2024
	5	.05825	.05678	1.000	-.1278	.2443
	10	.06030	.05119	1.000	-.1090	.2296
	11	-.00137	.04663	1.000	-.1560	.1532
	15	.07884	.05714	1.000	-.1083	.2659
	19	.05718	.04781	1.000	-.1013	.2157
	20	.05670	.05810	1.000	-.1331	.2465
	24	.01790	.04333	1.000	-.1251	.1609

	27	-.08156	.05015	.997	-.2476	.0845
	29	-.07543	.05109	1.000	-.2444	.0935
15	4	-.04332	.05964	1.000	-.2400	.1534
	5	-.02059	.06510	1.000	-.2364	.1953
	10	-.01853	.06029	1.000	-.2176	.1806
	11	-.08020	.05647	1.000	-.2646	.1042
	12	-.07884	.05714	1.000	-.2659	.1083
	19	-.02165	.05745	1.000	-.2100	.1667
	20	-.02213	.06626	1.000	-.2418	.1975
	24	-.06093	.05378	1.000	-.2337	.1118
	27	-.16040	.05941	.308	-.3563	.0355
	29	-.15426	.06021	.429	-.3531	.0445
19	4	-.02166	.05078	1.000	-.1898	.1465
	5	.00106	.05709	1.000	-.1862	.1883
	10	.00312	.05154	1.000	-.1674	.1736
	11	-.05855	.04701	1.000	-.2144	.0973
	12	-.05718	.04781	1.000	-.2157	.1013
	15	.02165	.05745	1.000	-.1667	.2100
	20	-.00048	.05840	1.000	-.1916	.1906
	24	-.03928	.04374	1.000	-.1835	.1049
	27	-.13875	.05051	.282	-.3060	.0286
	29	-.13261	.05144	.419	-.3028	.0376
20	4	-.02118	.06056	1.000	-.2207	.1783
	5	.00155	.06595	1.000	-.2171	.2202
	10	.00360	.06120	1.000	-.1983	.2055
	11	-.05807	.05744	1.000	-.2452	.1291
	12	-.05670	.05810	1.000	-.2465	.1331
	15	.02213	.06626	1.000	-.1975	.2418
	19	.00048	.05840	1.000	-.1906	.1916
	24	-.03880	.05480	1.000	-.2143	.1367
	27	-.13826	.06034	.689	-.3369	.0604
	29	-.13213	.06111	.809	-.3337	.0694
24	4	.01762	.04658	1.000	-.1350	.1702
	5	.04034	.05340	1.000	-.1314	.2121
	10	.04240	.04741	1.000	-.1126	.1974
	11	-.01927	.04245	1.000	-.1595	.1210
	12	-.01790	.04333	1.000	-.1609	.1251
	15	.06093	.05378	1.000	-.1118	.2337
	19	.03928	.04374	1.000	-.1049	.1835
	20	.03880	.05480	1.000	-.1367	.2143
	27	-.09946	.04629	.809	-.2512	.0523
	29	-.09333	.04730	.921	-.2480	.0613

	27	4	.11708	.05299	.779	-.0586	.2928
		5	.13981	.05907	.618	-.0550	.3346
		10	.14186	.05371	.367	-.0362	.3199
		11	.08019	.04939	.997	-.0832	.2436
		12	.08156	.05015	.997	-.0845	.2476
		15	.16040	.05941	.308	-.0355	.3563
		19	.13875	.05051	.282	-.0286	.3060
		20	.13826	.06034	.689	-.0604	.3369
		24	.09946	.04629	.809	-.0523	.2512
		29	.00614	.05362	1.000	-.1716	.1839
	29	4	.11095	.05387	.890	-.0677	.2895
		5	.13367	.05986	.751	-.0641	.3314
		10	.13573	.05459	.511	-.0453	.3167
		11	.07406	.05034	1.000	-.0922	.2403
		12	.07543	.05109	1.000	-.0935	.2444
		15	.15426	.06021	.429	-.0445	.3531
		19	.13261	.05144	.419	-.0376	.3028
		20	.13213	.06111	.809	-.0694	.3337
		24	.09333	.04730	.921	-.0613	.2480
		27	-.00614	.05362	1.000	-.1839	.1716
Mobbing	4	5	-.02927	.03414	1.000	-.1420	.0834
		10	.05503	.03129	.989	-.0487	.1588
		11	-.01715	.02872	1.000	-.1121	.0778
		12	.00828	.02917	1.000	-.0883	.1048
		15	-.01971	.03385	1.000	-.1315	.0921
		19	.00070	.02914	1.000	-.0957	.0971
		20	.01415	.03434	1.000	-.0991	.1274
		24	-.03486	.02693	1.000	-.1230	.0533
		27	-.00289	.03046	1.000	-.1039	.0981
		29	.08111	.03096	.386	-.0215	.1838
	5	4	.02927	.03414	1.000	-.0834	.1420
		10	.08431	.03458	.552	-.0300	.1986
		11	.01213	.03227	1.000	-.0934	.1176
		12	.03756	.03267	1.000	-.0696	.1447
		15	.00956	.03691	1.000	-.1128	.1319
		19	.02998	.03264	1.000	-.0770	.1370
		20	.04342	.03736	1.000	-.0804	.1673
		24	-.00558	.03068	1.000	-.1043	.0932
		27	.02639	.03383	1.000	-.0852	.1379
		29	.11038	.03428	.066	-.0028	.2236
	10	4	-.05503	.03129	.989	-.1588	.0487

	5	-.08431	.03458	.552	-.1986	.0300
	11	-.07218	.02925	.519	-.1687	.0244
	12	-.04675	.02969	.999	-.1449	.0514
	15	-.07475	.03429	.800	-.1882	.0387
	19	-.05433	.02965	.976	-.1524	.0437
	20	-.04088	.03478	1.000	-.1558	.0740
	24	-.08989*	.02748	.049	-.1797	-.0001
	27	-.05792	.03095	.968	-.1605	.0447
	29	.02607	.03145	1.000	-.0782	.1303
11	4	.01715	.02872	1.000	-.0778	.1121
	5	-.01213	.03227	1.000	-.1176	.0934
	10	.07218	.02925	.519	-.0244	.1687
	12	.02543	.02696	1.000	-.0640	.1148
	15	-.00256	.03197	1.000	-.1072	.1021
	19	.01785	.02693	1.000	-.0714	.1071
	20	.03130	.03248	1.000	-.0748	.1374
	24	-.01771	.02452	1.000	-.0987	.0633
	27	.01426	.02835	1.000	-.0795	.1081
	29	.09826*	.02889	.036	.0028	.1937
12	4	-.00828	.02917	1.000	-.1048	.0883
	5	-.03756	.03267	1.000	-.1447	.0696
	10	.04675	.02969	.999	-.0514	.1449
	11	-.02543	.02696	1.000	-.1148	.0640
	15	-.02800	.03237	1.000	-.1342	.0782
	19	-.00758	.02741	1.000	-.0984	.0833
	20	.00587	.03288	1.000	-.1019	.1136
	24	-.04314	.02504	.991	-.1257	.0395
	27	-.01117	.02881	1.000	-.1066	.0842
	29	.07282	.02934	.510	-.0243	.1699
15	4	.01971	.03385	1.000	-.0921	.1315
	5	-.00956	.03691	1.000	-.1319	.1128
	10	.07475	.03429	.800	-.0387	.1882
	11	.00256	.03197	1.000	-.1021	.1072
	12	.02800	.03237	1.000	-.0782	.1342
	19	.02042	.03234	1.000	-.0857	.1265
	20	.03386	.03709	1.000	-.0891	.1568
	24	-.01515	.03036	1.000	-.1130	.0827
	27	.01683	.03354	1.000	-.0938	.1275
	29	.10082	.03399	.150	-.0115	.2132
19	4	-.00070	.02914	1.000	-.0971	.0957
	5	-.02998	.03264	1.000	-.1370	.0770

	10	.05433	.02965	.976	-.0437	.1524
	11	-.01785	.02693	1.000	-.1071	.0714
	12	.00758	.02741	1.000	-.0833	.0984
	15	-.02042	.03234	1.000	-.1265	.0857
	20	.01345	.03285	1.000	-.0942	.1211
	24	-.03556	.02500	1.000	-.1180	.0469
	27	-.00359	.02877	1.000	-.0989	.0917
	29	.08040	.02930	.282	-.0166	.1774
20	4	-.01415	.03434	1.000	-.1274	.0991
	5	-.04342	.03736	1.000	-.1673	.0804
	10	.04088	.03478	1.000	-.0740	.1558
	11	-.03130	.03248	1.000	-.1374	.0748
	12	-.00587	.03288	1.000	-.1136	.1019
	15	-.03386	.03709	1.000	-.1568	.0891
	19	-.01345	.03285	1.000	-.1211	.0942
	24	-.04901	.03091	.997	-.1484	.0503
	27	-.01704	.03403	1.000	-.1292	.0951
	29	.06696	.03448	.943	-.0469	.1808
24	4	.03486	.02693	1.000	-.0533	.1230
	5	.00558	.03068	1.000	-.0932	.1043
	10	.08989	.02748	.049	.0001	.1797
	11	.01771	.02452	1.000	-.0633	.0987
	12	.04314	.02504	.991	-.0395	.1257
	15	.01515	.03036	1.000	-.0827	.1130
	19	.03556	.02500	1.000	-.0469	.1180
	20	.04901	.03091	.997	-.0503	.1484
	27	.03197	.02653	1.000	-.0551	.1190
	29	.11597	.02711	.001	.0273	.2047
27	4	.00289	.03046	1.000	-.0981	.1039
	5	-.02639	.03383	1.000	-.1379	.0852
	10	.05792	.03095	.968	-.0447	.1605
	11	-.01426	.02835	1.000	-.1081	.0795
	12	.01117	.02881	1.000	-.0842	.1066
	15	-.01683	.03354	1.000	-.1275	.0938
	19	.00359	.02877	1.000	-.0917	.0989
	20	.01704	.03403	1.000	-.0951	.1292
	24	-.03197	.02653	1.000	-.1190	.0551
	29	.08399	.03062	.286	-.0175	.1855
29	4	-.08111	.03096	.386	-.1838	.0215
	5	-.11038	.03428	.066	-.2236	.0028
	10	-.02607	.03145	1.000	-.1303	.0782

11	-.09826*	.02889	.036	-.1937	-.0028
12	-.07282	.02934	.510	-.1699	.0243
15	-.10082	.03399	.150	-.2132	.0115
19	-.08040	.02930	.282	-.1774	.0166
20	-.06696	.03448	.943	-.1808	.0469
24	-.11597*	.02711	.001	-.2047	-.0273
27	-.08399	.03062	.286	-.1855	.0175

*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau .05 signifikant.

Homogene Untergruppen

Performanzangst

Gabriel^{a,b}

Schule	N	Untergruppe für Alpha = .05.	
		1	
27	165		1.4101
19	194		1.4278
29	156		1.4487
4	158		1.4557
20	102		1.4641
24	296		1.5124
12	197		1.5381
15	108		1.5833
5	110		1.5970
11	214		1.6402
10	149		1.6980
Signifikanz			.052

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 152.889.

b. Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

Leistungsangst

Gabriel^{a,b}

Schule	N	Untergruppe für Alpha = .05.		
		1	2	3
19	195	1.3316		
20	102	1.3725		
12	198	1.4175	1.4175	
4	158	1.4916	1.4916	1.4916
29	158	1.5127	1.5127	1.5127
15	106	1.5189	1.5189	1.5189
5	108	1.5710	1.5710	1.5710

27	164	1.5752	1.5752	1.5752
24	298	1.6499	1.6499	1.6499
11	214		1.7072	1.7072
10	147			1.7846
Signifikanz		.086	.204	.185

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

- a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 152.222.
b. Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

Mathematiknote

Gabriel^{a,b}

Schule	N	Untergruppe für Alpha = .05.	
		1	2
10	145	4.3379	
29	155	4.4871	4.4871
24	294	4.4932	4.4932
5	106	4.4953	4.4953
15	109	4.5229	4.5229
4	155	4.5516	4.5516
27	164	4.5762	4.5762
20	96	4.5885	4.5885
11	215		4.5981
12	198		4.6490
19	191		4.6675
Signifikanz		.064	.663

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

- a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 150.148.
b. Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

soziales Selbstkonzept

Gabriel^{a,b}

Schule	N	Untergruppe für Alpha = .05.	
		1	
10	147		2.0986
29	148		2.1115
5	109		2.1124
11	211		2.1232
20	99		2.1793
12	194		2.1907
4	155		2.1919
19	187		2.2139

24	291	2.2165
15	107	2.2477
27	161	2.2888
Signifikanz		.102

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

- a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 149.616.
b. Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

Leistungs-Selbstkonzept

Gabriel^{a,b}

Schule	N	Untergruppe für Alpha = .05.	
		1	
12	197		1.4538
10	139		1.4576
29	138		1.4638
24	287		1.4662
5	104		1.4731
27	155		1.4748
19	188		1.4957
20	101		1.4990
4	154		1.5338
11	207		1.5614
15	107		1.6523
Signifikanz			.176

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

- a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 146.748.
b. Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

Körperliche Beschwerden

Gabriel^{a,b}

Schule	N	Untergruppe für Alpha = .05.	
		1	
15	102		.8294
10	146		.8479
5	104		.8500
19	188		.8511
20	97		.8515
4	154		.8727
24	290		.8903

12	194	.9082
11	208	.9096
29	147	.9837
27	157	.9898
Signifikanz		.167

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 146.719.

b. Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

Mobbing

Gabriel^{a,b}

Schule	N	Untergruppe für Alpha = .05.	
		1	2
29	147	.2645	
10	141	.2905	.2905
20	101	.3314	.3314
12	189	.3373	.3373
19	190	.3449	.3449
4	150	.3456	.3456
27	157	.3485	.3485
11	203	.3627	.3627
15	106	.3653	.3653
5	103		.3749
24	284		.3804
Signifikanz		.065	.195

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 146.713.

b. Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

15.9 Test auf Normalverteilung und Varianzhomogenität beste und schlechteste Schule alle Modellvariablen

Schülerdaten Input beste und schlechteste Schule: Test auf Normalverteilung inkl. Histogramme und Varianzhomogenität

Verarbeitete Fälle

	Schule	Fälle					
		Gültig		Fehlend		Gesamt	
		N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Bedeutsamkeit schulischer Inhalte	20	100	98.0%	2	2.0%	102	100.0%
	29	157	96.3%	6	3.7%	163	100.0%
Erziehungsstil: Zuwendung	20	102	100.0%	0	.0%	102	100.0%
	29	141	86.5%	22	13.5%	163	100.0%
Erziehungsstil: schulbezogenes Monitoring	20	100	98.0%	2	2.0%	102	100.0%
	29	142	87.1%	21	12.9%	163	100.0%
Bewertung Schulabsentismus	20	102	100.0%	0	.0%	102	100.0%
	29	157	96.3%	6	3.7%	163	100.0%

Tests auf Normalverteilung

	Schule	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Bedeutsamkeit schulischer Inhalte	20	.147	100	.000	.965	100	.010
	29	.090	157	.003	.980	157	.025
Erziehungsstil: Zuwendung	20	.144	102	.000	.933	102	.000
	29	.140	141	.000	.918	141	.000
Erziehungsstil: schulbezogenes Monitoring	20	.130	100	.000	.946	100	.000
	29	.111	142	.000	.936	142	.000
Bewertung Schulabsentismus	20	.394	102	.000	.693	102	.000
	29	.451	157	.000	.521	157	.000

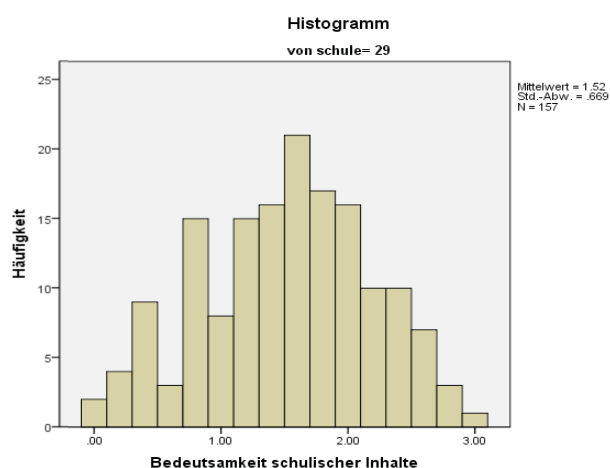
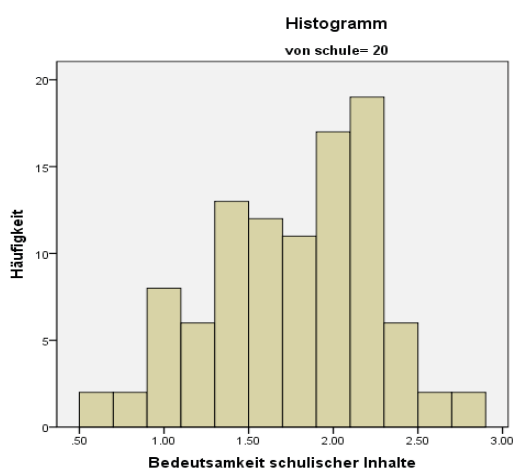
a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

Test auf Homogenität der Varianz

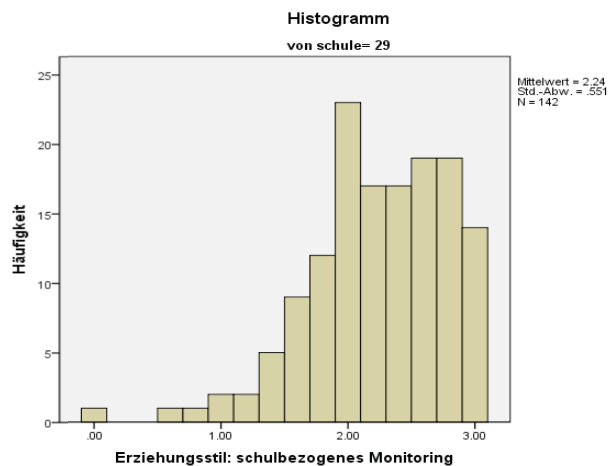
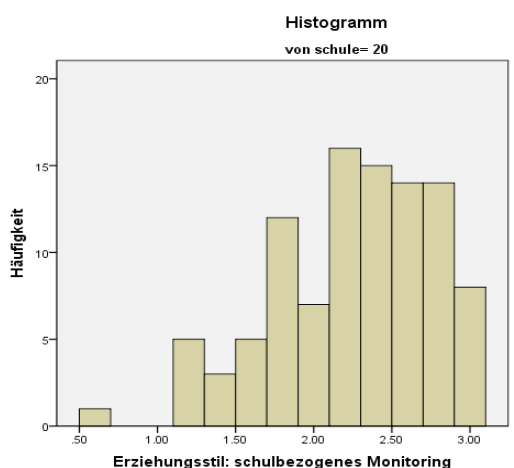
		Levene-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Bedeutsamkeit schulischer Inhalte	Basiert auf dem Mittelwert	9.574	1	255	.002
	Basiert auf dem Median	8.597	1	255	.004
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	8.597	1	231.170	.004
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	9.580	1	255	.002
Erziehungsstil: Zu-	Basiert auf dem Mittelwert	2.591	1	241	.109

wendung	Basiert auf dem Median	2.562	1	241	.111
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	2.562	1	224.897	.111
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	2.755	1	241	.098
Erziehungsstil: schulbezogenes Mo- nitoring	Basiert auf dem Mittelwert	.294	1	240	.588
	Basiert auf dem Median	.312	1	240	.577
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	.312	1	239.979	.577
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	.332	1	240	.565
Bewertung Schulab- sentismus	Basiert auf dem Mittelwert	25.921	1	257	.000
	Basiert auf dem Median	9.556	1	257	.002
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	9.556	1	239.841	.002
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	28.563	1	257	.000

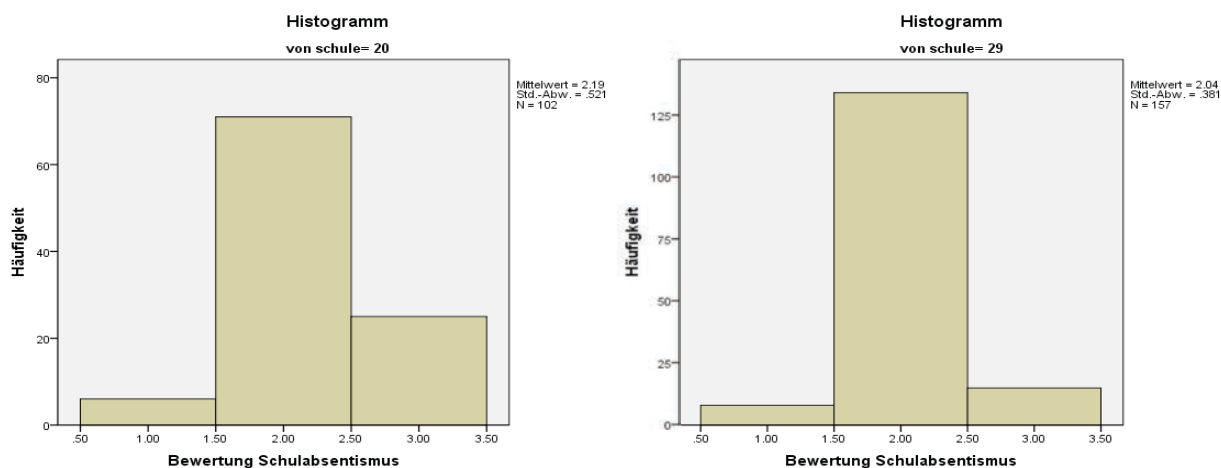
Bedeutsamkeit schulischer Inhalte



Erziehungsstil: schulbezogenes Monitoring



Bewertung Schulabsentismus



Schülerdaten Prozess beste und schlechteste Schule: Test auf Normalverteilung inkl. Histogramme und Varianzhomogenität

Verarbeitete Fälle

	Schule	Fälle					
		Gültig		Fehlend		Gesamt	
		N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen	20	100	98.0%	2	2.0%	102	100.0%
	29	155	95.1%	8	4.9%	163	100.0%
Strenge und Kontrolle an Schule	20	100	98.0%	2	2.0%	102	100.0%
	29	150	92.0%	13	8.0%	163	100.0%
positive Beziehung zu Lehrperson	20	101	99.0%	1	1.0%	102	100.0%
	29	152	93.3%	11	6.7%	163	100.0%
Klassengemeinschaft	20	100	98.0%	2	2.0%	102	100.0%
	29	153	93.9%	10	6.1%	163	100.0%
Klassenrivalität	20	102	100.0%	0	.0%	102	100.0%
	29	154	94.5%	9	5.5%	163	100.0%
Disziplin LP	20	98	96.1%	4	3.9%	102	100.0%
	29	148	90.8%	15	9.2%	163	100.0%
Unterricht-Leistungsdruck: Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird.	20	102	100.0%	0	.0%	102	100.0%
	29	162	99.4%	1	.6%	163	100.0%
Unterricht-Vermittlungsqualität: Unsere Klassenlehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich und spannend.	20	102	100.0%	0	.0%	102	100.0%
	29	160	98.2%	3	1.8%	163	100.0%
Unterrichtsdruck	20	102	100.0%	0	.0%	102	100.0%
	29	158	96.9%	5	3.1%	163	100.0%
Anregung und Vielfalt neben Pflichtunterricht: An unserer	20	101	99.0%	1	1.0%	102	100.0%

Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann.	29	158	96.9%	5	3.1%	163	100.0%
negative Disziplin betreffend Schule	20	102	100.0%	0	.0%	102	100.0%
	29	146	89.6%	17	10.4%	163	100.0%
negatives Verhalten im Unterricht	20	100	98.0%	2	2.0%	102	100.0%
	29	152	93.3%	11	6.7%	163	100.0%

Tests auf Normalverteilung

Schule	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen	20	.139	100	.957	100	.002
	29	.112	155	.964	155	.000
Strenge und Kontrolle an Schule	20	.147	100	.876	100	.000
	29	.204	150	.904	150	.000
positive Beziehung zu Lehrperson	20	.161	101	.938	101	.000
	29	.103	152	.960	152	.000
Klassengemeinschaft	20	.133	100	.970	100	.021
	29	.179	153	.937	153	.000
Klassenrivalität	20	.108	102	.971	102	.022
	29	.138	154	.961	154	.000
Disziplin LP Index gewichtet	20	.109	98	.973	98	.044
	29	.111	148	.977	148	.014
Unterricht-Leistungsdruck: Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird.	20	.288	102	.843	102	.000
	29	.248	162	.873	162	.000
Unterricht-Vermittlungsqualität: Unsere Klassenlehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich und spannend.	20	.290	102	.841	102	.000
	29	.240	160	.872	160	.000
Unterrichtsdruck	20	.129	102	.945	102	.000
	29	.184	158	.950	158	.000
Anregung und Vielfalt neben Pflichtunterricht: An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann.	20	.281	101	.852	101	.000
	29	.227	158	.869	158	.000
negative Disziplin betreffend Schule	20	.260	102	.781	102	.000
	29	.177	146	.890	146	.000
negatives Verhalten im Unterricht	20	.178	100	.900	100	.000
	29	.183	152	.900	152	.000

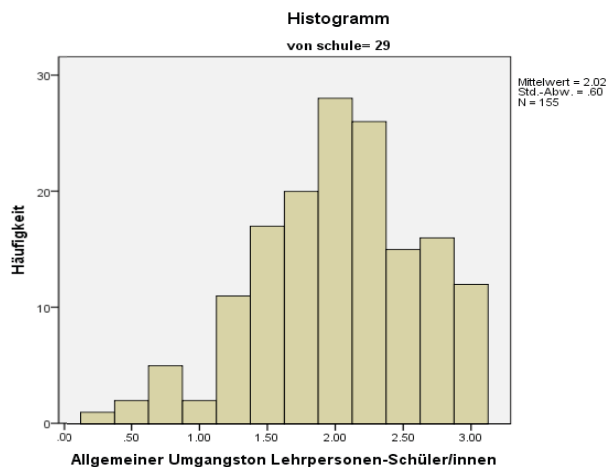
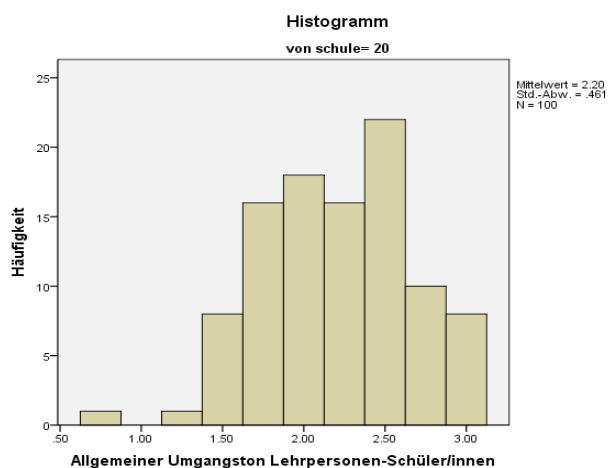
a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

Test auf Homogenität der Varianz

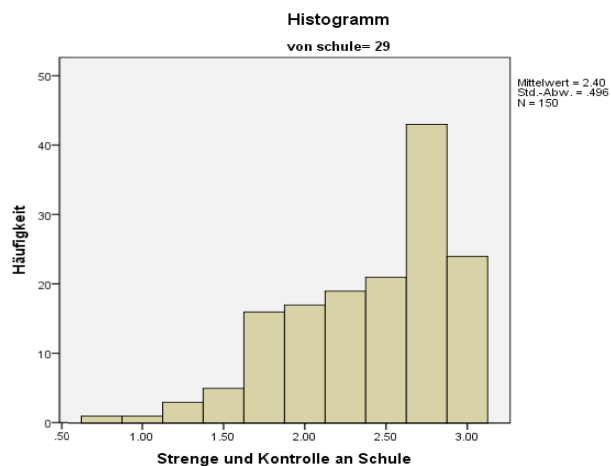
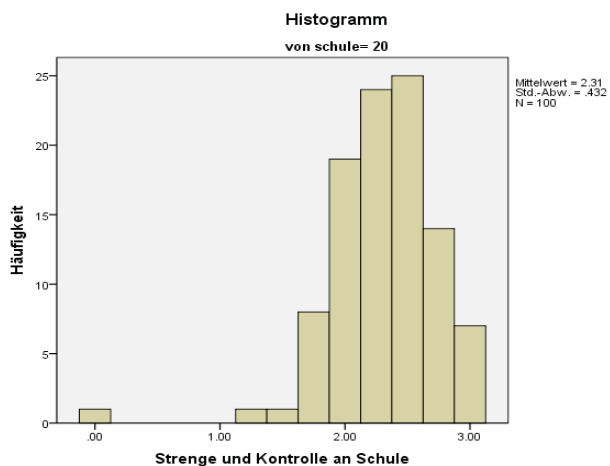
		Levene- Statistik	df1	df2	Signifikanz
Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen	Basiert auf dem Mittelwert	4.663	1	253	.032
	Basiert auf dem Median	4.807	1	253	.029
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	4.807	1	234.035	.029
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	5.048	1	253	.026
Strenge und Kontrolle an Schule	Basiert auf dem Mittelwert	7.738	1	248	.006
	Basiert auf dem Median	4.917	1	248	.028
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	4.917	1	247.921	.028
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	6.408	1	248	.012
positive Beziehung zu Lehrperson	Basiert auf dem Mittelwert	4.973	1	251	.027
	Basiert auf dem Median	4.937	1	251	.027
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	4.937	1	247.415	.027
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	4.550	1	251	.034
Klassengemeinschaft	Basiert auf dem Mittelwert	2.648	1	251	.105
	Basiert auf dem Median	1.411	1	251	.236
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	1.411	1	217.679	.236
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	2.283	1	251	.132
Klassenrivalität	Basiert auf dem Mittelwert	7.451	1	254	.007
	Basiert auf dem Median	6.827	1	254	.010
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	6.827	1	247.526	.010
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	7.296	1	254	.007
Disziplin LP Index gewichtet	Basiert auf dem Mittelwert	8.512	1	244	.004
	Basiert auf dem Median	7.602	1	244	.006
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	7.602	1	224.167	.006
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	8.598	1	244	.004
Leistungsdruck: Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird.	Basiert auf dem Mittelwert	9.147	1	262	.003
	Basiert auf dem Median	4.999	1	262	.026
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	4.999	1	257.071	.026
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	10.720	1	262	.001
Vermittlungsqualität: Unsere Klassenlehrperson gestaltet den	Basiert auf dem Mittelwert	6.791	1	260	.010
	Basiert auf dem Median	4.483	1	260	.035

Unterricht abwechslungsreich und spannend.	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	4.483	1	257.423	.035
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	6.765	1	260	.010
Unterrichtsdruck	Basiert auf dem Mittelwert	.414	1	258	.520
	Basiert auf dem Median	.211	1	258	.646
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	.211	1	240.473	.646
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	.433	1	258	.511
Anregung und Vielfalt neben Pflichtunterricht: An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann.	Basiert auf dem Mittelwert	4.473	1	257	.035
	Basiert auf dem Median	4.393	1	257	.037
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	4.393	1	256.937	.037
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	5.148	1	257	.024
negative Disziplin betreffend Schule	Basiert auf dem Mittelwert	20.229	1	246	.000
	Basiert auf dem Median	20.289	1	246	.000
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	20.289	1	226.548	.000
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	20.297	1	246	.000
negatives Verhalten im Unterricht	Basiert auf dem Mittelwert	18.588	1	250	.000
	Basiert auf dem Median	12.211	1	250	.001
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	12.211	1	211.849	.001
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	16.955	1	250	.000

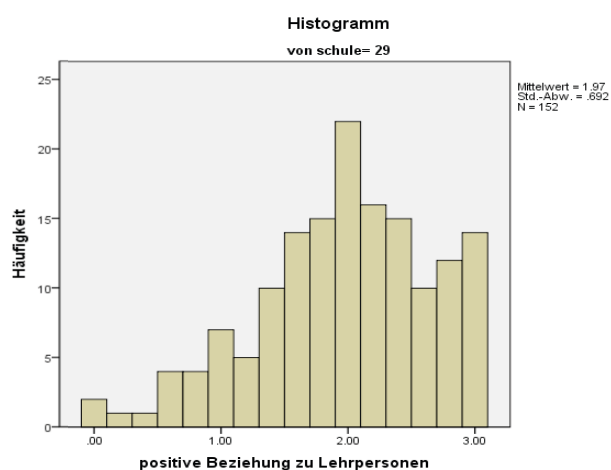
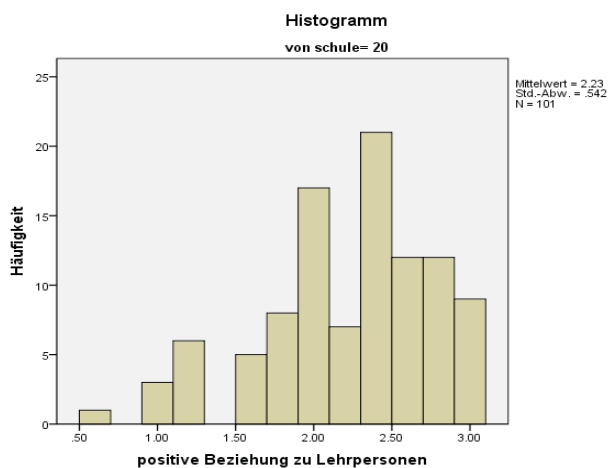
Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen



