



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Unterrichtsqualität an Fahrschulen“

Eine empirische Untersuchung zur Wahrnehmung des
theoretischen Unterrichts und der Lehrkräfte
aus der Sicht von Fahrschülern

Verfasserin

Sabine Körner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Stefan Thomas Hopmann

DANKSAGUNG

Herzlicher Dank gebührt meinem Betreuer, Herrn Univ.-Prof. Dr. Stefan T. Hopmann. Er hat mich mit „Engelsgeduld“ bei der Idee unterstützt, meine Vorstellungen in eine Diplomarbeit umzuwandeln. Ein herzliches Dankeschön möchte ich vor allem Herrn ObstdhmtD Mag. Gerald Gnaser aussprechen. Er hat mich besonders in der letzten Phase des Schreibens der Diplomarbeit sehr motiviert. Ohne seine Aufmunterungen, nicht aufzugeben, wäre diese Arbeit möglicherweise wohl nie vollendet geworden. Mein besonderer Dank gilt aber auch Herrn Bgdr Mag. Andreas Wochner, der mir mit Rat und Tat zur Seite stand, wenn ich nicht mehr weiter wusste. Bedanken möchte ich mich auch bei Herrn Obst Joachim Kirnbauer, MSD, der für meinen Kummer stets ein offenes Ohr hatte. Ein ganz besonderer Dank gilt natürlich den Fahrschulleitern und Fahrschülern, durch die diese Diplomarbeit erst möglich geworden ist.

Anmerkungen:

Alle in der vorliegenden Diplomarbeit verwendeten Begriffe, Personen- und Funktionsbezeichnungen beziehen sich ungeachtet ihrer grammatikalischen Form selbstverständlich in gleicher Weise auf Frauen und Männer.

Die vorliegende Arbeit wurde in der neuen Rechtschreibung verfasst. Originalzitate wurden in ihrer ursprünglichen Schreibweise belassen.

KURZZUSAMMENFASSUNG

Meine Diplomarbeit befasst sich mit der Fragestellung, wie Fahrschüler den theoretischen Unterricht und ihre Lehrkräfte an ihren Fahrschulen einschätzen. Dabei interessierte mich vor allem, ob Unterschiede im Fahrschulunterricht gegenüber dem Schulunterricht bestehen. Zu diesem Zweck wurde ein bereits an Schulen bestehender Fragebogen zur Beantwortung der Fragestellung speziell für Fahrschulen geringfügig adaptiert. Dabei haben mich die Forschungsfragen interessiert, welche Arbeitsformen es an Fahrschulen gibt, wie der Fahrschullehrer von den Fahrschülern wahrgenommen wird, ob sich die Fahrschüler hinsichtlich des Geschlechts, des Alters und der Schulbildung in der Wahrnehmung des theoretischen Fahrschulunterrichts unterscheiden, und ob es Zusammenhänge zwischen den Unterrichtsmerkmalen und der Wahrnehmung der Lehrkraft gibt.

Die mit quantitativen Methoden durchgeführte Auswertung der Daten zeigt, dass im theoretischen Fahrschulunterricht hauptsächlich der Lehrer redet und Fragen stellt und die Schüler entweder zuhören und antworten, dass sie ihren Fahrschullehrer insgesamt sehr positiv bewerten, dass sich die Wahrnehmung des theoretischen Fahrschulunterrichtes bei den Fahrschülern sehr wohl hinsichtlich des Geschlechts, des Alters und der Schulbildung unterscheidet, und dass es Zusammenhänge zwischen den Unterrichtsmerkmalen und der Wahrnehmung der Lehrkraft gibt. Im Zuge der Auswertung habe ich feststellen müssen, dass einerseits sich die Inhalte eines Fragebogens aus der Schulforschung nur mit erheblichen Einschränkungen auf die Fahrschule übertragen lassen, und dass andererseits sich die Rahmenbedingungen an Fahrschulen doch wesentlich von jenen an Schulen unterscheiden.

ABSTRACT

My diploma thesis investigates how learner drivers assess both the theoretical instruction and their teachers at their driving schools. In this context I was most interested in the question whether there are differences between instruction at schools and instruction at driving schools. For this purpose a questionnaire already existing at schools was adapted for its use at driving schools in order to find out the answer to this question. In the course of my investigation I put special emphasis on which ways of working exist at driving schools, how the driving school instructor is perceived by the students, whether the students' perception of theoretical instruction at driving school differs depending on sex, age and education, and whether there are connections between the characteristic features of instruction and the perception of the instructor.

The analysis of the data, which was done using quantitative methods, shows that during theoretical instruction at driving schools the teacher mainly talks and asks questions, and the students either listen or give answers, that the students altogether judge their instructor positively, that the students' perception of theoretical instruction at driving school definitely does differ depending on sex, age and education, and that there definitely are connections between the characteristic features of instruction and the perception of the qualified teacher. In the course of this analysis I also had to notice that on the one hand the contents of the school research questionnaire can be transferred to the driving school, but only with considerable restrictions, and that on the other hand the general set-up at driving schools differs fundamentally from that at schools.

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung	9
2. Was bedeutet Qualität?	13
2.1 Allgemeine Betrachtungen und Definitionen	13
2.2 Qualität im Bildungswesen	14
2.3 Qualität in Fahrschulen	16
3. Unterricht – Unterrichtsqualität	19
3.1 Was bedeutet Unterricht?	19
3.2 Unterricht - Lehrerverhalten	20
3.3 Was bedeutet Unterrichtsqualität?	20
4. Unterrichtsqualität	23
4.1 Unterrichtsmerkmale	23
4.2 Lehrermerkmale – Die Person des Lehrers	27
4.3 Gemeinsamkeiten – Andere Ansätze	33
4.4 Das QuAIT-Modell von Slavin	35
5. Forschungsstand	40
5.1 Schulbereich	40
5.2 Fahrschulbereich	45
6. Exkurs: Die Sicht der Schüler	49
7. Forschungsdesign	52
7.1 Entwicklung des Fragebogens	52
7.2 Aufbau des Fragebogens	53
7.3 Pretest: Entwicklung - Durchführung – Auswertung	60
7.4 Durchführung der Erhebung	61
7.5 Beschreibung der Stichprobe	63
7.6 Statistische Auswertung der Erhebungsdaten	69

8. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	77
8.1 Aspekt Arbeitsform	78
8.2 Aspekt Lehrer	81
8.3 Dimension „Qualität“	85
8.4 Dimension „Angemessenheit“	93
8.5 Dimension „Anregung“	100
8.6 Dimension „Zeit“	110
8.7 Dimension „Andere unterrichtsrelevante Aspekte“	118
9. Schlussbetrachtung	130
9.1 Beantwortung der Fragestellungen.....	130
9.2 Zusammenfassung der Arbeit und Ausblick	134
10. Literaturverzeichnis.....	138
11. Abbildungsverzeichnis.....	146
12. Tabellenverzeichnis.....	148
13. Abkürzungsverzeichnis	152
14. Anhang.....	153
A-1. Arbeitsform	154
A-2. Lehrer	156
A-3. Qualität.....	159
A-4. Angemessenheit	164
A-5. Anregung.....	168
A-6. Zeit	174
A-7. Andere unterrichtsrelevante Aspekte	180
A-8. Fragebogen.....	188

Ehrenwörtliche Erklärung

Lebenslauf

1. EINLEITUNG

Jedes Jahr versuchen viele, zumeist junge Menschen, einen Führerschein zu erwerben und unterziehen sich gemäß § 64b KDV 1967 einer gesetzlich verpflichtenden Fahrschulausbildung¹. Durch theoretischen und praktischen Fahrunterricht sollen die Führerscheinwerber auf die hohen Anforderungen im Straßenverkehr bestmöglich vorbereitet werden. Nur mit modernen Ausbildungsmitteln, Fahrzeugen, die dem letzten Stand der Technik entsprechen und pädagogisch geschultem Personal lässt sich eine qualitativ hochwertige Ausbildung erwarten. Einen sehr wesentlichen Einfluss auf das Verhalten der zukünftigen Autofahrer üben die Lehrkräfte und ihr Unterrichtsverhalten in der Fahrschule aus. Doch werden die gestellten Anforderungen und Erwartungen im täglichen Straßenverkehr durch Fehlverhalten der Autofahrer in der Praxis oft nicht erfüllt. Hier liegt nun die Vermutung nahe, dass dieses Fehlverhalten durch Mängel bei der Ausbildungsqualität in der Fahrschule verursacht wird.

Mit dieser Diplomarbeit möchte ich jedoch nicht die pädagogische Ausbildung und die Lehrkompetenz der Fahrschul- bzw. Fahrlehrer kritisch hinterfragen. Vielmehr interessiert mich, wie Fahrschüler ganz allgemein aus ihrer persönlichen Sicht v.a. den theoretischen Unterricht und ihre Lehrkräfte wahrnehmen und einschätzen.

In der Schule stellt sich öfters die Frage, was eigentlich „guter Unterricht“ ist. Die Antworten auf diese Frage können sehr vielfältig sein. So erwarten sich Direktoren eventuell einen Unterricht, den ein guter Lehrer hält. Lehrkräfte werden sich z.B. Aufmerksamkeit, Interesse, Leistungsbereitschaft und Disziplin von ihren Schülern erwarten. Schüler erhoffen sich v.a. Schulerfolg, sowie Anerkennung durch ihre Mitschüler und Lehrer (vgl. WEINERT 1998, S.7). Die Vorstellungen über und Erwartungen an „guten Unterricht“ können somit sehr unterschiedlich ausfallen, da verschiedene Personen verschiedene Ansichten darüber haben. Franz Emanuel WEINERT (1998) fasst das so zusammen: „Jedermann glaubt zu wissen, was guter Unterricht ist. Doch es gibt kein einvernehmliches Verständnis darüber, wodurch er sich auszeichnet, was für Kriterien er erfüllen muss und welche Maßstäbe zu seiner Beurteilung geeignet sind“ (WEINERT 1998, S. 7).

¹ vgl. http://www.jusline.at/64b_Fahrschulausbildung_KDV_1967.html [12 06 2012]

Ein Überblick über die Ergebnisse der Unterrichtsforschung zeigt, dass vielfältige Kriterien in den Vordergrund rücken, mit deren Hilfe Unterricht beurteilt und bewertet werden kann. In der Literatur lassen sich zahlreiche Einteilungen darüber finden, was Unterrichtsqualität ist bzw. zur Frage, was guten Unterricht ausmacht. Dabei wird eine Unterscheidung in bestimmte Merkmale der Lehrperson (z.B. didaktische Kompetenz) und den Wert bestimmter Unterrichtsmerkmale (z.B. Strukturierung des Unterrichts) vorgenommen. Diese Begriffe werden aber von den Autoren weitgehend als gleich angesehen (vgl. u.a. auch GREIMEL 1995, PATRY 1996, WEINERT & HELMKE 1996, ASTLEITNER 2000).

Robert E. SLAVIN (1996) fand aufgrund umfangreicher Literaturanalysen und eigener Studien vier wirksame Unterrichtsfaktoren, die einen erfolgreichen Unterricht charakterisieren: Quality of instruction, Appropriateness, Incentives sowie Time. Diese Einflussfaktoren auf die Unterrichtsqualität fasst er als „QuAIT-Modell“ zusammen

In Anlehnung an dieses „QuAIT-Modell“ untersuchte Hartmut DITTON (2002) im Teilbereich „Unterricht“ im Rahmen des Projektes „Qualitätssicherung in Schule und Unterricht – QuASSU“ den Einfluss dieser Unterrichtsmerkmale auf den Lernerfolg. Es zeigte sich, dass sich die Unterrichtseffekte anhand der Unterrichtsmerkmale des „QuAIT-Modells“ gut vorhersagen lassen.

Im Rahmen der Literaturrecherche zum Thema Unterrichtsqualität sind mir folgende wesentliche Punkte aufgefallen. Verschiedene Autoren kritisieren, dass der Meinung von Schülern zu Unterrichtsqualität, für die ja Unterricht veranstaltet wird, kaum Beachtung geschenkt wird (vgl. u.a. BOCKA 2005). Einige Autoren fordern in ihren Artikeln auf, Forschungen zur Unterrichtsqualität auch auf andere Bereiche, als v.a. nur den Mathematikunterricht auszudehnen (vgl. u.a. DITTON 2002). Und eine ausgiebige Literaturrecherche zu Forschungsarbeiten über Unterrichtsqualität an Fahrschulen zeigte zudem wenig Erfolg. Hier fanden sich hauptsächlich Arbeiten über die Entwicklung des Fahrschulwesens, den verschiedenen Möglichkeiten des Fahrerlaubniserwerbs, der Ausbildung der Fahrlehrer und der Kompetenz der Fahrlehreranwälter (vgl. u.a. BONGARD & BONGARD 1983, METZNER 1985).

Es erstaunt mich, dass der pädagogischen Qualität der Ausbildung in der Fahrschule keine (große) Bedeutung zugeschrieben wird!

Somit war mein Interesse geweckt, diese Forschungslücke mit meiner Diplomarbeit zu schließen.

In dieser Arbeit gehe ich davon aus, dass Unterrichtsqualität im Bereich der Fahrschulausbildung ähnlich erfasst werden kann, wie in der Bildungsinstitution Schule.

Daher soll meine zentrale Forschungsfrage für diese Arbeit lauten:

„Wie schätzen Fahrschüler den theoretischen Unterricht und ihre Lehrkräfte an ihren Fahrschulen ein?“

In meiner Arbeit versuche ich, diese zentrale Forschungsfrage mit folgenden forschungsleitenden Fragestellungen zu beantworten:

- Welche Arbeitsformen gibt es im theoretischen Fahrschulunterricht?
- Wie wird der Fahrschullehrer wahrgenommen?
- Gibt es Unterschiede in der Wahrnehmung des theoretischen Fahrschulunterrichts hinsichtlich dem Geschlecht der Fahrschüler?
- Gibt es Unterschiede in der Wahrnehmung des theoretischen Fahrschulunterrichts hinsichtlich dem Alter der Fahrschüler?
- Gibt es Unterschiede in der Wahrnehmung des theoretischen Fahrschulunterrichts hinsichtlich der Schulbildung der Fahrschüler?
- Gibt es Zusammenhänge mit den Faktoren und der Wahrnehmung der Lehrkraft durch die Fahrschüler?

Mit dieser Arbeit setze ich mir das Ziel, die Sichtweise der Fahrschüler zum Thema Unterrichtsqualität vor dem Hintergrund des „QuAIT-Modell“ von SLAVIN zu erheben. Dabei interessiert mich die ganz persönliche Meinung der Fahrschüler. Diese Arbeit soll somit einen Einblick in ein neues Forschungsfeld geben und Anregungen für weitere mögliche Untersuchungen bieten.

Im Sinne von Bortz (2005) verstehe ich meine Arbeit als „Erkundungsexperiment“ bzw. „explorative Studie“ (BORTZ, S. 1). Eine explorative Studie bedeutet, wenn ein Gegenstand noch nicht erforscht wurde, dient das gewonnene Datenmaterial dazu, erste Hypothesen zu formulieren. Für meine Arbeit bedeutet das, dass ich neue Informationen über Unterricht und Lehrerwahrnehmung aus der Sicht von Fahrschülern erhalte. Daraus besteht dann die Mög-

lichkeit, Theorien und Hypothesen für den Bereich der Fahrschule abzuleiten. Diese sollen dann als Grundlage für weitere detaillierte Untersuchungen dienen.

Um diese Forschungsfragen beantworten zu können, teile ich meine Diplomarbeit in neun Kapitel ein. Im zweiten Kapitel werden verschiedene Definitionen und Sichtweisen von Qualität im Allgemeinen vorgestellt. Weiters wird näher auf die Qualität im Bildungswesen auf die Qualität in Fahrschulen eingegangen. Kapitel drei gibt zuerst einen Überblick über die verschiedenen Sichtweisen von Unterricht. Im Anschluss wird erläutert, dass die Begriffe „guter Unterricht“ und „guter Lehrer“ in der Literatur weitgehend als gleichwertig angesehen werden. Weiters wird auf die Bedeutung von Unterrichtsqualität eingegangen. Das vierte Kapitel zeigt zwei unterschiedliche Zugänge zu Modellen der Unterrichtsqualität und verweist auf Ansätze, die Gemeinsamkeiten aufzeigen. Darüber hinaus wird hier das Quait-Modell von SLAVIN vorgestellt und näher beschrieben, welches als Grundlage für meinen Fragebogen dient. Im fünften Kapitel wird auf empirische Forschungsarbeiten zum Thema Unterrichtsqualität eingegangen. Hier werden vor allem Arbeiten im Bereich der Schule vorgestellt und auf zwei Arbeiten aus dem Fahrschulbereich eingegangen. Im sechsten Kapitel werden allgemeine Überlegungen zu Schüleraussagen angestellt. Im siebenten Kapitel wird das Forschungsdesign dieser Diplomarbeit vorgestellt, wobei die Entwicklung, den Aufbau und den Pretest des Fragebogens beschrieben wird. Danach folgt die Schilderung der Durchführung der Erhebung, die Erläuterung der Stichprobe sowie die statistische Auswertung der Erhebungsdaten. Danach folgt im achten Kapitel die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse der Fragebogenerhebung. Dabei werden zunächst die Aspekte Arbeitsform und Lehrer in je einem eigenen Kapitel aufbereitet. Anschließend werden die Dimensionen „Qualität“, „Angemessenheit“, „Anregung“, „Zeit“ und „Andere unterrichtsrelevante Aspekte“ gemäß der Einteilung des Fragebogens ebenfalls in eigenen Kapiteln präsentiert. Im abschließenden neunten Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der Diplomarbeit in Bezug auf die Forschungsfragen dargestellt. Dann folgt eine Zusammenfassung der Arbeit mit weiteren Forschungsvorschlägen und kritischen Anmerkungen.