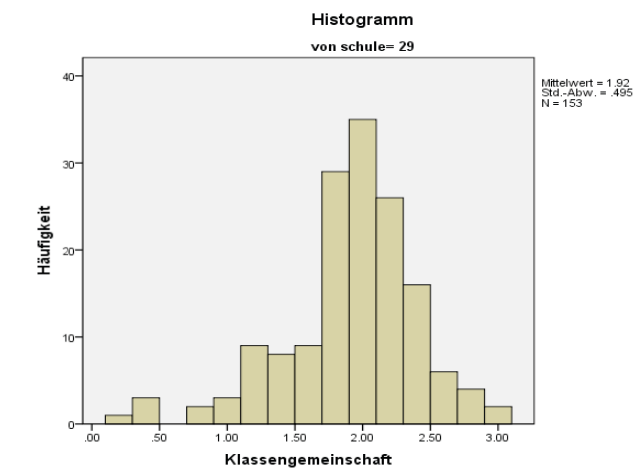
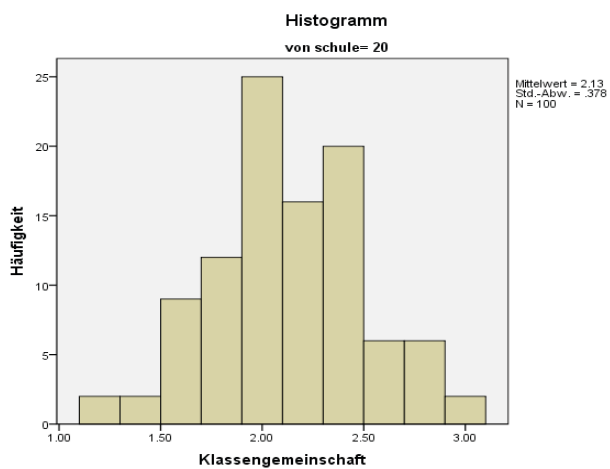
Strenge und Kontrolle an Schule



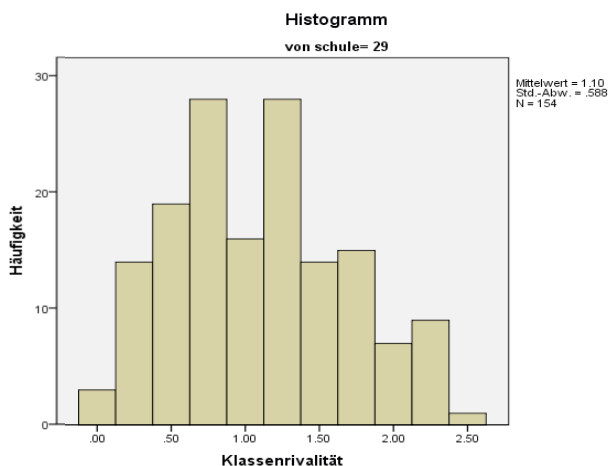
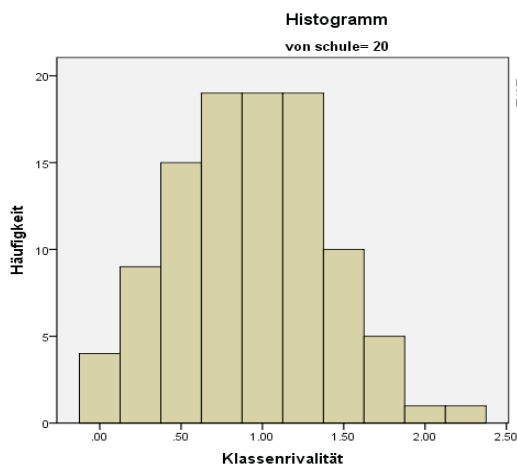
Positive Beziehung zu Lehrpersonen



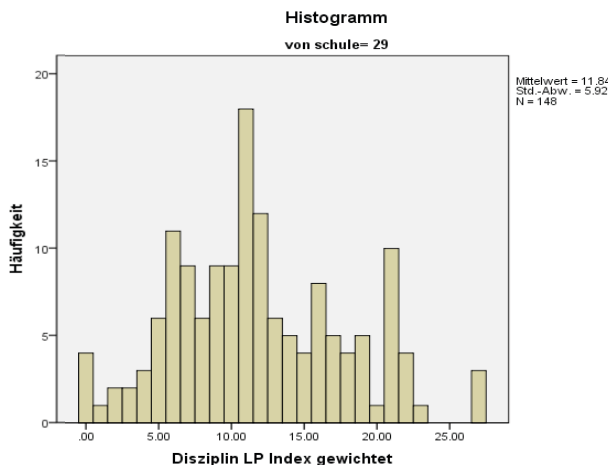
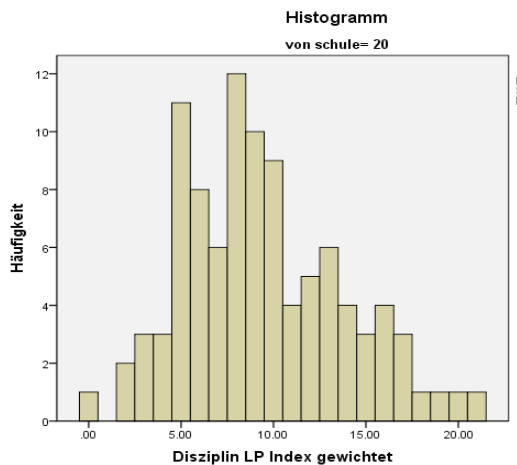
Klassengemeinschaft



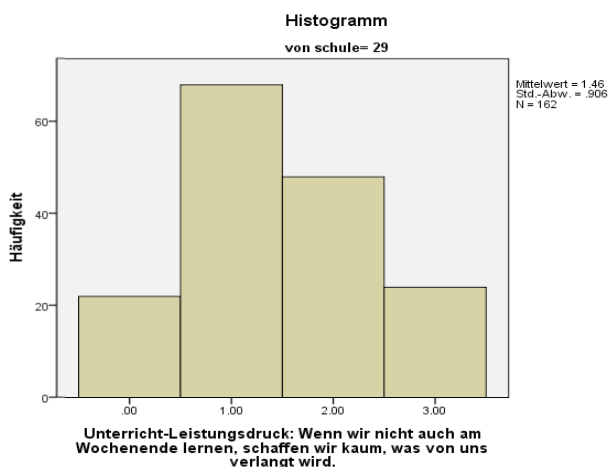
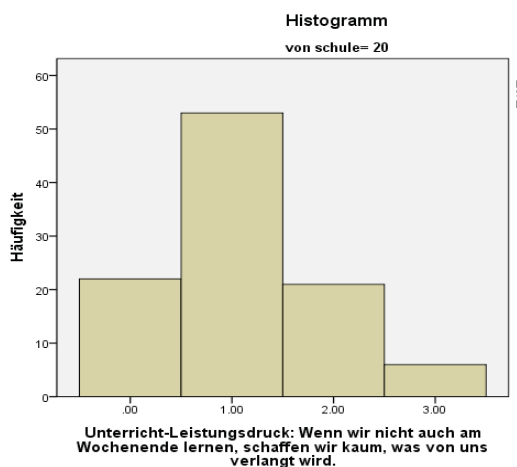
Klassenrivalität



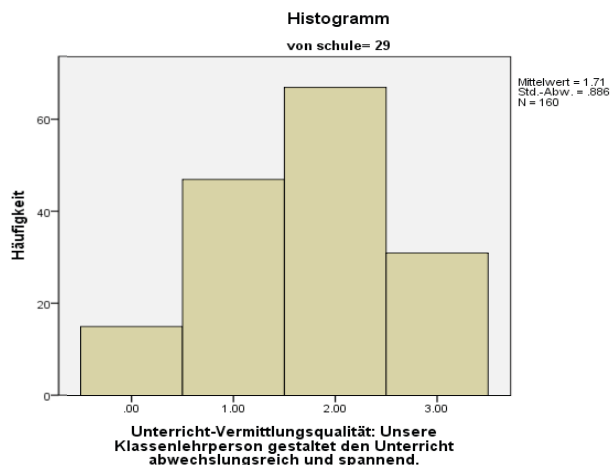
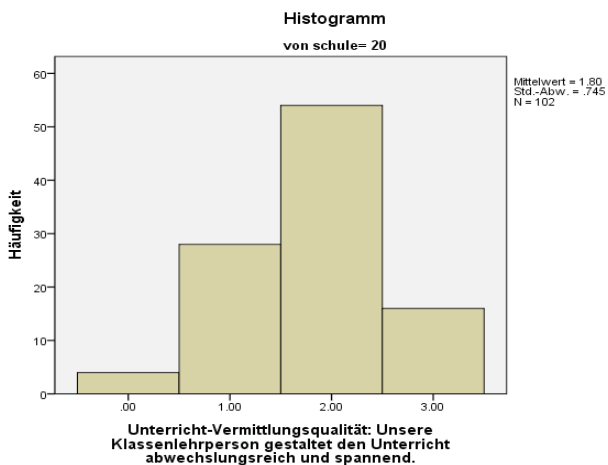
Disziplin LP



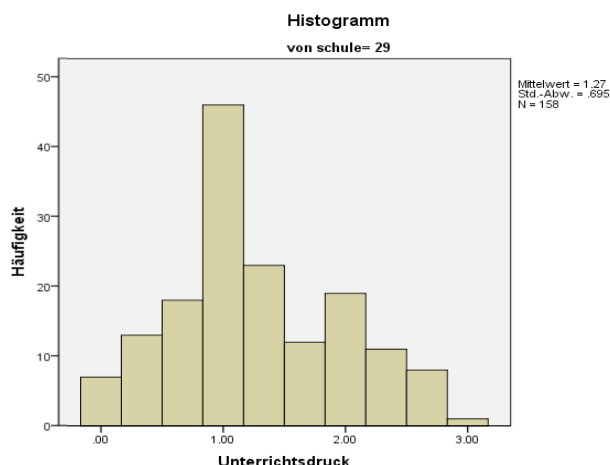
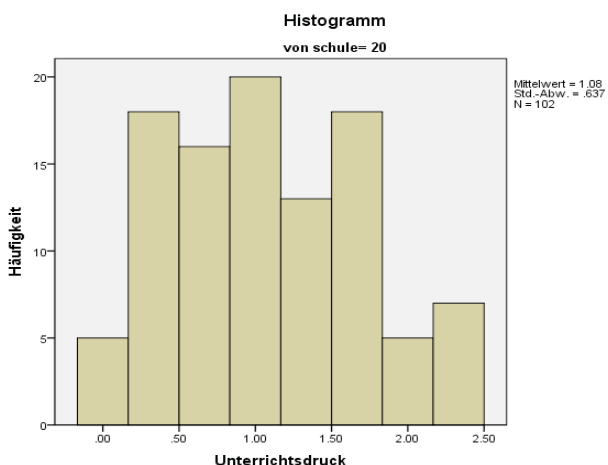
Unterricht-Leistungsdruck: Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird.



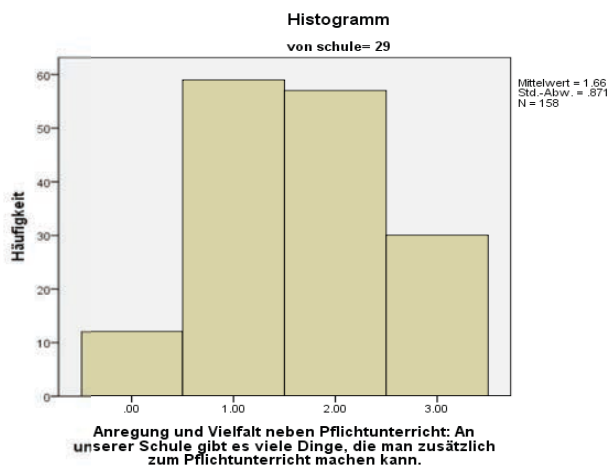
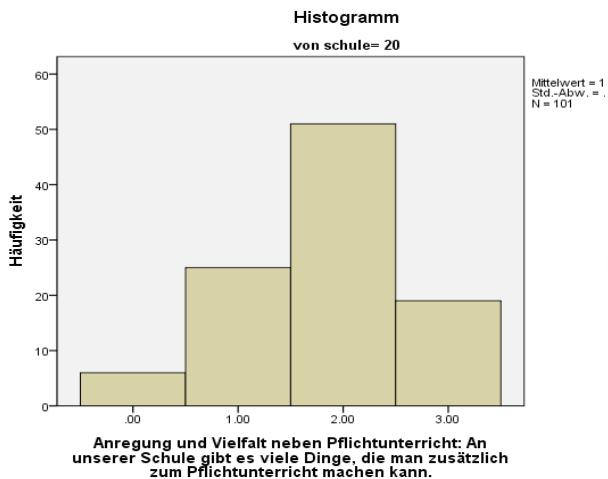
Unterricht-Vermittlungsqualität: Unsere Klassenlehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich und spannend



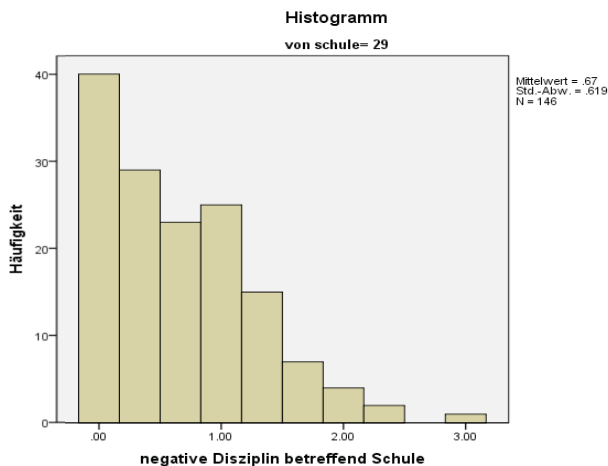
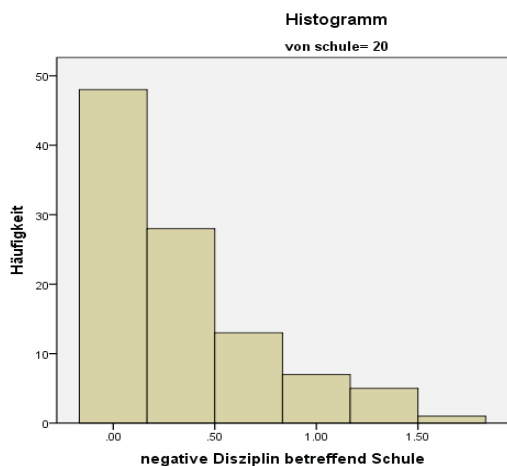
Unterrichtsdruck



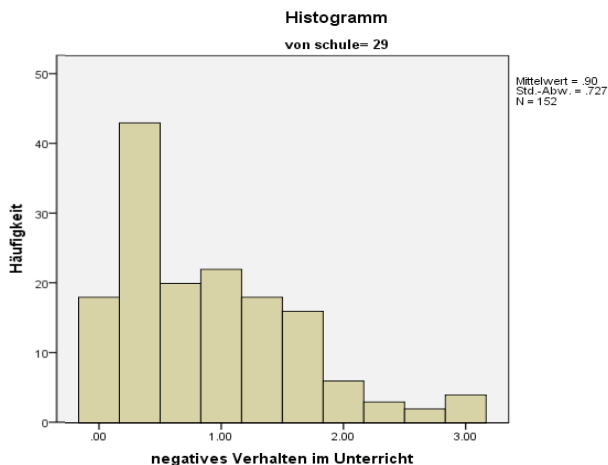
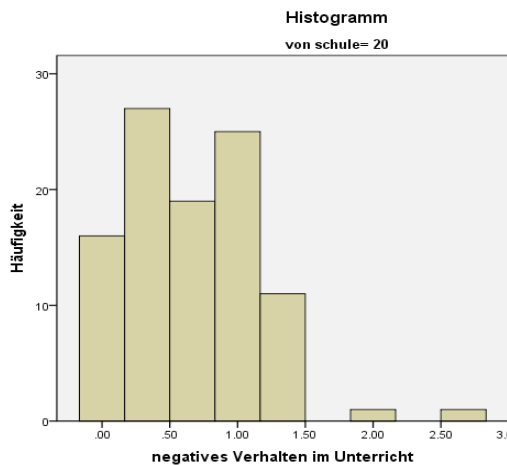
Anregung und Vielfalt neben Pflichtunterricht: An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann



Negative Disziplin betreffend Schule



Negatives Verhalten im Unterricht



Schülerdaten Output beste und schlechteste Schule: Test auf Normalverteilung inkl. Histogramme und Varianzhomogenität

Verarbeitete Fälle

	Schule	Fälle					
		Gültig		Fehlend		Gesamt	
		N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
positives Schulklima	20	98	96.1%	4	3.9%	102	100.0%
	29	146	89.6%	17	10.4%	163	100.0%
Performanzangst	20	102	100.0%	0	.0%	102	100.0%
	29	156	95.7%	7	4.3%	163	100.0%
Leistungsangst	20	102	100.0%	0	.0%	102	100.0%
	29	158	96.9%	5	3.1%	163	100.0%
Noten: Note Mathematik (halbe Noten)	20	96	94.1%	6	5.9%	102	100.0%
	29	155	95.1%	8	4.9%	163	100.0%
Noten: Note Deutsch (halbe No-	20	95	93.1%	7	6.9%	102	100.0%

ten)	29	154	94.5%	9	5.5%	163	100.0%
Zufriedenheit mit Noten: Wie zufrieden bist du selbst mit deinen Leistungen (Noten) in der Schule?	20	102	100.0%	0	.0%	102	100.0%
	29	159	97.5%	4	2.5%	163	100.0%
soziales Selbstkonzept	20	99	97.1%	3	2.9%	102	100.0%
	29	148	90.8%	15	9.2%	163	100.0%
Leistungs-Selbstkonzept	20	101	99.0%	1	1.0%	102	100.0%
	29	138	84.7%	25	15.3%	163	100.0%
Körperliche Beschwerden	20	97	95.1%	5	4.9%	102	100.0%
	29	147	90.2%	16	9.8%	163	100.0%
Mobbing (log)	20	101	99.0%	1	1.0%	102	100.0%
	29	147	90.2%	16	9.8%	163	100.0%
Ausmass SA (log)	20	100	98.0%	2	2.0%	102	100.0%
	29	150	92.0%	13	8.0%	163	100.0%

Tests auf Normalverteilung

Schule	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
positives Schulklima	20	.143	98	.948	98	.001
	29	.112	146	.960	146	.000
Performanzangst	20	.141	102	.969	102	.018
	29	.101	156	.968	156	.001
Leistungsangst	20	.124	102	.948	102	.001
	29	.124	158	.954	158	.000
Noten: Note Mathematik (halbe Noten)	20	.226	96	.899	96	.000
	29	.165	155	.944	155	.000
Noten: Note Deutsch (halbe Noten)	20	.202	95	.889	95	.000
	29	.227	154	.915	154	.000
Zufriedenheit mit Noten: Wie zufrieden bist du selbst mit deinen Leistungen (Noten) in der Schule?	20	.317	102	.822	102	.000
	29	.334	159	.817	159	.000
soziales Selbstkonzept	20	.143	99	.940	99	.000
	29	.190	148	.901	148	.000
Leistungs-Selbstkonzept	20	.146	101	.953	101	.001
	29	.086	138	.987	138	.221
Körperliche Beschwerden	20	.147	97	.956	97	.003
	29	.120	147	.964	147	.001
Mobbing (log)	20	.207	101	.885	101	.000
	29	.262	147	.848	147	.000
Ausmass SA (log)	20	.499	100	.442	100	.000
	29	.347	150	.762	150	.000

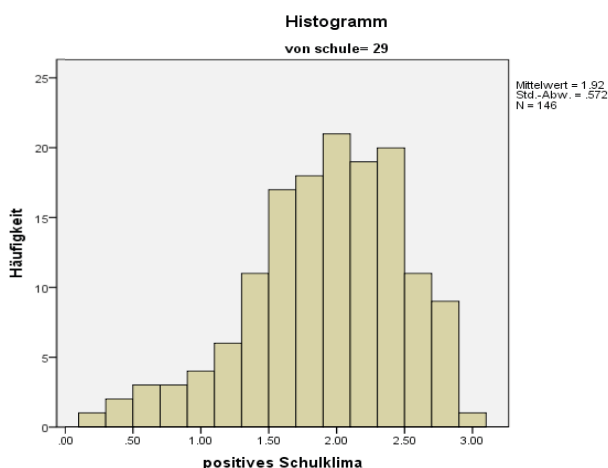
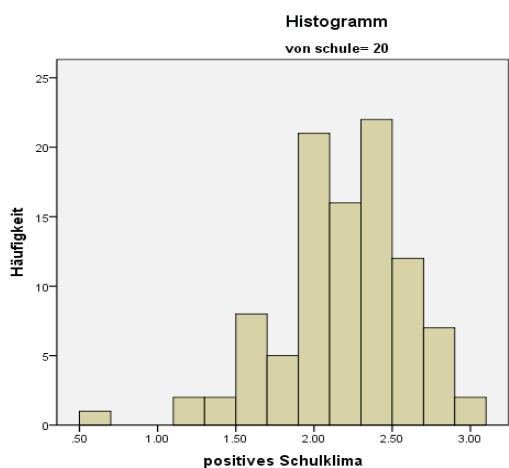
a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

Test auf Homogenität der Varianz

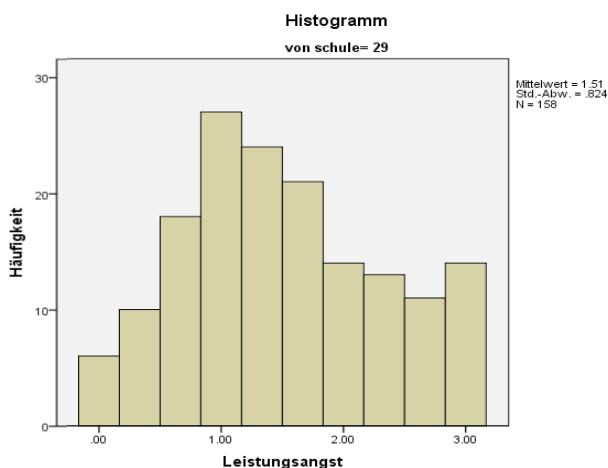
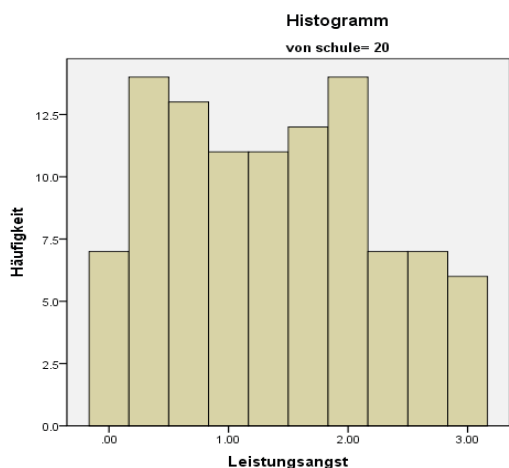
		Levene- Statistik	df1	df2	Signifikanz
positives Schulklima	Basiert auf dem Mittelwert	10.710	1	242	.001
	Basiert auf dem Median	8.839	1	242	.003
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	8.839	1	225.035	.003
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	10.243	1	242	.002
Performanzangst	Basiert auf dem Mittelwert	.632	1	256	.427
	Basiert auf dem Median	.784	1	256	.377
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	.784	1	254.933	.377
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	.620	1	256	.432
Leistungsangst	Basiert auf dem Mittelwert	.942	1	258	.333
	Basiert auf dem Median	1.116	1	258	.292
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	1.116	1	256.035	.292
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	.899	1	258	.344
Noten: Note Mathe- matik (halbe Noten)	Basiert auf dem Mittelwert	6.471	1	249	.012
	Basiert auf dem Median	8.175	1	249	.005
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	8.175	1	247.740	.005
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	5.875	1	249	.016
Noten: Note Deutsch (halbe Noten)	Basiert auf dem Mittelwert	.027	1	247	.871
	Basiert auf dem Median	.080	1	247	.777
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	.080	1	238.808	.777
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	.036	1	247	.850
Zufriedenheit mit No- ten: Wie zufrieden bist du selbst mit dei- nen Leistungen (No- ten) in der Schule?	Basiert auf dem Mittelwert	2.002	1	259	.158
	Basiert auf dem Median	.471	1	259	.493
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	.471	1	254.286	.493
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	1.920	1	259	.167
soziales Selbstkon- zept	Basiert auf dem Mittelwert	.023	1	245	.880
	Basiert auf dem Median	.038	1	245	.847
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	.038	1	241.877	.847
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	.015	1	245	.904
Leistungs- Selbstkonzept	Basiert auf dem Mittelwert	1.215	1	237	.271
	Basiert auf dem Median	1.482	1	237	.225
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	1.482	1	236.971	.225
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	1.300	1	237	.255
Körperliche Be- schwerden	Basiert auf dem Mittelwert	.404	1	242	.526
	Basiert auf dem Median	.697	1	242	.404
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	.697	1	241.647	.404

	Basiert auf dem getrimmten Mittel	.522	1	242	.471
Mobbing (log)	Basiert auf dem Mittelwert	.014	1	246	.906
	Basiert auf dem Median	.106	1	246	.745
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	.106	1	245.954	.745
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	.006	1	246	.937
Ausmass Schulschwänzen (log)	Basiert auf dem Mittelwert	84.170	1	248	.000
	Basiert auf dem Median	26.465	1	248	.000
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	26.465	1	202.226	.000
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	81.467	1	248	.000

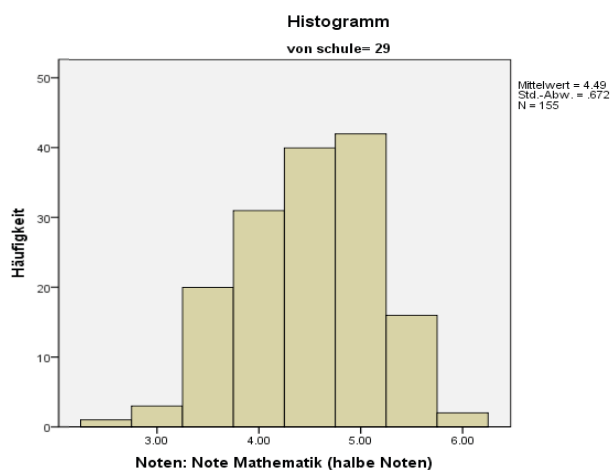
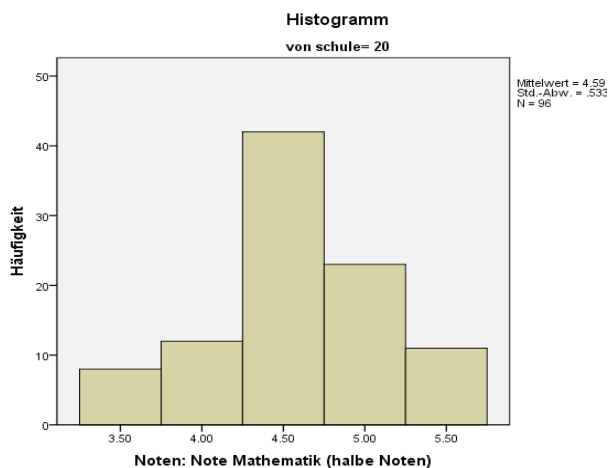
Positives Schulklima



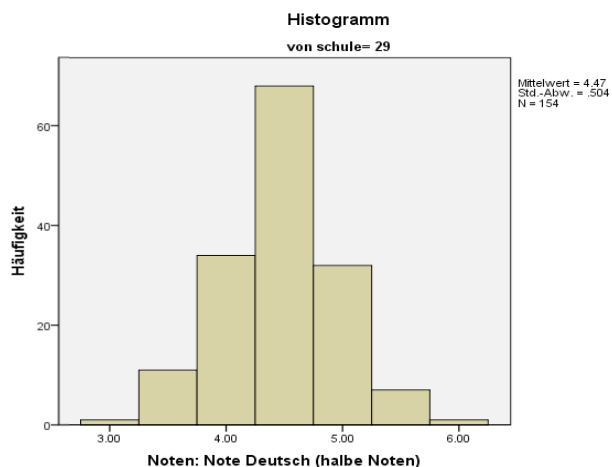
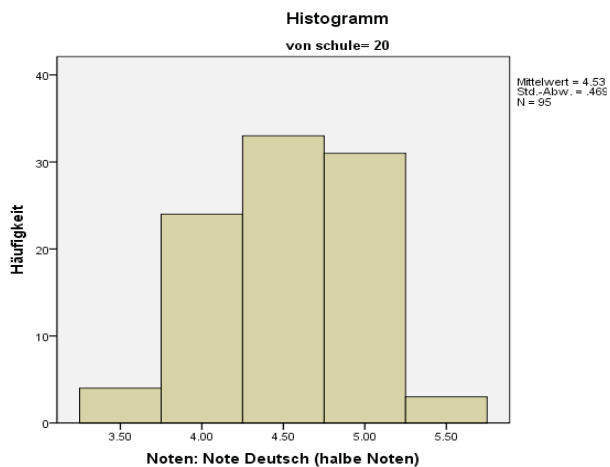
Leistungsangst



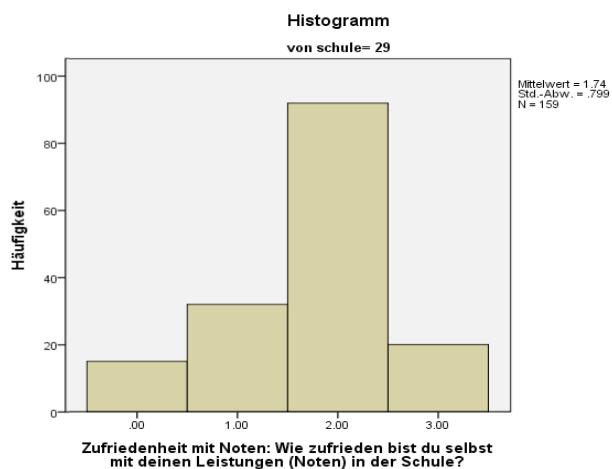
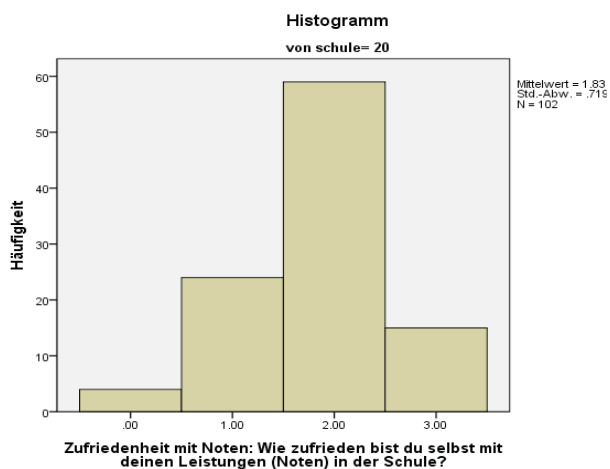
Note Mathematik (halbe Note)



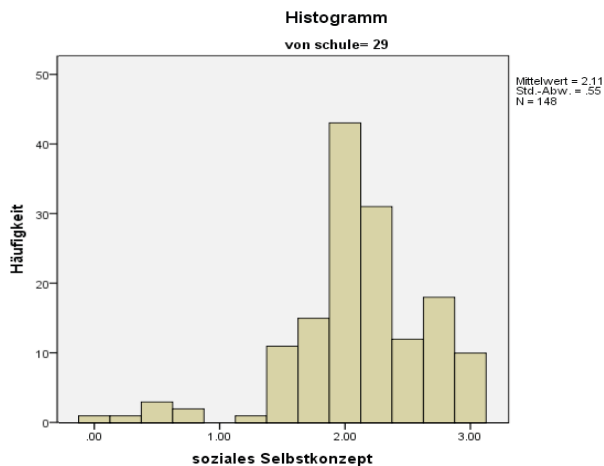
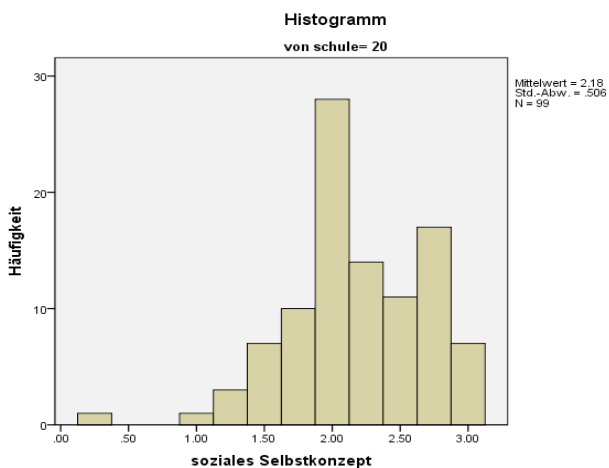
Note Deutsch (halbe Note)



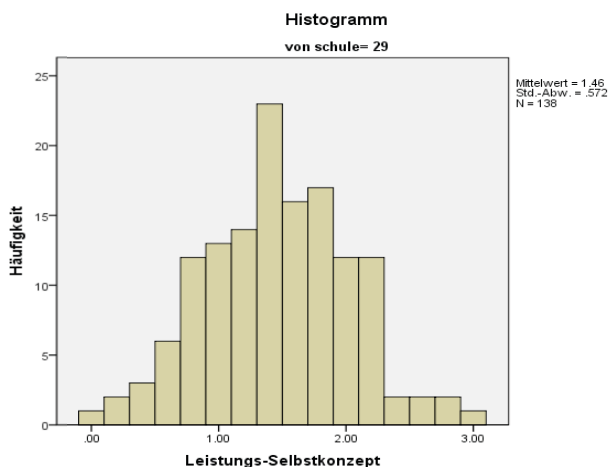
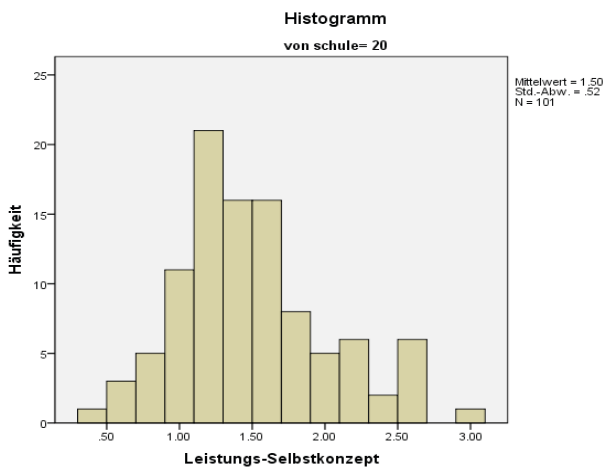
Zufriedenheit mit Noten: Wie zufrieden bist du selbst mit deinen Leistungen (Noten) in der Schule?