2. WAS BEDEUTET QUALITÄT?

In diesem Kapitel werden verschiedene Definitionen und Sichtweisen von Qualität im Allgemeinen vorgestellt. Weiters wird näher auf die Qualität im Bildungswesen auf die Qualität in Fahrschulen eingegangen.

2.1 ALLGEMEINE BETRACHTUNGEN UND DEFINITIONEN

Nach Andreas HELMKE (2005) geht der Begriff „Qualität“ auf das „lateinische Wort *qualitas*“ zurück (HELMKE 2005, S. 40 – Hervorhebung im Original). Dieser Begriff „*qualitas*“ kann nach BROCKHAUS mit Beschaffenheit, Eigenschaft, Güte und Wertstufe übersetzt werden (vgl. BROCKHAUS 1937, S. 631).

Für HELMKE besitzt der Begriff Qualität zwei unterschiedliche Wortbedeutungen:

- Qualität als „*Beschaffenheit* oder *Eigenart* eines Gegenstandes“ beschreibt ein Merkmal;
- Qualität im Sinne von „*Exzellenz*, als Bezeichnung für die *Güte*“ ist eine normative Aussage und legt einen wertenden Maßstab zugrunde (HELMKE 2005, S. 40 – Hervorhebung im Original).

Guy KEMPFERT und Hans-Günter ROLFF (1999) sind der Ansicht, dass Qualität traditionell einen Eigenwert wie „Güte, vortreffliche Beschaffenheit oder ganz allgemein etwas Wertvolles“ bezeichnet (KEMPFERT & ROLFF 1999, S. 14)

Nach KEMPFERT und ROLFF definieren Experten der europäischen Norm- und Qualitätssicherungsinstitute „lapidar: *Qualität ist, was den Anforderungen entspricht*“ (KEMPFERT & ROLFF 1999, S. 14 – Hervorhebung im Original). Die Antwort auf die Frage nach den Anforderungen an Qualität ist, den Autoren nach, nicht objektiv: Qualität ist somit je nach Sichtweise und Standpunkt interessensabhängig (vgl. KEMPFERT & ROLFF 1999, S. 14).

Ähnlich denken auch Andreas HELMKE, Walter HORNSTEIN und Ewald TERHART (2000). Nach ihnen hat der Begriff Qualität und seine entsprechenden Wortverbindungen (z. B. Qualitätskontrolle, Qualitätsstandards) seinen semantischen Ursprung nicht in der Bildungsdiskussion selbst. Er stellt vielmehr eine „begriffliche Adaption aus dem Bereich der Organisations- theorie, der Arbeitswissenschaften sowie v.a. verschiedener Strategiemodelle“ dar (HELMKE & HORNSTEIN & TERHART 2000, S. 7).

Die beiden Autoren Lee HARVEY und Diana GREEN (2000) argumentieren ähnlich und gehen von der „relative[n] Natur des Qualitätsbegriffes“ aus (HARVEY & GREEN 2000, S. 17). Für sie gibt es keine konkrete Definition des Begriffs, da er personen- und kontextabhängig ist. Sie meinen damit, dass Personen bei einer Definition von Qualität verschiedene Interessen verfolgen. Ebenso kann eine Person in verschiedenen Situationen Qualität unterschiedlich sehen. Qualität kann sich, den Autoren nach, aber auch auf Prozesse (z.B. das Produkt hat Qualität an sich) oder Ergebnisse (z.B. Qualitätsstandards) beziehen (vgl. HARVEY & GREEN 2000, S. 17-18).

Auch Helmut HEID (2000) ist der Ansicht, dass es „keine allgemein anerkannte Definition“ von Qualität gibt (HEID 2000, S. 41). Qualität ist für HEID vom Kontext abhängig, in dem der Begriff erst seine besondere Bedeutung erhält, aber kein für sich existierendes Objekt. Qualität kann für ihn immer nur ein konkretes, messbares Objekt, auch eine Person oder eine Handlung haben. Qualität ist für den Autor jedoch keine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Objektes. Im Gegenteil, für HEID ist Qualität das „*Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objektes*“ (HEID 2000, S. 41 – Hervorhebung im Original). Ähnlich wie HARVEY und GREEN ist auch HEID der Auffassung, dass subjektive Interessen ausschlaggebend sind, welche Kriterien bei der Bestimmung von Qualität zur Geltung kommen (vgl. HEID 2000, S. 47).

Helmut FEND (2000) ist hingegen der Ansicht, dass der Begriff Qualität „lediglich eine *formale* Differenz“ ist. Für ihn bedeutet das „die Unterscheidung von etwas Höherwertigem gegenüber etwas Geringerwertigem“. Deshalb fordert er die „unumgängliche inhaltliche Formulierung“ dieser Differenz (vgl. FEND 2000, S. 56 – Hervorhebung im Original).

2.2 QUALITÄT IM BILDUNGSWESEN

Ursprünglich ist der Begriff „Qualität“ in der Wirtschaft verwendet worden (vgl. KEMPFERT & ROLFF 1999, S. 14)

Die Autoren HELMKE, HORNSTEIN und TERHART (2000) betonen, dass das Qualitätsdenken eine Dynamik entfaltet hat und sich nun weiter auf den Wissens- und Handlungsbereich ausdehnt, u.a. auch auf staatliche Einrichtungen und Leistungen und das gesamte Sozial- und Bildungswesen (vgl. HELMKE & HORNSTEIN & TERHART 2000, S.7).

Auch Helmut FEND (1998) stellt dazu fest: „[...] alle Bemühungen Schule auf politischer, administrativer bzw. schulischer Ebene zu gestalten, müssten schließlich einmünden in die Qualität des Geschehens zwischen Lehrern und Schülern im Klassenzimmer. Die Persönlichkeit des Lehrers und die Qualität seines Unterrichts sei schließlich ausschlaggebend und damit auch der Brennpunkt aller Unternehmungen, Schule gut zu machen“ (FEND 1998, S. 279).

Die Aufmerksamkeit in der Qualitätsdebatte richtet sich u.a. auf eine genaue Erfassung der tatsächlichen Wirkungen von Sozial- und Bildungsprogrammen und –einrichtungen im Verhältnis zu den angestrebten, sowie einer genauen Kontrolle des Verhältnisses der eingesetzten Ressourcen und Mittel zu den tatsächlich erzielten Wirkungen. „Im übrigen will man es jetzt genau wissen: Die tatsächliche Qualität der Prozesse in Bildungs- und Sozialeinrichtungen, v.a. aber das Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag von Bildungs- und Sozialinstitutionen wird zum entscheidenden Kennwert“ (HELMKE & HORNSTEIN & TERHART 2000, S. 9). In diesem Zusammenhang und insbesondere bei der Diagnose von Prozessen rückt die Evaluation der Resultate in den Vordergrund. Somit sehen sich die Institutionen im Bildungs- und Sozialbereich der Herausforderung gegenüber, dass sie sich um Qualität bemühen, Qualität dokumentieren und hinsichtlich ihrer Qualität überprüfen lassen müssen, um so ihre Qualität kontinuierlich zu verbessern (vgl. HELMKE & HORNSTEIN & TERHART 2000, S. 9-10).

Qualität im Bildungswesen entsteht nach FEND (2000) nicht von selbst, sondern wird erst durch die Akteure hergestellt. Die verschiedenen Ebenen - System, Schule, Unterricht - sind mehrere Gestaltungsebenen, die Qualität verschieden beschreiben, aber nicht unabhängig voneinander sind. Für FEND ergibt sich die Qualität im Bildungswesen daraus, „*ob es gelingt, die Schule für möglichst alle Schüler zu produktiven Räumen des Lernens und ihrer längerfristigen Entwicklung werden zu lassen*“ (FEND 2000, S. 56 – Hervorhebung im Original). FEND geht von der Überzeugung aus, dass Qualität eine Verbesserung der Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen bewirkt (vgl. FEND 2000, S. 56).

Auch Hartmut DITTON (2000) ist der ähnlichen Ansicht, dass sich eine erfolgreiche Qualitätskontrolle und –sicherung im Schulwesen „primär auf die *Ebene des Unterrichts*“ beziehen soll (DITTON 2000, S. 73 – Hervorhebung im Original).

Die Autoren KEMPFERT und ROLFF (1999) sind der Auffassung, dass das produktorientierte Qualitätsverständnis durch ein prozessorientiertes ergänzt bzw. ersetzt, und dadurch modernes

Qualitätsmanagement „als kontinuierlicher Verbesserungs- und damit Lern-Prozess“ verstanden wird (KEMPFERT & ROLFF 1999, S. 14).

HEID (2000) betont in diesem Zusammenhang, dass die Anwendung geltender Qualitätskriterien (für effektive Qualitätskontrolle) im Kontext von methodisch abgesicherten Messverfahren erfolgen soll. Doch würden nach HEID diese quantifizierbaren Verfahren zur Qualitätskontrolle eher den Eindruck erwecken, dass die Messungen an sich, und nicht die Kriterien der Qualität und deren Legitimation, das Problem von Qualitätskontrollen sind (vgl. HEID 2000, S. 49-50).

2.3 QUALITÄT IN FAHRSCHULEN

Dietmar STURZBECHER et al. (2003) sind überzeugt, dass die Entwicklung eines Qualitätssicherungssystems auch für Fahrschulen als notwendig erscheint, um die Fahrschulausbildung unter pädagogischen Gesichtspunkten zu evaluieren und optimieren. Ihr Modell gliedert sich in vier Teilsysteme, die die Ausstattung der Fahrschule, die Interaktion zwischen Fahrlehrer und Fahrschüler in der theoretischen und praktischen Fahrschulausbildung sowie den Ausbildungsstand und die Zufriedenheit der Kunden (Fahrschüler) detailliert unter (fahrschul)pädagogischen Gesichtspunkten erfassen. Die Gründe für die Entwicklung eines solchen Systems liegen den Autoren nach u.a. im hohen Unfallrisiko der Fahranfänger, in der hohen Nichtbestehensquote bei der Fahrerlaubnisprüfung und in der pädagogischen Lehrqualität der Fahr(schul)lehrer. Die Autoren vertreten die Ansicht, dass mit einem Qualitätssicherungssystem die „pädagogische Professionalität und Attraktivität“ des Fahrlehrerberufes gefördert werden kann (STURZBECHER et al. 2003, S. 162). Die Autoren geben allerdings zu bedenken, dass die Frage „wie man den empirischen Vergleichsmaßstab, die Normen für die Fahrschulqualität gewinnt“, noch offen ist. Daher machen sie den Vorschlag, vor der Einführung des Qualitätssicherungssystems eine „repräsentative bundesweite Normierungsuntersuchung mit einer ausreichenden Zufallsstichprobe von Fahrschulen durchzuführen“ (STURZBECHER et al. 2003, S. 168).

An diesem Punkt kritisiert Bruno HEILIG (2004) die Autoren STURZBECHERS et al., ein Evaluationsverfahren anhand einer Stichprobe zu normieren. Er ist hingegen der Auffassung, dass für ein Qualitätssicherungssystem zuerst Qualitätsnormen definiert werden müssen. Erst dann wird der beobachtete Unterricht – theoretisch oder praktisch – an diesen Qualitätsnormen eva-

luiert. Der Fahr(schul)lehrer wird dahingehend informiert, wie gut sein Unterricht, gemessen an diesem „sachlichen Gütemaßstab“, ist (HEILIG 2004, S. 97).

Bruno HEILIG (2005) ist ebenfalls der Meinung, dass die Entwicklung von Qualitätssicherungssystemen in Fahrschulen einen Beitrag zur Erhöhung der Verkehrssicherheit leisten. Die Qualitätssicherung in Fahrschulen besteht für ihn darin, dass in ihr die Ziele der Fahrschülerausbildung nachhaltig und effektiv erreicht werden. „Das „Ziel der Fahrschülerausbildung ist die Befähigung zum sicheren, verantwortungsvollen und umweltbewussten Verkehrsteilnehmer. Ziel der Ausbildung ist außerdem die Vorbereitung auf die Fahrerlaubnisprüfung“ (Fahrschüler-Ausbildungsordnung § 1;1)“ (HEILIG 2005, S. 71). Qualitätssicherung in der Ausbildung der Fahrschüler ist nach HEILIG zum einen ein öffentliches Interesse, denn im Interesse der Verkehrssicherheit müssen Fahrschüler so gut wie möglichst ausgebildet werden. Zum anderen ist Qualitätssicherung aber auch ein Interesse der einzelnen Fahrschule, denn jene Fahrschule, der ein besseres Ausbildungsniveau bestätigt wird, hat bessere Marktchancen (vgl. HEILIG 2005, S. 70).

Ähnlich argumentiert auch FEND (2000), wenn er feststellt: „Um Qualität sicherzustellen, wird als weiteres Kontrollinstrumentarium der jeweiligen Schule ein *Markt* zugeordnet. Der Erfolg der Schule bemißt sich dann in der Fähigkeit, für viele Schüler so attraktiv zu sein, daß sie von vielen gewählt wird“ (FEND 2000, S. 65 – Hervorhebung im Original).

Nach HEILIG (2005) müssen nun diese beiden Interessen - das öffentliche und das privatwirtschaftliche - miteinander in einem Qualitätssicherungssystem verknüpft werden. Das geeignetste Mittel für ein Qualitätssicherungssystem ist für HEILIG die Entwicklung einer Qualitätssicherung in Form eines Güte- oder Qualitätssiegels, wie z.B. Qualitätsbezeichnungen bei der Beurteilung und Sortierung von Obst verwendet werden. Die Herausforderung bei der Entwicklung solcher „Qualitätsstandards“ (HEILIG 2005, S. 72) besteht für HEILIG darin, nicht nur formal, sondern vor allem auch inhaltlich zu definieren, wann Güte bzw. Qualität der Produkte oder Dienstleistungen besteht und wie diese gemessen, analysiert und evaluiert werden können (vgl. HEILIG 2005, S.70).

Dazu müssen nach HEILIG allerdings Erhebungsinstrumente entwickelt werden, die eine wissenschaftlich abgesicherte Datenaufnahme ermöglichen. Durch eine Befragung von Fahrschü-

lern am Ende ihrer Ausbildung kann dann erhoben werden, wie sie die Qualität des Unterrichts einschätzen (vgl. HEILIG 2005, S. 71-74).

Zusammenfassend kann ich somit feststellen, dass der Begriff Qualität nicht einheitlich gefasst werden kann. Seine verschiedenen Bedeutungen und Verwendungsmöglichkeiten sind vom Kontext, von persönlichen Interessen und vom Betrachter selbst abhängig. Der Begriff hat jetzt auch in Diskussionen um Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement Einzug gehalten. An diesem Punkt sei aber erwähnt, dass diese Arbeit nicht weiter auf Qualitätsmanagementsysteme eingeht. Vielmehr interessieren mich die ganz persönliche Sichtweise der Fahrschüler bezüglich der Unterrichtsmerkmale und ihre Wahrnehmung der Lehrkraft. Daher werden in den nächsten Kapiteln verschiedene Konzepte und Modelle zu Unterricht und Unterrichtsqualität näher beleuchtet.

3. UNTERRICHT - UNTERRICHTSQUALITÄT

Dieses Kapitel gibt zuerst einen Überblick über die verschiedenen Sichtweisen von Unterricht. Im Anschluss wird erläutert, dass die Begriffe „guter Unterricht“ und „guter Lehrer“ in der Literatur weitgehend als gleichwertig angesehen werden. Schließlich wird auch auf die Bedeutung der Unterrichtsqualität näher eingegangen.

3.1 WAS BEDEUTET UNTERRICHT?

Hartmut DITTON (2006) stellt fest: „Kennzeichen von Unterricht ist die Beziehung von Lehren und Lernen bzw. von Instruktion und Konstruktion“ (DITTON 2006, S. 236).