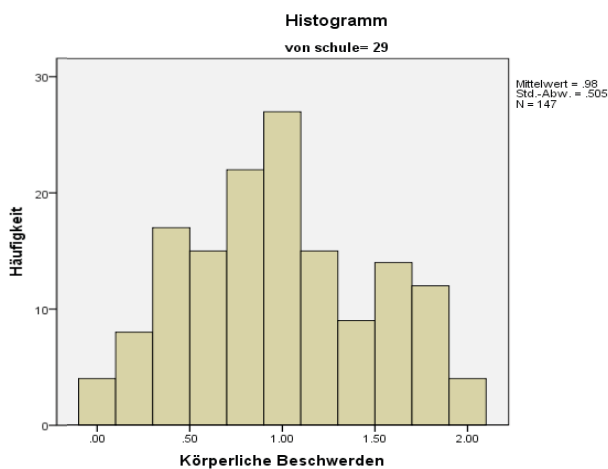
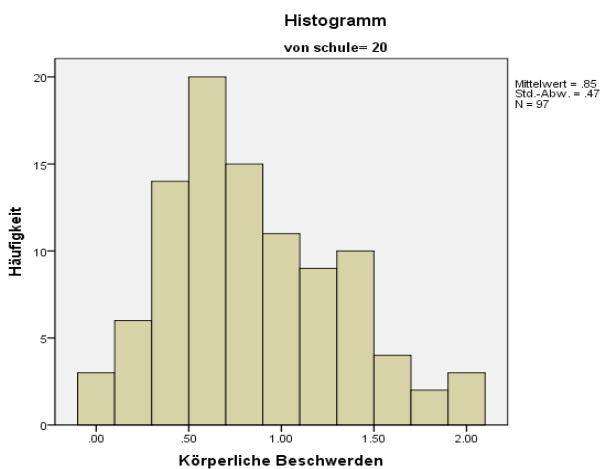
Soziales Selbstkonzept



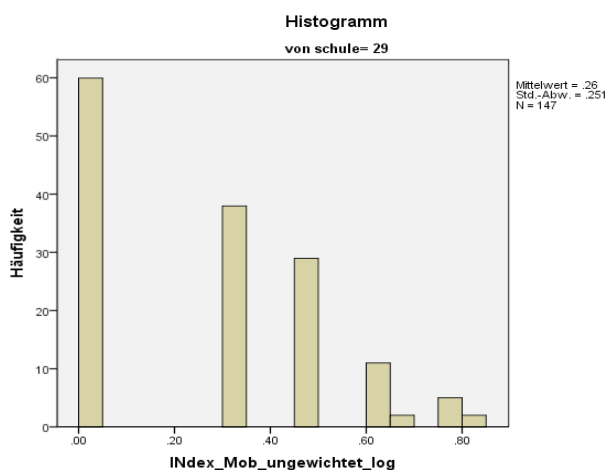
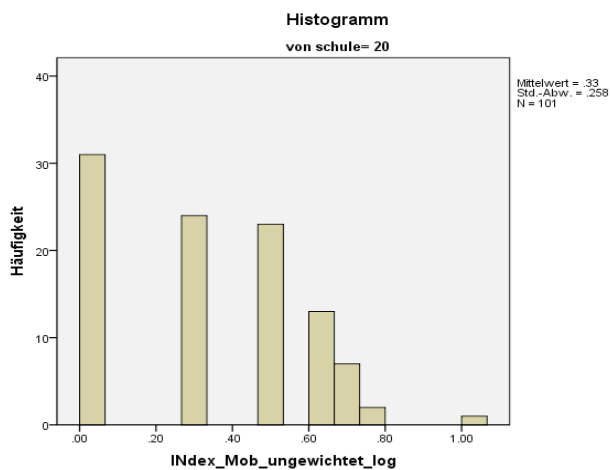
Leistungs-Selbstkonzept



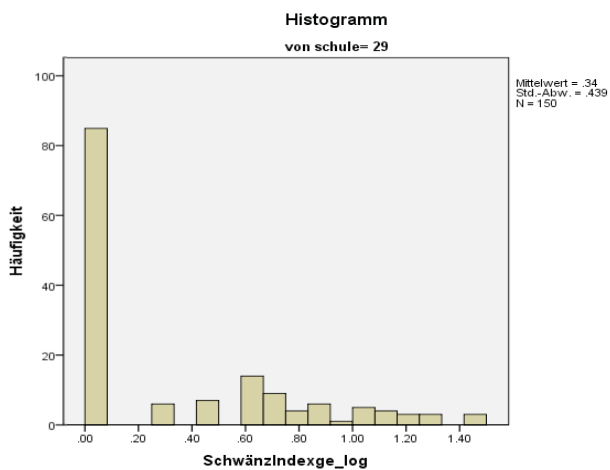
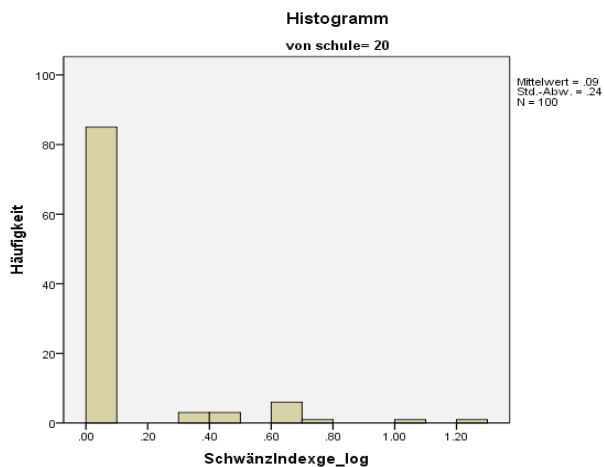
Körperliche Beschwerden



Index_Mob_ungewichtet_log



Schwänzindexge_log



15.10 Varianzanalyse beste und schlechteste Schule alle Modellvariablen

Varianzanalyse beste und schlechteste Schule Schülerdaten Input (Faktoren: Schule und Klasse)

Verarbeitete Fälle

	Fälle					
	Eingeschlossen		Ausgeschlossen		Insgesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Bedeutsamkeit schulischer Inhalte * Schule	257	97.0%	8	3.0%	265	100.0%
Erziehungsstil: Zuwendung * Schule	243	91.7%	22	8.3%	265	100.0%
Erziehungsstil: schulbezogenes Monitoring * Schule	242	91.3%	23	8.7%	265	100.0%
Bewertung Schulabsentismus * Schule	259	97.7%	6	2.3%	265	100.0%
Bedeutsamkeit schulischer Inhalte * code_klasse	257	97.0%	8	3.0%	265	100.0%
Erziehungsstil: Zuwendung * code_klasse	243	91.7%	22	8.3%	265	100.0%
Erziehungsstil: schulbezogenes Monitoring * code_klasse	242	91.3%	23	8.7%	265	100.0%
Bewertung Schulabsentismus * code_klasse	259	97.7%	6	2.3%	265	100.0%

Faktor Schule:

Bedeutsamkeit schulischer Inhalte Erziehungsstil: Zuwendung Erziehungsstil: schulbezogenes Monitoring Bewertung Schulabsentismus * Schule

Bericht

Schule		Bedeutsamkeit schulischer Inhalte	Erziehungsstil: Zuwendung	Erziehungsstil: schulbezogenes Monitoring	Bewertung Schulabsentismus
20	Mittelwert	1.7620	2.3235	2.2520	2.1863
	N	100	102	100	102
	Standardabweichung	.48965	.47926	.51453	.52143
29	Mittelwert	1.5185	2.2500	2.2366	2.0446
	N	157	141	142	157
	Standardabweichung	.66946	.58706	.55127	.38136
Insgesamt	Mittelwert	1.6132	2.2809	2.2430	2.1004
	N	257	243	242	259
	Standardabweichung	.61643	.54458	.53536	.44630

ANOVA-Tabelle

			Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Bedeutsamkeit schulischer Inhalte * Schule	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	3.623	1	3.623	9.865	.002
		Innerhalb der Gruppen	93.652	255	.367		
		Insgesamt	97.275	256			
Erziehungsstil: Zuwendung * Schule	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.320	1	.320	1.079	.300
		Innerhalb der Gruppen	71.449	241	.296		
		Insgesamt	71.769	242			
Erziehungsstil: schulbezogenes Monitoring * Schule	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.014	1	.014	.048	.826
		Innerhalb der Gruppen	69.059	240	.288		
		Insgesamt	69.073	241			
Bewertung Schulabsentismus * Schule	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	1.241	1	1.241	6.361	.012
		Innerhalb der Gruppen	50.149	257	.195		
		Insgesamt	51.390	258			

Zusammenhangsmaße

	Eta	Eta-Quadrat
Bedeutsamkeit schulischer Inhalte * Schule	.193	.037
Erziehungsstil: Zuwendung * Schule	.067	.004
Erziehungsstil: schulbezogenes Monitoring * Schule	.014	.000
Bewertung Schulabsentismus * Schule	.155	.024

Faktor Klasse:

Bedeutsamkeit schulischer Inhalte Erziehungsstil: Zuwendung Erziehungsstil: schulbezogenes Monitoring Bewertung Schulabsentismus * code_klasse

Bericht

code_klasse		Bedeutsamkeit schulischer Inhalte	Erziehungsstil: Zuwendung	Erziehungsstil: schulbezogenes Monitoring	Bewertung Schulabsentismus
20104	Mittelwert	1.9909	2.3636	2.4909	2.4545
	N	22	22	22	22
	Standardabweichung	.48394	.44137	.46895	.50965
20105	Mittelwert	1.6800	2.5000	2.2800	2.1333
	N	15	15	15	15
	Standardabweichung	.53345	.47246	.51713	.35187
20106	Mittelwert	1.4000	2.0500	1.5600	1.7000
	N	10	10	10	10
	Standardabweichung	.58878	.49721	.41952	.67495
20201	Mittelwert	1.9565	2.3000	2.4167	2.4400

	N	23	25	24	25
	Standardabweichung	.34089	.46211	.35834	.50662
20202	Mittelwert	1.7647	2.3235	2.2118	2.0000
	N	17	17	17	17
	Standardabweichung	.42565	.58473	.53605	.35355
20203	Mittelwert	1.4000	2.3077	2.0833	1.9231
	N	13	13	12	13
	Standardabweichung	.30551	.39731	.38573	.27735
29401	Mittelwert	1.4500	2.2083	2.2737	2.1000
	N	20	18	19	20
	Standardabweichung	.64523	.65445	.31419	.30779
29402	Mittelwert	1.2444	2.0278	2.2500	1.9500
	N	18	18	16	20
	Standardabweichung	.61951	.46089	.54894	.39403
29403	Mittelwert	1.9412	2.3382	2.4118	2.1765
	N	17	17	17	17
	Standardabweichung	.31436	.40448	.40293	.39295
29406	Mittelwert	1.4632	2.5278	2.1750	1.8824
	N	19	9	8	17
	Standardabweichung	.68330	.45833	.53918	.33211
29408	Mittelwert	1.3733	2.3077	2.4429	2.2000
	N	15	13	14	15
	Standardabweichung	.92232	.39731	.58797	.56061
29410	Mittelwert	1.4154	2.1591	2.0000	2.0769
	N	13	11	12	13
	Standardabweichung	.64011	.81603	.55268	.49355
29411	Mittelwert	1.5176	2.3088	2.1176	2.0000
	N	17	17	17	17
	Standardabweichung	.63663	.64061	.43623	.00000
29504	Mittelwert	1.6000	2.1111	2.0200	1.8889
	N	10	9	10	9
	Standardabweichung	.58119	.58778	.90652	.60093
29509	Mittelwert	2.0000	2.5227	2.4909	2.0909
	N	10	11	11	11
	Standardabweichung	.61824	.49313	.44149	.30151
29512	Mittelwert	1.4111	2.1528	2.1222	2.0556
	N	18	18	18	18
	Standardabweichung	.69103	.75313	.69329	.23570
Insgesamt	Mittelwert	1.6132	2.2809	2.2430	2.1004
	N	257	243	242	259
	Standardabweichung	.61643	.54458	.53536	.44630

ANOVA-Tabelle

			Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Bedeutsamkeit schulischer Inhalte * code_klasse	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	16.349	15	1.090	3.246	.000
		Innerhalb der Gruppen	80.926	241	.336		
		Insgesamt	97.275	256			
Erziehungsstil: Zuwendung * code_klasse	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	4.690	15	.313	1.058	.397
		Innerhalb der Gruppen	67.079	227	.296		
		Insgesamt	71.769	242			
Erziehungsstil: schulbezogenes Monitoring * code_klasse	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	10.595	15	.706	2.730	.001
		Innerhalb der Gruppen	58.479	226	.259		
		Insgesamt	69.073	241			
Bewertung Schulabsentismus * code_klasse	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	9.968	15	.665	3.899	.000
		Innerhalb der Gruppen	41.422	243	.170		
		Insgesamt	51.390	258			

Zusammenhangsmaße

	Eta	Eta-Quadrat
Bedeutsamkeit schulischer Inhalte * code_klasse	.410	.168
Erziehungsstil: Zuwendung * code_klasse	.256	.065
Erziehungsstil: schulbezogenes Monitoring * code_klasse	.392	.153
Bewertung Schulabsentismus * code_klasse	.440	.194

Varianzanalyse beste und schlechteste Schule Schülerdaten Prozess (Faktoren: Schule und Klasse)

Verarbeitete Fälle

	Fälle					
	Eingeschlossen		Ausgeschlossen		Insgesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen * Schule	255	96.2%	10	3.8%	265	100.0%
Strenge und Kontrolle an Schule * Schule	250	94.3%	15	5.7%	265	100.0%
positive Beziehung zu Lehrpersonen * Schule	253	95.5%	12	4.5%	265	100.0%
Klassengemeinschaft * Schule	253	95.5%	12	4.5%	265	100.0%
Klassenrivalität * Schule	256	96.6%	9	3.4%	265	100.0%
Disziplin LP Index gewichtet * Schule	246	92.8%	19	7.2%	265	100.0%

Unterricht-Leistungsdruck: Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird. * Schule	264	99.6%	1	.4%	265	100.0%
Unterricht-Vermittlungsqualität: Unsere Klassenlehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich und spannend. * Schule	262	98.9%	3	1.1%	265	100.0%
Unterrichtsdruck * Schule	260	98.1%	5	1.9%	265	100.0%
Anregung und Vielfalt neben Pflichtunterricht: An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann. * Schule	259	97.7%	6	2.3%	265	100.0%
negative Disziplin betreffend Schule * Schule	248	93.6%	17	6.4%	265	100.0%
negatives Verhalten im Unterricht * Schule	252	95.1%	13	4.9%	265	100.0%
Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen * code_klasse	255	96.2%	10	3.8%	265	100.0%
Strenge und Kontrolle an Schule * code_klasse	250	94.3%	15	5.7%	265	100.0%
positive Beziehung zu Lehrpersonen * code_klasse	253	95.5%	12	4.5%	265	100.0%
Klassengemeinschaft * code_klasse	253	95.5%	12	4.5%	265	100.0%
Klassenrivalität * code_klasse	256	96.6%	9	3.4%	265	100.0%
Disziplin LP Index gewichtet * code_klasse	246	92.8%	19	7.2%	265	100.0%
Unterricht-Leistungsdruck: Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird. * code_klasse	264	99.6%	1	.4%	265	100.0%
Unterricht-Vermittlungsqualität: Unsere Klassenlehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich und spannend. * code_klasse	262	98.9%	3	1.1%	265	100.0%
Unterrichtsdruck * code_klasse	260	98.1%	5	1.9%	265	100.0%
Anregung und Vielfalt neben Pflichtunterricht: An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann. * code_klasse	259	97.7%	6	2.3%	265	100.0%
negative Disziplin betreffend Schule * code_klasse	248	93.6%	17	6.4%	265	100.0%
negatives Verhalten im Unterricht * code_klasse	252	95.1%	13	4.9%	265	100.0%

Faktor Schule:

Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen **Strenge und Kontrolle an Schule** **positive Beziehung zu Lehrpersonen** **Klassengemeinschaft** **Klassenrivalität** **Disziplin LP Index gewichtet** **Unterricht-Leistungsdruck: Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird.** **Unterricht-Vermittlungsqualität: Unsere Klassenlehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich und spannend.** **Unterrichtsdruck** **Anregung und Vielfalt neben Pflichtunterricht: An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann.** **negative Disziplin betreffend Schule** **negatives Verhalten im Unterricht**
* Schule

Bericht

Schule		Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen	Strenge und Kontrolle an Schule	positive Beziehung zu Lehrpersonen	Klassengemeinschaft	Klassenrivalität	Disziplin LP Index gewichtet	Unterricht-Leistungsdruck: Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird.	Unterricht-Vermittlungsqualität: Unsere Klassenlehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich und spannend.	Unterrichtsdruck	Anregung und Vielfalt neben Pflichtunterricht: An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann.	negative Disziplin betreffend Schule	negatives Verhalten im Unterricht
20	Mittelwert	2.2050	2.3075	2.2257	2.1280	.9289	9.4082	1.1078	1.8039	1.0817	1.8218	.3268	.6600
	N	100	100	101	100	102	98	102	102	102	101	102	100
	Standardabweichung	.46109	.43207	.54234	.37768	.47248	4.35260	.80723	.74514	.63702	.80494	.40617	.48774
29	Mittelwert	2.0210	2.4033	1.9697	1.9150	1.0974	11.8446	1.4568	1.7125	1.2722	1.6646	.6667	.8991
	N	155	150	152	153	154	148	162	160	158	158	146	152
	Standardabweichung	.59962	.49645	.69158	.49508	.58808	5.92896	.90615	.88586	.69457	.87142	.61898	.72690
Insgesamt	Mittelwert	2.0931	2.3650	2.0719	1.9992	1.0303	10.8740	1.3220	1.7481	1.1974	1.7259	.5269	.8042
	N	255	250	253	253	256	246	264	262	260	259	248	252
	Standardabweichung	.55584	.47320	.64737	.46342	.55023	5.47912	.88424	.83362	.67777	.84802	.56609	.65226

ANOVA-Tabelle

			Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen * Schule	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	2.059	1	2.059	6.816	.010
		Innerhalb der Gruppen	76.417	253	.302		
		Insgesamt	78.475	254			
Strenge und Kontrolle an Schule * Schule	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.551	1	.551	2.475	.117
		Innerhalb der Gruppen	55.205	248	.223		
		Insgesamt	55.756	249			
positive Beziehung zu Lehrpersonen * Schule	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	3.977	1	3.977	9.822	.002
		Innerhalb der Gruppen	101.634	251	.405		
		Insgesamt	105.611	252			
Klassengemeinschaft * Schule	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	2.743	1	2.743	13.400	.000
		Innerhalb der Gruppen	51.377	251	.205		
		Insgesamt	54.120	252			
Klassenrivalität * Schule	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	1.742	1	1.742	5.863	.016
		Innerhalb der Gruppen	75.461	254	.297		
		Insgesamt	77.203	255			
Disziplin LP Index gewichtet * Schule	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	349.994	1	349.994	12.191	.001
		Innerhalb der Gruppen	7005.099	244	28.709		
		Insgesamt	7355.093	245			
Unterricht-Leistungsdruck: Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird. * Schule	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	7.621	1	7.621	10.084	.002
		Innerhalb der Gruppen	198.011	262	.756		
		Insgesamt	205.633	263			
Unterricht-Vermittlungsqualität: Unsere Klassenlehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich und spannend. * Schule	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.521	1	.521	.748	.388
		Innerhalb der Gruppen	180.853	260	.696		
		Insgesamt	181.374	261			

Unterrichtsdruck * Schule	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	2.248	1	2.248	4.969	.027
		Innerhalb der Gruppen	116.728	258	.452		
		Insgesamt	118.976	259			
Anregung und Vielfalt neben Pflichtunterricht: An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann. * Schule	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	1.523	1	1.523	2.127	.146
		Innerhalb der Gruppen	184.014	257	.716		
		Insgesamt	185.537	258			
negative Disziplin betreffend Schule * Schule	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	6.936	1	6.936	23.627	.000
		Innerhalb der Gruppen	72.218	246	.294		
		Insgesamt	79.154	247			
negatives Verhalten im Unterricht * Schule	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	3.449	1	3.449	8.344	.004
		Innerhalb der Gruppen	103.338	250	.413		
		Insgesamt	106.787	251			

Zusammenhangsmaße

	Eta	Eta-Quadrat
Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen * Schule	.162	.026
Strenge und Kontrolle an Schule * Schule	.099	.010
positive Beziehung zu Lehrpersonen * Schule	.194	.038
Klassengemeinschaft * Schule	.225	.051
Klassenrivalität * Schule	.150	.023
Disziplin LP Index gewichtet * Schule	.218	.048
Unterricht-Leistungsdruck: Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird. * Schule	.193	.037

Unterricht-Vermittlungsqualität: Unsere Klassenlehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich und spannend. * Schule	.054	.003
Unterrichtsdruck * Schule	.137	.019
Anregung und Vielfalt neben Pflichtunterricht: An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann. * Schule	.091	.008
negative Disziplin betreffend Schule * Schule	.296	.088
negatives Verhalten im Unterricht * Schule	.180	.032

Faktor Klasse:

Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen Strenge und Kontrolle an Schule positive Beziehung zu Lehrpersonen Klassen-gemeinschaft Klassenrivalität Disziplin LP Index gewichtet Unterricht-Leistungsdruck: Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird. Unterricht-Vermittlungsqualität: Unsere Klassenlehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich und spannend. Unterrichtsdruck Anregung und Vielfalt neben Pflichtunterricht: An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann. negative Disziplin betreffend Schule negatives Verhalten im Unterricht
 * code_klasse

Bericht

code_klasse		Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen	Strenge und Kontrolle an Schule	positive Beziehung zu Lehrpersonen	Klassen-gemeinschaft	Klassen-rivalität	Disziplin LP Index gewichtet	Unterricht-Leistungsdruck: Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird.	Unterricht-Vermittlungsqualität: Unsere Klassenlehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich und spannend.	Unterrichts-druck	Anregung und Vielfalt neben Pflichtunterricht: An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann.	negative Disziplin betreffend Schule	negatives Verhalten im Unterricht
20104	Mittelwert	2.5795	2.3182	2.4727	2.1364	.8750	7.5455	.9545	2.4545	.6818	2.0000	.2273	.3788
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	21	22	22
	Standard-abweichung	.33082	.39477	.54701	.29203	.52184	3.12787	.65300	.50965	.54895	.89443	.36204	.38894

20105	Mittelwert	2.2833	2.3667	2.4533	2.2800	.9500	9.9333	1.2000	1.8000	1.4222	2.3333	.2444	.6222
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Standard- abweichung	.36433	.33894	.34198	.27045	.31623	3.88158	.86189	.56061	.42663	.61721	.26627	.46915
20106	Mittelwert	1.9167	2.0750	1.7400	2.4444	.7250	9.3333	.6000	1.2000	.9000	1.8000	.5667	.9000
	N	9	10	10	9	10	9	10	10	10	10	10	10
	Standard- abweichung	.54486	.82538	.72449	.35746	.47799	3.84057	.69921	.63246	.47271	.91894	.54546	.41722
20201	Mittelwert	2.2396	2.4375	2.3083	2.0500	.7600	7.9545	1.2400	1.9600	.9067	1.6000	.3867	.5694
	N	24	24	24	24	25	22	25	25	25	25	25	24
	Standard- abweichung	.43288	.34774	.36821	.39673	.45346	3.61844	.83066	.61101	.63479	.50000	.38103	.46604
20202	Mittelwert	2.0588	2.2059	2.1647	1.9059	1.3382	9.4118	1.1765	1.7647	1.2157	1.7647	.1961	.7292
	N	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	16
	Standard- abweichung	.40048	.35614	.46495	.38156	.38468	4.47296	.95101	.56230	.63400	1.09141	.29009	.38909
20203	Mittelwert	1.8077	2.2917	1.8462	2.1538	.9423	14.4615	1.3077	.9231	1.6667	1.4615	.4615	1.0769
	N	13	12	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	Standard- abweichung	.32522	.36670	.54866	.41756	.41021	4.55733	.75107	.64051	.49065	.51887	.56990	.54694
29401	Mittelwert	2.3000	2.4375	2.1200	1.8842	1.0789	11.4000	1.2000	1.8000	1.2167	1.1500	.2807	.8000
	N	20	20	20	19	19	20	20	20	20	20	19	20
	Standard- abweichung	.45595	.52487	.65663	.48678	.60123	3.08477	.76777	.61559	.65136	.81273	.37290	.54505
29402	Mittelwert	1.9211	2.4375	1.8824	1.3889	1.7639	13.9412	1.9000	1.4000	1.7368	1.2000	.5490	1.4118
	N	19	16	17	18	18	17	20	20	19	20	17	17
	Standard- abweichung	.67213	.46993	.73505	.48736	.35843	5.17772	1.02084	.82078	.68113	.76777	.51291	.74096
29403	Mittelwert	2.2353	2.2639	2.1143	1.9889	.9722	7.7222	1.5000	2.3889	.8889	1.8889	.5111	.5000
	N	17	18	14	18	18	18	18	18	18	18	15	18
	Standard- abweichung	.39002	.59081	.43475	.31039	.46089	3.83184	.51450	.60768	.52394	.67640	.53254	.36604
29406	Mittelwert	1.7206	2.3611	1.8000	1.9158	.9737	17.7333	1.7895	1.2222	1.6316	1.6667	1.1296	1.3889
	N	17	18	19	19	19	15	19	18	19	18	18	18
	Standard- abweichung	.64276	.53014	.67987	.41266	.49927	6.25033	.78733	1.06027	.64688	.76696	.59561	.95828

29408	Mittelwert	2.0000	2.5167	1.8143	1.9429	1.0000	11.7143	2.0625	1.3750	1.5714	1.8000	.9167	1.0476
	N	14	15	14	14	14	14	16	16	14	15	12	14
	Standard- abweichung	.58012	.47684	.82821	.41084	.51887	6.53309	.85391	.95743	.89087	.86189	.91149	.92318
29410	Mittelwert	2.0000	2.1154	2.2769	1.8667	.7885	12.9091	1.3077	2.0769	.9444	1.6923	.7222	.6667
	N	12	13	13	12	13	11	13	13	12	13	12	12
	Standard- abweichung	.46466	.52654	.73729	.48492	.40628	5.26222	.94733	.49355	.34329	.94733	.67918	.55048
29411	Mittelwert	1.9444	2.2167	1.9889	2.2000	1.0588	15.3529	1.0556	1.8333	.9444	2.1667	.7647	.9583
	N	18	15	18	17	17	17	18	18	18	18	17	16
	Standard- abweichung	.70479	.48978	.82168	.41833	.56270	4.83401	.87260	.85749	.53930	.78591	.60970	.79699
29504	Mittelwert	2.3250	2.3750	1.9800	1.9000	1.0500	14.0000	.8000	1.9000	1.0667	1.8889	.7407	.7000
	N	10	8	10	10	10	8	10	10	10	9	9	10
	Standard- abweichung	.52770	.35355	.66966	.64118	.64334	5.60612	.91894	.73786	.46614	1.05409	.43390	.55444
29509	Mittelwert	2.0500	2.7000	2.2667	2.3250	.9063	7.2000	1.4000	2.1818	1.2333	1.5556	.7879	.6333
	N	10	10	9	8	8	10	10	11	10	9	11	10
	Standard- abweichung	.89598	.28382	.58310	.64087	.69356	5.47317	1.07497	1.07872	.93029	.88192	.61955	.45677
29512	Mittelwert	1.8194	2.6471	1.6778	1.9667	1.1528	7.3333	1.2222	1.2500	1.2963	1.8333	.4167	.6667
	N	18	17	18	18	18	18	18	16	18	18	16	17
	Standard- abweichung	.45216	.34300	.57451	.35810	.69207	4.33861	.80845	.77460	.62506	.92355	.50918	.50000
Insgesamt	Mittelwert	2.0931	2.3650	2.0719	1.9992	1.0303	10.8740	1.3220	1.7481	1.1974	1.7259	.5269	.8042
	N	255	250	253	253	256	246	264	262	260	259	248	252
	Standard- abweichung	.55584	.47320	.64737	.46342	.55023	5.47912	.88424	.83362	.67777	.84802	.56609	.65226

ANOVA-Tabelle

			Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen * code_klasse	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	14.271	15	.951	3.542	.000
		Innerhalb der Gruppen	64.204	239	.269		
		Insgesamt	78.475	254			
Strenge und Kontrolle an Schule * code_klasse	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	5.844	15	.390	1.827	.032
		Innerhalb der Gruppen	49.912	234	.213		
		Insgesamt	55.756	249			
positive Beziehung zu Lehrpersonen * code_klasse	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	15.877	15	1.058	2.796	.001
		Innerhalb der Gruppen	89.733	237	.379		
		Insgesamt	105.611	252			
Klassengemeinschaft * code_klasse	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	12.899	15	.860	4.944	.000
		Innerhalb der Gruppen	41.221	237	.174		
		Insgesamt	54.120	252			
Klassenrivalität * code_klasse	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	16.136	15	1.076	4.228	.000
		Innerhalb der Gruppen	61.067	240	.254		
		Insgesamt	77.203	255			
Disziplin LP Index gewichtet * code_klasse	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	2554.868	15	170.325	8.161	.000
		Innerhalb der Gruppen	4800.225	230	20.871		
		Insgesamt	7355.093	245			
Unterricht-Leistungsdruck: Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird. * code_klasse	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	33.658	15	2.244	3.236	.000
		Innerhalb der Gruppen	171.975	248	.693		
		Insgesamt	205.633	263			
Unterricht-Vermittlungsqualität: Unsere Klassenlehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich und spannend. * code_klasse	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	48.879	15	3.259	6.050	.000
		Innerhalb der Gruppen	132.495	246	.539		
		Insgesamt	181.374	261			

Unterrichtsdruck * code_klasse	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	27.542	15	1.836	4.900	.000
		Innerhalb der Gruppen	91.434	244	.375		
		Insgesamt	118.976	259			
Anregung und Vielfalt neben Pflichtunterricht: An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflicht- unterricht machen kann. * code_klasse	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	25.506	15	1.700	2.582	.001
		Innerhalb der Gruppen	160.031	243	.659		
		Insgesamt	185.537	258			
negative Disziplin betref- fend Schule * code_klasse	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	17.896	15	1.193	4.518	.000
		Innerhalb der Gruppen	61.259	232	.264		
		Insgesamt	79.154	247			
negatives Verhalten im Unterricht * code_klasse	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	23.203	15	1.547	4.368	.000
		Innerhalb der Gruppen	83.583	236	.354		
		Insgesamt	106.787	251			

Zusammenhangsmaße

	Eta	Eta-Quadrat
Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen * code_klasse	.426	.182
Strenge und Kontrolle an Schule * code_klasse	.324	.105
positive Beziehung zu Lehrpersonen * code_klasse	.388	.150
Klassengemeinschaft * code_klasse	.488	.238
Klassenrivalität * code_klasse	.457	.209
Disziplin LP Index gewichtet * code_klasse	.589	.347
Unterricht-Leistungsdruck: Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird. * code_klasse	.405	.164
Unterricht-Vermittlungsqualität: Unsere Klassenlehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich und spannend. * code_klasse	.519	.269
Unterrichtsdruck * code_klasse	.481	.231
Anregung und Vielfalt neben Pflichtunterricht: An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann. * code_klasse	.371	.137
negative Disziplin betreffend Schule * code_klasse	.475	.226
negatives Verhalten im Unterricht * code_klasse	.466	.217

Varianzanalyse beste und schlechteste Schule Schülerdaten Output (Faktoren: Schule und Klasse)**Verarbeitete Fälle**

	Fälle					
	Eingeschlossen		Ausgeschlossen		Insgesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
positives Schulklima * Schule	244	92.1%	21	7.9%	265	100.0%
Performanzangst * Schule	258	97.4%	7	2.6%	265	100.0%
Leistungsangst * Schule	260	98.1%	5	1.9%	265	100.0%
Noten: Note Mathematik (halbe Noten) * Schule	251	94.7%	14	5.3%	265	100.0%
Noten: Note Deutsch (halbe Noten) * Schule	249	94.0%	16	6.0%	265	100.0%
Zufriedenheit mit Noten: Wie zufrieden bist du selbst mit deinen Leistungen (Noten) in der Schule? * Schule	261	98.5%	4	1.5%	265	100.0%
soziales Selbstkonzept * Schule	247	93.2%	18	6.8%	265	100.0%
Leistungs-Selbstkonzept * Schule	239	90.2%	26	9.8%	265	100.0%
Körperliche Beschwerden * Schule	244	92.1%	21	7.9%	265	100.0%
Mobbing * Schule	248	93.6%	17	6.4%	265	100.0%

SchwänzIndexge_log * Schule	250	94.3%	15	5.7%	265	100.0%
positives Schulklima * code_klasse	244	92.1%	21	7.9%	265	100.0%
Performanzangst * code_klasse	258	97.4%	7	2.6%	265	100.0%
Leistungsangst * code_klasse	260	98.1%	5	1.9%	265	100.0%
Noten: Note Mathe- matik (halbe Noten) * code_klasse	251	94.7%	14	5.3%	265	100.0%
Noten: Note Deutsch (halbe Noten) * code_klasse	249	94.0%	16	6.0%	265	100.0%
Zufriedenheit mit Noten: Wie zufrieden bist du selbst mit deinen Leistungen (Noten) in der Schu- le? * code_klasse	261	98.5%	4	1.5%	265	100.0%
soziales Selbstkon- zept * code_klasse	247	93.2%	18	6.8%	265	100.0%
Leistungs- Selbstkonzept * code_klasse	239	90.2%	26	9.8%	265	100.0%
Körperliche Be- schwerden * code_klasse	244	92.1%	21	7.9%	265	100.0%
Mobbing * code_klasse	248	93.6%	17	6.4%	265	100.0%
SchwänzIndexge_log * code_klasse	250	94.3%	15	5.7%	265	100.0%

Faktor Schule:

positives Schulklima Performanzangst Leistungsangst Noten: Note Mathematik (halbe Noten) Noten: Note Deutsch (halbe Noten) Zufriedenheit mit Noten: Wie zufrieden bist du selbst mit deinen Leistungen (Noten) in der Schule? soziales Selbstkonzept Leistungs-Selbstkonzept Körperliche Beschwerden Mobbing SchwänzIndexge_log * Schule

Bericht

Schule		positives Schulklima	Performanzangst	Leistungsangst	Noten: Note Mathematik (halbe Noten)	Noten: Note Deutsch (halbe Noten)	Zufriedenheit mit Noten: Wie zufrieden bist du selbst mit deinen Leistungen (Noten) in der Schule?	soziales Selbstkonzept	Leistungs-Selbstkonzept	Körperliche Beschwerden	Mobbing	SchwänzIndexge_log
20	Mittelwert	2.1878	1.4641	1.3725	4.5885	4.5263	1.8333	2.1793	1.4990	.8515	1.5446	.0917
	N	98	102	102	96	95	102	99	101	97	101	100
	Standardabweichung	.41796	.71161	.87288	.53309	.46909	.71868	.50639	.52048	.47018	1.53313	.24040
29	Mittelwert	1.9178	1.4487	1.5127	4.4871	4.4675	1.7358	2.1115	1.4638	.9837	1.1837	.3392
	N	146	156	158	155	154	159	148	138	147	147	150
	Standardabweichung	.57231	.75316	.82395	.67166	.50383	.79915	.54965	.57184	.50505	1.37502	.43892
Insgesamt	Mittelwert	2.0262	1.4548	1.4577	4.5259	4.4900	1.7739	2.1387	1.4787	.9311	1.3306	.2402
	N	244	258	260	251	249	261	247	239	244	248	250
	Standardabweichung	.53176	.73565	.84460	.62316	.49074	.76877	.53272	.54987	.49476	1.44940	.39116

ANOVA-Tabelle

			Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
positives Schulklima * Schule	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	4.273	1	4.273	16.048	.000
		Innerhalb der Gruppen	64.439	242	.266		
		Insgesamt	68.712	243			
Performanzangst *	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.015	1	.015	.027	.870

Schule		Innerhalb der Gruppen	139.069	256	.543		
		Insgesamt	139.084	257			
Leistungsangst * Schule	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	1.217	1	1.217	1.710	.192
		Innerhalb der Gruppen	183.540	258	.711		
		Insgesamt	184.757	259			
Noten: Note Mathematik (halbe Noten) * Schule	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.610	1	.610	1.575	.211
		Innerhalb der Gruppen	96.472	249	.387		
		Insgesamt	97.082	250			
Noten: Note Deutsch (halbe Noten) * Schule	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.203	1	.203	.843	.360
		Innerhalb der Gruppen	59.522	247	.241		
		Insgesamt	59.725	248			
Zufriedenheit mit Noten: Wie zufrieden bist du selbst mit deinen Leistungen (Noten) in der Schule? * Schule	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.591	1	.591	.999	.318
		Innerhalb der Gruppen	153.072	259	.591		
		Insgesamt	153.663	260			
soziales Selbstkonzept * Schule	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.273	1	.273	.961	.328
		Innerhalb der Gruppen	69.541	245	.284		
		Insgesamt	69.813	246			
Leistungs-Selbstkonzept * Schule	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	.072	1	.072	.239	.626
		Innerhalb der Gruppen	71.889	237	.303		
		Insgesamt	71.961	238			
Körperliche Beschwerden * Schule	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	1.020	1	1.020	4.223	.041
		Innerhalb der Gruppen	58.463	242	.242		
		Insgesamt	59.483	243			
Mobbing * Schule	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	7.797	1	7.797	3.753	.054
		Innerhalb der Gruppen	511.090	246	2.078		
		Insgesamt	518.887	247			
SchwänzeIndexge_log * Schule	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	3.674	1	3.674	26.465	.000
		Innerhalb der Gruppen	34.426	248	.139		
		Insgesamt	38.099	249			

Zusammenhangsmaße

	Eta	Eta-Quadrat
positives Schulklima * Schule	.249	.062
Performanzangst * Schule	.010	.000
Leistungsangst * Schule	.081	.007
Noten: Note Mathematik (halbe Noten) * Schule	.079	.006
Noten: Note Deutsch (halbe Noten) * Schule	.058	.003
Zufriedenheit mit Noten: Wie zufrieden bist du selbst mit deinen Leistungen (Noten) in der Schule? * Schule	.062	.004
soziales Selbstkonzept * Schule	.063	.004
Leistungs-Selbstkonzept * Schule	.032	.001
Körperliche Beschwerden * Schule	.131	.017
Mobbing * Schule	.123	.015
SchwänzIndexge_log * Schule	.311	.096

Faktor Klasse:

positives Schulklima Performanzangst Leistungsangst Noten: Note Mathematik (halbe Noten) Noten: Note Deutsch (halbe Noten) Zufriedenheit mit Noten: Wie zufrieden bist du selbst mit deinen Leistungen (Noten) in der Schule? soziales Selbstkonzept Leistungs-Selbstkonzept Körperliche Beschwerden Mobbing SchwänzIndexge_log * code_klasse

Bericht

code_klasse		positives Schulklima	Performanzangst	Leistungsangst	Noten: Note Mathematik (halbe Noten)	Noten: Note Deutsch (halbe Noten)	Zufriedenheit mit Noten: Wie zufrieden bist du selbst mit deinen Leistungen (Noten) in der Schule?	soziales Selbstkonzept	Leistungs-Selbstkonzept	Körperliche Beschwerden	Mobbing	SchwänzIndexge_log
20104	Mittelwert	2.3333	1.4394	1.6515	4.5455	4.4545	1.9545	2.3095	1.5182	.7714	1.2727	.0410
	N	21	22	22	22	22	22	21	22	21	22	22
	Standardabweichung	.42111	.75863	.81310	.59580	.55440	.89853	.50562	.53687	.44401	1.35161	.10574

20105	Mittelwert	2.2000	1.3111	1.6889	4.6071	4.6667	1.8667	2.1167	1.4267	1.0800	2.2000	.1204
	N	15	15	15	14	15	15	15	15	15	15	15
	Standard- abweichung	.35456	.70673	.85882	.68440	.30861	.51640	.61140	.46517	.59905	1.42428	.24928
20106	Mittelwert	1.9200	1.3000	.8333	4.8333	4.5000	1.9000	2.2750	1.6400	1.1400	1.0000	.1699
	N	10	10	10	9	9	10	10	10	10	10	10
	Standard- abweichung	.66800	.76093	.78959	.35355	.43301	.87560	.57070	.45995	.37771	.94281	.36513
20201	Mittelwert	2.2455	1.6133	1.6533	4.5000	4.4474	1.6800	1.9674	1.3360	.7826	.8800	.0000
	N	22	25	25	21	19	25	23	25	23	25	23
	Standard- abweichung	.34878	.67137	.79629	.52440	.43763	.62716	.41495	.43097	.39960	1.12990	.00000
20202	Mittelwert	2.1765	1.6275	1.1961	4.6471	4.5294	1.8235	2.2794	1.6500	.6267	1.8750	.2065
	N	17	17	17	17	17	17	17	16	15	16	17
	Standard- abweichung	.35272	.75353	.82545	.55240	.48317	.80896	.50685	.58195	.41312	1.45488	.36718
20203	Mittelwert	2.0615	1.3077	.6410	4.5385	4.6154	1.8462	2.2115	1.5692	.8769	2.5385	.0966
	N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	Standard- abweichung	.36864	.64495	.67305	.32026	.54596	.55470	.43116	.65750	.45121	2.25889	.24358
29401	Mittelwert	1.7529	1.4667	1.2632	4.9000	4.6250	1.8500	2.0500	1.5263	.9444	1.3684	.1737
	N	17	20	19	20	20	20	20	19	18	19	19
	Standard- abweichung	.53165	.65248	.56195	.44721	.55902	.58714	.43377	.48171	.52605	1.57093	.35571
29402	Mittelwert	1.5067	1.4510	1.8519	4.6842	4.3947	1.6316	1.7969	1.1625	.9789	1.4000	.5092
	N	15	17	18	19	19	19	16	16	19	20	17
	Standard- abweichung	.57998	.80744	.90187	.60577	.61416	.89508	.71425	.64174	.30474	1.14248	.44607
29403	Mittelwert	2.1412	1.6863	1.6852	4.3056	4.3333	1.6111	2.0735	1.4933	.6235	.9444	.0934
	N	17	17	18	18	18	18	17	15	17	18	18
	Standard- abweichung	.35892	.67155	.82027	.54608	.56880	.69780	.54317	.48912	.46841	.93760	.21633
29406	Mittelwert	1.9556	1.3333	1.3148	4.5294	4.4412	1.5789	2.3676	1.3750	1.2333	.6250	.5633
	N	18	19	18	17	17	19	17	16	18	16	17
	Standard- abweichung	.61570	.79349	.97332	.71743	.46376	.96124	.34367	.64859	.54557	1.36015	.42564

29408	Mittelwert	2.0143	1.6190	1.5417	4.3929	4.6786	1.8000	2.2692	1.5077	.8714	1.0714	.2977
	N	14	14	16	14	14	15	13	13	14	14	15
	Standard- abweichung	.58422	.48670	.90982	.62569	.54091	.86189	.42649	.55747	.59021	1.49174	.53936
29410	Mittelwert	1.9000	1.4167	1.3611	4.2083	4.5417	1.5455	1.9375	1.4667	1.1667	1.1667	.4591
	N	10	12	12	12	12	11	12	12	12	12	12
	Standard- abweichung	.64807	.74026	.74479	.89082	.45017	.93420	.65821	.56138	.54495	1.40346	.44015
29411	Mittelwert	2.1000	1.5185	1.2778	4.7500	4.5278	1.9444	2.1000	1.3857	1.0533	1.5000	.5173
	N	18	18	18	18	18	18	15	14	15	14	15
	Standard- abweichung	.42977	.83410	.71629	.66972	.40118	.53930	.56537	.52894	.35024	.94054	.36421
29504	Mittelwert	2.0400	.8667	1.2333	4.5500	4.5000	2.0000	2.1667	1.9250	1.1250	1.8333	.5981
	N	10	10	10	10	10	10	9	8	8	6	9
	Standard- abweichung	.41952	.54885	.41722	.64334	.33333	.81650	.37500	.60415	.50071	1.94079	.60109
29509	Mittelwert	2.1400	.9697	1.6970	3.6500	4.1000	1.3636	2.1591	1.8000	.8400	.8000	.2023
	N	10	11	11	10	10	11	11	7	10	10	11
	Standard- abweichung	.69314	.69048	1.01603	.52967	.39441	1.02691	.85347	.16330	.56411	1.93218	.41847
29512	Mittelwert	1.7176	1.7593	1.8148	4.3824	4.4375	1.9444	2.2083	1.4111	1.0500	1.3333	.1366
	N	17	18	18	17	16	18	18	18	16	18	17
	Standard- abweichung	.64054	.87676	.83410	.48507	.44253	.72536	.42227	.63791	.49800	1.45521	.32717
Insgesamt	Mittelwert	2.0262	1.4548	1.4577	4.5259	4.4900	1.7739	2.1387	1.4787	.9311	1.3306	.2402
	N	244	258	260	251	249	261	247	239	244	248	250
	Standard- abweichung	.53176	.73565	.84460	.62316	.49074	.76877	.53272	.54987	.49476	1.44940	.39116

ANOVA-Tabelle

			Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
positives Schulklima * code_klasse	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	11.646	15	.776	3.102	.000
		Innerhalb der Gruppen	57.066	228	.250		
		Insgesamt	68.712	243			
Performanzangst * code_klasse	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	11.350	15	.757	1.433	.132
		Innerhalb der Gruppen	127.734	242	.528		
		Insgesamt	139.084	257			
Leistungsangst * code_klasse	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	25.368	15	1.691	2.589	.001
		Innerhalb der Gruppen	159.389	244	.653		
		Insgesamt	184.757	259			
Noten: Note Mathematik (halbe Noten) * code_klasse	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	15.757	15	1.050	3.035	.000
		Innerhalb der Gruppen	81.325	235	.346		
		Insgesamt	97.082	250			
Noten: Note Deutsch (halbe Noten) * code_klasse	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	3.903	15	.260	1.086	.370
		Innerhalb der Gruppen	55.822	233	.240		
		Insgesamt	59.725	248			
Zufriedenheit mit Noten: Wie zufrieden bist du selbst mit deinen Leis- tungen (Noten) in der Schule? * code_klasse	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	7.030	15	.469	.783	.696
		Innerhalb der Gruppen	146.633	245	.599		
		Insgesamt	153.663	260			
soziales Selbstkonzept * code_klasse	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	5.705	15	.380	1.370	.163
		Innerhalb der Gruppen	64.108	231	.278		
		Insgesamt	69.813	246			
Leistungs-Selbstkonzept * code_klasse	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	5.770	15	.385	1.296	.206
		Innerhalb der Gruppen	66.191	223	.297		
		Insgesamt	71.961	238			
Körperliche Beschwer- den * code_klasse	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	8.089	15	.539	2.392	.003
		Innerhalb der Gruppen	51.394	228	.225		
		Insgesamt	59.483	243			

Mobbing * code_klasse	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	58.059	15	3.871	1.949	.020
		Innerhalb der Gruppen	460.828	232	1.986		
		Insgesamt	518.887	247			
SchwänzIndexge_log * code_klasse	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	9.355	15	.624	5.077	.000
		Innerhalb der Gruppen	28.744	234	.123		
		Insgesamt	38.099	249			

Zusammenhangsmaße

	Eta	Eta-Quadrat
positives Schulklima * code_klasse	.412	.169
Performanzangst * code_klasse	.286	.082
Leistungsangst * code_klasse	.371	.137
Noten: Note Mathematik (halbe Noten) * code_klasse	.403	.162
Noten: Note Deutsch (halbe Noten) * code_klasse	.256	.065
Zufriedenheit mit Noten: Wie zufrieden bist du selbst mit deinen Leistungen (Noten) in der Schule? * code_klasse	.214	.046
soziales Selbstkonzept * code_klasse	.286	.082
Leistungs-Selbstkonzept * code_klasse	.283	.080
Körperliche Beschwerden * code_klasse	.369	.136
Mobbing * code_klasse	.335	.112
SchwänzIndexge_log * code_klasse	.496	.246

15.11 T-Test beste und schlechteste Schule

T-Test (unabhängige Stichproben) für beste und schlechteste Schule: Schülervariablen Input

Gruppenstatistiken

Schule	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Erziehungsstil: Zuwendung	20	2.32	.48	.05
	29	2.25	.59	.05
Erziehungsstil: schulbezogenes Monitoring	20	2.25	.51	.05
	29	2.24	.55	.05
Bedeutsamkeit schulischer Inhalte	20	1.76	.49	.05
	29	1.52	.67	.05
Bewertung Schulabsentismus	20	2.19	.52	.05
	29	2.04	.38	.03

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Erziehungsstil: Zuwendung	Varianzen sind gleich	2.591	.109	1.039	241	.300	.07353	.07078	-.06589	.21295
	Varianzen sind nicht gleich			1.073	237.439	.284	.07353	.06853	-.06147	.20853
Erziehungsstil: schulbezogenes	Varianzen sind gleich	.294	.588	.220	240	.826	.01538	.07003	-.12257	.15333

Monitoring	Varianzen sind nicht gleich			.222	221.927	.824	.01538	.06919	-.12098	.15174
Bedeutsamkeit schulischer Inhalte	Varianzen sind gleich	9.574	.002	3.141	255	.002	.24353	.07754	.09084	.39622
	Varianzen sind nicht gleich			3.360	250.096	.001	.24353	.07247	.10080	.38626
Bewertung Schulabsentismus	Varianzen sind gleich	25.921	.000	2.522	257	.012	.14169	.05618	.03106	.25232
	Varianzen sind nicht gleich			2.364	170.097	.019	.14169	.05993	.02338	.26000

T-Test (unabhängige Stichproben) für beste und schlechteste Schule: Schülervariablen Prozess

Gruppenstatistiken

	Schule	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen	20	100	2.2050	.46109	.04611
	29	155	2.0210	.59962	.04816
Strenge und Kontrolle an Schule	20	100	2.3075	.43207	.04321
	29	150	2.4033	.49645	.04054
positive Beziehung zu Lehrpersonen	20	101	2.2257	.54234	.05396
	29	152	1.9697	.69158	.05609
Klassengemeinschaft	20	100	2.1280	.37768	.03777
	29	153	1.9150	.49508	.04002
Klassenrivalität	20	102	.9289	.47248	.04678
	29	154	1.0974	.58808	.04739
Disziplin LP Index gewichtet	20	98	9.4082	4.35260	.43968
	29	148	11.8446	5.92896	.48736
Unterricht-Leistungsdruck: Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird.	20	102	1.1078	.80723	.07993
	29	162	1.4568	.90615	.07119

Unterricht-Vermittlungsqualität: Unsere Klassenlehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich und spannend.	20	102	1.8039	.74514	.07378
	29	160	1.7125	.88586	.07003
Unterrichtsdruck	20	102	1.0817	.63702	.06307
	29	158	1.2722	.69457	.05526
Anregung und Vielfalt neben Pflichtunterricht: An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann.	20	101	1.8218	.80494	.08009
	29	158	1.6646	.87142	.06933
negative Disziplin betreffend Schule	20	102	.3268	.40617	.04022
	29	146	.6667	.61898	.05123
negatives Verhalten im Unterricht	20	100	.6600	.48774	.04877
	29	152	.8991	.72690	.05896

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen	Varianzen sind gleich	4.663	.032	2.611	253	.010	.18403	.07049	.04521	.32286
	Varianzen sind nicht gleich			2.760	245.222	.006	.18403	.06668	.05270	.31536
Strenge und Kontrolle an Schule	Varianzen sind gleich	7.738	.006	-1.573	248	.117	-.09583	.06091	-.21580	.02413
	Varianzen sind nicht gleich			-1.618	231.042	.107	-.09583	.05924	-.21256	.02090
positive Beziehung zu Lehrpersonen	Varianzen sind gleich	4.973	.027	3.134	251	.002	.25601	.08169	.09512	.41689

	Varianzen sind nicht gleich			3.289	244.110	.001	.25601	.07784	.10269	.40933
Klassengemeinschaft	Varianzen sind gleich	2.648	.105	3.661	251	.000	.21297	.05818	.09839	.32755
	Varianzen sind nicht gleich			3.870	244.983	.000	.21297	.05503	.10457	.32136
Klassenrivalität	Varianzen sind gleich	7.451	.007	-2.421	254	.016	-.16848	.06958	-.30551	-.03145
	Varianzen sind nicht gleich			-2.530	244.604	.012	-.16848	.06659	-.29965	-.03732
Disziplin LP Index gewichtet	Varianzen sind gleich	8.512	.004	-3.492	244	.001	-2.43643	.69781	-3.81093	-1.06194
	Varianzen sind nicht gleich			-3.712	241.362	.000	-2.43643	.65638	-3.72940	-1.14347
Unterricht-Leistungsdruck: Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird.	Varianzen sind gleich	9.147	.003	-3.176	262	.002	-.34895	.10989	-.56532	-.13258
	Varianzen sind nicht gleich			-3.260	232.881	.001	-.34895	.10704	-.55983	-.13806
Unterricht-Vermittlungsqualität: Unsere Klassenlehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich und spannend.	Varianzen sind gleich	6.791	.010	.865	260	.388	.09142	.10567	-.11666	.29951
	Varianzen sind nicht gleich			.899	240.815	.370	.09142	.10173	-.10896	.29181
Unterrichtsdruck	Varianzen sind gleich	.414	.520	-2.229	258	.027	-.19045	.08543	-.35869	-.02221
	Varianzen sind nicht gleich			-2.271	228.817	.024	-.19045	.08386	-.35568	-.02522
Anregung und Vielfalt neben Pflichtunterricht: An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann.	Varianzen sind gleich	4.473	.035	1.458	257	.146	.15723	.10780	-.05506	.36951
	Varianzen sind nicht gleich			1.484	225.390	.139	.15723	.10593	-.05152	.36597

negative Disziplin betreffend Schule	Varianzen sind gleich	20.229	.000	-4.861	246	.000	-.33987	.06992	-.47759	-.20215
	Varianzen sind nicht gleich			-5.218	245.133	.000	-.33987	.06513	-.46815	-.21159
negatives Verhalten im Unterricht	Varianzen sind gleich	18.588	.000	-2.889	250	.004	-.23912	.08278	-.40216	-.07608
	Varianzen sind nicht gleich			-3.125	249.889	.002	-.23912	.07652	-.38983	-.08842

T-Test (unabhängige Stichproben) für beste und schlechteste Schule: Schülervariablen Output

Gruppenstatistiken

	Schule	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
positives Schulklima	20	98	2.1878	.41796	.04222
	29	146	1.9178	.57231	.04737
Performanzangst	20	102	1.4641	.71161	.07046
	29	156	1.4487	.75316	.06030
Leistungsangst	20	102	1.3725	.87288	.08643
	29	158	1.5127	.82395	.06555
Noten: Note Mathematik (halbe Noten)	20	96	4.5885	.53309	.05441
	29	155	4.4871	.67166	.05395
Noten: Note Deutsch (halbe Noten)	20	95	4.5263	.46909	.04813
	29	154	4.4675	.50383	.04060
Zufriedenheit mit Noten: Wie zufrieden bist du selbst mit deinen Leistungen (Noten) in der Schule?	20	102	1.8333	.71868	.07116
	29	159	1.7358	.79915	.06338
soziales Selbstkonzept	20	99	2.1793	.50639	.05089
	29	148	2.1115	.54965	.04518
Leistungs-Selbstkonzept	20	101	1.4990	.52048	.05179

	29	138	1.4638	.57184	.04868
INdex_Mob_ungewichtet_log	20	101	.3314	.25806	.02568
	29	147	.2645	.25080	.02069
SchwänzIndexge_log	20	100	.0917	.24040	.02404
	29	150	.3392	.43892	.03584

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
positives Schulklima	Varianzen sind gleich	10.710	.001	4.006	242	.000	.26995	.06739	.13721	.40269
	Varianzen sind nicht gleich			4.254	240.241	.000	.26995	.06345	.14496	.39494
Performanzangst	Varianzen sind gleich	.632	.427	.163	256	.870	.01533	.09385	-.16949	.20015
	Varianzen sind nicht gleich			.165	224.614	.869	.01533	.09274	-.16742	.19809
Leistungsangst	Varianzen sind gleich	.942	.333	-1.308	258	.192	-.14011	.10713	-.35107	.07085
	Varianzen sind nicht gleich			-1.292	206.630	.198	-.14011	.10847	-.35397	.07375
Noten: Note Mathematik (halbe Noten)	Varianzen sind gleich	6.471	.012	1.255	249	.211	.10144	.08084	-.05778	.26067
	Varianzen sind nicht gleich			1.324	234.064	.187	.10144	.07662	-.04951	.25240
Noten: Note Deutsch (halbe Noten)	Varianzen sind gleich	.027	.871	.918	247	.360	.05878	.06404	-.06736	.18492
	Varianzen sind nicht gleich			.934	210.039	.352	.05878	.06296	-.06534	.18291

Zufriedenheit mit Noten: Wie zufrieden bist du selbst mit deinen Leistungen (Noten) in der Schule?	Varianzen sind gleich	2.002	.158	1.000	259	.318	.09748	.09753	-.09456	.28953
	Varianzen sind nicht gleich			1.023	231.619	.307	.09748	.09529	-.09026	.28523
soziales Selbstkonzept	Varianzen sind gleich	.023	.880	.980	245	.328	.06781	.06917	-.06844	.20406
	Varianzen sind nicht gleich			.996	221.583	.320	.06781	.06806	-.06631	.20192
Leistungs-Selbstkonzept	Varianzen sind gleich	1.215	.271	.489	237	.626	.03524	.07212	-.10684	.17732
	Varianzen sind nicht gleich			.496	225.992	.620	.03524	.07108	-.10481	.17530
Mobbing (log)	Varianzen sind gleich	.014	.906	2.041	246	.042	.06696	.03280	.00236	.13156
	Varianzen sind nicht gleich			2.031	211.035	.044	.06696	.03297	.00196	.13196
Ausmass Schulschwänzen (log)	Varianzen sind gleich	84.170	.000	-5.144	248	.000	-.24744	.04810	-.34218	-.15271
	Varianzen sind nicht gleich			-5.734	240.096	.000	-.24744	.04315	-.33245	-.16244

15.12 Inter-Item-Korrelationen alle Modellvariablen Schüler

Inter-Item-Korrelationen Inputmerkmale Schülerebene

Korrelationen

		Bedeutsamkeit schulischer Inhalte	Erziehungsstil: Zuwendung	Erziehungsstil: schulbezogenes Monitoring	Bewertung Schul- absentismus
Bedeutsamkeit schulischer Inhalte	Korrelation nach Pearson	1.000	.265**	.246**	.187**
	Signifikanz (2-seitig)		.000	.000	.000
	N	1842	1790	1767	1816
Erziehungsstil: Zuwendung	Korrelation nach Pearson	.265**	1.000	.436**	.164**
	Signifikanz (2-seitig)	.000		.000	.000
	N	1790	1820	1774	1797
Erziehungsstil: schulbezoge- nes Monitoring	Korrelation nach Pearson	.246**	.436**	1.000	.188**
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000		.000
	N	1767	1774	1795	1770
Bewertung Schulabsentismus	Korrelation nach Pearson	.187**	.164**	.188**	1.000
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000	
	N	1816	1797	1770	1850

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Inter-Item-Korrelationen Prozessmerkmale Schülerebene

Korrelationen

		Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen	Strenge und Kontrolle an Schule	positive Beziehung zu Lehrpersonen	Klassengemeinschaft	Klassenrivalität	Disziplin LP Index gewichtet	Unterricht-Leistungsdruck: Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird.	Unterricht-Vermittlungsqualität: Unsere Klassenlehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich und spannend.	Unterrichtsdruck	Anregung und Vielfalt neben Pflichtunterricht: An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann.	negative Disziplin betreffend Schule	negatives Verhalten im Unterricht
Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	1.000 .000 1803	.159** .000 1763	.588** .000 1739	.286** .000 1757	.275** .000 1768	-.248** .000 1725	-.109** .000 1788	.427** .000 1786	-.372** .000 1774	.164** .000 1782	-.352** .000 1751	-.378** .000 1743
Strenge und Kontrolle an Schule	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	.159** .000 1763	1.000 .000 1835	.121** .000 1772	.117** .000 1788	-.006 .791 1797	-.173** .000 1762	.035 .131 1820	.184** .000 1818	-.111** .000 1805	.118** .000 1816	-.133** .000 1785	-.159** .000 1778
positive Beziehung zu Lehrpersonen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	.588** .000 1739	.121** .000 1772	1.000 .000 1806	.229** .000 1765	.222** .000 1773	-.192** .000 1722	-.198** .000 1795	.346** .000 1789	-.402** .000 1780	.172** .000 1788	-.418** .000 1758	-.461** .000 1754
Klassengemeinschaft	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	.286** .000 1757	.117** .000 1788	.229** .000 1765	1.000 .000 1828	.457** .000 1792	-.097** .000 1746	-.052* .026 1812	.243** .000 1809	-.165** .000 1799	.189** .000 1808	-.154** .000 1776	-.113** .000 1768
Klassenrivalität	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	.275** .000 1768	-.006 .791 1797	-.222** .000 1773	-.457** .000 1792	1.000 .000 1836	.176** .000 1751	.059* .012 1820	-.107** .000 1816	.204** .000 1809	-.064** .006 1817	.157** .000 1785	.144** .000 1779
Disziplin LP Index gewichtet	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	.248** .000	.173** .000	-.192** .000	-.097** .000	.176** .000	1.000 .000	.043 .071	-.231** .000	.239** .000	-.004 .859	.154** .000	.254** .000

	N	1725	1762	1722	1746	1751	1788	1776	1768	1760	1771	1741	1735
Unterricht- Leistungs- druck: Wenn wir nicht auch am Wochen- ende lernen, schaffen wir kaum, was von uns ver- langt wird.	Korrelation nach Pearson	.109**	.035	-.198**	-.052*	.059*	.043	1.000	-.088**	.403**	-.008	-.007	.057*
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.131	.000	.026	.012	.071		.000	.000	.738	.755	.015
	N	1788	1820	1795	1812	1820	1776	1862	1850	1839	1848	1808	1800
Unterricht- Vermittlungs- qualität: Unse- re Klassenleh- rperson ge- staltet den Unterricht ab- wechslungs- reich und spannend.	Korrelation nach Pearson	.427**	.184**	.346**	.243**	.107**	-.231**	-.088**	1.000	-.362**	.173**	-.212**	-.311**
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	1786	1818	1789	1809	1816	1768	1850	1858	1835	1844	1805	1797
Unterrichts- druck	Korrelation nach Pearson	.372**	.111**	-.402**	-.165**	.204**	.239**	.403**	-.362**	1.000	-.089**	.149**	.307**
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	1774	1805	1780	1799	1809	1760	1839	1835	1846	1833	1792	1786
Anregung und Vielfalt neben Pflichtunter- richt: An unse- rer Schule gibt es viele Dinge, die man zu- sätzlich zum Pflichtunter- richt machen kann.	Korrelation nach Pearson	.164**	.118**	.172**	.189**	.064**	-.004	-.008	.173**	-.089**	1.000	-.134**	-.142**
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000	.000	.006	.859	.738	.000	.000		.000	.000
	N	1782	1816	1788	1808	1817	1771	1848	1844	1833	1856	1802	1796
negative Dis- ziplin betref- fend Schule	Korrelation nach Pearson	.352**	.133**	-.418**	-.154**	.157**	.154**	-.007	-.212**	.149**	-.134**	1.000	.453**
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.755	.000	.000	.000		.000
	N	1751	1785	1758	1776	1785	1741	1808	1805	1792	1802	1824	1777
negatives	Korrelation nach	-	-	-.461**	-.113**	.144**	.254**	.057*	-.311**	.307**	-.142**	.453**	1.000

Verhalten im Unterricht	Pearson	.378**	.159**										
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.015	.000	.000	.000	.000	
	N	1743	1778	1754	1768	1779	1735	1800	1797	1786	1796	1777	1815

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Inter-Item-Korrelationen Outputmerkmale Schülerebene

Korrelationen

		positives Schulklima	Performanzangst	Leistungsangst	Noten: Note Mathematik (halbe Noten)	Noten: Note Deutsch (halbe Noten)	Zufriedenheit mit Noten: Wie zufrieden bist du selbst mit deinen Leistungen (Noten) in der Schule?	soziales Selbstkonzept	Leistungs-Selbstkonzept	Körperliche Beschwerden	Mobbing	Schwänz-Index-ge_log
positives Schulklima	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	1.000	-.161** .000	-.074** .002	.054 [†] .025	.080** .001	.191** .000	.165** .000	.090** .000	-.293** .000	-.227** .000	-.297** .000
1787			1763	1766	1739	1737	1755	1734	1703	1704	1689	1736
Performanzangst	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	-.161** .000	1.000	.455** .000	-.075** .002	-.096** .000	-.160** .000	-.197** .000	-.264** .000	.179** .000	.087** .000	.020 .401
1763			1849	1830	1805	1801	1815	1784	1751	1762	1745	1793
Leistungsangst	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	-.074** .002	.455** .000	1.000	-.205** .000	-.117** .000	-.279** .000	-.055 [†] .019	-.314** .000	.213** .000	.131** .000	-.047 [†] .044
1766			1830	1848	1802	1799	1814	1785	1754	1762	1743	1791
Noten: Note Mathematik (halbe Noten)	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	.054 [†] .025	-.075** .002	-.205** .000	1.000	.302** .000	.453** .000	-.059 [†] .013	.484** .000	-.114** .000	-.048 [†] .045	-.123** .000
1739			1805	1802	1828	1818	1798	1763	1729	1741	1724	1772
Noten: Note Deutsch (halbe Noten)	Korrelation nach Pearson	.080**	-.096**	-.117**	.302**	1.000	.383**	.021	.300**	.028	-.045	-.052 [†]

	Signifikanz (2-seitig) N	.001 1737	.000 1801	.000 1799	.000 1818		1824	.000 1794	.375 1760	.000 1726	.245 1738	.061 1722	.030 1769
Zufriedenheit mit Noten: Wie zufrieden bist du selbst mit deinen Leistungen (Noten) in der Schule?	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	.191** .000 1755	-.160** .000 1815	-.279** .000 1814	.453** .000 1798	.383** .000 1794	1.000 1838	.032 1776	.437** .000 1744	-.191** .000 1751	-.103** .000 1734	-.133** .000 1780	
soziales Selbstkonzept	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	.165** .000 1734	-.197** .000 1784	-.055* .019 1785	-.059* .013 1763	.021 .375 1760	.032 .180 1776	1.000 1809	.149** .000 1741	-.046 .057 1731	-.128** .000 1716	.048* .042 1756	
Leistungs-Selbstkonzept	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	.090** .000 1703	-.264** .000 1751	-.314** .000 1754	.484** .000 1729	.300** .000 1726	.437** .000 1744	.149** .000 1741	1.000 1777	-.203** .000 1697	-.020 .409 1684	-.027 .257 1724	
Körperliche Beschwerden	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	-.293** .000 1704	.179** .000 1762	.213** .000 1762	-.114** .000 1741	.028 .245 1738	-.191** .000 1751	-.046 .057 1731	-.203** .000 1697	1.000 1787	.196** .000 1699	.245** .000 1735	
Mobbing	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	-.227** .000 1689	.087** .000 1745	.131** .000 1743	-.048* .045 1724	-.045 .061 1722	-.103** .000 1734	-.128** .000 1716	-.020 .409 1684	.196** .000 1699	1.000 1771	.064** .008 1722	
Schwänzlindexge_log	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	-.297** .000 1736	.020 .401 1793	-.047* .044 1791	-.123** .000 1772	-.052* .030 1769	-.133** .000 1780	.048* .042 1756	-.027 .257 1724	.245** .000 1735	.064** .008 1722	1.000 1819	