Nach Andreas HELMKE (2006) kann Unterricht als „didaktisch geplante und deshalb sowohl thematisch abgrenzbare als auch zeitlich hinreichend umfassende Sequenzen des Lehrens und Lernens im Kontext pädagogischer Institutionen“ definiert werden (HELMKE 2006, S. 57).

Auch Hartwig SCHRÖDER (2000) versteht unter Unterricht eine „organisierte Interaktion von Lehren und Lernen“ (SCHRÖDER 2000, S. 75).

Nach Werner SCHWENDENWEIN (2000) findet Unterricht ebenfalls „in Bildungseinrichtungen [...] innerhalb eines Zeitrahmens statt und ist eine methodisch geplante Abfolge identifizierbarer und in der Regel interaktiv ausgelöster didaktischer Vermittlung- und Trainingselemente (inklusive Medien), in denen weitgehend curricular gedeckte Lehr-Lernprozesse [...] ablaufen, die ihren Ausgang bei geeigneten Lehrpersonen und/ oder Lernern nehmen und mit didaktischen Verarbeitungsprozeduren verknüpft werden, wodurch sich Lerner bestimmte (gesellschaftlich erwünschte) Kenntnisse, Fertigkeiten sowie kognitive, affektive und psychomotorische Fähigkeiten [...] gezielt aneignen können“ (SCHWENDENWEIN 2000, S. 183-184).

Marten CLAUSEN (2002) versteht Unterricht als „eine spezifische Lernumwelt, eine sich wiederholende Situation, die durch die Interaktion von Lehrer- und Schülerverhalten gestaltet wird und typische, zeitlich überdauernde Qualitäten aufweist“ (CLAUSEN 2002, S. 81 – Hervorhebung im Original).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Unterricht beabsichtigt, eine individuelle Entwicklung des Schülers durch Lehren und Lernen zu fördern.

3.2 UNTERRICHT - LEHRERVERHALTEN

Eine eingehende Auseinandersetzung mit der Literatur lässt erkennen, dass Unterricht oft mit Lehrerverhalten gleichgesetzt wird. So bedeutet guter Unterricht nach Franz Emanuel WEINERT (1998) u.a., dass er von einem guten Lehrer gehalten wird, Schüler und Lehrer mit Spaß zusammenarbeiten, die Schüler und nicht der Lehrer aktiv sind und in dem Ordnung herrscht (vgl. WEINERT 1998, S. 7).

Ferdinand EDER (2002) meint, dass „[...] guter Unterricht eine Folge „richtigen“ Lehrerverhaltens ist (auch wenn wir derzeit nicht ausreichend genau wissen, was in welchen Situationen richtiges Lehrerverhalten ist)“ (EDER 2002, S. 226).

Hans-Ulrich BÖSCH (1987) ist der Auffassung: „Ein „guter“ Lehrer ist derjenige Lehrer, der seinen Erziehungsauftrag „gut“ erfüllt“. Das Berufsbild des Lehrers ist weit und nur schwer abzugrenzen. Dennoch lässt sich nach BÖSCH ein Zentrum der Lehrertätigkeit ermitteln: der Unterricht. Wer daher nach dem guten Lehrer sucht, muss denjenigen Lehrer suchen, der guten Unterricht macht. Daher ist BÖSCH der Auffassung, dass sich die Suche nach dem guten Lehrer auf den Unterricht zu beschränken hat (vgl. BÖSCH 1987, S. 101).

3.3 WAS BEDEUTET UNTERRICHTSQUALITÄT?

Nach Andreas HELMKE (2005) lässt sich die Frage, was Qualität im Unterricht ausmacht, aus zwei grundlegend unterschiedlichen Perspektiven beantworten (vgl. HELMKE 2005, S. 17). Unterricht kann anhand „*normativer Vorstellungen* und damit sozusagen „an und für sich“ bewertet werden (DITTON 2006, S. 235 – Hervorhebung im Original). Bei dieser Betrachtungsweise können z.B. der (humane) Umgang zwischen Schülern und Lehrern, die Beteiligungsmöglichkeit der Schüler und die fachliche Darbietung der Lehrinhalte durch den Lehrer beurteilt werden. Unterricht kann aber auch an seinen „*Wirkungen oder Effekten*“, die er erzielt, gemessen werden (DITTON 2006, S. 235). Als Kriterien können hier u.a. die Leistungen der Schüler und die im Unterricht vermittelten Einstellungen, Haltungen und Werte herangezogen werden. HELMKE weist aber in diesem Zusammenhang darauf hin, dass beide Sichtwei-

sen wichtig sind und sich gegenseitig ergänzen (sollen): „Unterrichtsqualität bezieht sich sowohl auf die Qualität der Lehrmethoden [...] als auch auf die Wirkungen“ (HELMKE 2005, S. 19). So wird ein positives Klima die Schüler eher motivieren und zum Lernen anregen. Und ein fachlich guter Unterricht wird auch (lern)effektiver sein können. „Hinsichtlich der Unterrichtsqualität greifen also das, was im Unterricht angeboten, dargestellt und behandelt wird und das, was von den Lernenden wahrgenommen, aufgenommen, verarbeitet und behalten wird, ineinander“ über (DITTON 2006, S. 236).

„Aus der Sicht der “objektiven“ Unterrichtsforschung erscheint Unterrichtsqualität als Anwendung eines Sets von professionellen Standards für Lehrer/innen, die aufgrund empirisch gewonnenen Wissens oder zumindest logischer Überlegungen im Ruf stehen, bei den Adressaten zu Lernerfolg zu führen oder diesen zu unterstützen. Das betrifft vor allem Konzepte zum Arrangement von Lernsituationen und zur Führung der Klasse als Gruppe“ (EDER 2002, S. 225).

HEILIG (2004) stellt dazu fest: „Gut ist ein Unterricht, in dem möglichst viele Schüler möglichst viel lernen; ein solcher Unterricht ist effektiv“ (HEILIG 2004, S.97). Jean-Luc PATRY (1996) meint dazu: „Guter Unterricht ist immer sowohl verantwortungsbewußt als auch effizient“ (PATRY 1996, S. 82). Und DITTON ist der Auffassung: „Guter Unterricht muss daher so gestaltet sein, dass alle Lernenden ihr Potential bestmöglich entfalten können“ (DITTON 2006, S. 235).

Schon PATRY (1996) gibt hier zu bedenken: „Die Frage, was die Qualität von Unterricht ausmacht, ist eine normative Frage, d.h. es ist aufgrund präskriptiver (ethischer) Überlegungen festzustellen, woran zu messen ist, was guter Unterricht ist“ (PATRY 1996, 59). Auch HEID (2000) teilt diese Ansicht: Qualität ergibt sich nicht aus der zu beurteilenden Sache selbst sondern aus der wertenden Stellungnahme des Beurteilers (vgl. HEID 2000, S. 41). Und auch Wolfgang EINSIEDLER (2002) ist der Auffassung, dass ein Modell der Unterrichtsqualität immer einen normativen und einen empirischen Anteil besitzt (vgl. EINSIEDLER 2002, S. 194). Im Hinblick auf dieses Ziel schlägt er vor, Unterrichtsqualität als ein „Bündel von Unterrichtsmerkmalen“ zu definieren, das sich „als „Bedingungsseite“ oder (Prozessqualität) auf Unterrichts- und Erziehungsziele („Kriterienseite“ oder Produktqualität) positiv auswirken“ kann. Dabei wird „die Kriterienseite überwiegend von normativen Festlegungen bestimmt [...]

und der Zusammenhang von Unterrichtsmerkmalen und Zielerreichung von empirischen Aussagen“ geleitet (EINSIEDLER 2002, S. 195).

Folgt man dem Vorschlag von EINSIEDLER, so bleibt nur noch die schwierige Aufgabe, die Merkmale von (erfolgreichem) Unterricht zu beschreiben.

Zusammenfassend kann ich somit feststellen, dass die Begriffe guter Unterricht und guter Lehrer in der einschlägigen Literatur weitgehend als gleichwertig angesehen werden.

4. UNTERRICHTSQUALITÄT

In der Literatur gibt es zwei verschiedene Ansätze, Unterrichtsqualität bzw. guten Unterricht zu definieren. Der eine versucht, Unterrichtsqualität anhand von Unterrichtsmerkmalen zu beschreiben, der andere definiert guten Unterricht über die Eigenschaften eines guten Lehrers. Andreas HELMKE (2005) spricht in diesem Zusammenhang von der „variablenzentrierten Strategie“ und dem „personenzentrierten Ansatz“ (HELMKE 2005, S. 19-20).

In diesem Kapitel werden diese beiden unterschiedlichen Zugänge zur Unterrichtsqualität vorgestellt und ihre Gemeinsamkeiten näher erläutert. Beide Ansätze besitzen Elemente, die im QuAIT-Modell von SLAVIN (1996) enthalten sind, das im Anschluss näher beschrieben wird. Dieses Modell soll auch als Grundlage für meine Forschungsarbeit dienen.

4.1 UNTERRICHTSMERKMALE

Jean-Luc PATRY (1996) nennt nach KRAMIS (1989) drei grundlegende Gütekriterien für Unterricht: „Bedeutsamkeit, Effizienz und gutes Lernklima“ (PATRY 1996, S. 64). Mit Bedeutsamkeit meint PATRY, dass die Schüler die wichtigsten Kulturtechniken erlernen sollten, mit denen sie sowohl im Alltag als auch im Beruf bestehen können. Außerdem sollten die Inhalte und Themen so ausgerichtet werden, dass sie es den Schülern ermöglichen, verantwortungsbewusst und autonom in der Gesellschaft zu agieren. Nach PATRY enthält dabei der Begriff Autonomie die beiden Bereiche „Selbstbestimmung“ (selbst über wesentliche Aspekte des Lebens entscheiden können) und „soziale Verantwortung“ (Entscheidungen unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und Ansprüche der Mitmenschen treffen) (vgl. PATRY 1996, S. 65).

Mit Effizienz meint PATRY, dass der Unterricht im Hinblick auf die Erreichung der Erziehungsziele erfolgreich sein soll. Der Unterricht soll so gestaltet werden, dass nicht nur kurzfristige Lernerfolge berücksichtigt, sondern auch mittel- und langfristige positive Veränderungen erzielt werden können. Neben dem Lernen von curricularen Inhalten wird nach PATRY in diesem Zusammenhang auch dem Erwerb von Lernstrategien eine wesentliche Bedeutung beigemessen, der die Schüler befähigen sollte, Inhalte ökonomischer zu erlernen und zu verarbeiten (vgl. PATRY 1996, S. 65). Das Lernklima beschreibt nach PATRY die soziale Atmosphäre, in der sich das Lernen abspielt. Unterricht ist immer eine soziale Situation, und Schü-

ler haben ein Anrecht darauf, dass auch ihre sozialen Ansprüche berücksichtigt werden. PATRY meint dabei die Achtung der Würde der Schüler, wobei der Lehrer bei der Unterrichtsgestaltung auf Werte wie Gerechtigkeit, Fürsorge für den einzelnen Schüler und Aufrichtigkeit besonderes Augenmerk legen sollte. PATRY betont auch, dass weiters ein angstfreier Unterricht ein Kennzeichen von gutem Lernklima ist (vgl. PATRY 1996, 64-67).

Helmut FEND (1998) beschreibt im Rahmen seines Artikels zu einem idealen Lehrerbild und seinen vier Aufgabenkreisen einen guten Unterricht folgendermaßen: Guter Unterricht zeichnet sich nach FEND durch eine systematische inhaltliche Strukturierung aus, in der die Begriffe klar, die Beziehungen deutlich und die Sachverhalte durchschaubar sind. Für Schüler ist es wichtig, dass sie sowohl den Aufbau des Unterrichts verstehen, als auch die Anforderungen, die an sie gestellt werden, erkennen und durchschauen. FEND hebt hervor, dass, wenn Schüler komplexe Sachverhalte verstehen, sie sich aktiv am Lernprozess beteiligen. Ein guter Unterricht ist methodisch abwechslungsreich, enthält wenig Leerlauf und bezieht möglichst alle Schüler mit ein. Er konzentriert sich auf das Wesentliche, vermeidet unnötige Abschweifungen und baut aber auch Erholungsphasen ein. Guter Unterricht nimmt auch auf die unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten der Schüler Rücksicht: Er enthält Zusatzaufgaben, Möglichkeiten des Wiederholens für die langsameren und weiterführende Aufgaben für die schnelleren Schüler. Ein guter Unterricht darf bei der Gestaltung laut FEND nicht auf die soziale Komponente vergessen: Diese ist durch eine gesittete und freundliche Atmosphäre, einem von gegenseitiger Achtung bestimmten Umgangston aber auch Humor gekennzeichnet (vgl. FEND 1998, S. 348-349).

Franz Emanuel WEINERT (1998) geht einen anderen Weg und entwickelt aus seiner Ansicht Aspekte guten Unterrichts: „Aktives Lernen durch motivierenden Unterricht“ bedeutet, dass nach WEINERT Menschen „explizit das und nur das [lernen], worauf sich ihre Aufmerksamkeit bewusst oder unbewusst richtet.“ Weiters fügt er hinzu: „[...] was aufmerksam wahrgenommen wird, und [...] womit man sich intensiv auseinander setzt“ (WEINERT 1998, S. 9). Im Unterricht ist es für WEINERT daher entscheidend, die Aufmerksamkeit der Schüler zu wecken und zu lenken. WEINERT betont: „Die Beeinflussung der Aufmerksamkeit lässt sich nicht durch verbale Hinweise, Aufforderungen oder Ermahnungen erreichen, sondern ausschließlich durch die Aktivierung inhaltsbezogener Interessen, durch die Weckung eines aktiven Lernengagements und durch subjektiv erlebte Leistungsanreize“ (WEINERT 1998, S. 10). Da-

her kommt nach WEINERT der Motivation von Schülern, die intrinsisch und extrinsisch geleitet sein kann, für das Lernen im Unterricht eine zentrale Funktion zu. Ist die intrinsische oder auch innerliche Motivation bei den Schülern nicht vorhanden oder gestört, so ist es nach WEINERT pädagogisch notwendig, durch Anreize von außen zu motivieren. Er empfiehlt, diese extrinsischen Anregungen und Bekräftigungen so zu verwenden, dass sie eine optimale Wirksamkeit entfalten, ohne in Widerspruch zu intrinsischen Motiven zu geraten (vgl. WEINERT 1998, S. 10-11).

Für WEINERT ist für den Lernerfolg entscheidend, was aktiv, motiviert und engagiert in der verbrachten Lernzeit geschieht und wie diese didaktisch genutzt wird. Welche Unterrichtsmethoden dafür besonders geeignet sind, hängt nach WEINERT von der jeweiligen pädagogischen Zielsetzung ab. Wenn möglichst viele Schüler einer Klasse möglichst anspruchsvolle Leistungsziele erreichen sollen, dann empfiehlt WEINERT „die direkte, lehrergesteuerte Unterweisung“ (WEINERT 1998, S. 11). Im Gegensatz zum Frontalunterricht handelt es sich bei der direkten Unterweisung gemäß WEINERT, um eine „sehr anspruchsvolle Lehrmethode. [...] Der Lehrer [legt] unter sorgfältiger Berücksichtigung der verfügbaren Vorkenntnisse seiner Schüler die Lernziele fest; er zerlegt den Unterrichtsstoff in überschaubare, sinnvolle Lerneinheiten; vermittelt durch verständliche Darstellungen oder durch eine fragend-entwickelnde Dialogform das notwendige [!] Wissen; stellt Fragen und wirft Probleme unterschiedlicher Schwierigkeit auf, sodass sowohl sehr begabte als auch weniger befähigte Schüler bei entsprechender Anstrengung und Unterstützung zu einem vertieften Verständnis und zu neuen Einsichten kommen; sorgt für ausreichende und variable Übung und Anwendung des Gelernten; kontrolliert die individuellen Lernfortschritte und hilft [...] bei der schnellen Überwindung von Leistungsschwierigkeiten“ (WEINERT 1998, S. 11).

Es lassen sich nach WEINERT bei dieser Methode einige Vorteile erkennen: Die Lernanforderungen werden auf die Vorkenntnisse der Schüler abgestimmt, die Schnelligkeit und Schwierigkeit der Lernanforderungen richten sich nach den Lernfortschritten der Schüler („Adaptivität“), die Methode fördert auch lernschwache Schüler, und sie ist eine Möglichkeit, dass möglichst viele Schüler große durchschnittliche Lernfortschritte erzielen (vgl. WEINERT 1998, S. 11-12).