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

15.13 Inter-Item-Korrelationen alle Modellvariablen Lehrpersonen

Inter-Item-Korrelationen (Pearson) alle Variablen Lehrpersonen

Korrelationen

		Belastung der Schule	Anregung und Vielfalt an Schule	Konsensorientierung	Positives Sozialklima	Fuehrungskompetenz SL	Schulmanagement	Sch_zent_R eaktion_Schwänzen	Belastung Schuelerbezogen	Erlebte Belastung	Wahrgenommene Eignung	Umgang mit Absenzen	Allgemeiner Umgangston LP/S	Berufszufriedenheit
Belastung der Schule	Korrelation nach Pearson	1	-.147	-.261 [*]	-.152	-.203 [*]	-.280 ^{**}	.147	.378 ^{**}	.083	-.145	-.180	-.279 ^{**}	-.346 ^{**}
	Signifikanz (2-seitig)		.151	.011	.138	.047	.006	.151	.000	.422	.162	.082	.006	.001
	N	99	97	95	96	96	94	97	96	95	95	95	96	94
Anregung und Vielfalt an Schule	Korrelation nach Pearson	-.147	1	.137	.357 ^{**}	.144	.263 ^{**}	.088	-.141	-.053	.118	.172	.221 [*]	.160
	Signifikanz (2-seitig)	.151		.179	.000	.156	.010	.384	.163	.607	.248	.089	.028	.115
	N	97	101	98	99	99	96	99	99	97	98	99	99	98
Konsensorientierung	Korrelation nach Pearson	-.261 [*]	.137	1	.567 ^{**}	.240 [*]	.465 ^{**}	-.202 [*]	-.105	-.143	.055	.311 ^{**}	.239 [*]	.233 [*]
	Signifikanz (2-seitig)	.011	.179		.000	.018	.000	.046	.304	.166	.591	.002	.018	.022
	N	95	98	99	98	98	95	98	98	96	97	97	98	96
Positives Sozialklima	Korrelation nach Pearson	-.152	.357 ^{**}	.567 ^{**}	1	.402 ^{**}	.641 ^{**}	-.179	-.212 [*]	-.193	.056	.189	.269 ^{**}	.270 ^{**}
	Signifikanz (2-seitig)	.138	.000	.000		.000	.000	.076	.035	.058	.584	.062	.007	.008
	N	96	99	98	100	99	97	99	99	97	98	98	99	97
Fuehrungskompetenz SL	Korrelation nach Pearson	-.203 [*]	.144	.240 [*]	.402 ^{**}	1	.581 ^{**}	.004	-.197	-.282 ^{**}	.184	.265 ^{**}	.372 ^{**}	.372 ^{**}
	Signifikanz (2-seitig)	.047	.156	.018	.000		.000	.971	.051	.005	.069	.008	.000	.000
	N	96	99	98	99	100	96	99	99	97	98	98	99	97
Schulmanagement	Korrelation nach Pearson	-.280 ^{**}	.263 ^{**}	.465 ^{**}	.641 ^{**}	.581 ^{**}	1	-.209 [*]	-.219 [*]	-.252 ^{**}	.145	.320 ^{**}	.400 ^{**}	.410 ^{**}
	Signifikanz (2-seitig)	.006	.010	.000	.000	.000		.040	.032	.014	.159	.002	.000	.000
	N	94	96	95	97	96	97	97	96	94	95	95	96	95

Sch_zent_Reaktion _Schwänzen	Korrelation nach Pearson	.147	.088	-.202*	-.179	.004	-.209*	1	.029	.033	.126	.150	.006	-.264**
	Signifikanz (2-seitig)	.151	.384	.046	.076	.971	.040		.775	.751	.217	.141	.951	.009
	N	97	99	98	99	99	97	101	99	97	98	98	99	98
Belastung Schuelerbezogen	Korrelation nach Pearson	.378**	-.141	-.105	-.212*	-.197	-.219*	.029	1	.307**	-.325**	-.188	-.358**	-.175
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.163	.304	.035	.051	.032	.775		.002	.001	.064	.000	.086
	N	96	99	98	99	99	96	99	100	97	98	98	99	97
Erlebte Belastung	Korrelation nach Pearson	.083	-.053	-.143	-.193	-.282**	-.252*	.033	.307**	1	-.587**	-.082	-.361**	-.390**
	Signifikanz (2-seitig)	.422	.607	.166	.058	.005	.014	.751	.002		.000	.429	.000	.000
	N	95	97	96	97	97	94	97	97	98	96	96	97	95
Wahrgenommene Eignung	Korrelation nach Pearson	-.145	.118	.055	.056	.184	.145	.126	-.325**	-.587**	1	.237*	.475**	.378**
	Signifikanz (2-seitig)	.162	.248	.591	.584	.069	.159	.217	.001	.000		.019	.000	.000
	N	95	98	97	98	98	95	98	98	96	99	97	98	96
Umgang mit Absen- zen	Korrelation nach Pearson	-.180	.172	.311**	.189	.265**	.320**	.150	-.188	-.082	.237*	1	.207*	.273**
	Signifikanz (2-seitig)	.082	.089	.002	.062	.008	.002	.141	.064	.429	.019		.040	.007
	N	95	99	97	98	98	95	98	98	96	97	99	98	97
Allgemeiner Um- gangston LP/S	Korrelation nach Pearson	-.279**	.221*	.239	.269**	.372**	.400**	.006	-.358**	-.361**	.475**	.207*	1	.365**
	Signifikanz (2-seitig)	.006	.028	.018	.007	.000	.000	.951	.000	.000	.000	.040		.000
	N	96	99	98	99	99	96	99	99	97	98	98	100	97
Berufszufriedenheit	Korrelation nach Pearson	-.346**	.160	.233*	.270**	.372**	.410**	-.264**	-.175	-.390**	.378**	.273**	.365**	1
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.115	.022	.008	.000	.000	.009	.086	.000	.000	.007	.000	
	N	94	98	96	97	97	95	98	97	95	96	97	97	98

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

15.14 Multiple Imputationen Modellvariablen Clusteranalyse Schülerdaten

Es wurden nur die für das Modell der Clusteranalyse spezifizierten Variablen imputiert

Imputationsspezifikationen

Imputationsmethode	Vollständig konditionale Spezifikation
Anzahl an Imputationen	5
Modell für metrische Variablen	Lineare Regression
In Modellen enthaltene Interaktionen	Zweistufige Interaktionen
Maximaler Prozentsatz an fehlenden Werten	100.0%
Maximale Anzahl an Parametern im Imputationsmodell	100

Imputationsnebenbedingungen

	Rolle in der Imputation		Imputierte Werte	
	Abhängig	Einflussvariable	Minimum	Maximum
Klasse	Nein	Ja		
Alter	Nein	Ja		
Schulniveau	Nein	Ja		
Geschlecht	Nein	Ja		
Schweizerische Nationalität (dummy)	Nein	Ja		
Schulgrösse	Nein	Ja		
Gemeindegrösse	Nein	Ja		
Bewertung SA	Ja	Nein	(ohne)	(ohne)
Disziplin LP	Ja	Nein	(ohne)	(ohne)
Vermittlungsqualität	Ja	Nein	0	3
Anregung zu Engagement	Ja	Nein	0	3
Note Deutsch	Ja	Nein	1	6
Note Mathematik	Ja	Nein	1	6
Erziehungsstil: schulbezogenes Monitoring	Ja	Nein	0	3
Strenge und Kontrolle	Ja	Nein	0	3
Klassengemeinschaft	Ja	Nein	0	3
Unterrichtsdruck	Ja	Nein	0	3
positives Schulklima	Ja	Nein	0	3
Leistungsangst	Ja	Nein	0	3
soziales Selbstkonzept	Ja	Nein	0	3
Mobbing	Ja	Nein	(ohne)	(ohne)
körperliche Beschwerden	Ja	Nein	0	(ohne)
Ausmass SA	Ja	Nein	(ohne)	(ohne)
Erziehungsstil: Zuwendung	Nein	Ja		

Bedeutsamkeit schulischer Inhalte	Nein	Ja		
Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen	Nein	Ja		
positive Beziehung zu Lehrpersonen	Nein	Ja		
negative Disziplin betreffend Schule	Nein	Ja		
negatives Verhalten im Unterricht	Nein	Ja		
Klassenrivalität	Nein	Ja		
Performanzangst	Nein	Ja		
Leistungs-Selbstkonzept	Nein	Ja		
Leistungsdruck	Nein	Ja		
Zufriedenheit mit Noten: Wie zufrieden bist du selbst mit deinen Leistungen (Noten) in der Schule?	Nein	Ja		
ISEI Vater	Ja	Ja	1	3

Imputierte Werte

Imputationsergebnisse

Imputationsmethode	Vollständig konditionale Spezifikation		
Iterationen der vollständig konditionalen Spezifikationsmethode	10		
Abhängige Variablen	Imputiert	Bew_SA_rec_f22, Disziplin_LP_stufen, Verm_Qual_LP, Anreg_Engage, f13a_1, f13a_2, ErzMonitor, KontrSchu, KlaGem, UntDru, posSchKlim, LeisAng, sozSK, INdex_Mob_ungewichtet_log, SummenIndex_körp_Beschw_ung, SchwänzIndexge_log, ISEI_3stufig	
	Nicht imputiert (zu viele fehlende Werte)		
	Nicht imputiert (keine fehlenden Werte)	klasse, niveau_num, Schulgrösse_3stufig, Gemeindegrösse	
Imputationssequenz	klasse, alter, niveau_num, geschlecht, schweizernat, Schulgrösse_3stufig, Gemeindegrösse, Bew_SA_rec_f22, Disziplin_LP_stufen, Verm_Qual_LP, Anreg_Engage, f13a_1, f13a_2, ErzMonitor, KontrSchu, KlaGem, UntDru, posSchKlim, LeisAng, sozSK, INdex_Mob_ungewichtet_log, SummenIndex_körp_Beschw_ung, SchwänzIndexge_log, ErzZuwend, BedSchInh, AllgUmg, posBezLP, negDiszUnt, negVerhUnt, KlaRiv, PerfAng, LeisSK, LeisDru, f13c, ISEI_3stufig		

Imputationsmodelle

	Modell		Fehlende Werte	Imputierte Werte
	Typ	Effekte		
Alter	Lineare Regression	klasse, geschlecht, niveau_num, schweizernat, Schulgrösse_3stufig, Gemeindegrösse, Bew_SA_rec_f22, Disziplin_LP_stufen, Verm_Qual_LP, Anreg_Engage, f13a_1, f13a_2, ErzMonitor, KontrSchu, KlaGem, UntDru, posSchKlim, LeisAng, sozSK, INdex_Mob_ungewichtet_log, SummenIndex_körp_Beschw_ung, SchwänzIndexge_log, ErzZuwend, BedSchInh, AllgUmg, posBezLP, negDiszUnt, negVerhUnt, KlaRiv, PerfAng, LeisSK, LeisDru, f13c, ISEI_3stufig	13	65 ^a
Geschlecht	Logistische Regression	klasse, alter, niveau_num, schweizernat, Schulgrösse_3stufig, Gemeindegrösse, Bew_SA_rec_f22, Disziplin_LP_stufen, Verm_Qual_LP, Anreg_Engage, f13a_1, f13a_2, ErzMonitor, KontrSchu, KlaGem, UntDru, posSchKlim, LeisAng, sozSK, INdex_Mob_ungewichtet_log, SummenIndex_körp_Beschw_ung, SchwänzIndexge_log, ErzZuwend, BedSchInh, AllgUmg, posBezLP, negDiszUnt, negVerhUnt, KlaRiv, PerfAng, LeisSK, LeisDru, f13c, ISEI_3stufig	14	70 ^a
Schweizerische Nationalität	Lineare Regression	klasse, geschlecht, alter, niveau_num, Schulgrösse_3stufig, Gemeindegrösse, Bew_SA_rec_f22, Disziplin_LP_stufen, Verm_Qual_LP, Anreg_Engage, f13a_1, f13a_2, ErzMonitor, KontrSchu, KlaGem, UntDru, posSchKlim, LeisAng, sozSK, INdex_Mob_ungewichtet_log, SummenIndex_körp_Beschw_ung, SchwänzIndexge_log, ErzZuwend, BedSchInh, AllgUmg, posBezLP, negDiszUnt, negVerhUnt, KlaRiv, PerfAng, LeisSK, LeisDru, f13c, ISEI_3stufig	40	200 ^a
Bewertung SA	Lineare Regression	klasse, geschlecht, alter, niveau_num, schweizernat, Schulgrösse_3stufig, Gemeindegrösse, ErzZuwend, BedSchInh, AllgUmg, posBezLP, negDiszUnt, negVerhUnt, KlaRiv, PerfAng, LeisSK, LeisDru, f13c, ISEI_3stufig, klasse*geschlecht	31	155
Disziplin LP	Lineare Regression	klasse, geschlecht, alter, niveau_num, schweizernat, Schulgrösse_3stufig, Gemeindegrösse, ErzZuwend, BedSchInh, AllgUmg, posBezLP, negDiszUnt, negVerhUnt, KlaRiv, PerfAng, LeisSK, LeisDru, f13c, ISEI_3stufig, klasse*geschlecht	93	465

Vermittlungsqualität	Lineare Regression	klasse,geschlecht,alter,niveau_num,schweizernat,Schulgrösse_3stufig,Gemeindegrösse,ErzZuwend,BedSchInh,AllgUmg,posBezLP,negDiszUnt,negVerhUnt,KlaRiv,PerfAng,LeisSK,LeisDru,f13c,ISEI_3stufig,klasse*geschlecht	23	115
Anregung zu Engagement	Lineare Regression	klasse,geschlecht,alter,niveau_num,schweizernat,Schulgrösse_3stufig,Gemeindegrösse,ErzZuwend,BedSchInh,AllgUmg,posBezLP,negDiszUnt,negVerhUnt,KlaRiv,PerfAng,LeisSK,LeisDru,f13c,ISEI_3stufig,klasse*geschlecht	25	125
Note Deutsch	Lineare Regression	klasse,geschlecht,alter,niveau_num,schweizernat,Schulgrösse_3stufig,Gemeindegrösse,ErzZuwend,BedSchInh,AllgUmg,posBezLP,negDiszUnt,negVerhUnt,KlaRiv,PerfAng,LeisSK,LeisDru,f13c,ISEI_3stufig,klasse*geschlecht	57	285
Note Mathematik	Lineare Regression	klasse,geschlecht,alter,niveau_num,schweizernat,Schulgrösse_3stufig,Gemeindegrösse,ErzZuwend,BedSchInh,AllgUmg,posBezLP,negDiszUnt,negVerhUnt,KlaRiv,PerfAng,LeisSK,LeisDru,f13c,ISEI_3stufig,klasse*geschlecht	53	265
Erziehungsstil: schulbezogenes Monitoring	Lineare Regression	klasse,geschlecht,alter,niveau_num,schweizernat,Schulgrösse_3stufig,Gemeindegrösse,ErzZuwend,BedSchInh,AllgUmg,posBezLP,negDiszUnt,negVerhUnt,KlaRiv,PerfAng,LeisSK,LeisDru,f13c,ISEI_3stufig,klasse*geschlecht	86	430
Strenge und Kontrolle	Lineare Regression	klasse,geschlecht,alter,niveau_num,schweizernat,Schulgrösse_3stufig,Gemeindegrösse,ErzZuwend,BedSchInh,AllgUmg,posBezLP,negDiszUnt,negVerhUnt,KlaRiv,PerfAng,LeisSK,LeisDru,f13c,ISEI_3stufig,klasse*geschlecht	46	230
Klassengemeinschaft	Lineare Regression	klasse,geschlecht,alter,niveau_num,schweizernat,Schulgrösse_3stufig,Gemeindegrösse,ErzZuwend,BedSchInh,AllgUmg,posBezLP,negDiszUnt,negVerhUnt,KlaRiv,PerfAng,LeisSK,LeisDru,f13c,ISEI_3stufig,klasse*geschlecht	53	265
Unterrichtsdruck	Lineare Regression	klasse,geschlecht,alter,niveau_num,schweizernat,Schulgrösse_3stufig,Gemeindegrösse,ErzZuwend,BedSchInh,AllgUmg,posBezLP,negDiszUnt,negVerhUnt,KlaRiv,PerfAng,LeisSK,LeisDru,f13c,ISEI_3stufig,klasse*geschlecht	35	175

positives Schulklima	Lineare Regression	klasse,geschlecht,alter,niveau_num,schweizernat,Schulgrösse_3stufig,Gemeindegrösse,ErzZuwend, BedSchInh,AllgUmg,posBezLP, negDiszUnt,negVerhUnt,KlaRiv, PerfAng,LeisSK,LeisDru,f13c, ISEI_3stufig,klasse*geschlecht	94	470
Leistungsangst	Lineare Regression	klasse,geschlecht,alter,niveau_num,schweizernat,Schulgrösse_3stufig,Gemeindegrösse,ErzZuwend, BedSchInh,AllgUmg,posBezLP, negDiszUnt,negVerhUnt,KlaRiv, PerfAng,LeisSK,LeisDru,f13c, ISEI_3stufig,klasse*geschlecht	33	165
soziales Selbstkonzept	Lineare Regression	klasse,geschlecht,alter,niveau_num,schweizernat,Schulgrösse_3stufig,Gemeindegrösse,ErzZuwend, BedSchInh,AllgUmg,posBezLP, negDiszUnt,negVerhUnt,KlaRiv, PerfAng,LeisSK,LeisDru,f13c, ISEI_3stufig,klasse*geschlecht	72	360
Mobbing	Lineare Regression	klasse,geschlecht,alter,niveau_num,schweizernat,Schulgrösse_3stufig,Gemeindegrösse,ErzZuwend, BedSchInh,AllgUmg,posBezLP, negDiszUnt,negVerhUnt,KlaRiv, PerfAng,LeisSK,LeisDru,f13c, ISEI_3stufig,klasse*geschlecht	110	550
körperliche Beschwerden	Lineare Regression	klasse,geschlecht,alter,niveau_num,schweizernat,Schulgrösse_3stufig,Gemeindegrösse,ErzZuwend, BedSchInh,AllgUmg,posBezLP, negDiszUnt,negVerhUnt,KlaRiv, PerfAng,LeisSK,LeisDru,f13c, ISEI_3stufig,klasse*geschlecht	94	470
Ausmass SA	Lineare Regression	klasse,geschlecht,alter,niveau_num,schweizernat,Schulgrösse_3stufig,Gemeindegrösse,ErzZuwend, BedSchInh,AllgUmg,posBezLP, negDiszUnt,negVerhUnt,KlaRiv, PerfAng,LeisSK,LeisDru,f13c, ISEI_3stufig,klasse*geschlecht	62	310
Erziehungsstil: Zuwendung	Lineare Regression	klasse,geschlecht,alter,niveau_num,schweizernat,Schulgrösse_3stufig,Gemeindegrösse,Bew_SA_rec_f22,Disziplin_LP_stufen, Verm_Qual_LP,Anreg_Engage,f13a_1,f13a_2,ErzMonitor,KontrSchu,KlaGem, UntDru,posSchKlim,LeisAng,sozSK, INdex_Mob_ungewichtet_log,SummenIndex_körp_Beschw_ung,SchwänzIndexge_log,BedSchInh,AllgUmg,posBezLP, negDiszUnt,negVerhUnt,KlaRiv,PerfAng, LeisSK,LeisDru,f13c,ISEI_3stufig	61	305 ^a

Bedeutsamkeit schulischer Inhalte	Lineare Regression	klasse,geschlecht,alter,niveau_num,schweizernat,Schulgrösse_3stufig,Gemeindegrösse,Bew_SA_rec_f22,Disziplin_LP_stufen,Verm_Qual_LP,Anreg_Engage,f13a_1,f13a_2,ErzMonitor,KontrSchu,KlaGem,UntDru,posSchKlim,LeisAng,sozSK,INdex_Mob_ungewichtet_log,SummenIndex_körp_Beschw_ung,SchwänzIndexge_log,ErzZuwend,AllgUmg,posBezLP,negDiszUnt,negVerhUnt,KlaRiv,PerfAng,LeisSK,LeisDru,f13c,ISEI_3stufig	39	195 ^a
Allgemeiner Umgangston Lehrpersonen-Schüler/innen	Lineare Regression	klasse,geschlecht,alter,niveau_num,schweizernat,Schulgrösse_3stufig,Gemeindegrösse,Bew_SA_rec_f22,Disziplin_LP_stufen,Verm_Qual_LP,Anreg_Engage,f13a_1,f13a_2,ErzMonitor,KontrSchu,KlaGem,UntDru,posSchKlim,LeisAng,sozSK,INdex_Mob_ungewichtet_log,SummenIndex_körp_Beschw_ung,SchwänzIndexge_log,ErzZuwend,BedSchInh,posBezLP,negDiszUnt,negVerhUnt,KlaRiv,PerfAng,LeisSK,LeisDru,f13c,ISEI_3stufig	78	390 ^a
positive Beziehung zu Lehrpersonen	Lineare Regression	klasse,geschlecht,alter,niveau_num,schweizernat,Schulgrösse_3stufig,Gemeindegrösse,Bew_SA_rec_f22,Disziplin_LP_stufen,Verm_Qual_LP,Anreg_Engage,f13a_1,f13a_2,ErzMonitor,KontrSchu,KlaGem,UntDru,posSchKlim,LeisAng,sozSK,INdex_Mob_ungewichtet_log,SummenIndex_körp_Beschw_ung,SchwänzIndexge_log,ErzZuwend,BedSchInh,AllgUmg,negDiszUnt,negVerhUnt,KlaRiv,PerfAng,LeisSK,LeisDru,f13c,ISEI_3stufig	75	375 ^a
negative Disziplin betreffend Schule	Lineare Regression	klasse,geschlecht,alter,niveau_num,schweizernat,Schulgrösse_3stufig,Gemeindegrösse,Bew_SA_rec_f22,Disziplin_LP_stufen,Verm_Qual_LP,Anreg_Engage,f13a_1,f13a_2,ErzMonitor,KontrSchu,KlaGem,UntDru,posSchKlim,LeisAng,sozSK,INdex_Mob_ungewichtet_log,SummenIndex_körp_Beschw_ung,SchwänzIndexge_log,ErzZuwend,BedSchInh,AllgUmg,posBezLP,negVerhUnt,KlaRiv,PerfAng,LeisSK,LeisDru,f13c,ISEI_3stufig	57	285 ^a
negatives Verhalten im Unterricht	Lineare Regression	klasse,geschlecht,alter,niveau_num,schweizernat,Schulgrösse_3stufig,Gemeindegrösse,Bew_SA_rec_f22,Disziplin_LP_stufen,Verm_Qual_LP,Anreg_Engage,f13a_1,f13a_2,ErzMonitor,KontrSchu,KlaGem,UntDru,posSchKlim,LeisAng,sozSK,INdex_Mob_ungewichtet_log,SummenIndex_körp_Beschw_ung,SchwänzIndexge_log,ErzZuwend,BedSchInh,AllgUmg,posBezLP,negDiszUnt,KlaRiv,PerfAng,LeisSK,LeisDru,f13c,ISEI_3stufig	66	330 ^a

Klassenrivalität	Lineare Regression	klasse,geschlecht,alter,niveau_num,schweizernat,Schulgrösse_3stufig,Gemeindegrösse,Bew_SA_rec_f22,Disziplin_LP_stufen,Verm_Qual_LP,Anreg_Engage,f13a_1,f13a_2,ErzMonitor,KontrSchu,KlaGem,UntDru,posSchKlim,LeisAng,sozSK,INdex_Mob_ungewichtet_log,SummenIndex_körp_Beschw_ung,SchwänzIndexge_log,ErzZuwend,BedSchInh,AllgUmg,posBezLP,negDiszUnt,negVerhUnt,PerfAng,LeisSK,LeisDru,f13c,ISEI_3stufig	45	225 ^a
Performanzangst	Lineare Regression	klasse,geschlecht,alter,niveau_num,schweizernat,Schulgrösse_3stufig,Gemeindegrösse,Bew_SA_rec_f22,Disziplin_LP_stufen,Verm_Qual_LP,Anreg_Engage,f13a_1,f13a_2,ErzMonitor,KontrSchu,KlaGem,UntDru,posSchKlim,LeisAng,sozSK,INdex_Mob_ungewichtet_log,SummenIndex_körp_Beschw_ung,SchwänzIndexge_log,ErzZuwend,BedSchInh,AllgUmg,posBezLP,negDiszUnt,negVerhUnt,KlaRiv,LeisSK,LeisDru,f13c,ISEI_3stufig	32	160 ^a
Leistungs-Selbstkonzept	Lineare Regression	klasse,geschlecht,alter,niveau_num,schweizernat,Schulgrösse_3stufig,Gemeindegrösse,Bew_SA_rec_f22,Disziplin_LP_stufen,Verm_Qual_LP,Anreg_Engage,f13a_1,f13a_2,ErzMonitor,KontrSchu,KlaGem,UntDru,posSchKlim,LeisAng,sozSK,INdex_Mob_ungewichtet_log,SummenIndex_körp_Beschw_ung,SchwänzIndexge_log,ErzZuwend,BedSchInh,AllgUmg,posBezLP,negDiszUnt,negVerhUnt,KlaRiv,PerfAng,LeisDru,f13c,ISEI_3stufig	104	520 ^a
Leistungsdruck	Lineare Regression	klasse,geschlecht,alter,niveau_num,schweizernat,Schulgrösse_3stufig,Gemeindegrösse,Bew_SA_rec_f22,Disziplin_LP_stufen,Verm_Qual_LP,Anreg_Engage,f13a_1,f13a_2,ErzMonitor,KontrSchu,KlaGem,UntDru,posSchKlim,LeisAng,sozSK,INdex_Mob_ungewichtet_log,SummenIndex_körp_Beschw_ung,SchwänzIndexge_log,ErzZuwend,BedSchInh,AllgUmg,posBezLP,negDiszUnt,negVerhUnt,KlaRiv,PerfAng,LeisSK,f13c,ISEI_3stufig	39	195 ^a
Zufriedenheit mit Noten: Wie zufrieden bist du selbst mit deinen Leistungen (Noten) in der Schule?	Lineare Regression	klasse,geschlecht,alter,niveau_num,schweizernat,Schulgrösse_3stufig,Gemeindegrösse,Bew_SA_rec_f22,Disziplin_LP_stufen,Verm_Qual_LP,Anreg_Engage,f13a_1,f13a_2,ErzMonitor,KontrSchu,KlaGem,UntDru,posSchKlim,LeisAng,sozSK,INdex_Mob_ungewichtet_log,SummenIndex_körp_Beschw_ung,SchwänzIndexge_log,ErzZuwend,BedSchInh,AllgUmg,posBezLP,negDiszUnt,negVerhUnt,KlaRiv,PerfAng,LeisSK,LeisDru,ISEI_3stufig	43	215 ^a

ISEI_3stufig	Lineare Regression	klasse,geschlecht,alter,niveau_num,schweizernat,Schulgrösse_3stufig,Gemeindegrösse,ErzZuwend, BedSchInh,AllgUmg,posBezLP,negDiszUnt,negVerhUnt,KlaRiv,PerfAng,LeisSK, LeisDru,f13c,klasse*geschlecht	171	855
--------------	--------------------	--	-----	-----

a. Diese Variable mit ihrer Rolle als Einflussvariable besitzt nur fehlende Werte, die zu internen Zwecken imputiert wurden.

Deskriptive Statistiken

Bewertung SA

Daten	Imputation	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Originaldaten		1850	2.1735	.46471	1.0000	3.0000
Imputierte Werte	1	31	2.0049	.38841	1.2176	2.6797
	2	31	2.3659	.35460	1.7932	3.5227
	3	31	1.9606	.42066	1.1964	2.9927
	4	31	2.0291	.42316	1.4493	3.1618
	5	31	1.9590	.49086	.5014	2.7723
Daten nach Imputation vervollständigen	1	1881	2.1707	.46396	1.0000	3.0000
	2	1881	2.1767	.46368	1.0000	3.5227
	3	1881	2.1700	.46471	1.0000	3.0000
	4	1881	2.1711	.46432	1.0000	3.1618
	5	1881	2.1700	.46582	.5014	3.0000

Disziplin LP

Daten	Imputation	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Originaldaten		1788	1.7824	.58443	1.0000	3.0000
Imputierte Werte	1	93	1.8177	.55447	.5583	3.2086
	2	93	1.7884	.63771	-.0357	3.5615
	3	93	1.7950	.53407	.6405	3.1075
	4	93	1.8534	.61119	.3259	3.0190
	5	93	1.7657	.55238	.3964	2.7806
Daten nach Imputation vervollständigen	1	1881	1.7842	.58290	.5583	3.2086
	2	1881	1.7827	.58700	-.0357	3.5615
	3	1881	1.7831	.58192	.6405	3.1075
	4	1881	1.7859	.58582	.3259	3.0190
	5	1881	1.7816	.58276	.3964	3.0000

Vermittlungsqualität

Daten	Imputation	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Originaldaten		1858	1.7600	.85230	.0000	3.0000
Imputierte Werte	1	23	1.7591	.72322	.1454	2.8462

	2	23	1.7873	.62119	.7926	2.8327
	3	23	1.5801	.51223	.1594	2.4659
	4	23	1.7050	.73329	.3643	2.7159
	5	23	1.7846	.61080	.8193	2.8428
Daten nach Imputation vervollständigen	1	1881	1.7599	.85067	.0000	3.0000
	2	1881	1.7603	.84973	.0000	3.0000
	3	1881	1.7578	.84911	.0000	3.0000
	4	1881	1.7593	.85079	.0000	3.0000
	5	1881	1.7603	.84964	.0000	3.0000

Anregung zu zusätzlichem Engagement

Daten	Imputation	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Originaldaten		1856	2.0318	.86909	.0000	3.0000
Imputierte Werte	1	25	1.9064	.76190	.4986	2.9963
	2	25	2.0176	.53133	.7094	2.9278
	3	25	1.8797	.70705	.1238	2.8290
	4	25	2.0108	.71724	.3025	2.9418
	5	25	2.0033	.47200	.9792	2.5672
Daten nach Imputation vervollständigen	1	1881	2.0301	.86770	.0000	3.0000
	2	1881	2.0316	.86538	.0000	3.0000
	3	1881	2.0298	.86716	.0000	3.0000
	4	1881	2.0315	.86709	.0000	3.0000
	5	1881	2.0314	.86495	.0000	3.0000

Deutschnote

Daten	Imputation	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Originaldaten		1824	4.5948	.52585	1.5000	6.0000
Imputierte Werte	1	57	4.5656	.44849	3.7256	5.8641
	2	57	4.3459	.56180	3.1377	5.6079
	3	57	4.4599	.54998	3.0124	5.5219
	4	57	4.4209	.48421	3.0776	5.5903
	5	57	4.4241	.44822	3.2751	5.2945
Daten nach Imputation vervollständigen	1	1881	4.5940	.52359	1.5000	6.0000
	2	1881	4.5873	.52854	1.5000	6.0000
	3	1881	4.5908	.52695	1.5000	6.0000
	4	1881	4.5896	.52536	1.5000	6.0000
	5	1881	4.5897	.52438	1.5000	6.0000

Mathematiknote

Daten	Imputation	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
-------	------------	---	------------	--------------------	---------	---------

Originaldaten		1828	4.5470	.67339	2.0000	6.0000
Imputierte Werte	1	53	4.3613	.53879	3.1744	5.3515
	2	53	4.3213	.59206	3.1405	5.5986
	3	53	4.1575	.55702	2.6691	5.2901
	4	53	4.4266	.69747	3.0450	5.9377
	5	53	4.1345	.62620	2.7255	5.6267
Daten nach Imputation vervollständigen	1	1881	4.5418	.67055	2.0000	6.0000
	2	1881	4.5407	.67213	2.0000	6.0000
	3	1881	4.5361	.67335	2.0000	6.0000
	4	1881	4.5437	.67418	2.0000	6.0000
	5	1881	4.5354	.67541	2.0000	6.0000

schulisches Monitoring

Daten	Imputation	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Originaldaten		1795	2.2742	.54277	.0000	3.0000
Imputierte Werte	1	86	2.1495	.45512	.6003	2.9949
	2	86	2.0667	.52877	.0837	2.9809
	3	86	2.1306	.47476	.9456	2.9011
	4	86	2.0649	.44369	.7245	2.9361
	5	86	2.1002	.50395	.5727	2.9850
Daten nach Imputation vervollständigen	1	1881	2.2685	.53960	.0000	3.0000
	2	1881	2.2647	.54373	.0000	3.0000
	3	1881	2.2676	.54057	.0000	3.0000
	4	1881	2.2646	.54031	.0000	3.0000
	5	1881	2.2662	.54215	.0000	3.0000

Strenge und Kontrolle an Schule

Daten	Imputation	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Originaldaten		1835	2.3417	.48047	.0000	3.0000
Imputierte Werte	1	46	2.1627	.42031	1.1763	2.8776
	2	46	2.2097	.43559	.8773	2.9455
	3	46	2.2430	.43551	1.1411	2.9088
	4	46	2.2291	.36136	1.2593	2.9052
	5	46	2.2104	.41349	1.2906	2.9816
Daten nach Imputation vervollständigen	1	1881	2.3373	.47979	.0000	3.0000
	2	1881	2.3385	.47975	.0000	3.0000
	3	1881	2.3393	.47956	.0000	3.0000
	4	1881	2.3389	.47816	.0000	3.0000
	5	1881	2.3385	.47928	.0000	3.0000

Klassengemeinschaft

Daten	Imputation	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Originaldaten		1828	1.9602	.51401	.0000	3.0000
Imputierte Werte	1	53	1.8879	.48828	.7673	2.8352
	2	53	1.8426	.51646	.7808	2.9525
	3	53	1.9701	.51133	.9198	2.8557
	4	53	1.9176	.53917	.5721	2.9242
	5	53	1.9358	.49538	.3706	2.7923
Daten nach Imputation vervollständigen	1	1881	1.9581	.51332	.0000	3.0000
	2	1881	1.9569	.51431	.0000	3.0000
	3	1881	1.9605	.51380	.0000	3.0000
	4	1881	1.9590	.51463	.0000	3.0000
	5	1881	1.9595	.51338	.0000	3.0000

Unterrichtsdruck

Daten	Imputation	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Originaldaten		1846	1.1798	.70924	.0000	3.0000
Imputierte Werte	1	35	1.2961	.60812	.0380	2.5181
	2	35	1.2003	.50339	.1669	2.2682
	3	35	1.2704	.70474	.0664	2.8441
	4	35	1.2908	.63541	.0641	2.9996
	5	35	1.1260	.60444	.1246	2.5006
Daten nach Imputation vervollständigen	1	1881	1.1820	.70752	.0000	3.0000
	2	1881	1.1802	.70586	.0000	3.0000
	3	1881	1.1815	.70907	.0000	3.0000
	4	1881	1.1819	.70794	.0000	3.0000
	5	1881	1.1788	.70733	.0000	3.0000

Schulklima

Daten	Imputation	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Originaldaten		1787	1.9909	.53903	.0000	3.0000
Imputierte Werte	1	94	1.8594	.57085	.3511	2.9258
	2	94	1.9152	.53566	.4444	2.9263
	3	94	1.8441	.51982	.5805	2.9385
	4	94	1.8556	.55674	.3460	2.8512
	5	94	1.8735	.55056	.4787	2.9707
Daten nach Imputation vervollständigen	1	1881	1.9844	.54127	.0000	3.0000
	2	1881	1.9872	.53898	.0000	3.0000
	3	1881	1.9836	.53891	.0000	3.0000

4	1881	1.9842	.54058	.0000	3.0000
5	1881	1.9851	.54007	.0000	3.0000

Leistungsangst

Daten	Imputation	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Originaldaten		1848	1.5494	.88818	.0000	3.0000
Imputierte Werte	1	33	1.5973	.71562	.1798	2.9637
	2	33	1.4899	.63028	.4152	2.7702
	3	33	1.3632	.64141	.1432	2.8820
	4	33	1.4855	.74272	.1834	2.8415
	5	33	1.5647	.71417	.0856	2.9012
Daten nach Imputation vervollständigen	1	1881	1.5503	.88531	.0000	3.0000
	2	1881	1.5484	.88422	.0000	3.0000
	3	1881	1.5462	.88466	.0000	3.0000
	4	1881	1.5483	.88571	.0000	3.0000
	5	1881	1.5497	.88527	.0000	3.0000

soziales Selbstkonzept

Daten	Imputation	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Originaldaten		1809	2.1823	.53206	.0000	3.0000
Imputierte Werte	1	72	2.1415	.43218	.8933	2.9696
	2	72	2.1264	.44233	1.0438	2.9129
	3	72	2.1836	.44301	1.1122	2.8870
	4	72	2.1145	.45793	1.0194	2.9790
	5	72	2.0679	.51334	.5063	2.9725
Daten nach Imputation vervollständigen	1	1881	2.1807	.52855	.0000	3.0000
	2	1881	2.1801	.52892	.0000	3.0000
	3	1881	2.1823	.52883	.0000	3.0000
	4	1881	2.1797	.52947	.0000	3.0000
	5	1881	2.1779	.53168	.0000	3.0000

Mobbing (log)

Daten	Imputation	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Originaldaten		1771	.3434	.26808	.0000	1.0414
Imputierte Werte	1	110	.3284	.25559	-.4337	.8988
	2	110	.3500	.25404	-.5300	1.1232
	3	110	.3152	.29575	-.5572	1.0310
	4	110	.3599	.26917	-.5070	.8928
	5	110	.3461	.24654	-.4104	.9205
Daten nach Imputation	1	1881	.3425	.26732	-.4337	1.0414

tion vervollständigen	2	1881	.3438	.26722	-.5300	1.1232
	3	1881	.3417	.26977	-.5572	1.0414
	4	1881	.3444	.26810	-.5070	1.0414
	5	1881	.3436	.26681	-.4104	1.0414

körperliche Beschwerden

Daten	Imputation	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Originaldaten		1787	4.4695	2.34211	.0000	10.0000
Imputierte Werte	1	94	4.5493	2.28353	.0438	9.8605
	2	94	4.4630	2.00537	.1949	9.5154
	3	94	4.6268	2.53928	.4577	10.4736
	4	94	4.7264	2.21407	.1448	12.4993
	5	94	4.5228	2.02356	.5978	9.6438
Daten nach Imputation vervollständigen	1	1881	4.4735	2.33869	.0000	10.0000
	2	1881	4.4692	2.32597	.0000	10.0000
	3	1881	4.4774	2.35188	.0000	10.4736
	4	1881	4.4823	2.33599	.0000	12.4993
	5	1881	4.4722	2.32678	.0000	10.0000

Ausmass Schulschwänzen (log)

Daten	Imputation	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Originaldaten		1819	.2128	.35028	.0000	1.4314
Imputierte Werte	1	62	.3364	.36959	-.5698	1.1466
	2	62	.3011	.32658	-.4160	1.0101
	3	62	.3311	.31734	-.4252	.9647
	4	62	.3328	.37700	-.3578	1.1153
	5	62	.2983	.32221	-.3345	1.3849
Daten nach Imputation vervollständigen	1	1881	.2169	.35153	-.5698	1.4314
	2	1881	.2157	.34980	-.4160	1.4314
	3	1881	.2167	.34981	-.4252	1.4314
	4	1881	.2168	.35174	-.3578	1.4314
	5	1881	.2156	.34965	-.3345	1.4314



ISEI Vater

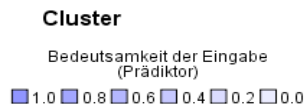
Daten	Imputation	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Originaldaten		1710	1.5532	.66715	1.0000	3.0000
Imputierte Werte	1	171	1.6950	.44760	1.0029	2.8322
	2	171	1.7545	.50055	1.0295	2.9675
	3	171	1.8089	.48200	1.0000	2.9895
	4	171	1.7558	.48154	1.0186	2.9853

	5	171	1.7500	.45742	1.0152	2.9965
Daten nach Imputation vervollständigen	1	1881	1.5661	.65145	1.0000	3.0000
	2	1881	1.5715	.65621	1.0000	3.0000
	3	1881	1.5765	.65652	1.0000	3.0000
	4	1881	1.5716	.65496	1.0000	3.0000
	5	1881	1.5711	.65324	1.0000	3.0000

15.15 Two-Step-Clusteranalyse: 2-Cluster Lösungen mit imputierten Daten

Two-Step-Clusteranalyse (SPSS Version 19): 2-Clusterlösung für Imputationsnummer = 5

Cluster	1	2
Beschriftung		
Beschreibung		
Größe	 54.8% (1030)	 45.2% (851)
Input	Vermittlungsqualität schlecht (46.8%)	Vermittlungsqualität gut (54.3%)
	positives Schulklima 1.78	positives Schulklima 2.24
	Disziplin LP mittlere Disziplin (75.7%)	Disziplin LP hohe Disziplin (53.7%)
	Unterrichtsdruck 1.41	Unterrichtsdruck 0.90
	Ausmass SA 0.32	Ausmass SA 0.09
	Erziehungsstil: schulbezogenes Monitoring 2.11	Erziehungsstil: schulbezogenes Monitoring 2.46
	SummenIndex_körp_ Beschw_ung 5.06	SummenIndex_körp_ Beschw_ung 3.76
	Strenge und Kontrolle 2.23	Strenge und Kontrolle 2.47
	Klassengemeinschaft 1.84	Klassengemeinschaft 2.10
	Anregung zu Engagement gut (40.0%)	Anregung zu Engagement sehr gut (46.5%)
	Bewertung SA neutral (82.6%)	Bewertung SA neutral (63.9%)
	Mobbing 0.38	Mobbing 0.29
	Note Mathematik 4.50 (28.3%)	Note Mathematik 5.00 (29.8%)
	soziales Selbstkonzept 2.13	soziales Selbstkonzept 2.24
	Note Deutsch 4.50 (35.8%)	Note Deutsch 4.50 (38.1%)
	Leistungsangst 1.54	Leistungsangst 1.56



16 Fragebogen aus Grundlagenstudie

16.1 Fragebogen Schülerinnen und Schüler

Fragebogen für Schülerinnen und Schüler

Liebe Schülerin, Lieber Schüler

Wir sind ein Forschungsteam der Universität Fribourg und möchten herausfinden, wie du deine Freizeit verbringst und wie es dir in der Schule geht und warum es Jugendliche gibt, die nicht in die Schule gehen wollen. Auch einige Fragen zu deiner Familie findest du im Fragebogen.

Schreib deinen Namen nicht auf den Fragebogen, denn deine Angaben bleiben völlig anonym. Niemand wird von uns erfahren, wie du die Fragen beantwortet hast.

Bitte beantworte alle Fragen offen und ehrlich! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten! Für uns ist nur deine persönliche Meinung wichtig. Falls keine der möglichen Antworten zu deiner Meinung passt, kreuze bitte diejenige an, die deiner Meinung am ehesten entspricht. Überlege nicht zu lange an einer Frage herum und antworte so, wie es dir im ersten Moment richtig erscheint.

Bitte beachte:

Lehrperson = Lehrerin oder Lehrer

Klassenlehrperson = Klassenlehrerin oder Klassenlehrer

SchülerInnen = Schülerinnen und Schüler

Das Forschungsteam:

Franziska Templer

Christina Gnos

Angela Nydegger

Karin Schmid

F. Templer

C. Gnos

A. - L. Nydegger

K. Schmid

Unter der Leitung von:

Prof. Dr. Margrit Stamm

M. Stamm

Universität Fribourg

Departement für Erziehungswissenschaften

So funktioniert unser Fragebogen

Beispielfragen:

1 Wie stark treffen diese Aussagen auf dich zu?

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
a) Ich esse gerne Schokolade.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) Ich gehe gar nicht gerne ins Kino.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

Lies den Satz gut durch und überlege, ob du dieser Aussage zustimmen kannst oder nicht. Du hast vier verschiedene Antwortmöglichkeiten. Kreuze eine der Möglichkeiten an. Wenn du etwas falsch angekreuzt hast, streiche das Kästchen gut sichtbar durch und kreuze das richtige an.

Bitte achte genau darauf, ob ein Satz verneint ist, denn dann musst du dir die Antwort gut überlegen. Wenn du bei b) *stimmt überhaupt nicht* ankreuzt, heisst das, dass du sehr gerne ins Kino gehst!

Nun geht es los mit dem Fragebogen:

1 Persönliche Angaben

a) Geschlecht:	<input type="checkbox"/> ₁ männlich	<input type="checkbox"/> ₂ weiblich
b) Wie alt bist du?	Ich bin _____ Jahre alt.	
c) Welche Klasse besuchst du?	<input type="checkbox"/> ₁ 7.	<input type="checkbox"/> ₂ 8. <input type="checkbox"/> ₃ 9.
d) Welche Nationalität hast du?	_____	
e) Wenn du nicht in der Schweiz geboren bist, wie alt warst du, als du in die Schweiz gekommen bist?	Ich war _____ Jahre alt.	

FRAGEN ZUM THEMA SCHULE

2 Wie ist es in deiner Klasse?

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
a) Wenn jemand aus meiner Klasse Hilfe braucht, helfen wir einander gerne.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) In dieser Klasse ist jeder nur mit sich und den eigenen Problemen beschäftigt.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) Bei uns ist es selbstverständlich, dass die besseren SchülerInnen den schlechteren helfen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d) In dieser Klasse gibt es eine gute Klassengemeinschaft.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e) Wenn jemand einen Fehler macht oder eine schlechte Leistung erbringt, lachen einige MitschülerInnen diese Person aus.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f) Einige MitschülerInnen versuchen immer wieder gut dazustehen, indem sie die anderen schlecht machen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
g) Bei uns in der Klasse arbeiten einzelne eher gegeneinander als miteinander.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
h) Es gibt bei uns häufig Streitereien zwischen den SchülerInnen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
i) Ich freue mich, nach dem Wochenende meine Klasse wieder zu sehen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

3 Wie ist es an deiner Schule?

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
a) Lehrpersonen und SchülerInnen gehen meistens freundlich miteinander um.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) Manchmal machen sich die Lehrpersonen über uns SchülerInnen lustig.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) Die meisten Lehrpersonen behandeln alle SchülerInnen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d) Die meisten Lehrpersonen nehmen uns SchülerInnen ernst.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

4 Wie stark stimmst du folgenden Aussagen zu?

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
a) Bei uns an der Schule gibt es klare Regeln, wie wir uns als SchülerInnen zu verhalten haben.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) Die Lehrpersonen achten darauf, dass wir die Hausordnung / Schulordnung einhalten.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) Wir SchülerInnen werden ständig genau beaufsichtigt.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d) Unsere Lehrpersonen achten darauf, dass wir uns anständig benehmen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e) An unserer Schule kommt es oft vor, dass wir SchülerInnen eine Strafe bekommen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

5 Wie oft kommt es vor, dass...

	nie	1-2 Mal pro Schuljahr	1-2 Mal pro Monat	1-2 Mal pro Woche
a) ... die Klassenlehrperson zu spät zum Unterricht kommt?	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) ... die Klassenlehrperson während dem Unterricht weg muss?	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) ... der Unterricht ausfällt?	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d) ... ihr schon vor der Pause mit dem Unterricht aufhört?	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e) ... es im Unterricht drunter und drüber geht?	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

6 Was würdest du gerne verändern?

Bitte ankreuzen was für dich zutrifft!

	Nein	Ja
a) MitschülerInnen, Klasse	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
b) Lehrpersonen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
c) Schulfächer	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
d) Prüfungen / Proben	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
e) Schulzeiten	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
f) Schulhaus, Schulzimmer und Pausenplatz	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
g) Ich möchte nichts verändern	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
h) Andere Sachen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁

7 Was meinst du zu den folgenden Aussagen über den Unterricht?

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
a) Wenn man bei uns ein paar Tage gefehlt hat, muss man sehr viel nachlernen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) Unsere Klassenlehrperson fährt oft einfach mit dem Stoff weiter, obwohl klar ist, dass noch nicht alle mitgekommen sind.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) Unsere Klassenlehrperson gestaltet den Unterricht abwechslungsreich und spannend.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d) Für eine gute Note, muss man an dieser Schule sehr viel leisten.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e) Unsere Klassenlehrperson nimmt oft soviel Stoff in einer Stunde durch, dass man Schwierigkeiten mit dem Mitkommen hat.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f) Unsere Klassenlehrperson versucht immer wieder, Zusammenhänge mit anderen Fächern aufzuzeigen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
g) Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
h) Wir können Probleme oft gar nicht richtig besprechen, weil noch so viel Stoff durchgenommen werden muss.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
i) Unsere Klassenlehrperson gibt uns immer wieder Ratschläge wie man den Stoff am besten lernen kann.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

8 Wie beurteilst du folgende Aussagen?

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
a) Künstlerische Aktivitäten, sind an unserer Schule wichtig (z.B. Zeichnen, Fotografieren, Filmen, Theater spielen etc.).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) Wir werden ermuntert, uns auch für Dinge neben dem Unterricht zu interessieren.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d) Sportliche Aktivitäten sind an unserer Schule wichtig.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

9 Wie kommst du im Allgemeinen mit deinen Lehrpersonen zurecht?

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
a) Die Noten, die ich bekomme, sind oft ungerecht.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) Ich werde mehr geschimpft oder bestraft als andere in der Klasse.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) Bei einigen Lehrpersonen bin ich unbeliebt.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d) Meistens werde ich von den Lehrpersonen fair behandelt.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e) Manche Lehrpersonen nörgeln immer an mir herum.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f) Vor machen Lehrpersonen habe ich ziemlich Angst.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
h) Zu wie vielen Lehrpersonen hast du ein gutes Verhältnis?	zu allen <input type="checkbox"/> ₀	zu den meisten <input type="checkbox"/> ₁	zu wenigen <input type="checkbox"/> ₂	zu keiner <input type="checkbox"/> ₃
i) Wie viele Lehrpersonen hast du?	Ich habe ____ Lehrpersonen.			

10 Hier sind ein paar Aussagen zum Unterricht in der Schule. Welche treffen für dich zu?

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
a) Viele Dinge lerne ich einfach auswendig, obwohl ich sie nicht verstehe.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) Die meisten Dinge im Unterricht sind für mich interessant und nützlich.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) Oft kann ich nur schwer unterscheiden, was im Unterricht wichtig und was unwichtig ist.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d) Mit vielem was ich in der Schule lernen muss, kann ich im praktischen Leben nichts anfangen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e) Bei manchen Fächern weiss ich nicht, wofür sie eigentlich gut sind.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

11 Wie genau stimmen für dich folgende Sätze?

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
a) Wenn jemand an die Tafel gehen soll, denke ich: hoffentlich komme ich nicht dran.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) Wenn wir eine Prüfung / Probe haben, bekomme ich fast immer ein komisches Gefühl im Magen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) Schon wenn eine Prüfung / Probe verteilt wird, bekomme ich Herzklopfen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d) Wenn die Lehrperson meinen Namen sagt, habe ich sofort ein schlechtes Gefühl.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e) Ich bin aufgeregt, wenn ich vor anderen sprechen muss.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f) Bei Prüfungen / Proben habe ich immer Angst, dass ich schlechte Noten bekomme.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

12 Was trifft auf dich zu?

a) Was ich alles für die Schule machen muss ist...	zu wenig <input type="checkbox"/> ₀	gerade richtig <input type="checkbox"/> ₁	zu viel <input type="checkbox"/> ₂
b) Hast du schon einmal eine Klasse wiederholt?	Nein <input type="checkbox"/> ₀	Ja, einmal <input type="checkbox"/> ₁	mehr als einmal <input type="checkbox"/> ₂
c) Hast du schon einmal eine Klasse übersprungen?	Nein <input type="checkbox"/> ₀	Ja, einmal <input type="checkbox"/> ₁	mehr als einmal <input type="checkbox"/> ₂
d) Machst du dir Sorgen, dass du dieses Schuljahr wiederholen musst?	Nein <input type="checkbox"/> ₀	Ja <input type="checkbox"/> ₁	

13 Wie sehen deine Noten aus?

a) Welche Noten hast du in diesen Fächern? Bitte trag die Note aus dem letzten Zeugnis ein.	Deutsch _____	Mathematik _____		
b) Wie wichtig sind gute Schulnoten für dich?	sehr wichtig <input type="checkbox"/> ₀	wichtig <input type="checkbox"/> ₁	unwichtig <input type="checkbox"/> ₂	Sehr un- wichtig <input type="checkbox"/> ₃
c) Wie zufrieden bist du selbst mit deinen Leistungen (Noten) in der Schule?	sehr zufrieden <input type="checkbox"/> ₀	zufrieden <input type="checkbox"/> ₁	unzu- frieden <input type="checkbox"/> ₂	Sehr unzu- frieden <input type="checkbox"/> ₃

14 Wie verhältst du dich in der Schule?

	fast immer	häufig	selten	fast nie
a) Ich achte darauf, dass ich alle Sachen dabei habe.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) Anstatt aufzupassen, mache ich heimlich etwas anderes (z.B. lesen, spielen, tagträumen).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) Ich schreibe bei anderen ab.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d) Ich gehe während der Stunde in der Klasse herum, auch wenn es nicht erlaubt ist.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e) Ich schwatze während der Stunde oft mit den anderen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f) Ich ärgere absichtlich die Lehrperson.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
g) Ich benutze einen Spickzettel während den Prüfungen / Proben.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
h) Ich mache meine Hausaufgaben nicht.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
i) Ich komme zu spät.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
j) Ich verlasse die Stunde, weil ich zum Beispiel zur Toilette muss.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

15 Was denkst du zusammengefasst über deine Schule?

a) Die Stimmung an unserer Schule ist meistens:	<input type="checkbox"/> ₀ heiter, fröhlich	<input type="checkbox"/> ₁ ein wenig fröhlich	<input type="checkbox"/> ₂ ein wenig gedrückt	<input type="checkbox"/> ₃ gedrückt, lustlos
b) An dieser Schule muss man:	<input type="checkbox"/> ₀ vor vielen Dingen Angst haben	<input type="checkbox"/> ₁ vor ein paar Dingen Angst haben	<input type="checkbox"/> ₂ vor wenigen Dingen Angst haben	<input type="checkbox"/> ₃ vor nichts Angst haben
c) Als SchülerIn an dieser Schule fühlt man sich:	<input type="checkbox"/> ₀ persönlich behandelt	<input type="checkbox"/> ₁ ein wenig persönlich behandelt	<input type="checkbox"/> ₂ ein wenig wie eine Nummer behandelt	<input type="checkbox"/> ₃ wie eine Nummer behandelt
d) Das Verhältnis zwischen SchülerInnen und Lehrpersonen ist an dieser Schule:	<input type="checkbox"/> ₀ sehr gut	<input type="checkbox"/> ₁ eher gut	<input type="checkbox"/> ₂ eher schlecht	<input type="checkbox"/> ₃ sehr schlecht
e) Wie gerne gehst du in die Schule?	<input type="checkbox"/> ₀ sehr gerne	<input type="checkbox"/> ₁ eher gern	<input type="checkbox"/> ₂ eher ungern	<input type="checkbox"/> ₃ sehr ungern

16 Wer hilft dir regelmässig bei deinen Hausaufgaben?

	Nein	Ja
a) Eltern	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
b) Jemand anderes aus der Familie	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
c) Stützunterricht in der Schule	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
d) Nachhilfe von jemandem der dafür bezahlt wird (zum Beispiel Lernstudio)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
e) FreundInnen / KollegInnen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
f) Niemand, ich mache sie alleine	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
g) Jemand anderes	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁

FRAGEN ZUM THEMA SCHULSCHWÄNZEN

17 Wie sieht es bei dir mit Schulschwänzen aus?

(Schwänzen liegt dann vor, wenn man nicht in die Schule geht, obwohl man eigentlich müsste und nicht krank ist)

Hast du in diesem Schuljahr schon...?

	noch nie	ab und zu	mehr als 5 Mal
a) ... nur in bestimmten Fächern geschwänzt?	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
b) ... Vor- oder Nachmittage (Halbtagesweise) geschwänzt?	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
c) ... einzelne Tage geschwänzt?	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
d) ... mehr als 2 Tage hintereinander geschwänzt?	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
e) ... nur die erste oder letzte Stunde geschwänzt?	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
f) ... eine Prüfung / Probe geschwänzt?	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
g) ... direkt vor oder nach den Ferien geschwänzt?	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

h) Hast du in diesem Schuljahr überhaupt schon mal geschwänzt? ₀ ₁ ₂

i) Wenn ich schwänze, mache ich das...	Mache ich nicht	alleine	mal alleine, mal mit Freunden	nur mit Freunden
	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

j) Wann hast du zum ersten Mal geschwänzt?

Noch nie ₀ 1. – 3. Klasse ₁ 4. – 6. Klasse ₂ 7. Klasse ₃ 8. Klasse ₄ 9. Klasse ₅

k) Ich habe in meiner ganzen Schulzeit noch nie geschwänzt.	Stimmt nicht <input type="checkbox"/> ₀	stimmt <input type="checkbox"/> ₁
---	--	--

18 Aus welchen Gründen hast du schon die Schule geschwänzt?

Nur ankreuzen was zutrifft!

Ich habe schon mal die Schule geschwänzt, weil...

- a) _{0/1} Ich habe noch nie geschwänzt.
- b) _{0/1} ...der Unterricht langweilig war.
- c) _{0/1} ...meine FreundInnen das auch machen.
- d) _{0/1} ...ich eine Probe / Prüfung nicht schreiben wollte.
- e) _{0/1} ...ich mit einer Lehrperson nicht zurechtkam.
- f) _{0/1} ...ich ausschlafen wollte.
- g) _{0/1} ...ich von MitschülerInnen bedroht oder gehänselt wurde.
- h) _{0/1} ...ich meine Hausaufgaben nicht gemacht hatte.
- i) _{0/1} ...meine Eltern das so wollten.
- j) _{0/1} ...ich für eine Prüfung / Probe lernen wollte.
- k) _{0/1} ...ich keine Lust auf Schule hatte.
- l) _{0/1} ...weil ich Geld verdienen wollte oder musste.
- m) _{0/1} aus anderen Gründen

19 Wie und wo hast du deine Zeit verbracht, wenn du geschwänzt hast?

Nur ankreuzen was zutrifft!

- a) _{0/1} Ich habe noch nie geschwänzt.
- b) _{0/1} Ich bin einfach zu Hause geblieben.
- c) _{0/1} Ich bin draussen irgendwo herumgehängt.
- d) _{0/1} Ich war auf dem Schulgelände.
- e) _{0/1} Ich habe die Zeit an einem anderen Ort verbracht.
- f) _{0/1} Ich habe in der Zeit etwas Verbotenes gemacht (z.B. geklaut).

20 Hast du etwas unternommen, damit dein Schwänzen nicht auffällt?

Nur ankreuzen was zutrifft!

- a) _{0/1} Ich habe noch nie geschwänzt.
- b) _{0/1} Ich habe den Eltern vorgespielt ich sei krank.
- c) _{0/1} Ich habe nichts getan um das Schwänzen zu verbergen.
- d) _{0/1} Meine Eltern haben mir eine Entschuldigung geschrieben.
- e) _{0/1} Ich habe die Unterschrift meiner Eltern gefälscht.
- f) _{0/1} Ich habe der Lehrperson eine Ausrede erzählt.
- g) _{0/1} Ich habe etwas anderes gemacht.

21 Was machen deine Eltern wenn sie merken, dass du die Schule schwänzt?**Nur ankreuzen was zutrifft!**

- | | | | |
|----|--------------------------|-----|-------------------------------|
| a) | <input type="checkbox"/> | 0/1 | Ich schwänze nicht. |
| b) | <input type="checkbox"/> | 0/1 | Sie bestrafen mich. |
| c) | <input type="checkbox"/> | 0/1 | Sie reden mit mir darüber. |
| d) | <input type="checkbox"/> | 0/1 | Sie reden nicht mehr mit mir. |
| e) | <input type="checkbox"/> | 0/1 | Es ist ihnen egal. |
| f) | <input type="checkbox"/> | 0/1 | Sie machen etwas anderes. |

22 Was denkst du über Schulschwänzer?**Nur EINES ankreuzen!**

- | | | | |
|----|--------------------------|---|--|
| a) | <input type="checkbox"/> | 1 | Ich finde Schulschwänzer doof. |
| b) | <input type="checkbox"/> | 2 | Es ist mir egal, ob jemand schwänzt oder nicht. |
| c) | <input type="checkbox"/> | 3 | Ich finde Schulschwänzer irgendwie mutig und cool. |

FRAGEN ZU DEINER PERSON

23 Wie bist du? Treffen folgende Aussagen auf dich zu?

- | | | stimmt
genau | stimmt
eher | stimmt
eher nicht | stimmt
überhaupt
nicht |
|----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|
| a) | Ich bin bei den anderen beliebt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) | Bei schwierigen Aufgaben brauche ich keine Hilfe. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) | Ich lerne Dinge schnell. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) | Es fällt mir leicht, Freundschaften zu schliessen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) | Für gute Noten brauche ich mich nicht anzustrengen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) | Ich unternehme gerne etwas mit anderen zusammen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) | Ich gehöre in der Schule zu den Besten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) | Ich kann gut mit anderen zusammenarbeiten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) | Ich weiss die Antwort auf eine Frage meistens früher, als die anderen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) | Ich habe viele FreundInnen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

24 Wie schlimm findest du es, wenn jemand folgende Dinge tut?

	sehr schlimm	eher schlimm	nicht so schlimm	überhaupt nicht schlimm
a) Etwas absichtlich beschädigen oder zerstören (z.B. in der Schule, in Parks, Telefonzellen, mit Graffitis etc.).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) Eine Sache oder Geld aus einem Laden stehlen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) Die Schule schwänzen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d) Jemanden so schlagen, dass sie/er verletzt ist und blutet.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e) Jemanden bedrohen, damit er/sie dir etwas gibt oder jemandem mit Gewalt etwas wegnehmen (z.B. ein Kleidungsstück, Geld etc.).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f) Einen Ausweis oder eine Unterschrift fälschen (z.B. die deiner Eltern).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
g) Ein öffentliches Verkehrsmittel (Zug, Bus, Tram) benutzen ohne dafür zu bezahlen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
h) Mit einem Auto fahren, ohne den Führerschein zu haben.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
i) Absichtlich etwas anzünden (z.B. einen Abfalleimer etc.).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
j) Eine Sache oder Geld von einer Mitschülerin oder einem Mitschüler stehlen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

25 Wie oft sind bei dir in diesem Schuljahr folgende Beschwerden aufgetreten?

	nie	ab und zu	mehr als 5 Mal
a) Kopfschmerzen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
b) Übelkeit, Erbrechen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
c) Konzentrationsschwierigkeiten im Unterricht	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
d) Schlafstörungen, nächtliches Aufschrecken	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
e) Müdigkeit und Abgespanntheit	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
f) Wie viele Tage warst du in diesem Schuljahr krank, so dass du deswegen nicht in die Schule gehen konntest?	_____ Tage		

26 Wie ist es bei dir mit dem Rauchen?

- ₁ Ich habe noch nie geraucht.
- ₂ Ich habe es schon probiert, aber das ist nichts für mich.
- ₃ Ich rauche nur selten (ca. 1 Mal im Monat).
- ₄ Ich rauche vor allem am Wochenende, z.B. im Ausgang.
- ₅ Ich rauche fast jeden Tag.

27 Wie ist es bei dir mit Kiffen (Haschisch rauchen)?

- ₁ Ich habe noch nie gekifft.
- ₂ Ich habe es schon probiert, aber das ist nichts für mich.
- ₃ Ich kiffe nur selten (ca. 1 Mal im Monat).
- ₄ Ich kiffe vor allem am Wochenende, z.B. im Ausgang.
- ₅ Ich kiffe fast jeden Tag.

28 Wie ist es bei dir mit Alkohol trinken wie Bier oder Wein?

- ₁ Ich habe solche Getränke noch nie probiert.
- ₂ Ich habe Bier oder Wein schon probiert, aber das ist nichts für mich.
- ₃ Ich trinke das nur selten (ca. 1 Mal im Monat).
- ₄ Ich trinke das vor allem am Wochenende, z.B. im Ausgang.
- ₅ Ich trinke fast jeden Tag Bier oder Wein.

**29 Wie sieht es aus mit Getränken, die starken Alkohol enthalten?
(zum Beispiel Cola mit Wodka, Alcopops oder ähnliches)**

- ₁ Ich habe solche Getränke noch nie probiert.
- ₂ Ich habe das schon probiert, aber das ist nichts für mich.
- ₃ Ich trinke solche Mixgetränke nur selten (ca. 1 Mal im Monat).
- ₄ Ich trinke solche Mixgetränke vor allem am Wochenende, z.B. im Ausgang.
- ₅ Ich trinke fast jeden Tag solche Sachen.

30 Wie oft ist dir in diesem Schuljahr folgendes in der Schule oder auf dem Schulweg passiert?

- | Jemand hat ... | nie | ab und zu | mehr als
5 Mal |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) ...dich beschimpft. | <input type="checkbox"/> ₀ | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| b) ...dich erpresst. | <input type="checkbox"/> ₀ | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| c) ...dich geschlagen. | <input type="checkbox"/> ₀ | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| d) ...über dich Lügen verbreitet. | <input type="checkbox"/> ₀ | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| e) ...absichtlich Sachen von dir versteckt oder kaputtgemacht. | <input type="checkbox"/> ₀ | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |

31 Was meinst du zu folgenden Aussagen?

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
a) Wenn man seine Ziele erreichen will, muss man manchmal gegen Gesetze oder Regeln verstossen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) Man kann ruhig mal was Verbotenes tun, wenn man sich dabei nicht erwischen lässt.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) Mit Ehrlichkeit kommt man in jeder Situation am weitesten.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d) Man sollte sich an Regeln halten, auch wenn die eigenen Wünsche zu kurz kommen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

32 Die meisten Menschen machen manchmal verbotene Dinge. Hast du auch schon mal etwas Verbotenes getan?

Pro Frage nur EINES ankreuzen!

	Noch nie gemacht	Mache ich alleine	Mache ich mal alleine, mal mit Freunden	Mache ich nur mit Freunden
a) Etwas absichtlich beschädigt oder zerstört (z.B. in der Schule, in Parks, Telefonzellen, mit Graffiti etc.).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) Eine Sache oder Geld aus einem Laden gestohlen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) Die Schule geschwänzt.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d) Jemanden so geschlagen, dass er/sie verletzt war und blutete.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e) Jemanden bedroht, damit er/sie dir etwas gibt oder jemandem mit Gewalt etwas weggenommen (z.B. ein Kleidungsstück, Geld etc.).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f) Einen Ausweis oder eine Unterschrift gefälscht (z.B. die deiner Eltern).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
g) Ein öffentliches Verkehrsmittel (Zug, Bus, Tram) benutzt ohne dafür zu bezahlen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
h) Mit einem Auto gefahren, ohne den Führerschein zu haben.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
i) Absichtlich etwas angezündet (z.B. einen Abfalleimer etc.).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
j) Eine Sache oder Geld von einer Mitschülerin oder einem Mitschüler gestohlen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

FRAGEN ZUM THEMA FAMILIE

33 Wer wohnt mit dir zusammen?

	Nein	Ja	
a) Mutter (Stief- oder Pflegemutter, Lebenspartnerin deines Vaters)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	
b) Vater (Stief- oder Pflegevater, Lebenspartner deiner Mutter)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	
c) Bruder	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	Anzahl _____
d) Schwester	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	Anzahl _____
e) Grossvater, Grossmutter	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	Anzahl _____
f) Andere Verwandte (Onkel, Tante, Cousin usw.)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	Anzahl _____
g) Andere Personen, nicht verwandt	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	Anzahl _____
h) Ich wohne in einem Heim.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	

34 Wie viele Personen leben insgesamt bei dir zu Hause? Dich mitgezählt!

Wir sind _____ Personen.

35 Wie viele Zimmer hat eure Wohnung oder euer Haus? (Zähle nur die Zimmer, OHNE Bad/WC, Küche, Keller, Estrich, Garage, Stall, oder Werkstatt)

Es hat _____ Zimmer.

36 Hast du ein eigenes Zimmer?

Nein Ja
₀ ₁

37 Welche von den folgenden Gegenständen hat es auch in deinem Zimmer?

	Nein	Ja
a) Fernseher	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
b) Video- oder DVD-Gerät	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
c) Stereoanlage	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
d) Computer ohne Internetanschluss	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
e) Computer mit Internetanschluss	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
f) Playstation, xBox	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
g) Schreibtisch	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁

38 Welchen Beruf hat dein Vater? (Oder Stief- oder Pflegevater, Lebenspartner deiner Mutter. Es kommt auf die Person an, die bei dir zu Hause wohnt!)

39 Welchen Beruf hat deine Mutter? (Oder Stief- oder Pflegemutter, Lebenspartnerin deines Vaters? Es kommt auf die Person an, die bei dir zu Hause wohnt!)