Um sich das notwendige Wissen und Können anzueignen, ist laut WEINERT Lernen ein wesentliches Merkmal jedes guten Unterrichts. WEINERT betont, je spezifischer und leistungsbezogener ein Unterrichtsziel ist, desto deutlicher kann gelernt werden und desto wirksamer ist

die direkte Unterweisung. Motivations- oder handlungsbedürftige pädagogische Ziele können nach WEINERT nicht direkt gelehrt, sie müssen aber gelernt werden. Dieses „implizite Lernen und Lehren“ (WEINERT 1998, S. 12) wird nach Weinert durch Reizangebote aus der Umwelt ausgelöst und geschieht unbewusst. WEINERT betont, dass auch diese impliziten Lernmechanismen einer externen Unterstützung bedürfen. Er führt weiters an, dass „ein erheblicher Teil der Wirkungen des Unterrichts durch Mischformen von explizitem und implizitem Lernen zu Stande kommen dürfte“ (WEINERT 1998, S. 13).

Ein weiterer Ansatz zu Merkmalen des Unterrichts stammt von Hermann ASTLEITNER (2002). Der Autor hat verschiedene Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung zusammengefasst und stellt aufbauend auf einem Modell des „guten, d.h. positiv wirksamen Unterrichts“ insgesamt 13 Prinzipien für eine „kognitiv, motivational und emotional wirksame Unterrichtspraxis“ vor (ASTLEITNER 2002, S. 1). Diese Prinzipien betreffen nach ASTLEITNER allgemeine unterrichtliche Rahmenbedingungen, kognitiv wirksame Unterrichtsmerkmale, die Optimierung von kognitiven Unterrichtseffekten, motivational und emotional wirksame Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung, die Vermittlung von Werten im Unterricht und die Gestaltung von Lehrmaterialien (vgl. ASTLEITNER 2002, S. 3).

Der Autor ordnete diesen Prinzipien folgende Grundmerkmale zu, um erfolgreichen Unterricht zu ermöglichen:

- angemessenes Unterrichtstempo
- Klarheit und Gliederung der Darbietung des Lehrstoffes
- variierende Unterrichtsmethoden
- Übungsmöglichkeiten
- Berücksichtigung und Unterstützung individueller Voraussetzungen und Lernfortschritte
- angenehme Schüler-Lehrer-Beziehung
- Motivation der Schüler
- Information über Lehrziele und Lernziele
- Aufmerksamkeit fördern
- Relevanz des Gelernten aufzeigen
- Rückmeldungen
- anschauliche Beispiele
- Humor soll nicht zu kurz kommen
- Vermittlung von gesellschaftlich anerkannten Werten (Respekt und Verantwortung)

- Nutzung von pädagogisch wirksam gestalteten Lehrmaterialien
(vgl. ASTLEITNER 2002, S. 3-11)

Nach ASTLEITNER dienen diese Merkmale als allgemeine Orientierungshilfe bei der Gestaltung von wirksamem Unterricht. In diesem Zusammenhang betont er, dass nicht jederzeit alle Prinzipien im Unterricht beachtet werden müssen. Wichtig sei jedoch, „dass Unterricht regelmäßig auf die Realisierung dieser Prinzipien hin bewertet und gegebenenfalls verändert wird“ (ASTLEITNER 2002, S. 3).

4.2 LEHRERMERKMALE – DIE PERSON DES LEHRERS

Ein Ansatz zur Ermittlung von Merkmalen der Lehrperson stammt von Jere BROPHY und Thomas L. GOOD (1986). Die Autoren haben aus der internationalen Forschung zur Lehrerwirksamkeit jene Maßnahmen ermittelt, die einen effizienten Unterricht und den Anstieg von Schülerleistungen bewirken. Dabei ordnen sie in ihrer Übersicht bestimmte Qualitätsmerkmale des Unterrichtens spezifischen Funktionen und Phasen des Unterrichts zu (vgl. HELMKE 2005, S. 62).

Nachstehend werden einige wichtige Aspekte ihres Untersuchungsergebnisses vorgestellt, die auch in meiner Arbeit ein wesentlicher Bestandteil sind:

- Der Lehrer gibt am Beginn der Unterrichtsstunde einen Überblick über die Ziele und Inhalte. Er hebt wichtige Inhalte hervor und am Ende der Stunde erfolgt eine Zusammenfassung.
- Die Informationen des Lehrers sind klar und verständlich.
- Der Lehrer stellt während des Unterrichts Fragen mit einem angemessenen Schwierigkeitsniveau. Die Fragen sollen eindeutig sein und der Lehrer achtet darauf, dass er den Schülern genügend Zeit zum Antworten gibt.
- Bei jeder Antwort gibt der Lehrer ein Feedback. Richtige Antworten werden gewürdigt und bei falschen Antworten stellt der Lehrer die Frage noch einmal oder gibt hilfreiche Hinweise. Er kritisiert den Schüler nicht persönlich. Beiträge von Schülern werden vom Lehrer ernst genommen und kommentiert.
- Der Lehrer geht kontinuierlich auf die Lernfortschritte der Schüler ein.
- Die Lernleistungen der Schüler sind größer, wenn der Lehrer den Stoff oft wiederholt und Übersichten zum Thema gibt.

- Eine straffe Klassenführung bedeutet, dass organisatorische Angelegenheiten kurz gehalten werden, damit den Schülern genügend Zeit zum aktiven Lernen bleibt (vgl. BROPHY & GOOD 1986, S. 360-364).

Auch wenn diese „Brophy-Liste“ schon über 20 Jahre alt ist und sich am lehrergesteuerten Unterricht orientiert, so repräsentiert diese Übersicht nach HELMKE „noch immer den „state of the art““ (HELMKE 2005, S. 62).

Nach Herbert ALTRICHTER (1996) bieten die Bestimmungen von Dimensionen des Lehrerhandelns eine weitere Möglichkeit, ein vollständigeres Bild der Lehrtätigkeit zu gewinnen (vgl. ALTRICHTER 1996, S. 109). So berichtet ALTRICHTER in seinem Aufsatz, dass am „Beginn des OECD & CERI-Projektes „Teacher Quality“ eine Definition von Lehrerqualität [stand], die folgende fünf Dimensionen umfasste: Wissen um inhaltliche Bereiche des Curriculums; pädagogische Fertigkeiten; Kompetenz zu Reflexion und Selbstkritik; Empathie; Managementkompetenz innerhalb des Klassenzimmers und darüber hinaus“ (ALTRICHTER 1996, S. 109).

Nach ALTRICHTER wurde diese Beschreibung des „guten Lehrers“ später noch um folgende Punkte wesentlich erweitert (vgl. ALTRICHTER 1996, S. 109-112):

Ein guter Lehrer ...

- hat eine positive Einstellung zu seinem Beruf, den er liebt und mit Freude erfüllt. Er zeigt Engagement, Enthusiasmus und ein Gefühl der Verpflichtung gegenüber den Schülern, der Schule, dem Beruf und der eigenen Weiterbildung. Er kann sich selbst motivieren und ist bereit, neue Herausforderungen anzunehmen.
- fördert Verständnis und Interesse der Schüler für seinen Gegenstand. Er hat differenziertes Wissen über Lehrbücher und fachdidaktische Entwicklungen und ein breites Repertoire an fachspezifischen Unterrichtsstrategien.
- hat eine positive Beziehung zu den Lernenden und Respekt vor ihrer Individualität. Er bietet ihnen Sicherheit, ermutigt sie aber auch, kontrollierte Risiken einzugehen.
- kümmert sich nicht nur um das intellektuelle Wachstum der Schüler, sondern auch um deren persönliche und soziale Entwicklung.
- kann mit großen Gruppen gut umgehen. Er schafft es zu differenzieren, zu individualisieren und den Unterrichtsfluss dabei aufrecht zu erhalten.

- kennt und setzt neue Anwendungsmöglichkeiten der Informationstechnologien für die Bearbeitung komplexer Aufgaben und für die Kommunikation mit Schülern anderer Schulen ein.
- hat ein breites Repertoire an Unterrichtsmodellen, das er variiert und sensibel für den speziellen Kontext einsetzt.
- beobachtet aktuelle Entwicklungen innerhalb und außerhalb der Schule.
- versucht seinen eigenen Stil situationsangemessen zu entwickeln und eine reflektierend kritische Haltung einzunehmen.
- geht auf Schüler individuell ein, besitzt diagnostische Fähigkeiten und gestaltet aktiv den Kontakt zu den Eltern.
- nutzt Gelegenheiten zu kollegialem Austausch für berufliche Entlastung und Weiterentwicklung.
- arbeitet mit Kollegen sowohl unterrichtsbezogen als auch außerunterrichtlich zusammen.
- sorgt sich um die Weiterentwicklung des Lehrberufes und setzt sich daher für soziale Anerkennung ein.
- zeigt große Verantwortung angesichts wirtschaftlicher oder ökologischer Probleme, ethnischer Verschiedenheiten, Immigration und sozialer Konflikte.

ALTRICHTER merkt jedoch kritisch an, dass solche Dimensionslisten als eine Art „Tugendkatalog“ (ALTRICHTER 1996, S. 112) für Lehrer angesehen werden könnten und fordert daher einen sorgfältigen Umgang mit ihnen. „Andererseits sind sie jedoch geeignet, etwas Ordnung in das Gewirr der Einzelergebnisse zu bringen, deren Verbindungen aufzuzeigen und zumindest eine Diskussionsgrundlage für ein umfassenderes und ganzheitlicheres Lehrerbild zu liefern“ (ALTRICHTER 1996, S. 112).

Einen anderen Zugang zur Person des Lehrers wählt Bettina GREIMEL (1996). Am Anfang ihrer Unterrichtstätigkeit führte sie ein Lehrertagebuch und entwickelte aus ihrer eigenen subjektiven Sicht als Lehrerin ein Anforderungsprofil an gute Lehrer. Sie arbeitete jene Fähigkeiten, Kenntnisse, Verhaltens- und Persönlichkeitsmerkmale heraus, die nach GREIMEL unter dem Begriff „guter Lehrer“ zusammengefasst werden können. (vgl. GREIMEL 1996, S. 229)

Die Analyse ihrer Tagebuchaufzeichnungen ergibt folgendes Bild: (vgl. GREIMEL 1996, S. 232-238)

Für GREIMEL erscheint ein fundiertes und umfangreiches Fachwissen in den Fächern, für die man eine Lehrberechtigung hat, eine wichtige Grundvoraussetzung für das Unterrichten zu sein. Im Rahmen der Unterrichtstätigkeit kommt es vor, dass Schüler Fragen stellen und der Lehrer ad hoc keine Antwort bereit hat. Nach GREIMEL darf sich der Lehrer auf keinen Fall allwissend geben, denn von Schülern wird es in solchen Situationen „durchaus als Zeichen von menschlicher Größe gewertet, wenn ein Lehrer auch einmal zugibt, etwas nicht zu wissen (eventuell nachschlagen zu müssen)“. Die Autorin merkt an dieser Stelle jedoch an: „[...] wobei dies natürlich nicht zum Regelfall werden sollte“ (GREIMEL 1996, S. 233).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist für GREIMEL die Authentizität des Lehrers. Dieser sollte sich mit seinem Fachgebiet glaubhaft identifizieren, um damit seine Begeisterung nach Möglichkeit „wie einen Funken auf die Schüler überspringen lassen [zu] können“ (GREIMEL 1996, S. 234). Eine überzeugende Darstellung der Lerninhalte, gespannte Aufmerksamkeit für Beiträge der Schüler und Enthusiasmus bewirken nach GREIMEL eine spannende Unterrichtsgestaltung.

Für GREIMEL bedeutet fachübergreifendes Wissen „sowohl ökonomisches Hintergrundwissen als auch Wissen, welches landläufig als Allgemeinbildung bezeichnet werden würde“ (GREIMEL 1996, S. 234). Gemäß GREIMEL schätzen es Schüler sehr, wenn der Lehrer nicht nur aktuelle wirtschaftliche, gesellschaftliche oder politische Probleme erläutert. Auch das Einflechten von Wissen, das nicht unmittelbar zum Unterrichtsstoff gehört, die Fähigkeit sein Wissen mit anderen Fächern zu verknüpfen, sind für die Autorin ein wesentliches Merkmal eines guten Lehrers. Dadurch wird nach GREIMEL der Unterricht aufgelockert, bereichert und belebt (vgl. GREIMEL 1996, S. 234-235).

Nach GREIMEL entscheiden aber erst die fachdidaktischen Fähigkeiten eines Lehrers, ob Schüler im Unterricht etwas lernen oder nicht. Unter diesem Begriff versteht sie die „Gesamtheit jener Kompetenzen, die die planvolle Durchführung von Unterricht zur bestmöglichen Erreichung der Lehrziele durch den Schüler ermöglichen“ (GREIMEL 1996, S. 235). Ein guter Lehrer gestaltet nach GREIMEL die Darstellung der Lerninhalte überzeugend und spannend, um das Interesse des Schülers zu wecken. Dieser erkennt, was und wozu er lernen soll und wird dadurch motiviert werden, sich Wissen anzueignen und seine Kenntnisse an entsprechenden Aufgabenstellungen zu erproben. Für GREIMEL ist es daher wichtig, dass ein guter Lehrer im Rahmen seiner fachdidaktischen Fähigkeiten drei zentralen Funktionen erfüllt: Die Bereitstellung von verständlichen Inhalten, von Problemen und Aufgaben und die Rückmel-

dung über die Qualität der Verarbeitung. In diesem Zusammenhang betont GREIMEL, dass durch den Wechsel von Unterrichtsmethoden und Sozialformen oder auch durch den Einsatz unterschiedlicher Medien der Unterricht abwechslungsreich gestaltet wird (vgl. GREIMEL 1996, S. 235-236).

Für die Beurteilung eines Lehrers ist nach GREIMEL auch entscheidend, welches Verhalten bzw. welche Einstellung er den Schülern gegenüber zum Ausdruck bringt. GREIMEL verwendet dafür den Begriff „paidotrope Einstellung“, bei dem es sich um eine „umfassende Kategorie [handelt], die besagt, daß der Lehrer folgende Haltung verwirklicht: Er ist an Schülern interessiert in persönlich privater und schulischer Hinsicht. Er hat Achtung, Respekt vor den Schülern und akzeptiert sie. Er zeigt Verständnis und kann sich in die Lage der Schüler versetzen“ (Sauter 1989, S. 214f; zitiert nach GREIMEL 1996, S. 236).

Aber auch Schüler sind nach GREIMEL sehr an der Lehrerpersönlichkeit interessiert. So fällt ihnen z.B. jede (unwesentliche) Veränderung des Äußeren auf, manche versuchen die „Lehrerseele“ zu ergründen und den Lehrer persönlich näher kennenzulernen. „Für Schüler ist es wichtig, daß sich der Mensch „Lehrer“ nicht völlig vor ihm verschließt und ihn selbst auch als Individuum akzeptiert“ (GREIMEL 1996, S. 237). GREIMEL fordert daher auch, dass der Lehrer Zeit und Verständnis dafür haben soll, wenn ein Schüler mit einem Problem an ihn herantritt (vgl. GREIMEL 1996, S. 237).

Eine weitere Eigenschaft, die Schüler an ihrem Lehrer schätzen, ist laut GREIMEL die Gerechtigkeit. Dabei geht es nicht nur um eine gerechte Notengebung, sondern auch um die Zuwendung des Lehrers zu den einzelnen Schülern während des Unterrichts (vgl. GREIMEL 1996, S. 238). Die soziale Kompetenz bezieht GREIMEL auf alle Fähigkeiten, die mit der Kommunikationsfähigkeit im Unterricht zusammenhängen. Damit ist nach GREIMEL der Umgang des Lehrers mit seinen Schülern und die Bewältigung von Konflikten und Problemstellungen im Unterricht gemeint (vgl. GREIMEL 1996, S. 237). GREIMEL betont zusammenfassend, dass die soziale Kompetenz und das paidotrope Verhalten des Lehrers eng miteinander verbunden sind. Einem Lehrer, der aufgeschlossen ist, Verständnis und Empathie den Schülern entgegenbringt, gelingt es oft besser, in den unterschiedlichsten Situationen des Unterrichts angemessen zu reagieren und zu handeln (vgl. GREIMEL 1996, S. 237).

Helmut FEND (1998) stellt in seinem Beitrag „Qualität im Bildungswesen“ das Handeln des idealen Lehrers dar, das einer gewissen „*Hierarchie der Lehrerkompetenzen*, die von notwendigen Bedingungen erfolgreichen Bewältigens der Lehrerrolle ausgehend zu wichtigen Zusatzqualifikationen [...] führen“ folgt (FEND 1998, S. 348 – Hervorhebung im Original). Fend entwickelte daher ein Leitbild des idealen Lehrers, das er in vier Aufgabenkreise gegliedert darstellt (vgl. FEND 1998, S. 348-351):

Mit dem ersten Aufgabenkreis wird die „Fachkompetenz des Lehrers und seine didaktische Kompetenz“ angesprochen (FEND 1998, S. 349). Im Mittelpunkt der Aufgabe des Lehrers steht die Gestaltung von gutem Unterricht. Zum zweiten Aufgabenkreis gehört der komplexe „Bereich pädagogisch-psychologischer Kompetenz“ (FEND 1998, S. 350). Hier fordert FEND den Lehrer auf, sein Hauptaugenmerk auf seine Fähigkeit zur Begabungs- und Leistungseinschätzung richten. Der Lehrer sollte sich auf die Einschätzungsfähigkeit der Individualität des Schülers, der Lernstile und der jeweiligen Persönlichkeitsmerkmale konzentrieren. Außerdem sollte der Lehrer jene Qualifikationen erwerben, die es ihm ermöglichen, die Lebenssituationen der Schüler (selbstkritisch und) ganzheitlich beurteilen zu können, um die spezifischen altersbezogenen Entwicklungsprobleme einschätzen zu können. Zusätzlich sollte der Lehrer die Kompetenz haben, die soziale Dynamik in der Schulklasse zu erkennen und sie auch mitgestalten zu können.