40 Welches ist die höchste abgeschlossene Schulbildung von ...

	...deinem Vater? (Stief- oder Pflegevater, Lebenspartner deiner Mutter)		...deiner Mutter? (Stief- oder Pflegemutter, Lebenspartnerin deines Vaters)	
a)	<input type="checkbox"/> _{0/1}	Ich weiss es nicht	<input type="checkbox"/> _{0/1}	f)
b)	<input type="checkbox"/> _{0/1}	Universität, Fachhochschule	<input type="checkbox"/> _{0/1}	g)
c)	<input type="checkbox"/> _{0/1}	Berufslehre, Diplommittelschule	<input type="checkbox"/> _{0/1}	h)
d)	<input type="checkbox"/> _{0/1}	Matura	<input type="checkbox"/> _{0/1}	i)
e)	<input type="checkbox"/> _{0/1}	Obligatorische Schulzeit	<input type="checkbox"/> _{0/1}	j)

41 Welche Aussagen treffen auf deine Eltern zu?

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
a) Meine Eltern nehmen ernst was ich sage.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) Bei Problemen in der Schule halten meine Eltern auf jeden Fall zu mir.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) Meine Eltern finden es schlimm, wenn ich schwänze.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d) Meine Eltern haben nur wenig Zeit für mich.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e) Solange ich keine Klasse wiederholen muss, ist es meinen Eltern eigentlich egal wie viel ich lerne.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f) Meine Eltern wissen fast immer wo ich bin.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
g) Meine Eltern bestrafen mich, wenn ich schlechte Noten bekomme.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
h) Meine Eltern achten sehr darauf, dass ich regelmässig und rechtzeitig zur Schule gehe.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
i) Meine Eltern fragen oft, was ich in der Schule gemacht oder gelernt habe.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
j) Meinen Eltern ist es sehr wichtig, dass ich viel für die Schule lerne.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

42 Wie stark treffen diese Aussagen auf deine Familie zu?

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
a) Am Wochenende geht es bei uns häufig eintönig und langweilig zu.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) An die Regeln in unserer Familie muss man sich genau halten.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) Bei uns ist genau festgelegt, was man darf und was nicht.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d) Bei uns sind die Pflichten sehr genau aufgeteilt und jeder weiss was er zu tun hat.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e) Zu uns kommt oft Besuch.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f) Bei uns gibt es keine festen Regeln wie man bestimmte Dinge tun muss.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
g) Wir unternehmen an jedem Wochenende etwas ausser Haus.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
h) Wir sind oft mit Freunden oder Verwandten zusammen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

43 Welche Sprachen werden bei dir zu Hause am häufigsten gesprochen?

	Nein	Ja
a) Wir sprechen zu Hause meistens Deutsch.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
b) Wir sprechen zu Hause mehrere Sprachen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁

44 Wie oft haben deine Eltern Kontakt mit deiner Klassenlehrperson?

a) <input type="checkbox"/> _{0/1} Etwa fünfmal im Jahr
b) <input type="checkbox"/> _{0/1} Etwa zweimal im Jahr
c) <input type="checkbox"/> _{0/1} Etwa einmal im Jahr
d) <input type="checkbox"/> _{0/1} Sie haben noch nie mit ihr gesprochen.

FRAGEN ZU FREIZEIT UND FREUNDEN / INNEN

45 Wie viele FreundInnen hast du, mit denen du über alles reden kannst?

a) <input type="checkbox"/> _{0/1} 1 FreundIn
b) <input type="checkbox"/> _{0/1} 2-5 FreundInnen
c) <input type="checkbox"/> _{0/1} 5-10 FreundInnen
d) <input type="checkbox"/> _{0/1} Ich habe keine FreundInnen.

**46 Was machst du regelmässig in deiner Freizeit?
(mind. 1x in der Woche)**

	Mache ich nicht	Mache ich alleine	Mache ich mal alleine, mal mit Freunden	Mache ich nur mit Freunden
a) Computerspiele oder Playstation spielen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) Fernsehen, DVD oder Video schauen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) aktiv Sport betreiben	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d) Musik hören	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e) lesen (zum Vergnügen, nicht für die Schule)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f) draussen unterwegs sein	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
g) nichts Besonderes, herumhängen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
h) Musik machen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
i) telefonieren oder chatten	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
j) schlafen, träumen und ausspannen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
k) einkaufen und shoppen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
l) Verbotenes ausprobieren wie Drogen, Alkohol trinken, Rauchen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

47 Wo bist du aktiv dabei?

	Nein	Ja
a) Jugendgruppe/Verein	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
b) Sportverein oder Musik-Band, Orchester	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁

48 Wo triffst du deine FreundInnen ausserhalb der Schulzeit?

a) <input type="checkbox"/> _{0/1}	bei mir oder ihnen zu Hause
b) <input type="checkbox"/> _{0/1}	Strasse, Bahnhof oder andere öffentliche Plätze
c) <input type="checkbox"/> _{0/1}	Schulgelände, Sportplatz, Badi
d) <input type="checkbox"/> _{0/1}	Einkaufscenter, Restaurant
e) <input type="checkbox"/> _{0/1}	Jugendtreff
f) <input type="checkbox"/> _{0/1}	(Musik)Proberaum, Vereinshaus
g) <input type="checkbox"/> _{0/1}	Disco, im Ausgang
h) <input type="checkbox"/> _{0/1}	Wir treffen uns an anderen Orten.
i) <input type="checkbox"/> _{0/1}	Ich treffe keine FreundInnen ausserhalb der Schulzeit.

49 Verdienst du dein eigenes Geld?

	Nein	Ja
a) Regelmässig während der Schulzeit (z.B. einmal pro Woche oder Monat mit Babysitten, Rasenmähen, Putzen usw.)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
b) Ich verdiene in den Ferien Geld.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁
c) Ich verdiene kein Geld.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁

50 Wie oft bist du neben der Schule mit deinen FreundInnen zusammen?

a) <input type="checkbox"/> _{0/1}	Etwa alle 2 Wochen
b) <input type="checkbox"/> _{0/1}	Ein paar Mal in der Woche
c) <input type="checkbox"/> _{0/1}	Etwa einmal im Monat
d) <input type="checkbox"/> _{0/1}	Fast jeden Tag
e) <input type="checkbox"/> _{0/1}	Ich habe keine FreundInnen.

51 Womit verbringst du den grössten Teil deiner Freizeit?

Nur EINES ankreuzen!

a) <input type="checkbox"/> _{0/1}	Hausaufgaben und Lernen für die Schule
b) <input type="checkbox"/> _{0/1}	FreundInnen
c) <input type="checkbox"/> _{0/1}	Familie
d) <input type="checkbox"/> _{0/1}	Für mich alleine sein

Herzlichen Dank für deine Mitarbeit!

16.2 Fragebogen Lehrpersonen

Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer

Sehr geehrte Damen und Herren

Die Studie „Schulabsentismus in der Schweiz – ein Phänomen und seine Folgen“ wird vom Departement Erziehungswissenschaften der Universität Freiburg im Auftrag des Schweizerischen Nationalfonds unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Margrit Stamm durchgeführt. Ziel dieser Studie ist die Beschreibung und Erklärung des Phänomens „Schulschwänzen“. Die Jugendlichen bewegen sich in einem komplexen sozialen Umfeld: die Familie, die Freunde, die eigenen Bedürfnisse sowie die Schule (und somit auch Sie als Lehrperson) üben ihren Einfluss auf sie aus. Damit möglichst viele Einflussfaktoren erfasst werden können, finden Sie Fragen zu allen vier Bereichen vor.

Der folgende Fragebogen umfasst 12 Seiten und nimmt ca. 35 Minuten zur Beantwortung in Anspruch.

Ihre Antworten bleiben völlig anonym. Alle Daten werden anonymisiert weiterverarbeitet, so dass keine Rückschlüsse auf einzelne Personen, Klassen oder Schulen möglich sind.

Wir bitten Sie, die Fragen offen und ehrlich zu beantworten. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Wichtig ist, dass Sie Ihre persönliche Meinung zum Ausdruck bringen. Bitte beantworten Sie jede Frage. Falls keine der möglichen Antworten Ihrer Meinung entspricht, kreuzen Sie bitte diejenige Antwortmöglichkeit an, die Ihre Meinung am ehesten wiedergibt.

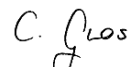
Wir bedanken uns herzlich für Ihre Bereitschaft an dieser Studie teilzunehmen. Für Rückfragen stehen wir gerne zur Verfügung: snf-schulabsentismus@unifr.ch

Das Forschungsteam:

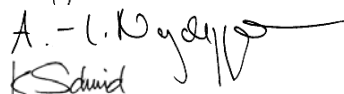
Franziska Templer



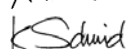
Christina Gnos



Angela Nydegger



Karin Schmid



Unter der Leitung von:

Prof. Dr. Margrit Stamm



Universität Fribourg, Departement für Erziehungswissenschaften

Fragen zum Thema Absenzen

	Oft	Manch- mal	Selten	Nie
1 Wie oft haben Sie in Ihrer Berufslaufbahn Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern gemacht, die schwänzen?	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

		Nein	Ja
2 Gibt es an Ihrer Schule Dokumente, die die Bereiche Absenzen, Dispensationen etc. regeln?		<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁

3 Wie wird an Ihrer Schule mit Absenzen umgegangen?

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
a) Die Klassenlehrpersonen müssen Fehlstunden der Schülerinnen und Schüler genau dokumentieren (Absenzheft, Klassenbuch etc.).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) An unserer Schule liegen Dokumente vor, die das Vorgehen bei einem unentschuldigten Absenzen detailliert regeln.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) Die Anzahl entschuldigter und unentschuldigter Absenzen werden im Semesterzeugnis aufgeführt.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d) An unserer Schule ist genau definiert, welche Personen und Stellen bei Verdacht oder Gewissheit auf Schwänzen eingeschaltet werden müssen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e) Es gibt einen klar definierten Massnahmenkatalog, der bei Zuwiderhandlungen gegen Schulregeln angewendet wird.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f) Es gibt keine verbindlichen Regeln bezüglich unentschuldigter Absenzen an unserer Schule. Dies liegt in der Kompetenz der Lehrkräfte.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
g) Die Sanktionen für Schülerinnen und Schüler, die schwänzen sind klar geregelt.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

4 Welche Ursachen vermuten Sie hinter dem Phänomen Schulschwänzen?

5 Wie reagieren Sie persönlich, wenn eine Schülerin oder ein Schüler nicht zum Unterricht erscheint, ohne dass Sie wissen weshalb?

		Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
a)	Ich warte ab.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b)	Ich nehme bei jedem unentschuldigtem Fernbleiben sofort mit den Eltern Kontakt auf und kläre die Situation.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c)	Ich bespreche die Situation mit Kolleginnen und Kollegen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d)	Ich verlange eine schriftliche Entschuldigung von den Eltern.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e)	Wenn die Schülerin oder der Schüler wieder in die Schule kommt, gehe ich nicht auf die Angelegenheit ein.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f)	Ich kontaktiere die Eltern erst bei wiederholtem unentschuldigtem Fernbleiben einer Schülerin oder eines Schülers.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
g)	Ich informiere die Schulleitung.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

6 Wie reagieren Sie persönlich, wenn Sie den Verdacht oder sogar die Gewissheit haben, dass eine Schülerin oder ein Schüler schwänzt?

		Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
a)	Ich gehe verstärkt auf die Schülerin oder den Schüler ein.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b)	Ich schalte den schulpsychologischen Dienst oder die Schulsozialarbeit ein.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c)	Ich warte zuerst mal ab und beobachte die Situation.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d)	Ich verständige die Schulbehörde / Schulpflege / Schulkommission.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e)	Ich bespreche die Situation mit Kolleginnen und Kollegen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f)	Wenn die Schülerin oder der Schüler wieder in die Schule kommt gehe ich nicht auf die Angelegenheit ein.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
g)	Ich informiere die Schulleitung.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

7 Wie stark ist Ihre Schule durch folgende Vorkommnisse belastet?

		Sehr stark	Eher stark	Eher schwach	Sehr schwach
a)	Vandalismus	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b)	Gewalt unter Schülerinnen und Schülern	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c)	Schwänzen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d)	Rücksichtsloses Verhalten der Schülerinnen und Schüler untereinander	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e)	Fehlender Respekt der Schülerinnen und Schüler gegenüber Erwachsenen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f)	Mobbing	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
g)	Anderes: _____	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

8 Aus welchen Gründen schwänzen Ihrer Meinung nach Schülerinnen und Schüler?

		Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
a)	Weil der Unterricht langweilig ist.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b)	Weil die Freundinnen oder Freunde der Schülerin oder des Schülers das auch machen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c)	Weil die Schülerin oder der Schüler eine Prüfung nicht machen will.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d)	Weil die Schülerin oder der Schüler von Mitschülerinnen oder Mitschülern gehänselt, geärgert oder bedroht wird.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e)	Weil die Schülerin oder der Schüler mit einer Lehrperson nicht zurechtkommt.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f)	Weil die Schülerin oder der Schüler ausschlafen will.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
g)	Weil die Schülerin oder der Schüler die Hausaufgaben nicht gemacht hat.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
h)	Weil die Eltern das so wollen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
i)	Weil die Schülerin oder der Schüler für eine Prüfung lernen will.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
j)	Weil die Schülerin oder der Schüler keine Lust auf Schule hat.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
k)	Weil die Schülerin oder der Schüler Geld verdienen will oder muss.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

Fragen zum Themenkreis Schule

9 Wie beurteilen Sie folgende Aussagen über das Verhältnis zwischen Ihnen und den Schülerinnen und Schülern?

		Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
a)	Zwischen mir und den Schülerinnen und Schülern herrscht im Allgemeinen ein freundlicher Umgangston.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b)	Ich behandle alle Schülerinnen und Schüler gleich.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c)	Es ist auch schon vorgekommen, dass ich mich über Schülerinnen und Schüler lustig gemacht habe.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d)	Ich nehme meine Schülerinnen und Schüler ernst.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

10 Wie beurteilen Sie folgende Aussagen zur Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern in Ihrer Klasse?

		Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
a)	In meiner Klasse ist es selbstverständlich, dass die besseren Schülerinnen und Schüler den schlechteren helfen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b)	Wenn jemand in meiner Klasse einen Fehler macht oder eine schlechte Leistung erbringt, wird sie oder er von den anderen ausgelacht.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c)	In meiner Klasse gibt es häufig Streitereien zwischen den Schülerinnen und Schülern.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d)	In meiner Klasse gibt es eine gute Klassengemeinschaft.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e)	Einige Schülerinnen und Schüler in meiner Klasse versuchen immer wieder gut dazustehen, indem sie die anderen schlecht machen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f)	In meiner Klasse ist jeder nur mit sich und den eigenen Problemen beschäftigt.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

11 Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen über die Eltern Ihrer Schülerinnen und Schüler?

		Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
a)	Viele Eltern delegieren ihre Erziehungsprobleme an die Schule.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b)	Die Mitwirkungsmöglichkeiten der Eltern in schulischen Fragen sollten ausgeweitet werden.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c)	Die Meinung der Eltern hat an unserer Schule ein hohes Gewicht.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d)	Viele der Eltern interessieren sich dafür, was in der Schule passiert.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e)	Die Schule muss immer mehr Erziehungsaufgaben übernehmen, da die Eltern diese nicht mehr zu leisten vermögen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f)	Die Schule sollte eng mit den Eltern zusammenarbeiten.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

12 Wie beurteilen Sie folgende Aussagen zur Kooperation der Lehrkräfte untereinander?

		Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
a)	Im Kollegium herrscht ein gutes soziales Klima.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b)	Bei uns stellen die einzelnen Lehrpersonen ähnliche Anforderungen im Unterricht.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c)	Im Kollegium hilft man sich auch privat, wenn es Schwierigkeiten gibt.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d)	Die fachliche Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen funktioniert gut.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e)	In unserem Kollegium gibt es unterschiedliche Vorstellungen bezüglich Disziplin.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f)	Wenn es Konflikte mit Eltern oder Schülerinnen und Schülern gibt kann man sich auf die Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen verlassen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
g)	Die Leistungsanforderungen der Lehrpersonen an die Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich stark.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
h)	Einige Kolleginnen und Kollegen vermeiden es, sich im Lehrerzimmer aufzuhalten.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

13 Jeder Beruf ist mit bestimmten Belastungen verbunden. Wie stark nehmen Sie persönlich folgende Aspekte des Lehrberufs als Belastung wahr?

		Sehr stark	Eher stark	Eher schwach	Sehr schwach
a)	Umfang der Organisations- und Verwaltungsaufgaben	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b)	unterschiedliche Lernfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c)	Veränderungen und Reformen an der Schule	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d)	Sucht- oder Gewaltphänomene an der Schule	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e)	die Formen der Leistungserhebung und die Notengebung	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f)	die Vielfalt persönlicher und sozialer Probleme einzelner Schülerinnen und Schüler	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
g)	ein durch Stofffülle bedingter Zeitdruck im Unterricht	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
h)	desinteressiertes oder undiszipliniertes Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

14 Bei welchen Gelegenheiten haben Sie im Verlauf eines Schuljahres Kontakt zu den Eltern Ihrer Schülerinnen und Schüler?

		Nie	1-2 mal	3-4 mal	Mehr als 4 mal
a)	Elternabende	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b)	Sprechstunden	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c)	Durchführung von schulischen Aktivitäten (z.B. Schülertheater, Ausstellung etc.)	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

15 Wie beurteilen Sie die Kooperation zwischen Schulleitung und Lehrpersonen an Ihrer Schule?

		Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
a)	Die Schulleitung vermittelt bei Konflikten zwischen den Lehrpersonen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b)	Die Schulleitung ist über relevante Rechtsgrundlagen (Schulgesetze etc.) gut informiert.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c)	Die Schulleitung gibt sich eher kollegial denn autoritär.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d)	Die Schulleitung sorgt in der Schule für einen guten Informationsfluss.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e)	Die Schulleitung gibt Rückhalt bei Auseinandersetzungen mit Schülerinnen und Schülern oder Eltern.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f)	Die Schulleitung vertritt eine klare Linie.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
g)	Die Schulleitung hat den Überblick über das Geschehen an der Schule.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

16 Wie beurteilen Sie folgende Aussagen?

		Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
a)	Wenn ein Schüler oder eine Schülerin ein paar Tage gefehlt hat, muss sie oder er sehr viel nachlernen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b)	Ich gehe im Stoff manchmal einfach weiter, obwohl ich genau weiss, dass noch nicht alle mitgekommen sind.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c)	Ich gestalte meinen Unterricht abwechslungsreich und spannend.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d)	Für eine gute Note muss eine Schülerin oder ein Schüler an unserer Schule sehr viel leisten.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e)	Oft nehme ich in einer Stunde so viel durch, dass die Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten mit dem Mitkommen haben.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f)	Ich versuche immer wieder Zusammenhänge zu anderen Fächern aufzuzeigen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
g)	Wenn die Schülerinnen und Schüler am Wochenende nicht lernen, schaffen sie kaum, was von ihnen verlangt wird.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
h)	Oft können Probleme gar nicht richtig besprochen oder diskutiert werden, weil noch so viel Stoff durchgenommen werden muss.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
i)	Ich gebe immer wieder Ratschläge wie man einen Stoff am besten lernen kann.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

17 Wie beurteilen Sie folgende Aussagen?

		Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
a)	Bei uns wird sehr darauf geachtet, dass die Schülerinnen und Schüler anständig sind.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b)	Bei uns ist klar, wer wofür zuständig ist.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c)	Auf einen geordneten Schul- und Unterrichtsbetrieb wird an unserer Schule viel Wert gelegt.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d)	Man hat an unserer Schule oft das Gefühl, dass sich niemand für etwas verantwortlich fühlt.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e)	An unserer Schule wird sehr darauf geachtet, dass der Unterricht pünktlich beginnt.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f)	Wenn etwas entschieden ist, kann man sicher sein, dass es auch so realisiert wird.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
g)	Wir achten sehr darauf, dass das Material bzw. die Ausstattung der Schule von den Schülerinnen und Schülern sorgfältig behandelt wird.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
h)	Es sind immer die gleichen Lehrpersonen, die sich für anfallende Aufgaben zur Verfügung stellen, die über den Unterrichtsbetrieb hinausgehen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

18 Wie stark stimmen Sie folgenden Aussagen zur Zufriedenheit im Beruf zu?

		Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
a)	Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder den Lehrberuf wählen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b)	Ich traue mir zu, auch Probleme mit schwierigen Schülerinnen und Schülern meistern zu können.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c)	Die Anforderungen der Öffentlichkeit an eine Lehrperson sind übermässig hoch.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d)	Ich bin froh, wenn ich die Schultüre hinter mir zumachen kann.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e)	Ich habe meine Klasse im Griff.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f)	Ich glaube nicht, dass meine berufliche Tätigkeit meine Gesundheit belastet.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
g)	Ich fühle mich durch die Belastungen des Lehrberufs nicht überfordert.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
h)	Ich glaube, dass meine pädagogischen Fähigkeiten für den Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern ausreichen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
i)	Als Lehrperson hat man auch nicht mehr Ärger und Unannehmlichkeiten als in anderen Berufen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
j)	Meine Arbeit macht mir viel Spass.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
k)	Ich denke, ich bin ganz gut für die Schwierigkeiten meines Berufs gerüstet.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
l)	Ich habe das Gefühl, dass ich mit der Belastung des Lehrberufs fertig werde.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

19 Was sind Ihrer Meinung nach Kriterien für eine „gute Schule“?

	Sehr wichtig	Eher wichtig	Eher nicht wichtig	überhaupt nicht wichtig
a) gute Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) gute Kooperation im Kollegium	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) wenig Fehlzeiten der Schülerinnen und Schüler	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d) gute Beziehungen zwischen Schülerinnen/Schülern und Lehrpersonen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e) guter Ruf der Schule	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f) effizientes Management	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
g) anspruchsvoller Unterricht	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
h) Wohlfühlen der Schülerinnen und Schüler in der Schule	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
i) Klar geregelte Zuständigkeiten	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
j) gute Beziehungen zwischen Schulleitung und Kollegium	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

20 Wie beurteilen Sie folgende Aussagen bezüglich Schul- bzw. Hausordnung?

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
a) Die Schul- bzw. Hausordnung wird zu Beginn eines Schuljahres von den Klassenlehrpersonen mit den Schülerinnen und Schülern besprochen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) Bei Zuwiderhandlungen gegen die Schul- bzw. Hausordnung ist klar, mit welchen Konsequenzen die Schülerinnen und Schüler zu rechnen haben.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) Wir achten darauf, dass die Schülerinnen und Schüler die Schul- bzw. Hausordnung zu Beginn des Semesters unterschreiben.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d) Die Einhaltung der Schul- bzw. Hausordnung wird von den Lehrpersonen konsequent überprüft.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e) Die Schul- bzw. Hausordnung nimmt an dieser Schule einen wichtigen Standpunkt ein.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f) Wie und ob die Schul- bzw. Hausordnung den Schülerinnen und Schülern bekannt gemacht wird, steht den Lehrpersonen frei.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
g) Die Lehrpersonen reagieren konsequent auf Zuwiderhandlungen gegen die Schul- bzw. Hausordnung.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

21 Wie stehen Sie vergleichenden Prüfungen (z.B. Stellwerk, Check 8, Pisa etc.) gegenüber?

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
a) Vergleichende Prüfungen sollten regelmässig durchgeführt werden.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) Vergleichende Prüfungen tragen dazu bei, dass man sich in den Schulen mehr bemüht.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) Vergleichende Prüfungen geben keine objektive Basis ab, um zu sehen, wo eine Schule steht.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

22 Wie beurteilen Sie folgende Aussagen?

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
a) Künstlerische Aktivitäten, sind an unserer Schule wichtig (z.B. Zeichnen, Fotografieren, Filmen, Theater spielen etc.).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) Die Schülerinnen und Schüler werden ermuntert, sich auch für Dinge neben dem Unterricht zu interessieren.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d) Sportliche Aktivitäten sind an unserer Schule wichtig.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

23 Welche Dinge sollten Schülerinnen und Schüler Ihrer Meinung nach in der Schule lernen? Wählen Sie 3 Aspekte aus und verteilen Sie die Ränge 1 bis 3.

	Rang
a) Selbständigkeit	_____
b) Ordnung und Disziplin	_____
c) Kritik- und Urteilsfähigkeit	_____
d) Gute Umgangsformen	_____
e) Fleiss	_____
f) Selbstbewusstsein und Durchsetzungsvermögen	_____
g) Vielseitiges Wissen	_____

Angaben zu Ihrer Person

24 Wie alt sind Sie?

- ₁ 20-29 Jahre
- ₂ 30-39 Jahre
- ₃ 40-49 Jahre
- ₄ 50-59 Jahre
- ₅ 60 Jahre oder älter

25 Wie lange üben Sie den Lehrberuf bereits aus?

- ₁ Weniger als 1 Jahr
- ₂ 1-5 Jahre
- ₃ 6-10 Jahre
- ₄ 11-20 Jahre
- ₅ 21-30 Jahre
- ₆ Mehr als 30 Jahre

26 Sie sind...

- ₁ männlich
- ₂ weiblich

27 Wie viele Lektionen pro Woche unterrichten Sie?

_____ Lektionen

28 Wie viele Lektionen pro Woche unterrichten Sie davon „Ihre“ Klasse? (gemeint ist die Klasse, der Sie als Klassenlehrperson zugeteilt sind)

_____ Lektionen

Zum Schluss möchten wir noch einige Angaben zur Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler während der Fragebogenerhebung:

29 Sind alle Schülerinnen und Schüler in der Lektion der Fragebogenerhebung anwesend?

₀ Nein

₁ Ja

Wenn nein, wie viele Schülerinnen und Schüler fehlen? _____

Wenn nein, aus welchen Gründen sind die betreffenden Schülerinnen und Schüler abwesend?

Schüler / Schülerin 1:

₁ Krankheit, Arztbesuch, Unfall und ähnliches

₂ Schnuppen, Berufsvorbereitung und ähnliches

₃ bewilligte Dispensation z.B. aus sportlichen, familiären Gründen etc.

₄ (bis jetzt noch) unentschuldigte Absenz

₅ andere Gründe, nämlich _____

Schüler / Schülerin 2:

₁ Krankheit, Arztbesuch, Unfall und ähnliches

₂ Schnuppen, Berufsvorbereitung und ähnliches

₃ bewilligte Dispensation z.B. aus sportlichen, familiären Gründen etc.

₄ (bis jetzt noch) unentschuldigte Absenz

₅ andere Gründe, nämlich _____

Schüler / Schülerin 3:

₁ Krankheit, Arztbesuch, Unfall und ähnliches

₂ Schnuppen, Berufsvorbereitung und ähnliches

₃ bewilligte Dispensation z.B. aus sportlichen, familiären Gründen etc.

₄ (bis jetzt noch) unentschuldigte Absenz

₅ andere Gründe, nämlich _____

Schüler / Schülerin 4:

₁ Krankheit, Arztbesuch, Unfall und ähnliches

₂ Schnuppen, Berufsvorbereitung und ähnliches

₃ bewilligte Dispensation z.B. aus sportlichen, familiären Gründen etc.

₄ (bis jetzt noch) unentschuldigte Absenz

₅ andere Gründe, nämlich _____

Schüler / Schülerin 5:

₁ Krankheit, Arztbesuch, Unfall und ähnliches

₂ Schnuppen, Berufsvorbereitung und ähnliches

₃ bewilligte Dispensation z.B. aus sportlichen, familiären Gründen etc.

₄ (bis jetzt noch) unentschuldigte Absenz

₅ andere Gründe, nämlich _____

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

16.3 Fragebogen Schulleitungen

Fragebogen für Schulleiterinnen und Schulleiter

Sehr geehrte Damen und Herren

Um die Aussagen aus den Interviews vergleichbar zu machen, finden Sie nochmals einige der bereits gestellten Fragen sowie ein paar zusätzliche. Der Fragebogen umfasst 6 Seiten und nimmt ca. 15 Minuten zur Beantwortung in Anspruch. Wir sind Ihnen dankbar, wenn Sie sich die Zeit fürs Ausfüllen nehmen.

Ihre Antworten bleiben völlig anonym. Alle Daten werden anonymisiert weiterverarbeitet, so dass keine Rückschlüsse auf einzelne Personen, Klassen oder Schulen möglich sind.

Wir bitten Sie, die Fragen offen und ehrlich zu beantworten. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Wichtig ist, dass Sie Ihre persönliche Meinung zum Ausdruck bringen. Bitte beantworten Sie jede Frage. Falls keine der möglichen Antworten Ihrer Meinung entspricht, kreuzen Sie bitte diejenige Antwortmöglichkeit an, die Ihre Meinung am ehesten wiedergibt.

Wir bedanken uns herzlich für die Teilnahmen an dieser Studie. Für Rückfragen stehen wir gerne zur Verfügung: snf-schulabsentismus@unifr.ch

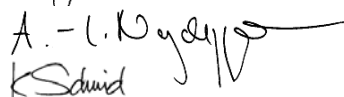
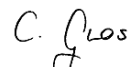
Das Forschungsteam:

Franziska Templer

Christina Gnos

Angela Nydegger

Karin Schmid



Unter der Leitung von:

Prof. Dr. Margrit Stamm



Universität Fribourg, Departement für Erziehungswissenschaften

		Oft	Manchmal	Selten	Nie
1	Wie oft haben Sie in Ihrer Berufslaufbahn Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern gemacht, die schwänzen?	<input type="checkbox"/> _0	<input type="checkbox"/> _1	<input type="checkbox"/> _2	<input type="checkbox"/> _3

			Nein	Ja
2	Gibt es an Ihrer Schule Dokumente, die die Bereiche Absenzen, Dispensationen etc. regeln?		<input type="checkbox"/> _0	<input type="checkbox"/> _0

3	Wie wird an Ihrer Schule mit Absenzen umgegangen?				
		Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
a)	Die Klassenlehrpersonen müssen Fehlstunden der Schülerinnen und Schüler genau dokumentieren (Absenzheft, Klassenbuch etc.).	<input type="checkbox"/> _0	<input type="checkbox"/> _1	<input type="checkbox"/> _2	<input type="checkbox"/> _3
b)	An unserer Schule liegen Dokumente vor, die das Vorgehen bei einem unentschuldigtem Absenzen detailliert regeln.	<input type="checkbox"/> _0	<input type="checkbox"/> _1	<input type="checkbox"/> _2	<input type="checkbox"/> _3
c)	Die Anzahl entschuldigter und unentschuldigter Absenzen werden im Semesterzeugnis aufgeführt.	<input type="checkbox"/> _0	<input type="checkbox"/> _1	<input type="checkbox"/> _2	<input type="checkbox"/> _3
d)	An unserer Schule ist genau definiert, welche Personen und Stellen bei Verdacht oder Gewissheit auf Schwänzen eingeschaltet werden müssen.	<input type="checkbox"/> _0	<input type="checkbox"/> _1	<input type="checkbox"/> _2	<input type="checkbox"/> _3
e)	Es gibt einen klar definierten Massnahmenkatalog, der bei Zuwiderhandlungen gegen Schulregeln angewendet wird.	<input type="checkbox"/> _0	<input type="checkbox"/> _1	<input type="checkbox"/> _2	<input type="checkbox"/> _3
f)	Es gibt keine verbindlichen Regeln bezüglich unentschuldigtem Absenzen an unserer Schule. Dies liegt in der Kompetenz der Lehrkräfte.	<input type="checkbox"/> _0	<input type="checkbox"/> _1	<input type="checkbox"/> _2	<input type="checkbox"/> _3
g)	Die Sanktionen für Schülerinnen und Schüler, die schwänzen sind klar geregelt.	<input type="checkbox"/> _0	<input type="checkbox"/> _1	<input type="checkbox"/> _2	<input type="checkbox"/> _3
h)	Ich als Schulleiter oder Schulleiterin werde über auffälliges Absenzverhalten einzelner Schülerinnen oder Schüler informiert.	<input type="checkbox"/> _0	<input type="checkbox"/> _1	<input type="checkbox"/> _2	<input type="checkbox"/> _3

4 Welche Ursachen vermuten Sie hinter dem Phänomen Schulschwänzen?

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
5 An dieser Schule betreiben wir aktiv Prävention, um Schulschwänzen zu vermeiden.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

Wenn ja, wie? _____

6 Wie hoch ist der Anteil an Fremdsprachigen an Ihrer Schule?

- ₁ Tiefer als 10%
- ₂ 10-20%
- ₃ 21-30%
- ₄ 31-50%
- ₅ 51-70%
- ₆ Höher als 70%

7 Wie sieht der sozioökonomische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler aus? Geben Sie an, wie viele Prozente der Schülerschaft welcher sozialen Schicht angehören.

	Prozente
a) Unterschicht (ungelernte Arbeiter etc.)	_____
b) Mittelschicht (Angestellte, leitende Angestellte etc.)	_____
c) Oberschicht (Oberes Kader etc.)	_____

8 Wie stark ist Ihre Schule durch folgende Vorkommnisse belastet?

	Sehr stark	Eher stark	Eher schwach	Sehr schwach
a) Vandalismus	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) Gewalt unter Schülerinnen und Schülern	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) Schwänzen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d) Rücksichtsloses Verhalten der Schülerinnen und Schüler untereinander	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e) Fehlender Respekt der Schülerinnen und Schüler gegenüber Erwachsenen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f) Mobbing	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
g) Anderes: _____	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

9 Wie beurteilen Sie folgende Aussagen?

		Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
a)	Bei uns wird sehr darauf geachtet, dass die Schülerinnen und Schüler anständig sind.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b)	Bei uns ist klar, wer wofür zuständig ist.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c)	Auf einen geordneten Schul- und Unterrichtsbetrieb wird an unserer Schule viel Wert gelegt.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d)	Man hat an unserer Schule oft das Gefühl, dass sich niemand für etwas verantwortlich fühlt.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e)	An unserer Schule wird sehr darauf geachtet, dass der Unterricht pünktlich beginnt.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f)	Wenn etwas entschieden ist, kann man sicher sein, dass es auch so realisiert wird.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
g)	Wir achten sehr darauf, dass das Material bzw. die Ausstattung der Schule von den Schülerinnen und Schülern sorgfältig behandelt wird.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
h)	Es sind immer die gleichen Lehrpersonen, die sich für anfallende Aufgaben zur Verfügung stellen, die über den Unterrichtsbetrieb hinausgehen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

10 Welche Dinge sollten Schülerinnen und Schüler Ihrer Meinung nach in der Schule lernen? Wählen Sie 3 Aspekte aus und verteilen Sie die Ränge 1 bis 3.

	Rang
a) Selbständigkeit	_____
b) Ordnung und Disziplin	_____
c) Kritik- und Urteilsfähigkeit	_____
d) Gute Umgangsformen	_____
e) Fleiss	_____
f) Selbstbewusstsein und Durchsetzungsvermögen	_____
g) Vielseitiges Wissen	_____

11 Was sind Ihrer Meinung nach Kriterien für eine „gute Schule“?

	Sehr wichtig	Eher wichtig	Eher nicht wichtig	überhaupt nicht wichtig
a) gute Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) gute Kooperation im Kollegium	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) wenig Fehlzeiten der Schülerinnen und Schüler	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d) gute Beziehungen zwischen Schülerinnen/Schülern und Lehrpersonen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e) guter Ruf der Schule	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f) effizientes Management	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
g) anspruchsvoller Unterricht	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
h) Wohlfühlen der Schülerinnen und Schüler in der Schule	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
i) Klar geregelte Zuständigkeiten	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
j) gute Beziehungen zwischen Schulleitung und Kollegium	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

12 Wie beurteilen Sie folgende Aussagen bezüglich Schul- bzw. Hausordnung?

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
a) Die Schul- bzw. Hausordnung wird zu Beginn eines Schuljahres von den Klassenlehrpersonen mit den Schülerinnen und Schüler besprochen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) Bei Zuwiderhandlungen gegen die Schul- bzw. Hausordnung ist klar, mit welchen Konsequenzen die Schülerinnen und Schüler zu rechnen haben.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) Wir achten darauf, dass die Schülerinnen und Schüler die Schul- bzw. Hausordnung zu Beginn des Semesters unterschreiben.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d) Die Einhaltung der Schul- bzw. Hausordnung wird von den Lehrpersonen konsequent überprüft.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e) Die Schul- bzw. Hausordnung nimmt an dieser Schule einen wichtigen Standpunkt ein.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f) Wie und ob die Schul- bzw. Hausordnung den Schülerinnen und Schülern bekannt gemacht wird, steht den Lehrpersonen frei.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
g) Die Lehrpersonen reagieren konsequent auf Zuwiderhandlungen gegen die Schul- bzw. Hausordnung.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

13 Wie beurteilen Sie folgende Aussagen?

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
a) Künstlerische Aktivitäten, sind an unserer Schule wichtig (z.B. Zeichnen, Fotografieren, Filmen, Theater spielen etc.).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) Die Schülerinnen und Schüler werden ermuntert, sich auch für Dinge neben dem Unterricht zu interessieren.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d) Sportliche Aktivitäten sind an unserer Schule wichtig.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

14 Wie stehen Sie vergleichenden Prüfungen (z.B. Stellwerk, Check 8, Pisa etc.) gegenüber?

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
a) Vergleichende Prüfungen sollten regelmässig durchgeführt werden.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) Vergleichende Prüfungen tragen dazu bei, dass man sich in den Schulen mehr bemüht.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) Vergleichende Prüfungen geben keine objektive Basis ab, um zu sehen, wo eine Schule steht.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

Angaben zu Ihrer Person

15 Wie alt sind Sie?

- ₁ 20-29 Jahre
- ₂ 30-39 Jahre
- ₃ 40-49 Jahre
- ₄ 50-59 Jahre
- ₅ 60 Jahre oder älter

16 Sie sind...

- ₁ männlich
- ₂ weiblich

17 Wie lange sind Sie schon Schulleiter bzw. Schulleiterin tätig?

18 Für wie viele Lektionen sind Sie für die Schulleitung angestellt?

19 Unterrichten Sie neben Ihrer Tätigkeit als Schulleiterin bzw. Schulleiter?

- ₀ Nein
- ₁ Ja

Wenn ja, wie viele Lektionen pro Woche unterrichten Sie? _____ Lektionen

Wenn ja, wie lange üben Sie den Lehrberuf bereits aus?

- ₁ Weniger als 1 Jahr
- ₂ 1-5 Jahre
- ₃ 6-10 Jahre
- ₄ 11-20 Jahre
- ₅ 21-30 Jahre
- ₆ Mehr als 30 Jahre

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

17 Literaturverzeichnis

- Abs, H. J., Maag Merki, K., & Klieme, E. (2006). Grundlegende Gütekriterien für Schulevaluation. In W. Böttcher, H. G. Holtappels & M. Brohm (Eds.), *Evaluation im Bildungswesen. Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele*. (pp. 97-109). Weinheim und München: Juventa.
- Altrichter, A., Brüsemeister, T., & Wissinger, J. (Eds.). (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Altrichter, A., & Posch, P. (1999). *Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen*. Innsbruck-Wien: Studien-Verlag.
- Aurin, K. (Ed.). (1991). *Gute Schulen - Worauf beruht ihre Wirksamkeit?* (2. ed.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2006). *Multivariate Analysemethoden* (11. Auflage ed.). Berlin: Springer.
- Badertscher, H. (Ed.). (1997). *Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1897 bis 1997. Entstehung - Geschichte - Wirkung*. Bern: Haupt.
- Baker, M. L., Sigmon, J. N., & Nugent, E. M. (2001). *Truancy reduction: Keeping students in school*. Retrieved 21.10.2008, from <http://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojdp/188947.pdf>
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., et al. (Eds.). (2000). *PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bell, A. J., Rosen, L. A., & Dynlacht, D. (1994). Truancy Intervention. *Journal of Research and Development in Education* (Vol. 27, 1/1993), 203-211.
- Berner, E., Oelkers, J., & Reusser, K. (2008). Implementation von Bildungsstandards. *Zeitschrift für Pädagogik*. (53. Beiheft.), 210-226.
- Berner, H. (1994). *Aktuelle Strömungen in der Pädagogik und ihre Bedeutung für den Erziehungsauftrag der Schule*. (2. überarbeitete Auflage ed.). Bern: Haupt.
- BFS (Ed.). (2006). *Modernisierung der Erhebungen im Bildungsbereich. Grobkonzept*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik, BFS.
- BFS (Ed.). (2007). *PISA 2006: Kompetenzen für das Leben - Schwerpunkt Naturwissenschaften. Nationaler Bericht*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik, BFS.
- Bless, G., & Bonvin, P. (2005). Klassenwiederholung. Empirische Untersuchung zum Repetitionsentscheid und zu den Auswirkungen auf die Lernentwicklung sowie auf soziale und emotionale Faktoren. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, Heft 4, 297-311.
- Böhn, D. (1990). *Didaktik der Geographie - Begriffe*. München: Ouldenburg-Verlag.
- Böhnisch, L. (2010). *Abweichendes Verhalten: eine pädagogisch-soziologische Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Bortz, J., & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Ed.), *Soziale Ungleichheiten* (Vol. Sonderband 2, pp. 183-198). Göttingen: Soziale Welt.
- Brägger, G., Bucher, B., & Landwehr, N. (Eds.). (2005). *Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation*. Bern: Arbeitsgemeinschaft Externe Evaluation von Schulen, ARGEV. hep Verlag.
- Brägger, G., Kramis, J., & Teuteberg, H. (2007). Reform der Schulaufsicht und Aufbau der Externen Schulevaluation in der Schweiz. Am Beispiel der Kantone Luzern und Thurgau. In W. Böttcher & H.-G. Kothhof (Eds.), *Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung*. (pp. 65-91). Münster: Waxmann.
- Brettfeld, K., Enzmann, D., Trunk, D., & Wetzels, P. (2005). *Das Modellprojekt gegen Schulschwänzen (ProgeSs) in Niedersachsen: Ergebnisse der Evaluation*. Hamburg und Hannover: Landespräventionsrat Niedersachsen, Universität Hamburg.

- Brezinka, W. (1995). *Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg: Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft*. München; Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brophy, J. (2000). Teaching (Educational Practices Series, Vol. 1). Brüssel: International Academy of Education & International Bureau of Education; www.ibe.unesco.org.
- Brophy, J. (2002). *Gelingensbedingungen von Lernprozessen: eine Arbeitsübersetzung aus dem Amerikanischen des Leistungskurses Erziehungswissenschaft am Conrad-von-Soest-Gymnasium*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Brüggen, S., Maeder, C., & Kosorok Labhart, C. (2010). *Spannungsfeld Time-out-Klassen. Eine qualitative Untersuchung zu Integration durch vorübergehenden Schulausschluss*: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Brüsemeister, T. (2004). *Schulische Inklusion und neue Governance*. Münster: Monsenstein & Vannerdat.
- Büeler, X. (2007). School Governance - Die Fallstudie Luzern. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Eds.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (pp. 131-155). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bundesgericht. (2011a). *Urteil des Schweizerischen Bundesgerichts 2C_738/2010 vom 24.5.2011*. Retrieved 26.11.2011, from www.bger.ch
- Bundesgericht. (2011b). *Urteil des Schweizerischen Bundesgerichts C2_593/2010 vom 20.9.2011*. Retrieved 26.11.2011, from www.bger.ch
- Burk, K., & Claussen, C. (1998). *Lernorte ausserhalb des Klassenzimmers II. Methoden - Praxisberichte - Hintergründe* (4 ed. Vol. 49, Beiträge zur Reform der Grundschule). Frankfurt a/Main: Arbeitskreis Grundschule.
- Bütikofer, A. (2008). Das Projekt einer nationalen Schulgesetzgebung in der Helvetischen Republik (1798-1803). In L. Criblez (Ed.), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*. (pp. 33-56). Bern: Haupt.
- Canny, P. F., & Cooke, M. B. (2003). *The state of Connecticut's youth data, outcomes and indicators*: ERIC Document Reproduction Service No. ED478655.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York; London: Basic Books.
- Coe, R., & Fitz-Gibbon, C. T. (1998). School Effectiveness Research: criticisms and recommendations. *Oxford Review of Education*, 24, No. 4, 421-438.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J. S., Campell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfield, F., et al. (1966). *Equality of educational opportunity. (Coleman Report)*. Washington: US Government Printing Office.
- Creemers, B. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.
- Dann, H., Humpert, W., Krause, F., von Kügelgen, T., Rimele, W., & Tennstädt, K. (2005). Subjektive Aspekte des Lehrerberufs. In A. Glöckner-Rist (Ed.), *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. ZIS Version 9.00*. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen, ZUMA.
- Ditton, H. (1998). *Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendungen des Hierarchisch Linearen Modells*. Weinheim und München: Juventa.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik* (41. Beiheft), 73-92.
- Ditton, H. (2007). Schulqualität - Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung. In J. van Buer & C. Wagner (Eds.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*. (pp. 83-93). Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Ditton, H., & Merz, D. (1999). *DfG-Projekt: Qualität von Schule und Unterricht*: Universität Osnabrück.
- Dollinger, B., & Raithel, J. (2006). *Einführung in Theorien abweichenden Verhaltens: Perspektiven, Erklärungen und Interventionen*. Weinheim: Beltz.
- Dubs, R. (1998). Qualitätsmanagement für Schulen. *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen*.(92. Jahrgang), 98-190.

- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management* (2 ed.). Zürich: SKV.
- Dubs, R. (2007). Erweiterte Selbständigkeit der Einzelschule und Entwicklung von Schulqualität in der Schweiz - Eine kritische Zwischenbilanz. In J. van Buer & C. Wagner (Eds.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*. (pp. 515-525). Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Dubs, R. (2010). *Bildungspolitik und Schule - wohin?* Altstätten: Tobler.
- Dunkake, I. (2010). *Der Einfluss der Familie auf das Schulschwänzen. Theoretische und empirische Analysen unter Anwendung der Theorien abweichenden Verhaltens*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Eder, F. (1994). Klimamerkmale wirksamer Schulen. In R. Olechowski & B. Rollett (Eds.), *Theorie und Praxis. Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung - quantitative und qualitative Methoden*. (pp. 227-234). Frankfurt a./M.: Peter Lang.
- Eder, F. (1995). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Forschungsbericht im Auftrag des BMUK*. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima: Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Innsbruck u.a: Studien-Verlag.
- Eder, F. (1998). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (LFSK 8-13). Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe.
- Eder, F. (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule: Befragung 2005*. Innsbruck u.a.: Studien-Verlag.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, (37), 15-27.
- Ehmann, C., & Rademacker, H. (2003). *Die Bewertung und Deutung von Schulversäumnissen und Schulpflichtverletzungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Eifler, S. (2002). *Kriminalsoziologie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Epstein, J. L. (2005). *Developing and sustaining research-based programs of school, family and community partnerships: Summary of Five Years of NNPS Research*.: John Hopkins University.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. (2. ed.). Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (2006). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Frey. (2003). *2Q-Modell. Qualitätsentwicklung in Schulen. Leitfaden für interessierte Schulen*. Retrieved 4.10.2008, from <http://www.erz.be.ch/site/biev-qes-broschuere-2q.pdf>
- Ganzeboom, H. B. G., & Treiman, D. J. (1996). Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, 25, 201-239.
- Ganzeboom, H. B. G., Treiman, D. J., & Leeuw, J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, 21, 1-56.
- Gedatus, M. (2003). Grundlagen des Evaluationsdesigns. *Spektrum Management-Wissen*, 1/2003.
- Gläser-Zikuda, M., & Fuss, S. (2004). Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern im Unterricht. In T. Hascher (Ed.), *Schule positiv erleben. Erkenntnisse und Ergebnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (pp. 27-48). Bern u.a.: Haupt.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Grunder, H.-U. (2001). *Schule und Lebenswelt*. Münster: Waxmann.
- Grunder, H.-U. (2011). *Kapitel 2.1 Schulgesetze und Reformbestrebungen*. Retrieved 7.7, 2011, from URL: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D10396-3-3.php>
- Häcker, H., & Stapf, K. H. (Eds.). (1996). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch* (12 ed.). Bern: Hans Huber.

- Hamann, & Waldmann, R. (2005). *Dossier Absentismus*. Unpublished manuscript, Sekundarschule Reinach BL.
- Harvey, L., & Green, D. (2000). Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. *Zeitschrift für Pädagogik*. (41. Beiheft), 17-40.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster u.a.: Waxmann.
- Heid, H. (2000). Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. *Zeitschrift für Pädagogik*. (41. Beiheft), 41-51.
- Heid, H. (2007). Qualität von Schule - Zwischen Bildungstheorie und Bildungsökonomie. In J. van Buer & C. Wagner (Eds.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*. (pp. 55-66). Frankfurt a/Main: Peter Lang.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität. Erfassen - Bewerten - Verbessern*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Helmke, A., Jäger, R. S., Balzer, L., Hosenfeld, I., Ridder, A., & Schrader, F.-W. (2002). *MARKUS Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Mainz: Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz.
- Holtappels, H. G. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation*. München: Luchterhand.
- Holtappels, H. G. (2005). Bildungsqualität und Schulentwicklung. In H. G. Holtappels & K. Höhmann (Eds.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule*. (pp. 27-47). Weinheim/München: Juventa.
- Hosenfeld, I., & Helmke, A. (2004). Wohlbefinden und hohe Mathematikleistung - unvereinbare Ziele? Analysen zu unterrichtlichen und kontextuellen Bedingungen von zwei wichtigen Kriterien des Schulunterrichts (MARKUS). In T. Hascher (Ed.), *Emotionen und Wohlbefinden von Schüler/innen* (pp. 113-131). Bern u.a.: Haupt.
- Hosenfeld, I., Helmke, A., Ridder, A., & Schrader, F.-W. (2002). Die Rolle des Kontextes. In A. Helmke & R. S. Jäger (Eds.), *Die Studie MARKUS-Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Grundlagen und Perspektiven*. (pp. 175-256). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Hurrelmann, K. (2010). *Lebensphase Jugend: eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Juventa.
- Jahnke, T. (2008). Zur Ideologie von PISA. In T. Jahnke & W. Meyerhöfer (Eds.), *PISA & Co. Kritik eines Programms* (2 ed., pp. 1-25). Hildesheim, Berlin: Franzbecker.
- Janssen, J., & Laatz, W. (2010). *Statistische Datenanalyse mit SPSS* (7. ed.). Heidelberg: Springer.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., et al. (1972). *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jenzer, C. (1975). *Erziehungsidee und Schulwirklichkeit*. Bern: Herbert Lang.
- Jerusalem, M., & Mittag, W. (1999). Selbstwirksamkeit, Bezugsnormorientierung, Leistung und Wohlbefinden in der Schule. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Eds.), *Emotion, Motivation und Leistung* (pp. 223-245). Göttingen: Hogrefe.
- Kempfert, G., & Rolff, H.-G. (2005). *Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klemm, K. (2009). *Klassenwiederholungen - teuer und unwirksam*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Kittl, H., Mayr, A., & Schiffer, B. (2005). *Early School Leaving and Drop out. Zwischenbericht 2005*. Graz: Institut für Erziehungswissenschaften.
- Klöti, U. (1995). Politische Evaluation im Bildungsföderalismus. In U. P. Trier (Ed.), *Wirksamkeitsanalyse von Bildungssystemen. NFP 33. Symposium Bern*. (pp. 80-92). Bern und Aarau: Programmleitung des NFP 33 in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung, SKBF.
- Koch, L. (2007). Bildungsevaluation, Bildungsstandards, Grundbildung und eine neue Lehrerbildung: Eine neue Bildungstheorie? In J. J. Beichel & K. Fees (Eds.), *Bildung oder Outcome?* (pp. 23-42). Herbolzheim: Centaurus.

- Kornmann, R. (1980). Schulschwänzen - Persönlichkeitsmerkmal oder Symptom verbesserungsbedürftiger Unterrichtsqualität? *Psychologie, Erziehung, Unterricht*, 27. Jg., 240-242.
- Kunz, K.-L. (2001). *Kriminologie* (3. ed.). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & T. Wissinger (Eds.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungswesen*. (pp. 15-44). Wiesbaden: VS Verlag.
- Lamnek, S. (1996). *Theorien abweichenden Verhaltens. Eine Einführung für Soziologen, Psychologen, Pädagogen, Juristen, Politologen, Kommunikationswissenschaftler und Sozialarbeiter*. München: Willhelm Fink.
- Landwehr, N. (2003a). Basisinstrument zur Schulqualität. Systematische Darstellung wichtiger Qualitätsansprüche an Schule und Unterricht. In N. Landwehr & P. Steiner (Eds.), *Q2E: Qualität durch Evaluation und Entwicklung: Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen*. Bern: h.e.p. Verlag.
- Landwehr, N. (2003b). Grundlagen zum Aufbau einer Feedback-Kultur. In N. Landwehr & P. Steiner (Eds.), *Q2E: Qualität durch Evaluation und Entwicklung: Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen*. Bern: h.e.p. Verlag.
- Landwehr, N., & Steiner, P. (2003a). Das Q2E-Modell - Schritte zur Schulqualität. Aspekte eines ganzheitlichen Qualitätsmanagement an Schulen. In N. Landwehr & P. Steiner (Eds.), *Q2E: Qualität durch Evaluation und Entwicklung: Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen*. Bern: h.e.p. Verlag.
- Landwehr, N., & Steiner, P. (2003b). Grundlagen der externen Schulevaluation. In N. Landwehr & P. Steiner (Eds.), *Q2E: Qualität durch Evaluation und Entwicklung: Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen*. Bern: h.e.p. Verlag.
- Landwehr, N., & Steiner, P. (2008). Steuerung des Qualitätsmanagements durch die Schulleitung. In N. Landwehr & P. Steiner (Eds.), *Q2E: Qualität durch Evaluation und Entwicklung: Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen*. Bern: h.e.p. Verlag.
- Landwehr, N., & Steiner, P. (Eds.). (2003c). *Q2E: Qualität durch Evaluation und Entwicklung: Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen*. Bern: h.e.p. Verlag.
- Landwehr, N., Steiner, P., & Keller, H. (2003). Schritte zur datengestützten Schulevaluation. In N. Landwehr & P. Steiner (Eds.), *Q2E: Qualität durch Evaluation und Entwicklung: Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen*. Bern: h.e.p. Verlag.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal* 40, 2, 353-393.
- Lehmkuhl, G., & Lehmkuhl, U. (2004). Schulverweigerung. Ein heterogenes Störungsbild. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 47 (9), 890-895.
- Lenz, J. (1991). *Die effective School Forschung der USA: ihre Bedeutung für die Führung und Lenkung von Schulen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Leppin, A. (2004). Konzepte und Strategien der Krankheitsprävention. In K. Hurrelmann, T. Klotz & J. Haisch (Eds.), *Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung*. (pp. 31-40.). Bern: Huber.
- Lötscher, F. (1996). Zweckartikel - zwecklos? Werkstattbericht. *LeGes, Mitteilungsblatt der Schweizerischen Gesellschaft für Gesetzgebung (SGG) und der Schweizerischen Evaluationsgesellschaft (SEVAL)*, Heft 1996/1, 7. Jahrgang, Heft 1, 91-109.
- Loup, B. (2006). Schulausschluss: Welches ist der rechtliche Rahmen? In SNF (Ed.), (pp. 21-23). Bern: Nationales Forschungsprogramm NFP 51.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58, 103-117.
- Lustenberger, W. (1996). *Pädagogische Rekrutenprüfungen. Ein Beitrag zur Schweizer Schulgeschichte*. Chur/Zürich: Rüegger.

- Maag Merki, K. (2005). Wissen worüber man spricht. Ein Glossar. In G. Becker, A. Bremerrich-Vos, M. Demmer, K. Maag Merki, B. Priebe, K. Schwippert, L. Stäudel & K.-J. Tillmann (Eds.), *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friederich Jahresheft XXIII* (pp. 12-13). Velber: Friederich Verlag.
- Maradan, O., & Mangold, M. (2005). Bildungsstandards in der Schweiz. Das Projekt Har-
moS. *ph akzente*, 2/2005, 3-7.
- Maritz, B., Gerber, N., Perrottet, A., Rüegg, A., Studer, H., Wenger, B., et al. (2006). *Bewertungsbuch für Schulen. Eine Anleitung zur Evaluation der Schulqualität auf der Grundlage des Modells der European Foundation for Quality Management (EFQM)*. Bern: hep.
- Mattmüller, H. (1982). Die Eidgenössische Bildungspolitik zwischen 1870 und 1903 und die Entstehung der Schweizerischen Schulforschung. *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte.*, 32, 401-420.
- Meyer, M., & Siemer, S. H. (2006). Qualität als flexibles Schema. In W. Böttcher, H. G. Holtappels & M. Brohm (Eds.), *Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele*. (pp. 65-77). Weinheim und München: Juventa.
- Moret, G. (2006). Der Einfluss der Schullaufbahn auf die Jugendkriminalität. *Crimiscope*(31), 1-7.
- Moser, U., & Tresch, S. (Eds.). (2003). *Best Practice in der Schule. Von erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen*. Aargau: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Müller-Neuendorf, M., & Obermaier, M. (Eds.). (2010). *Handbuch Qualitätsmanagement Schule*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- OECD (Ed.). (1989). *Schools and Quality. An International Report*. Paris: OECD.
- Oehme, A. (2007). *Schulverweigerung: subjektive Theorien von Jugendlichen zu den Bedingungen ihres Schulabsentismus*. Hamburg: Kovac.
- Overwien, B. (2001). Debatten, Begriffsbestimmungen und Forschungsansätze zum informellen Lernen und zum Erfahrungslernen. In *Senatsverwaltung für Arbeit Frauen und Soziales; Tagungsband zum Kongress: Der flexible Mensch* (pp. 359-376). Berlin: BBJ-Verlag.
- Pinquart, M., & Masche, G. (2000). Verlauf und Prädiktoren des Schulschwänzens. In R. K. Silbereisen & J. Zinnecker (Eds.), *Entwicklung im sozialen Wandel*. Weinheim: Beltz.
- Plotke, H. (2003). *Schweizerisches Schulrecht*. Bern: Haupt.
- Posch, P., & Altrichter, A. (1997). *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen*. Innsbruck: Studienverlag.
- Purkey, S. C., & Smith, M. (1991). Wirksame Schulen - Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirksamkeitsforschung in den Vereinigten Staaten. In K. Aurin (Ed.), *Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit?* (pp. 13-45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reble, A. (1999). *Geschichte der Pädagogik* (19. durchgesehene ed.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Reid, K. (1982). The Self-Concept and Persistent School Absenteeism. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 179-187.
- Reid, K. (2003). The search for solutions to truancy and other forms of school absenteeism. *Pastoral Care*, 21, 1, 3-9.
- Reid, K. (2005). *The Causes, Views and Traits of School Absenteeism and Truancy: An Analytical Review*. Manchester, UK: Manchester University Press.
- Reynolds, D., Jones, D., St. Leger, S., & Murgatroyd, S. (1980). School Factors and Truancy. In L. Hersov & I. Berg (Eds.), *Out of School* (pp. 85-110). Chichester: Wiley.
- Ricking, H. (2003). *Schulabsentismus als Forschungsgegenstand. Dissertation*. Universität Oldenburg: bis Verlag.
- Ricking, H., Schulze, G., & Wittrock, M. (2009). Schulabsentismus und Dropout: Strukturen eines Forschungsfeldes. In H. Ricking, G. Schulze & M. Wittrock (Eds.), *Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen - Erklärungsansätze - Intervention* (pp. 13-48). Paderborn: Schöningh UTB.
- Riehl, C. (1999). Labeling And Letting Go: An Organizational Analysis Of How High School Students Are Discharged As Dropouts. *Research in Sociology of Education and Socialization*. (Volume 12), 231-268.

- Rihm, T. (Ed.). (2006). *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Roedell, W. C., Jackson, N. E., & Robinson, H. B. (2000). *Hochbegabung in der Kindheit. Besonders begabte Kinder im Vor- und Grundschulalter*. Heidelberg: Asanger.
- Rothman, S. (2001). School absence and student background factors: A multilevel analysis. *International Education Journal* 2, 1, 59-68.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P., & Ouston, J. (1980). *Fünftehtausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Sälzer, C. (2010). *Schule und Absentismus*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schafer, J. L., & Graham, J. W. (2002). Missing Data: Our View of the State of the Art. *Psychological Methods*, 7, No. 2, 147-177.
- Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling*. London: Cassell.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schendera, C. F. (2010). *Clusteranalyse mit SPSS. Mit Faktorenanalyse*. München: Oldenbourg Verlag.
- Schreiber-Kittl, M., & Schröpfer, H. (2002). *Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Schubarth, W. (2000). *Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe: theoretische Grundlagen, empirische Ergebnisse, Praxismodelle*. Neuwied: Luchterhand.
- Schulze, G., Ricking, H., & Wittrock, M. (2000). Gefährdung durch Schulabsentismus? Die Wechselwirkung von Schulschwänzen, Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensstörungen - Problembeschreibung und schulbezogene Interventionsstrategien. In S. Rolus-Borgward, U. Tänzer & M. Wittrock (Eds.), *Beeinträchtigung des Lernen und/oder des Verhaltens - Unterschiedliche Ausdrucksformen für ein gemeinsames Problem*. (pp. 273-286). Universität Oldenburg: Didaktisches Zentrum, DiZ.
- Schümer, G., Tillmann, K. J., & Weiss, M. (2003). Institutionelle und soziale Bedingungen des Lernens. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiss (Eds.), *PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Schwab, A. (2006). Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft in den Jahren 1771/1772. In D. Tröhler & A. Schwab (Eds.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwind, H.-D. (2003). *Kriminologie. Eine praxisorientierte Einführung mit Beispielen*. Heidelberg: Kriminalistik Verlag.
- Seidel, T. (2008). Stichwort: Schuleffektivitätskriterien in der internationalen empirischen Forschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (11. Jg. Heft 3, 2008), 348-367.
- Seitz, H., & Capaul, R. (2007). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*. (2 ed.). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- SGBF (Ed.). (1985). *Materialien zum Entwicklungsplan und vorläufige Fassung des Entwicklungsplans der Schweizerischen Bildungsforschung*. Aarau: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung, SGBF.
- SGBF (Ed.). (1988). *Entwicklungsplan der schweizerischen Bildungsforschung* (10. Jahrgang, Sondernummer ed.). Aarau: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung, SGBF.
- SKBF (Ed.). (2007). *Bildungsbericht Schweiz.2006*. (2. ed.). Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, SKBF.
- SKBF (Ed.). (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Sommer, B. (1985). Truancy in Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 145-160.
- Stamm, M. (2005a). Bildungsaspiration, Begabung und Schullaufbahn: Eltern als Erfolgspromotoren? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27 (2), 277-297.
- Stamm, M. (2005b). Hochbegabung und Schulabsentismus. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu einer ungewohnten Liaison. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1/2005, 20-33.

- Stamm, M. (2006). Schulabsentismus. Anmerkungen zu Theorie und Empirie einer vermeintlichen Randerscheinung schulischer Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 285-303.
- Stamm, M. (2007). Schulabsentismus: eine unterschätzte pädagogische Herausforderung. *Die Deutsche Schule*, 99. Jg., Heft 1/2007, 50-61.
- Stamm, M. (2008). *Die Psychologie des Schulschwänzens*. Bern: Hans Huber.
- Stamm, M., Niggli, M. A., Templer, F., Ruckdäschel, C., Niederhauser, M., & Schmid, K. (2007). *Schulabsentismus in der Schweiz - Ein Phänomen und seine Folgen. Eine empirische Studie zum Schulschwänzen Jugendlicher im Schweizer Bildungssystem. Schlussbericht zu Händen des Schweizerischen Nationalfonds, SNF.*: Universität Fribourg, Schweiz.
- Stamm, M., Ruckdäschel, C., Templer, F., & Niederhauser, M. (2009). *Schulabsentismus. Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Staroba, F. J. (1989). *School Holding Power at an Open Admission University: A Comparative Study of Reasons Students Remain or Leave*. University of the District of Columbia.
- Steffens, U. (2007). Schulqualitätsdiskussion in Deutschland - ihre Entwicklung im Überblick. In J. van Buer & C. Wagner (Eds.), *Qualität von Schule - Ein kritisches Handbuch*. (pp. 21-51). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Steinhausen, H.-C., Müller, N., & Winkler Metzke, C. (2008). *Frequency, stability and differentiation of self-reported school fear and truancy in a community sample. Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, CAPMH*, 2:17. Retrieved 31.1.2011, 2:17, from <http://www.capmh.com/content/2/1/17>
- Stockmann, R. (2002). *Qualitätsmanagement und Evaluation - Konkurrierende oder sich ergänzende Konzepte?* Retrieved 17.3.2009, from www.ceval.de
- Stockmann, R. (2006). Qualitätsmanagement und Evaluation im Vergleich. In W. Böttcher, H. G. Holtappels & M. Brohm (Eds.), *Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele*. (pp. 23-39). Weinheim und München: Juventa.
- Strittmatter, A. (1997a). "Eine knüppelharte Sache." *Schulen erproben Selbstevaluation. Pädagogik*, 5/97, 16-20.
- Strittmatter, A. (1997b). *Formatives Qualitätsevaluations-System FQS. Kurzporträt*. Verband KgCH, Zentralvorstand, Dokumentation zur Sitzung 13.9.1997. Bern: Dokumentationsstelle KgCH, Verband Kindergärtner/innen Schweiz.
- Strittmatter, A. (2007). Zwischen Solbad und Polizeiradar. Über das sensible Verhältnis von interner und externer Evaluation von Bildungsinstitutionen. In W. Böttcher & H. Kotthoff (Eds.), *Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung* (pp. 93-111). Münster: Waxmann.
- Sturzbecher, D. (1997). *Jugend und Gewalt in Ostdeutschland - Lebenserfahrungen in Schule, Freizeit und Familie*. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Sturzbecher, D., & Freytag, R. (1997). Für das Leben lernen? - Schulzufriedenheit in Brandenburg. In D. Sturzbecher (Ed.), *Jugend und Gewalt in Ostdeutschland* (pp. 113-142). Göttingen: Hogrefe.
- Szaday, C., Büeler, X., & Favre, B. (1996). *Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung: Trends, Synthese und Zukunftsperspektiven*. Bern und Aarau: Programmleitung NFP 33 und Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, SKBF.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe - Konzepte - Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40, Heft 6, 809-829.
- Thimm, K. (1994). Schule des Lebens. Schulverweigerung als pädagogische Herausforderung. *Jugendhilfe* (32/1994/2), 98-107.
- Tillmann, K. J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H. G., Meier, U., & Popp, U. (2007). *Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven*. (3 ed.). Weinheim und München: Juventa.
- Trier, U. P. (Ed.). (1999). *Was bringt unsere Bildung? Zum Abschluss des nationalen Forschungsprogramms <<Wirksamkeit unserer Bildungssysteme>> NFP33*. Zürich: Rüegger.

- van Ackeren, I., & Hovestadt, G. (2003). *Bildungsreform Band 4: Indikatorisierung der Empfehlungen des Forum Bildung*.: Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF.
- Vögeli-Montavoni, U. (2005). *Die Schulsozialarbeit kommt an! Trendbericht SKBF Nr. 8, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung*. Aarau: Albdruk.
- Wagner, M. (Ed.). (2007). *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis*. Weinheim und München: Juventa.
- Wagner, M., Dunkake, I., & Weiss, B. (2003). *Verbreitung und Determinanten der Schulverweigerung in Köln. Zweiter und fünfter Zwischenbericht für die GEW Stiftung Köln*. Universität Köln: Forschungsinstitut für Soziologie.
- Wagner, M., Dunkake, I., & Weiss, B. (2005). Schulverweigerung. Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*., 3, 56, 457-487.
- Weber, E. (1996). Band I: Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 2: Ontogenetische Voraussetzungen der Erziehung - Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung. In E. Weber (Ed.), *Pädagogik. Eine Einführung*. (8 ed.). Donauwörth: Auer.
- Weidlich, K.-U., & Vlastic, A. (2005). *Schulabsentismus in Ludwigshafen: Eine Problemanalyse*. Ludwigshafen: Medieninstitut.
- Weinbach, R. W., & Grinnell, R. M. (2000). *Statistik für Soziale Berufe*. (4. ed.). Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Weiss, B. (2007). Wer schwänzt wie häufig die Schule? In M. Wagner (Ed.), *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis* (pp. 37-57). Weinheim und München: Juventa.
- Weiss, M., & Bellmann, J. (2007). Bildungsfinanzierung in Deutschland und Schulqualität - Eine gefährdete Balance? In J. van Buer & C. Wagner (Eds.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (pp. 167-183). Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Wesseler, M. (2010). Evaluation und Evaluationsforschung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Eds.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4. ed., pp. 1031-1049). Wiesbaden: VS Verlag.
- Winkel, S., Petermann, F., & Petermann, U. (2006). *Lernpsychologie*. Paderborn: Schöningh.
- Wissinger, J. (2007). Does School Governance matter? Herleitungen und Thesen aus dem Bereich "School Effectiveness and School Improvement". In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Eds.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (pp. 105-129). Wiesbaden: VS Verlag.
- Zollondz, H.-D. (2006). *Grundlagen Qualitätsmanagement: Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Konzepte*. München: Oldenbourg.