Mit dem dritten Aufgabenkreis wird dem Lehrer ein hohes Maß an „*Sozialkompetenz und politischer Kompetenz*“ abverlangt (FEND 1998, S. 350 – Hervorhebung im Original). Der Lehrer ist in soziale Verantwortlichkeiten und Zusammenhänge eingebunden, die von ihm ein immer höheres Geschick in der Verhandlungstechnik und der Gesprächsführung erfordern. Er muss zu Behörden, zu Kollegen, zu Eltern und zur Öffentlichkeit Beziehungen aufnehmen und sich selbst in der Öffentlichkeit darstellen können. Der Lehrer muss kompetent in der Kenntnis von Rechtsfragen sein und reale Lebenskonstellationen der verschiedenen Bezugsgruppen kennen.

Die wichtigste Fähigkeit stellt der vierte Aufgabenkreis dar: „*Der Lehrer muß ein reflektierendes Verhältnis zu sich selbst entwickeln*“ (FEND 1998, S. 350 – Hervorhebung im Original). Nach FEND muss der Lehrer kritikfähig sein und den vielen Ansprüchen, die an ihn herangetragen werden, genügen. Weiters sollte er eine gefestigte Persönlichkeit besitzen und somit eine souveräne Haltung an den Tag legen. Der ideale Lehrer sollte nach FEND „humorvoll sein, adäquat reagieren können, nicht überzogen, aber auch nicht zögernd, um so das Bild

einer in sich ruhenden Persönlichkeit zu repräsentieren, die weiß, was sie will, und die ein positives Verhältnis zu sich selber hat“ (FEND 1998, S. 350).

Die Autoren Franz Emanuel WEINERT und Andreas HELMKE (1996) sind überzeugt, dass ein vom Lehrer stark kontrollierter Unterricht sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf die Lernleistungen der Schüler haben kann. Für die Auswirkungen des Lehrers auf das Lernen ist nach den Autoren entscheidend, ob es dem Lehrer durch sein Handeln u. a. gelingt:

- die Schüler zu aktivieren
- die Schüler zu eigenen Denkanstrengungen zu bewegen
- die Schüler bei der Überwindung von Fehlern und Schwierigkeiten zu unterstützen
- die Schüler „auf den richtigen Weg“ zu führen und sie vor „Sackgassen“ zu schützen
- den Schülern beim Aufbau einer geordneten Wissensbasis zu helfen

(vgl. WEINERT & HELMKE 1996, S. 225)

WEINERT und HELMKE betonen weiters, dass die „lernstimulierende Kompetenz“ des Lehrers bei unmotivierten, ängstlichen und lernschwachen Schülern besonders wichtig sei. Sie geben jedoch zu bedenken, dass der Einfluss eines dominanten Lehrers die Schüler zu „passiven Rezipienten des Unterrichtsstoffes“ werden lassen könnte (WEINERT & HELMKE 1996, S. 225).

4.3 GEMEINSAMKEITEN - ANDERE ANSÄTZE

Ein erster Versuch, diese beiden Ansätze zu verbinden, ist nach Hartmut DITTON (2000) ein Untersuchungsraaster für Forschungsprojekte, der die „primär relevanten Faktoren und Beziehungen“ als konzeptionellen Rahmen darstellt (DITTON 2000, S. 78). In diesem Modell bezieht sich die Qualität des Unterrichts „auf die Qualität der im Unterricht bearbeiteten Lehrinhalte und verwendeten Materialien einerseits und die Qualität des Lehrens und Lernens andererseits“ (DITTON 2000, S. 80).

Andreas HELMKE (2005) weist darauf hin, dass sich diese beiden Ansätze (Kriterien des guten Unterrichts im Allgemeinen und Kriterien eines guten Lehrers) ergänzen und nicht ersetzen sollen (Helmke 2005, S. 20). Er verbindet diese beiden Strategien miteinander und stellt sie in einem „Angebots-Nutzungs-Modell unterrichtlicher Wirkungen“ dar (HELMKE 2005, S. 41-43). Dieses Modell „umfasst sowohl Merkmale der Lehrperson als auch des Unter-

richts“ und „versucht, Faktoren der Unterrichtsqualität in ein umfassenderes Modell der Wirkungsweise und Zielkriterien des Unterrichts zu integrieren“. HELMKE ist weiters der Auffassung, dass „Unterricht [...] lediglich ein Angebot [ist]; ob und wie effizient dieses Angebot genutzt wird, hängt von einer Vielzahl dazwischen liegender Faktoren ab“ (HELMKE 2005, S. 41).

An dieser Stelle wird jedoch auf eine ausführliche Darstellung des gesamten Modells verzichtet. Stattdessen wird nur der Erklärungsblock Unterricht betrachtet. Mit Unterrichtsqualität meint HELMKE Prinzipien und Merkmale, die für den Erfolg von Unterricht ausschlaggebend sind. Dabei handelt es sich um (vgl. HELMKE 2005, S. 42-43):

- das übergeordnete Universalprinzip der Passung
- Klarheit
- schüler-, fach- und situationsangemessene Variationen des Unterrichts
- didaktische Methodenvielfalt
- Individualisierung
- Motivierung
- Effizienz der Klassenführung
- Unterrichtsquantität: Unterrichtszeit, Lerngelegenheiten
- Qualität des Lehrmaterials

Eine weitere Zusammenführung der beiden Themenbereiche „guter Unterricht“ und „guter Lehrer“, um die Qualität von Unterricht darzustellen, nimmt Franz Emanuel WEINERT (1998) vor. Als Ergebnis seiner Forschung fasst er folgende Aspekte in fünf Thesen zusammen:

„1.These: Guter Unterricht muss sehr variabel gestaltet sein, um verschiedenen Lernzielen, unterschiedlichen Schülern und spezifischen pädagogischen Situationen gerecht werden zu können. [...]

2. These: In einem guten Unterricht muß viel direkt gelehrt, aber noch mehr mit Hilfe eines indirekt agierenden Lehrers gelernt werden. [...]

3. These: Guter Unterricht kann auf sehr verschiedene, aber keineswegs beliebige Weise verwirklicht werden. [...]

4. These: Einige wichtige Voraussetzungen guten Unterrichts sind persönliche Eigenschaften des Lehrers, die man nur sehr schwer lernen kann und über die der einzelne Pädagoge mehr oder minder verfügen muss. Dazu gehören: die Sensibilität gegenüber unterschiedlichen Schülern, um ihnen in didaktischer, pädagogischer und menschlicher Hinsicht gerecht zu

werden; Freude, mit Kindern und Jugendlichen umzugehen, sie zu unterrichten, zu erziehen und in ihrer Entwicklung zu fördern; ein gewisses Maß an Frustrations- und Mißerfolgstoleranz, um pädagogische wie persönliche Enttäuschungen proaktiv-produktiv verarbeiten zu können. [...]

5. These: Um gut unterrichten zu können, benötigen alle Lehrer eine Vielzahl professioneller [...] Kompetenzen. Dazu gehören das wissenschaftliche und curriculare Verständnis für die zu unterrichtenden Lehrstoffe; Fertigkeiten für eine [...] [positive] Klassenführung; diagnostische Urteilsfähigkeiten und schließlich didaktische Kompetenzen zur souveränen Nutzung verschiedener Unterrichtsmethoden, um unterschiedliche pädagogische Ziele zu erreichen“ (WEINERT 1998, S. 17).

4.4 DAS QUAIT-MODELL VON SLAVIN

In diesem Abschnitt stelle ich abschließend besonders ein Modell vor, das im Sinne der geforderten Verknüpfung des „personenzentrierte[n] Ansatzes“ und der „variablenzentrierten Strategie“ (HELMKE 2005, S. 19-20), beide Ansätze miteinander vereint und zum Teil, wie bereits erwähnt, ähnliche Merkmale von Unterricht und der Lehrperson zusammenfasst. Die Struktur dieses Modells beruht auf dem so genannten QuAIT-Ansatz von SLAVIN und ist durch Forschungsergebnisse begründet (vgl. DITTON 2000, S. 81). QuAIT ist nach HELMKE ein Akronym, – ein künstliches Wort (MEYER, S. 225) - das aus den Anfangsbuchstaben mehrerer Wörter gebildet wird und bezieht sich auf die Konzepte Quality, Appropriateness, Incentives und Time (vgl. HELMKE 2005, S. 125).

Dieses Modell basiert nach Robert E. SLAVIN (1996) auf den Arbeiten von CARROLL (1963, 1989) und besteht aus den folgenden vier Faktoren:

„1. *Quality of Instruction*. The degree to which information or skills are presented so that students can easily learn them. Quality of instruction is largely a product of the quality of the curriculum and of the lesson presentation itself. [...]

2. *Appropriate Levels of Instruction*: The degree to which the teacher makes sure that students are ready to learn a new lesson (that is, they have the necessary skills and knowledge to learn it) but have not already learned the lesson. In other words, the level of instruction is appropriate when a lesson is neither too difficult nor too easy for students. [...]

3. *Incentive*: The degree to which the teacher makes sure that students are motivated to work on instructional tasks and to learn the material being presented. [...]

4. *Time*: The degree to which students are given enough time to learn the material being taught.“ (SLAVIN 1996, S. 1 – Hervorhebung im Original)

Die folgende Interpretation dieser vier Faktoren bezieht sich auf DITTON 2000, S. 81-82 und SLAVIN 1996, S. 2-4:

Mit dem ersten Faktor „Quality of Instruction“ geht SLAVIN davon aus, dass eine gute Präsentation der Lehrinhalte für Schüler fördernd wirkt. Werden diese Informationen optisch und akustisch gut aufbereitet und dargestellt, wird das Interesse des Schülers geweckt. Somit fällt es nach SLAVIN dem Schüler leichter, die (neuen) Informationen zu verarbeiten, zu speichern und anzuwenden.

Mit dem zweiten Faktor „Appropriate Levels of Instruction“ bezieht sich SLAVIN darauf, dass sich der Lehrer sicher sein sollte, dass die Schüler nun bereit sind, neuen Stoff zu lernen. SLAVIN meint damit, dass der neue Stoff noch nicht gelernt wurde, aber die dafür notwendigen Fähigkeiten und das Wissen bzw. Können beim Schüler bereits vorhanden sind. Hier geht es nach SLAVIN auch darum, dass der Lehrer seinen Unterricht anpasst, damit „der Unterricht weder zu schwer noch zu leicht für die Lernenden ist“ (DITTON 2000, S. 82).

Mit dem dritten Faktor „Incentive“ spricht SLAVIN die Motivation der Schüler an, sich am Unterricht zu beteiligen und sich (Lern)Inhalte anzueignen. Hier meint SLAVIN vor allem den Lehrer, der u.a. durch ein positives Sozialklima in der Klasse das Interesse der Schüler weckt und durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis den Lehrinhalten Bedeutung gibt.

Den vierten Faktor „Time“ bezieht SLAVIN auf die Zeit, in der sich Schüler den Unterrichtsstoff aneignen. Nach DITTON spricht SLAVIN hier von zugestander (allocated) Zeit und effektiv genutzter Lernzeit (engaged time, time on task). DITTON betont weiters, dass Letzteres wieder mit der Qualität des Unterrichts und der Motivation der Schüler in Verbindung steht (vgl. DITTON 2000, S. 82).

Mehr Unterrichtszeit zur Verfügung zu haben, bedeutet meines Erachtens nicht unbedingt, dass gleichzeitig auch mehr gelernt wird. Aus eigenen Erfahrungen weiß ich, dass u.a. durch Hospitationsberichte, Erzählungen der Lehrer oder Schüler über Ereignisse, die nicht zum Stoff gehören, oft wertvolle Lernzeit verloren geht. Aber auf der anderen Seite fördert „das Quatschen“ (eigene Anmerkung) auch das Sozialklima in der Klasse!

Nach SLAVIN haben alle vier angeführten Elemente des QuAIT-Ansatzes ein wichtiges Merkmal: „All four must be adequate for instruction to be effective“ (SLAVIN 1996, S. 2).

SLAVIN stellt weiters fest: Es ist egal, wie hoch die Qualität des Unterrichts ist. Schüler werden nicht lernen, wenn ihnen die dafür notwendigen Fähigkeiten und Vorkenntnisse fehlen, sie nicht motiviert werden dazu, oder nicht genügend Zeit zur Verfügung haben, die sie brauchen, um die Lektionen zu lernen. Andererseits, ist die Qualität des Unterrichts niedrig, dann macht es kaum einen Unterschied, wie viel Schüler wissen, wie motiviert sie sind oder wie viel Zeit sie haben (vgl. SLAVIN 1996, S. 2 – eigene Übersetzung).

Nach DITTON versteht SLAVIN diese vier Elemente „nicht als isolierte Einzelfaktoren“ (DITTON 2000, S. 82). Vielmehr sieht SLAVIN sie „like a link in a chain, and the chain is only as strong as its weakest link“ (SLAVIN 1996, S. 2).

In der nachfolgenden Abbildung wird das QuAIT-Modell von SLAVIN zum besseren Verständnis, im Original, bildlich dargestellt.

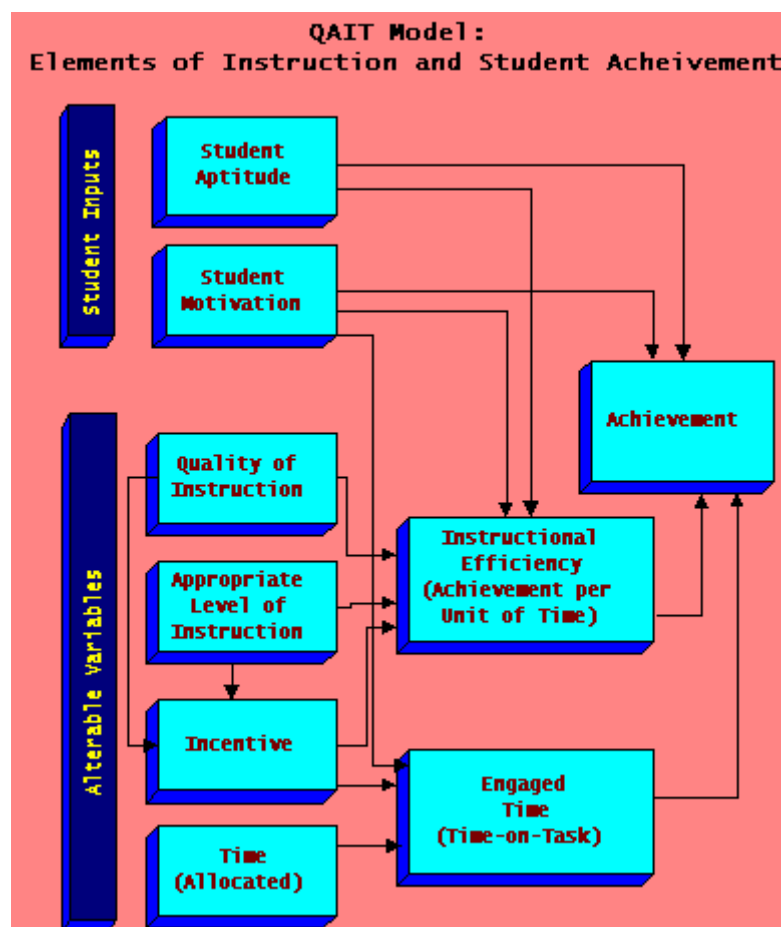


Abbildung 1: QuAIT-Modell von SLAVIN (SLAVIN 1996, S. 5)

Die oben angeführte Abbildung zeigt jene Elemente des Unterrichts, die den Lernerfolg von Schülern beeinflussen (und auch fördern) können. Auf der einen Seite gibt es die veränderlichen Faktoren des QuAIT-Ansatzes, die der Lehrer direkt beeinflussen kann. Diese Faktoren (eins bis vier) habe ich schon weiter oben ausführlicher in der Arbeit dargestellt. Auf der anderen Seite gibt es zusätzlich noch Eingangsvoraussetzungen, die der Schüler mitbringt, auf die der Lehrer aber keinen Einfluss hat, wie z.B. Vorkenntnisse oder Motivation. SLAVIN ist jedoch der Meinung, dass der Lehrer im Rahmen seines Unterrichts auf diese Voraussetzungen positiv einwirken und diese auch beeinflussen kann (vgl. SLAVIN 1996, S. 5). Für einen optimalen Lernzuwachs ist es jedoch besser, so betont SLAVIN, wenn mehrere Elemente des QuAIT-Ansatzes verbessert werden, als nur die Optimierung eines Elementes anzustreben (vgl. SLAVIN 1996, S. 6).

DITTON hat auf Basis dieses QuAIT-Ansatzes von SLAVIN dieses Modell weiterentwickelt, und eine Zuordnung, der in der Forschung mehrfach als relevant genannten Unterrichtsfaktoren, vorgenommen. Somit erfährt der QuAIT-Ansatz eine Operationalisierung der vier Elemente (vgl. HELMKE 2005, S. 126).

Qualität (Quality)	Motivierung (Incentives)
Struktur und Strukturiertheit des Unterrichts Klarheit, Verständlichkeit, Prägnanz Variabilität der Unterrichtsformen Angemessenheit des Tempos Angemessenheit des Medieneinsatzes Übungsintensität Behandelter Stoffumfang Leistungserwartungen und Anspruchsniveau	Bedeutungsvolle Lehrinhalte und Lernziele Bekannte Erwartungen und Ziele Vermeidung von Leistungsangst Interesse und Neugier wecken Bekräftigung und Verstärkung Positives Sozialklima in der Klasse
Angemessenheit (Appropriateness)	Unterrichtszeit (Time)
Angemessenheit des Schwierigkeitsgrades Adaptivität Diagnostische Sensibilität/Problemsensibilität Individuelle Unterstützung und Beratung Differenzierung und Individualisierung Förderungsorientierung	Verfügbare Zeit Lerngelegenheiten Genutzte Lernzeit Inhaltsorientierung, Lehrstoffbezogenheit Klassenmanagement, Klassenführung

Tabelle 1: Bedeutsame Unterrichtsfaktoren (vgl. HELMKE 2005, S. 126) – eigene Darstellung

Die Tabelle 1 stellt zusammenfassend eine detaillierte Gliederung bedeutsamer Faktoren des Unterrichts dar, die für die Bewertung von Unterricht sehr hilfreich sein kann.

DITTON (2000) betont weiters: „Ein Überblick der Forschung zur Unterrichtsqualität führt zu dem Schluß, daß sich überwiegend ein *lehrerzentrierter und direkter Unterricht* als besonders förderlich für die Leistungsentwicklung der Schüler erweist“ (DITTON 2000, S. 82 – Hervorhebung im Original). Für den Erwerb übergreifender Kompetenzen, für die Entwicklung von Denkfähigkeit, Problemlösefähigkeit oder von Kompetenzen zu sozialem und kommunikativem Handeln, trifft dies nach DITTON aber unter Umständen nicht in gleicher Weise zu. Vielmehr wäre hier ein variierender Methodeneinsatz unter Berücksichtigung der Art der vermittelten Informationen und den Voraussetzungen der Zielgruppen zielführender. Ein gut strukturierter Unterricht muss also nicht zwangsweise nur lehrerzentriert sein. Er kann nach DITTON auch, sinnvoll (an)geleitet und sorgfältig vorbereitet, auf die Eigenaktivität der Schüler ausgerichtet werden (vgl. DITTON 2000, S. 83).

Zusammenfassend kann ich somit feststellen, dass der eine Ansatz die verschiedenen Merkmale des effektiven Unterrichts auflistet, der andere jedoch die Person des Lehrers in den Vordergrund stellt. Das QuAIT -Modell von SLAVIN verbindet beide Ansätze miteinander.

5. FORSCHUNGSSTAND

In zahlreichen Studien werden die einzelnen Merkmale von Unterrichtsqualität auf ihre Wirksamkeit hin überprüft. In diesem Kapitel werden einige Arbeiten vorgestellt, die sich ebenfalls mit Unterrichtsmerkmalen und Merkmalen der Lehrperson beschäftigen. Diese Forschungsarbeiten stammen vor allem aus dem schulischen Alltag. Allerdings gibt es kaum Forschungsarbeiten über Unterricht im Fahrschulbereich. Nur ansatzweise haben sich u.a. Helmut DAXER (2003) und Anja FRIEDRICH (2006) mit Unterrichtsmerkmalen im Fahrschulunterricht beschäftigt. Dies zeigt auf, dass es in diesem Bereich noch großen Forschungsbedarf gibt.

5.1 SCHULBEREICH

Im Rahmen des Projekts „Unterrichtsqualität und Leistungszuwachs“ hat sich Andreas HELMKE (1994) eingehend mit Unterrichtskriterien beschäftigt, die es ermöglichen sollten, das Leistungsniveau der Klasse zu steigern und gleichzeitig die Leistungsunterschiede der Schüler zu verringern (vgl. HELMKE 1994, S. 77). Dazu wurden an 39 Hauptschulklassen in Deutschland u.a. mit Hilfe von Fragebögen Merkmale zur Beurteilung des Mathematikunterrichts aus Schülersicht erhoben.

Als Ergebnis seiner Untersuchungen kommt der Autor zu dem Schluss, dass jener Unterricht, der sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwache Schüler fördert, durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist: (vgl. HELMKE 1994, S. 86-89 und S. 91)

- Die Führung der Klasse ist außerordentlich effizient. Der Lehrer hat die Klasse „im Griff“ und Disziplinstörungen kommen eher selten vor. Es gibt allgemein bekannte Verhaltensregeln in der Klasse, auf Grund derer den Schülern klar ist, was in welchen Phasen des Unterrichts zu tun ist.
- Nach HELMKE nutzt der Lehrer die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit intensiv für die Vermittlung des Unterrichtsstoffes. Für Aktivitäten außerhalb des Faches (z.B. Geld einsammeln) wird wenig Zeit aufgewendet.
- Der Klarheit und Verständlichkeit der Darbietung des Lehrstoffes durch den Lehrer kommt entgegen der Erwartung des Autors jedoch nur ein geringes Ausmaß an Bedeutung zu.
- Mit dem Begriff „Adaptivität“ umfasst HELMKE im Zusammenhang mit Qualitätsmerkmalen des Unterrichts vier Bereiche: die Schaffung geeigneter Formen der Lehr-Lern-

Organisation (z.B. Bildung von Kleingruppen), die Variation der Schwierigkeit von Anforderungen in Abhängigkeit von der Leistungsstärke der Schüler, ein gutes Gespür des Lehrers für die „Dosierung“ der Schwierigkeit und die Förderungsorientierung des Lehrers für leistungsschwache Schüler.

- Nach HELMKE kommt dem Tempo des Unterrichts eine bedeutende Rolle zu. Der Lehrer vermeidet weitgehend, die Schüler mit solchen Anforderungen zu konfrontieren, die eine hohe Geschwindigkeit an informationsverarbeitenden Prozessen voraussetzt (z.B. schnelles Kopfrechnen).
- Als wichtige Lehrerkompetenz erweist sich nach HELMKE in der Studie die diagnostische Sensibilität des Lehrers für affektive Lernvoraussetzungen der Schüler. Aber auch Aspekte wie Verständnis und Engagement des Lehrers für seine Schüler kommen in diesem Zusammenhang zum Tragen.
- Wie beliebt der Lehrer bei seinen Schülern ist, hängt nach HELMKE auch davon ab, wie viel Lob, Ermutigung, Freundlichkeit und Humor er seinen Schülern entgegenbringt.

Bettina GREIMEL (1996) versucht mit einer empirischen Studie ein Anforderungsprofil an einen „guten Lehrer“ aus der Sicht von Schülern zu entwickeln. Dazu führte sie mit 113 Schülern an der Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Wien 10 eine Befragung mittels Delphi-Methode durch (vgl. GREIMEL 1996, S. 242-247).

Die nachfolgende Tabelle zeigt jene Ergebnisse, die GREIMEL erhalten hat.

Fachdidaktische Kompetenzen			Paidotrope Einstellung, Persönlichkeitsmerkmale	
Item		%	Item	
		93 %	1.	kann sich in die Position der Schüler hineinversetzen
		91 %	3.	ist verständnisvoll
2.	stellt sich auf das Niveau der Klasse ein	90 %		
4.	kann verständlich erklären			
6.	kann die Belastbarkeit von Schülern einschätzen	87 %		
5.	kann gut präsentieren	86 %		
		84 %	11.	besitzt Kommunikationsfähigkeit
		82 %	8.	ist einfühlsam
20.	wiederholt seine Erklärungen	80 %	12.	ist humorvoll
13.	richtet den Unterricht an den Interessen der Schüler aus		15.	ist hilfsbereit
23.	bringt nicht nur Theorie, sondern auch Beispiele	79 %		
18.	stellt im Unterricht den Praxisbezug her	78 %	14.	ist freundlich
			10.	ist gerecht
			19.	ist geduldig
			9.	ist tolerant
			7.	hat für die Probleme der Schüler ein offenes Ohr
16.	bereitet die Stunden gut vor	73 %		
24.	bezieht die Schüler in den Unterricht mit ein			
17.	wendet verschiedenen Methoden im Unterricht an	70 %		
21.	verwendet verschiedene Medien zur Unterstützung des Unterrichts	69 %		
		61 %	22.	wirft nicht alle Schüler in einen Topf

Tabelle 2: Eigenschaften eines guten Lehrers (vgl. GREIMEL 1996, S. 249) - eigene Darstellung

Die Tabelle stellt jene 24 Items dar, die von den Schülern in allen vier Klassen in über 60% der Fälle beim guten Lehrer besser beurteilt wurden als beim schlechten Lehrer. 12 Items gehören in den Bereich der fachdidaktischen Kompetenzen und die übrigen 12 beziehen sich auf Persönlichkeitsmerkmale und die paidotrope Einstellung des Lehrers. GREIMEL hebt hervor,

dass neben Fachwissen und Allgemeinwissen für Schüler noch die beide Komponenten fachdidaktische und pädagogische Merkmale bzw. Persönlichkeitsmerkmale in gleicher Weise Voraussetzung für die Zufriedenheit mit dem Lehrer sind. Schüler sind nur dann mit ihrem Lehrer zufrieden, wenn dieser ein hohes Maß an fachdidaktischen Fähigkeiten und gleichzeitig eine positive Einstellung zum Lehrberuf hat (vgl. GREIMEL 1996, S. 248). Denn, so betont GREIMEL: „Es ist also unzureichend, wenn ein Lehrer [nur] „lieb und nett“ ist, jedoch fachdidaktisch nichts zu bieten hat“ (GREIMEL 1996, S. 248).

Jean-Luc PATRY (1996) beschreibt in seinem Artikel, was aus Sicht der Schüler guten Unterricht ausmacht. Er bezieht seine Ausführung auf HOFER (1982), für den zwei große Bereiche für guten Unterricht charakteristisch sind:

Das „Mastery theme“ (PATRY 1996, S. 69) umfasst neben der Fachkompetenz des Lehrers auch die Qualität der Unterrichtsgestaltung, bei welcher Aspekte wie Spannung, Abwechslung, Motivation, Erklären und Verständlichkeit eine große Rolle spielen. Weiters werden diesem Bereich auch Disziplin und Durchsetzungsfähigkeit zugeordnet (vgl. PATRY 1996, S. 69).

Das „Love theme“ (PATRY 1996, S. 69) ist durch Faktoren wie Wärme, Menschlichkeit, Verständnis und Zuneigung gekennzeichnet. In diesen Bereich fällt auch die soziale Kompetenz des Lehrers. Dabei geht es nach Hofer darum, dass der Lehrer die Wünsche, Probleme und Befürchtungen der Schüler erkennt und auch auf diese eingeht (vgl. PATRY 1996, S. 69).

PATRY ordnet die genannten Gütekriterien nach KRAMIS (1989) (siehe in der Arbeit weiter oben) diesen beiden Themenbereichen zu und stellt fest, dass sich Bedeutsamkeit und Effizienz auf das Mastery theme und das Lernklima auf das Love theme beziehen (vgl. PATRY 1996, S. 69). PATRY betont in diesem Zusammenhang: „Das Güteurteil von Schülern hängt, zumindest im Jugendalter, stark mit der emotionalen Beziehung zum Lehrer und der wahrgenommenen Unterrichtsatmosphäre zusammen“ (PATRY 1996, S. 69).

Franz Emanuel WEINERT und Andreas HELMKE (1996) versuchen ebenfalls mit Hilfe einer empirischen Studie durch bestimmte Merkmale des Unterrichts den „guten Lehrer“ zu identifizieren. In ihrer Studie gehen die Autoren davon aus, dass von einem guten Lehrer nur dann gesprochen werden kann, wenn „in der von ihm unterrichteten Klasse auf allen fünf zuvor definierten Kriterien überdurchschnittliche Ergebnisse erzielt werden“ (WEINERT & HELMKE

1996, S. 226). Die Daten ihrer Analyse stammen aus der vierjährigen Längsschnittstudie SCHOLASTIK, wo in 54 Grundschulklassen des Münchner Raumes die Entwicklung der Schüler im Fachgebiet Mathematik beobachtet wurde (vgl. WEINERT & HELMKE 1996, S. 226-227).

WEINERT und HELMKE können herausarbeiten, dass erfolgreiche Lehrer gegenüber weniger erfolgreichen Lehrer wesentliche Vorteile „in der Klarheit und Stukturiertheit des Unterrichts, in der Effektivität der Klassenführung, in der Förderung aufgabenbezogener Schüleraktivitäten [...], in der individualisierten Unterstützung der Lernenden und in der Variabilität der Unterrichtsformen“ aufweisen. Erstaunt waren die Autoren darüber, dass sich hingegen „beim sozialen Klassenklima und bei der Anpassung des Unterrichts an wechselnde situative Bedingungen“ keine Differenzen ergeben (WEINERT & HELMKE 1996, S. 230). Weiters weisen die Autoren ausdrücklich darauf hin, dass sie zeigen konnten, dass gute Lehrer über einige „besonders ausgeprägte pädagogische Kompetenzen“, über eine „besondere Qualität professionellen Wissens und Könnens“, aber über kein „übergeordnetes „charismatisches“ Persönlichkeitsmerkmal (wie „Enthusiasmus“, „natürliche Autorität“, „soziale Zuwendungsfähigkeit“ usw.)“ verfügen (WEINERT & HELMKE 1996, S. 231 und 232).

Ulrike SAURUCK (1997) hat sich ebenfalls mit der Frage der Unterrichtsqualität auseinandergesetzt. In ihrer Diplomarbeit führt sie eine Untersuchung von MAYR (1987) an, die zeigt, dass nicht unbedingt jene Lehrer bei den Schülern beliebt sind, die u.a. im Unterricht oft vom Lehrstoff abschweifen, leichte Schularbeiten geben und bei denen sich Schüler nicht anstrengen müssen. Im Gegenteil, aus Schülersicht zeichnet sich ein guter Lehrer u.a. durch folgende Verhaltensweisen aus (vgl. SAURUCK 1997, S. 95-96):

- Der Lehrer bemerkt meist alles, was in der Klasse vor sich geht.
- Er greift relativ rasch ein, wenn ein Schüler zu stören beginnt.
- Er gliedert die Unterrichtsstunde in Abschnitte.
- Er sorgt dafür, dass Schüler in seinem Unterricht viel lernen.
- Er achtet darauf, dass alle Schüler im Unterricht beschäftigt sind.
- Er verfügt über viel Fachkompetenz und unterrichtet interessant.
- Er lässt Schüler mitentscheiden.
- Ankündigungen und Versprechungen werden immer eingehalten.
- Zu Schülern ist er offen und ehrlich.
- Er nimmt seinen Beruf sehr ernst.

- Er reflektiert sein eigenes Verhalten kritisch.
- Verhält sich ein Schüler falsch, spricht er vernünftig mit ihm.
- Er ist stets darum bemüht, humorvoll und ausgeglichen zu sein.
- Er mag seine Schüler, legt aber gleichzeitig Wert auf Nähe und Distanz.

Hartmut DITTON (2007) berichtet in seinem Artikel von einer Untersuchung in Hamburg, bei der Merkmale des Unterrichts aus der Sicht der Schüler erhoben und mit den Daten zur Entwicklung der Schülerleistungen aus der Lernausgangslagenuntersuchung (LAU) verknüpft wurden. Die Befragung der Schüler zum Unterricht bezog sich auf die Fächer Mathematik, Deutsch und Englisch und beruhte auf dem so genannten QuAIT-Modell von SLAVIN (vgl. DITTON 2007, S. 10-14). Den Schülern wurde ein standardisierter schriftlicher Fragebogen vorgelegt, der schon in früheren Untersuchungen des Autors angewendet wurde und sich bewährt hatte. Die Unterrichtsmerkmale im Fragebogen bezogen sich auf die Dimensionen Qualität, Angemessenheit, Anregung und Zeitnutzung und u.a. auch auf Skalen zum Sozialklima in der Klasse und der Wahrnehmung der Fachlehrkraft (vgl. DITTON 2007, S. 13-14). DITTON hat in seiner Untersuchung herausarbeiten können, dass es in den Wahrnehmungen der Schüler zur Qualität des Unterrichts starke Unterschiede zwischen den Schulklassen gibt (vgl. DITTON 2007, S. 15). Weiters hat der Autor herausgefunden, dass eine „positivere Wahrnehmung des Unterrichts und der Lehrkraft durch die Schüler mit einem tendenziell bis signifikant [...] höheren Leistungszuwachs einhergeht“ (DITTON 2007, S. 19).

5.2 FAHRSCHULBEREICH

In einer groß angelegten Feldstudie befragte Hanns HEINRICH (1993) Fahrschüler der Fahrerlaubnisklasse 3 (Anmerkung: das entspricht bei uns PKW) nach dem Unterrichtsstil und den Verhaltensweisen ihres Fahrlehrers. Die Erhebungsregionen der Studie waren in eine westliche (mit Baden-Württemberg, Nordrhein und Niedersachsen) und eine östliche Erhebungsregion (Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Thüringen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Ost-Berlin) gegliedert (vgl. HEINRICH 1993, S. 21). Den Fahrschülern wurde während der Ausbildung und im Anschluss an die theoretische bzw. praktische Fahrerlaubnisprüfung ein schriftlicher Fragebogen vorgelegt. Der verteilte Fragebogen umfasste 24 Items, von denen 12 ein angenehmes und 12 ein unangenehmes Lernklima für den Fahrschüler beschreiben (vgl. HEINRICH 1993, S. 3). Die Prüflinge erhielten zwischen dem 7. und 11. September 1992 ihre

Fragebögen über die Prüfstellen. Die Fragebögen für die Fahrschüler wurden Ende September bis spätestens Ende 1992 über die Fahrschulen verteilt. An der Untersuchung nahmen nur jene Fahrschüler teil, die mindestens 10 praktische Fahrstunden erhalten hatten (vgl. HEINRICH 1993, S. 21-22). Insgesamt nahmen an dieser Untersuchung 5224 Fahrschüler und 4430 Prüflinge teil (vgl. HEINRICH 1993, S. 3).

Die Daten zum Lernklima wurden mit dem Geschlecht des Fahrschülers, seinem Alter und seiner Herkunft (Alte oder Neue Bundesländer) und dem Geschlecht des Fahrlehrers in Beziehung gesetzt (vgl. HEINRICH 1993, S. 19-20). HEINRICH ist davon ausgegangen, dass das Lernklima von verschiedenen Personengruppen unterschiedlich eingeschätzt wird. Weiters nahm er an, dass Unterrichtsstil bzw. Lernklima und Lernerfolg miteinander zusammenhängen (vgl. HEINRICH 1993, S. 19).

Folgende Ergebnisse konnte HEINRICH in seiner Untersuchung herausarbeiten:

Es gibt deutliche Altersunterschiede zwischen Ost und West: Im Osten sind die Fahrschüler bzw. Prüflinge sechs bis sieben Jahre älter als im Westen. Der Anteil der Frauen an den Fahrschülern bzw. Prüflingen ist altersabhängig: Er ist in den Neuen Bundesländern in der Altersgruppe 41-45 Jahre bei den Fahrschülern und in der Altersgruppe 26-30 Jahre bei den Prüflingen mit über 80% am höchsten. In den Alten Bundesländern sogar in der Altersgruppe der 51- bis 55 Jährigen (vgl. HEINRICH 1993, S. 24). Von den 3187 Prüflingen, die den Fragebogen anlässlich der Praxisprüfung erhalten haben, haben 93% die Prüfung bestanden und 7% nicht. Von diesen 93% insgesamt Erfolgreichen haben 73,5% die Prüfung beim ersten Mal, 18,9% beim zweiten und 6,9% beim dritten Mal bestanden. 0,7% der Prüflinge brauchten vier oder mehr Antritte (vgl. HEINRICH 1993, S. 26). Im Durchschnitt hatten die Prüflinge bis zur praktischen Prüfung 29,6 Fahrstunden erhalten. Hier lag die Anzahl der erhaltenen Fahrstunden im Osten bei 31,9 und im Westen hingegen bei 27,5 Fahrstunden. Dieser Unterschied ist nach HEINRICH hochsignifikant (vgl. HEINRICH 1993, S. 31). Auch bei der Variable Geschlecht konnte der Autor einen Zusammenhang mit der Fahrstundenanzahl feststellen: Männer haben im Durchschnitt 25,2 und Frauen 32,2 Fahrstunden erhalten. Auch dieser Unterschied ist nach HEINRICH hochsignifikant (vgl. HEINRICH 1993, S. 32). Bei der Vermutung, dass sich weibliche Fahrschüler lieber von weiblichen Fahrlehrern unterrichten lassen, ist nach HEINRICH „zwar eine entsprechende Tendenz statistisch nachweisbar, sie ist aber nur schwach ausgeprägt [$p < 0,05$]“ (HEINRICH 1993, S. 33).

Die Hypothesenprüfungen von HEINRICH zeigen folgendes Ergebnis:

- Fahrschülerinnen erleben das Lernklima in Fahrschulen signifikant positiver als Fahrschüler. Nach Heinrich fühlen sie sich stärker unterstützt und weniger streng behandelt (vgl. HEINRICH 1993, S. 33-34).
- Das Geschlecht des Fahrlehrers hat keinen Einfluss auf die Einschätzung des Lernklimas (vgl. HEINRICH 1993, S. 34).
- Das Geschlecht des Fahrschülers und des Fahrlehrers haben keine Wechselbeziehung im Hinblick auf das eingeschätzte Lernklima (vgl. HEINRICH 1993, S. 34).
- Fahrschüler und Prüflinge bis 20 Jahre schätzen das Lernklima signifikant schlechter ein als ältere. Der Autor meint, dass sich jüngere Menschen demnach durchschnittlich erheblich strenger behandelt fühlen als ältere (vgl. HEINRICH 1993, S. 34).

1994 führte WEIßMANN (1995) eine Untersuchung zur Fahrschulerausbildung in Bayern durch. Dazu wurden Prüflinge, die ihre praktische Führerscheinausbildung abgeschlossen hatten, befragt. Ziel der Arbeit war es, herauszufinden, ob sich die Fahrlehrer weiterbilden, und ob die Teilnahme an der Fortbildung auch zu einer Qualitätssteigerung bei der Fahrschulerausbildung führt (vgl. WEIßMANN 1995, S. 17). Im Rahmen der Arbeit legte er sein Interesse unter anderem auch auf den Bereich von Unterrichtsmitteln / Unterrichtsmethoden und pädagogischen Fähigkeiten. An der Umfrage beteiligten sich 454 weibliche und 304 männliche Prüflinge. Hinsichtlich der Fahrerlaubnisklasse 3 (PKW) ergibt sich folgende Verteilung: Von insgesamt 589 Personen waren 375 weiblich und 314 männlich. Das heißt, der Anteil an weiblichen beträgt mehr als die Hälfte 63,7% (vgl. WEIßMANN 1995, S. 34). Von den insgesamt 758 befragten Fahrschülern erlebten mehr als 2/3 das Ausfüllen von Fragebögen im theoretischen Unterricht (vgl. WEIßMANN 1995, S. 80).

WEIßMANN merkt allerdings an, dass in einigen Fahrschulen diese Fragebögen vor Beginn der eigentlichen Unterrichtsstunde zur Lernzielkontrolle ausgefüllt werden. Sie dienen eher dazu, ob der bereits behandelte Lehrstoff verstanden wurde (vgl. WEIßMANN 1995, S. 57). Auf die Frage „Welche Unterrichtsformen hat Ihr/e Fahrlehrer/In angewandt?“ konnten die Probanden eine Auswahl zwischen Lehrvortrag, Lehrgespräch, Gruppengespräch/Diskussion, Gruppenunterricht, nur Filme geschaut, auch Fragebogen eingesetzt und nur Fragebogenunterricht wählen (vgl. WEIßMANN 1995, S. 120). Nur knapp 20% der Fahrschüler [haben] in ihrer theoretischen Ausbildung eine Art „dialogischen Unterricht“ erlebt (vgl. WEIßMANN 1995, S. 59). An erster Stelle der eingesetzten Unterrichtsmethoden konnte WEIßMANN das Lehrgespräch

herausarbeiten. Auch der Vortrag wurde häufig eingesetzt. Gruppenunterricht wurde von den Fahrschülern hingegen fast nicht (1%) erlebt (vgl. WEIßMANN 1995, S. 58).

Auch der Einsatz von Unterrichtsmitteln im Theorieunterricht wurde in der Forschungsarbeit von WEIßMANN erhoben (vgl. WEIßMANN 1995, S. 120). Die am häufigsten verwendeten Unterrichtsmittel sind mit Abstand Folien (87,5%) und die Tafel (86,9%). Der Videofilm (56,2%) wurde zugunsten der Dia (11,2%) öfters eingesetzt. 9% der befragten Prüflinge erlebten den Einsatz von Arbeitsblättern. Diese werden nach WEIßMANN von den Verlagen kaum angeboten und deshalb in der Regel von den Fahrlehrern selbst erstellt (vgl. WEIßMANN 1995, S. 60). Allerdings merkt WEIßMANN an, dass ein intensiver Medieneinsatz im Theorieunterricht nicht unbedingt „als Garant für qualitativ gute Arbeit betrachtet werden“ kann (WEIßMANN 1995, S. 60).

Zusammenfassend kann ich somit feststellen, dass die zahlreichen empirischen Arbeiten zur Feststellung der Unterrichtsqualität im Schulbereich Übereinstimmungen in einer effizienten Klassenführung, Klarheit der Lehreräußerungen, Methodenvielfalt und einer intensiven Nutzung der Unterrichtszeit erkennen lassen. Im Gegensatz dazu gibt es über den Fahrschulbereich kaum empirische Arbeiten, die sich mit der Unterrichtsqualität beschäftigen.

6. EXKURS: DIE SICHT DER SCHÜLER

Dieses Kapitel geht auf allgemeine Überlegungen zu Schüleraussagen ein, wobei auf Vor- und Nachteile von Schüleraussagen an dieser Stelle nicht im Detail eingegangen, sondern auf die Literatur verwiesen wird (siehe z.B. BOCKA 2003, NÖLLE 1995). Ziel ist es, aufzuzeigen, dass die Beachtung von Schüleraussagen zum Unterricht in der Literatur sehr unterschiedlich bewertet wird.

Im Rahmen der Einschätzung von Unterricht können u.a. folgende Personen als Beurteiler in Betracht gezogen werden: Schulleiter, Lehrer und Schüler (vgl. BÖSCH 1987, S. 137). Diese Personengruppen fällen dann Urteile in oder über bestimmte Situationen. Dabei kann der objektive Unterricht (vgl. MEYERS, S. 609) von verschiedenen Personen sehr unterschiedlich wahrgenommen werden. Dieser Wahrnehmung kommt in der Einschätzung von Unterricht dann eine große Bedeutung zu. Sie ist weder falsch noch richtig, sondern sie gibt nur das persönlich Erlebte wider. Marten CLAUSEN (2002) stellt dazu fest: „Es wird davon ausgegangen, daß die Wahrnehmenden die Umweltinformationen [...] selektiv aufnehmen und bei der Informationsverarbeitung in Abhängigkeit von ihren inneren Zuständen subjektiv gewichten, kognitiv bewerten, emotional einfärben und somit ihr persönliches Erleben konstruieren. Die individuelle Wahrnehmung ist beeinflusst durch die Fähigkeiten, Ziele und Bedürfnisse des Wahrnehmenden, durch seine bisherigen Erfahrungen, seine Motive sowie seine Einstellungen. Soziale Wahrnehmung ist wiederum auch beeinflusst durch die Wahrnehmungen, Einstellungen und Ziele des Gegenübers“ (CLAUSEN 2002, S. 81).

In der Literatur lassen sich über den Stellenwert von Schüleraussagen zur Schul- und Unterrichtsqualität unterschiedliche Argumente finden.

So sind einige Autoren der Meinung, dass die Schülersicht in der Forschung bisher zu wenig Beachtung gefunden hat. Veronika NÖLLE (1995) ist z.B. der Auffassung, dass die „subjektive Sicht der Schüler [...] in der öffentlichen Diskussion [...] häufig nur marginal berücksichtigt [wird]“ (NÖLLE 1995, S. 11) Sie plädiert deshalb dafür: „Schüler [müssen] selbst zu Wort kommen, [...], damit Kenntnisse über ihre spezifische Sicht erlangt werden können“ (NÖLLE 1995, S. 18). Doris BOCKA (2003) betont in dieser Richtung: „Die Schülersicht muss als eine mögliche Betrachtungsweise ernst genommen werden“ (BOCKA 2003, S. 42). Und schon Kurt CZERWENKA et al. (1990) meinen: „Die Frage, wie etwas im Unterricht umgesetzt werden kann, stellt sich [...] an [...] Schüler“ (CZERWENKA et al. 1990, S. 13). Sie plädieren auch da-

für, die Schülermeinungen als „Bestandteil des demokratischen Meinungsbildungsprozesses“ zu berücksichtigen und anzuerkennen (CZERWENKA et al. 1990, S. 7). Außerdem sehen sie es als Herausforderung an: „Wir müssen mehr über die eigentliche subjektive Sicht der Schüler wissen“ (CZERWENKA et al. 1990, S. 18). Wie CZERWENKA et al. ist auch NÖLLE der Auffassung, dass es zum demokratischen Meinungsbildungsprozess gehört, in Erfahrung zu bringen, wie Schüler über Schule als aktiv Teilnehmende denken (vgl. NÖLLE 1995, S. 22).

Einige Autoren argumentieren gegenüber Schüleraussagen eher mit gemischten Gefühlen. So zeigt sich Wolfgang FICHTEN verwundert darüber, „daß die Schüler den Unterricht erstaunlich realistisch und differenziert wahrnehmen“ (FICHTEN 1993, S. 112). Allerdings fragt sich der Autor bei einigen Untersuchungen sogar, „ob [...] die Sichtweise der Schüler nicht zu einseitig in den Mittelpunkt rückt“ (FICHTEN 1993, S. 88). Auch Jochen GERSTENMAIER (1975) steht der Objektivität von Schülerurteilen sehr kritisch gegenüber. „Urteile von Schülern über ihre Lehrer sind wie alle Urteile von Menschen über andere Menschen Informationen darüber, wie ein Individuum oder eine Gruppe von Individuen den anderen sieht, sie sind also ein sprachlicher Ausdruck des wahrgenommenen anderen“. Weiters meint er: „[...] die Schüler nehmen bestimmte Aspekte des Lehrerverhaltens wahr, nämlich die, die für sie von Interesse sind, die sie für wichtig halten und die sie selbst betreffen“ (GERSTENMAIER 1975, S. 12). Der Autor argumentiert weiter: „Urteile von Schülern sind damit keine Abbilder einer vorhandenen Wirklichkeit, sondern Ausdruck ihrer Wahrnehmungen [...]“ (GERSTENMAIER 1975, S. 61). Hans-Ulrich BÖSCH (1987) ist der Ansicht, dass Schüler ihre Lehrer beurteilen können. Denn sie sind „durch die Schule in irgendeiner Form betroffen [...] und [verfügen] über die notwendigen Voraussetzungen [...], [um] als Fremdbeurteiler des Lehrers [zu] fungieren“ (BÖSCH 1987, S. 137). Dem Autor nach, verfügen Schüler durch ihre direkte Betroffenheit am Unterrichtsgeschehen über eine ausreichende Kompetenz und ein differenziertes Urteilsvermögen, um z.B. über eine Unterrichtsmethode zu urteilen. Hingegen dürfen die Schüler auf keinen Fall zur Beurteilung des Fachwissens des Lehrers herangezogen werden, betont BÖSCH eindringlich. Die gewonnenen Ergebnisse sollen nur zu formativen Zwecken eingesetzt und als Ergänzung zu den Urteilen von anderen Personengruppen gesehen werden (vgl. BÖSCH 1987, S. 149). Nach Richard BESSOTH (1994) sind Schüler „im Regelfall objektive und faire Beobachter“ (BESSOTH 1994, S. 222). Der Autor ist auch der Meinung, dass Schülerbefragungen wesentlich zuverlässiger und gültiger als z.B. Unterrichtsbesuche sind. Diese können „sehr wohl dazu dienen, Rückmeldungen darüber zu erhalten, ob die Schüler z.B. ein von dem Lehrer geplantes Verhalten wahrnehmen und wie intensiv (häufig) sie es

beobachten“ (BESSOTH 1994, S. 344). Diese Informationen der Schüler könnten dann unter Umständen dem Lehrer auch Anregungen geben, „aufgrund deren er Anstrengungen zur *Unterrichtsverbesserung* starten kann“ (BESSOTH 1994, S. 359 – Hervorhebung im Original). Auch BESSOTH betont wie BÖSCH, dass Schülerbefragungen ausschließlich „strikt auf die formative Evaluation (Lehrerberatung) zu beschränken“ sind (BESSOTH 1994, S. 344).

Andere Autoren rücken in ihren Argumenten eher die Nachteile der Schüleraussagen in den Vordergrund. Hartmut DITTON (2007) vertritt etwa die Ansicht, dass die Urteile von Schüler über ihre Lehrkräfte und den Unterricht „nur wenig von individuellen Merkmalen und Einstellungen abhängig sind“ (DITTON 2007, S. 10). FICHTEN stellt in seiner Untersuchung fest: „Den Schülern fällt es schwer, utopisch über die üblichen Ablaufmuster von Unterricht hinauszudenken“ (FICHTEN 1993, S. 113). BOCKA weist auf den Umstand hin, dass Kinder und Jugendliche einen eigenen, spezifischen Sprachgebrauch haben. Sie gibt deutlich zu verstehen, dass die in der Befragung verwendeten Begriffe erst auf eine „schülerspezifische Bedeutung abzuklären“ sind, um sie dann auf ein Begriffssystem von Erwachsenen übertragen zu können (BOCKA 2003, S. 46). Für CZERWENKA et al. ist es ein unlösbares Problem, herauszufinden, „ob die Befragten eigentlich ihre wahre Meinung preisgeben oder ob sie den Frager täuschen. Dabei ist es möglich, daß solche Täuschung dem Befragten selbst nicht bewußt ist. Es gibt so etwas wie eine „soziale Erwünschtheit“ bestimmter Antworten“ (CZERWENKA et al. 1990, S. 13). Auch HAECKER und WERRES (1983) machen in ihrer Untersuchung auf dieses Problem aufmerksam. Abweichend von den meisten Befragten in anderen Studien, zeigen die befragten Hauptschüler ein auffallend positives Verständnis gegenüber Lehrern und Leistungsanforderungen an ihrer Schule. Die Autoren geben als Begründung an, dass „gerade hierbei soziale Erwartungseffekte das Antwortverhalten der Schüler positiv beeinflussen“ (HAECKER & WERRES, 1983, S. 60).

Meines Erachtens ist dieses Phänomen von Aussagen aus Gründen der sozialen Erwünschtheit ein Problem, das in allen Befragungen auftreten kann, aber kein Problem, das sich nur bei Schülerbefragungen darstellt. Gleichzeitig geben CZERWENKA et al. zum Problem der Glaubwürdigkeit von Schüleraussagen folgenden Hinweis: „Auch wenn es unbefriedigend ist: Wir haben keine andere Möglichkeit, als den Schülern zunächst einmal zu glauben, was sie geschrieben haben“ (CZERWENKA et al. 1990, S. 13).

Zusammenfassend kann ich somit in Anlehnung an NÖLLE feststellen: Schüler stehen „sowohl als Adressaten, Klientel wie als Handlungsträger und Mitgestalter mitten im Schulgeschehen“. Sie „haben somit in der Schule eine zentrale Rolle inne, die mehr Beachtung verdient“ (NÖLLE 1995, S. 22).

7. FORSCHUNGSDESIGN

Um die angeführten Forschungsfragen hinsichtlich der Wahrnehmung von theoretischem Unterricht und Lehrkräften an Fahrschulen aus der Sicht der Fahrschüler beantworten zu können, habe ich mich für eine schriftliche Befragung von Fahrschülern entschieden. Auf der einen Seite war es dadurch möglich, eine große Anzahl an Teilnehmern an der Untersuchung zu gewinnen (vgl. BORTZ 2005, S. 9-10). Auf der anderen Seite konnten auf diesem Weg ausreichend brauchbare Daten erhalten werden. Zusätzlich lag der Aufwand einer schriftlichen Befragung für mich in einem zeitlich und finanziell leistbaren Rahmen. Die Daten aus den Antworten der Fragebögen wurden im Anschluss mit quantitativen Methoden ausgewertet. Quantitative Verfahren sind nach Jürgen BORTZ und Nicola DÖRING (2006) jene Methoden, bei denen Daten numerisch beschrieben werden. Durch Messen und Zählen werden objektive Daten miteinander verglichen und statistisch ausgewertet (vgl. BORTZ & DÖRING 2006, S. 296-298).

7.1 ENTWICKLUNG DES FRAGEBOGENS

Für die Entwicklung des Fragebogens wurde zunächst eine ausführliche Analyse der einschlägigen Fachliteratur aus dem deutschsprachigen Raum zur Thematik der Unterrichtsqualität durchgeführt. BORTZ und DÖRING (2006) empfehlen für die Erstellung eines Fragebogens „zu überprüfen, ob bereits entwickelte Fragebögen anderer Autorinnen und Autoren für die eigene Untersuchung geeignet sind“ (BORTZ & DÖRING 2006, S. 253). Daher wurde zur Erstellung des Fragebogens hauptsächlich auf die vorhandene Studie von DITTON und MERZ (2000) zurückgegriffen. Zusätzlich zu diesem Grundgerüst wurden passende Fragen aus WEIßMANN (1995) und STURZBECHER et al. (2004) übernommen. Einige Items bzw. Fragen wurden dabei wortwörtlich und andere sinngemäß in den Fragebogen aufgenommen. Teilweise wurden die Fragen für den Fahrschulbereich umformuliert und an das Sprachniveau der Fahrschüler angepasst. So konnte z.B. das Item „Mein Mathematiklehrer stellt Zusammenhänge mit dem Stoff anderer Fächer her.“ aus DITTON und MERZ (2000) folgendermaßen auf den Fahrschulbereich übertragen werden: „Unser Lehrer stellt Zusammenhänge mit dem praktischen Fahrunterricht her.“

Die Begriffe Frage, Item, Merkmal und Variable werden in meiner Arbeit synonym verwendet (vgl. BROSIUS 2006, 65).

7.2 AUFBAU DES FRAGEBOGENS

Für die nachfolgende empirische Untersuchung dieser Diplomarbeit wurde somit ein neuer Fragebogen erstellt, der inhaltlich in vier Themenbereiche gegliedert ist.

Der erste Teil wurde „FRAGEN ZUM UNTERRICHT“ genannt und dient zur Erhebung von Merkmalen von Unterricht, der Unterrichtsgestaltung und der Wahrnehmung des Lehrers.

Die Fragen 1 und 2 des Fragebogens stehen für die Erfassung der Dimension „**QUALITÄT**“ mit den Aspekten „Klarheit“, „Inhaltliche Struktur“ und „Formal-kognitive Struktur“. Sie werden mit folgenden Items ermittelt:

Klarheit

Unser Lehrer ...

- spricht laut und deutlich, so dass man ihn gut versteht.
- drückt sich klar und verständlich aus.
- stellt wichtige Sachverhalte deutlich heraus.
- benutzt oft Wörter und Begriffe, die ich nicht kenne.

Inhaltliche Struktur

Unser Lehrer ...

- stellt Zusammenhänge mit dem praktischen Fahrunterricht her.
- verwendet Übersichten, um Zusammenhänge aufzuzeigen.
- gibt vorab einen Überblick zur Gliederung des Stoffes.
- fasst abschließend die wichtigsten Inhalte und Ergebnisse zusammen.

Formal-kognitive Struktur

Unser Lehrer ...

- verweist auf Zusammenhänge mit schon durchgenommenem Stoff.
- geht im Unterricht in einer logischen Reihenfolge vor.
- macht Übergänge zu neuen Themenbereichen deutlich.
- hebt die Beziehungen zwischen behandelten Themen hervor.
- zeigt bei Aufgaben die Vor- und Nachteile verschiedener Lösungswege auf (z. B. Überholvorgang).

Die Fragen 5, 6 und 8 des Fragebogens stehen für die Erfassung der Dimension „**ANGEMESSENHEIT**“ mit den Aspekten „Leistungserwartung“, „Schwierigkeit“ und „Differenzierung“. Sie werden mit folgenden Items ermittelt:

Leistungserwartung

Unser Lehrer ...

- hält uns an, mehr zu lernen und zu arbeiten.
- sagt uns, dass wir noch mehr leisten können.
- hat hohe Erwartungen an uns.
- ist nur zufrieden, wenn jeder das Bestmögliche aus sich herausholt.

Schwierigkeit

Die Hausaufgaben sind oft so schwer, dass ich sie nicht lösen kann.

Die Aufgaben, die uns der Lehrer stellt, sind ganz schön schwierig.

Der Unterricht ist so schwer, dass ich nicht mitkomme.

Unser Lehrer stellt sehr hohe Anforderungen im Unterricht.

Die Hausaufgaben sind so leicht, dass ich gar nicht wirklich nachdenken muss.

Differenzierung

Unser Lehrer ...

- gibt den Schülern unterschiedliche Aufgaben, je nach ihrem Können.
- stellt Arbeitsgruppen nach dem Können der Schüler zusammen.
- stellt den besseren Schülern schwierigere Aufgaben.

Die Fragen 10, 11 und 13 des Fragebogens stehen für die Erfassung der Dimension „**ANREGUNG**“ mit den Aspekten „Interessantheit“, „Übung“ und „Motivierende Unterstützung und Hilfestellung“. Sie werden mit folgenden Items ermittelt:

Interessantheit

Unser Lehrer ...

- benutzt Bilder, Abbildungen, um den Lehrstoff zu veranschaulichen.
- stellt Verbindungen zwischen dem Unterrichtsstoff und dem täglichen Leben her.
- gestaltet den Unterricht zeitweise richtig spannend.
- stellt uns interessante Aufgaben.
- verwendet Beispiele, um uns den Stoff klarzumachen.

- gestaltet den Unterricht abwechslungsreich.
- gestaltet den Unterricht immer nach demselben Schema.
- erklärt uns, warum das wichtig ist, was wir an Stoff behandeln.
- zeigt auf, was wir später mit dem, was wir im Unterricht lernen, anfangen können.

Übung

Wenn wir etwas durchgenommen haben, wird es intensiv geübt.

Die Hausaufgaben, die wir aufbekommen, sind gute Übungen für den Unterrichtsstoff.

Wichtige Dinge wiederholt unser Lehrer immer wieder.

Motivierende Unterstützung und Hilfestellung

Unser Lehrer ...

- hilft einem, wenn man nicht gleich die richtige Antwort weiß.
- lobt einen, wenn man etwas richtig macht.
- geht im Unterricht auf Ideen der Schüler ein.
- erklärt genau, warum eine Antwort nicht ganz korrekt war.
- lässt einem bei Fragen zu wenig Zeit zum Nachdenken.
- tadelt einen, wenn auch nur eine Kleinigkeit nicht ganz korrekt war.
- schimpft Schüler vor der ganzen Klasse aus.

Die Fragen 3, 15 und 16 des Fragebogens stehen für die Erfassung der Dimension „ZEIT“ mit den Aspekten „Zeitnutzung“, „Klassenmanagement“ und „Tempo“. Sie werden mit folgenden Items bzw. Fragen ermittelt:

Zeitnutzung

Wie häufig kommt es vor, dass ...

- der Lehrer zu spät zum Unterricht kommt?
- die Schüler zu spät zum Unterricht kommen?
- der Lehrer während des Unterrichts weg muss?
- der Unterricht ausfällt?
- ein großer Teil der Stunde schon vorbei ist, bevor der Unterricht richtig anfängt?
- schon lange mit dem Unterricht vor der Pause aufgehört wird?
- der Lehrer Geschichten erzählt, die mit dem Stoff nichts zu tun haben?
- es im Unterricht Leerlaufzeiten gibt, in denen nichts getan wird?

Klassenmanagement

Unser Lehrer ...

- hat die Klasse im Griff.
- schafft es nicht, im Unterricht für Ruhe und Ordnung zu sorgen.
- kann sich in unserer Klasse nicht durchsetzen.
- ist leicht vom Stoff abzulenken.

Wie häufig kommt es vor, dass es im Unterricht drunter und drüber geht?

Tempo

Es wird soviel Stoff behandelt, dass ich nicht alles aufnehmen kann.

Unser Lehrer geht so langsam im Stoff voran, dass es langweilig ist.

Wir kommen mit dem Unterrichtsstoff nur langsam voran.

Unser Lehrer geht so schnell vor, dass ich kaum mitkomme.

Es wird so viel Stoff wiederholt, dass wir kaum weiterkommen.

Die Fragen 7, 9, 12, 14 und 22.1 des Fragebogens stehen für die Erfassung der Dimension „**ANDERE UNTERRICHTSRELEVANTE ASPEKTE**“ mit den Aspekten „Positives soziales Klima“, „Positives soziales Verhältnis zum Lehrer“, „Diagnostische Kompetenz“ und „Angst im Unterricht“. Sie werden mit folgenden Items bzw. Fragen ermittelt:

Positives soziales Klima

In unserer Klasse herrscht eine angenehme Atmosphäre.

In unserer Klasse gibt es viele Streitereien zwischen den Schülern.

Mit den meisten meiner Kameraden verstehe ich mich gut.

Wenn ich morgen wegziehen müsste, würde ich meine Fahrschulkameraden vermissen?

Positives Verhältnis zum Lehrer

Unser Lehrer ...

- nimmt unsere Probleme ernst.
- bemüht sich, auf unsere Wünsche einzugehen.
- bevorzugt im Unterricht einige Schüler.
- kümmert sich um jeden einzelnen Schüler.

Wenn uns etwas nicht gefällt, können wir offen mit unserem Lehrer darüber reden.

Wir haben ein vertrauensvolles Verhältnis zu unserem Lehrer.

Diagnostische Kompetenz

Unser Lehrer ...

- nimmt sich Zeit, um einzelnen Schülern Dinge, die sie nicht verstanden haben, nochmals zu erklären.
- bemüht sich, dass alle im Unterricht mitkommen.
- merkt sofort, wenn jemand nicht mehr mitkommt.
- weiß, wie er mit jedem von uns umzugehen hat.
- erklärt den Stoff so oft, bis es alle verstanden haben.
- kann sich gut auf unsere Klasse einstellen.
- gibt einzelnen Schülern Tipps, wie sie besser lernen können.
- merkt, wenn es Probleme in der Klasse gibt.
- merkt, wenn wir uns im Unterricht langweilen.
- merkt, wenn der Unterricht zu schwer ist.
- geht weiter nach seinem Unterrichtsplan vor, auch wenn keiner mehr mitkommt.
- kennt die Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler.
- macht den Unterricht nur für die besseren Schüler.
- richtet den Unterricht so aus, dass vor allem die Schwächeren viel lernen.

Angst im Unterricht

Bei diesem Lehrer ...

- habe ich Angst, etwas falsch zu machen.
- fürchte ich mich davor, aufgerufen zu werden.
- habe ich Angst, mich im Unterricht zu melden.
- traue ich mich nicht, etwas nachzufragen.
- ist es mir zu doof, mich im Unterricht auf die Fragen zu melden.

Die Frage 4 des Fragebogens steht für die Erfassung des Aspektes „**Unterrichtsgestaltung**“. Sie wird mit folgenden Items ermittelt:

Die Schüler bearbeiten Arbeitsblätter.

Die Schüler schauen Filme und Videos.

Die Schüler bearbeiten in Gruppen Aufgaben.

Die Schüler arbeiten jeder für sich an selbst gewählten Aufgaben.

Die Lehrer und die Klasse diskutieren gemeinsam.

- Die Schüler sitzen und hören zu, der Lehrer redet.
- Der Lehrer redet und stellt Fragen, einzelne Schüler antworten.
- Die Schüler arbeiten jeder für sich an den gleichen Aufgaben.
- Die Schüler führen eigene Untersuchungen/Experimente durch.

Die Frage 17 des Fragebogens steht für die Erfassung des Aspektes „**Wahrnehmung der Lehrkraft**“. Sie wird mit folgenden Items bzw. Fragen ermittelt:

- Insgesamt ist unser Lehrer ein wirklich guter Lehrer.
- Insgesamt macht unser Lehrer einen wirklich guten Unterricht.
- Bei diesem Lehrer lerne ich wirklich viel.
- Bei diesem Lehrer fällt es mir leicht zu lernen.
- Bei diesem Lehrer gehe ich gern in den Unterricht.
- Diesen Lehrer hätte ich auch gerne beim nächsten Unterricht.

Im zweiten Teil „FRAGEN ZUR FAHRSCHULE“ wird nach Rahmenbedingungen an der Fahrschule gefragt.

Die Frage 19 des Fragebogens steht für die Erfassung des Aspektes „**Stellenwert von Ordnung und Disziplin**“. Sie wird mit folgenden Items ermittelt:

- Bei uns wird sehr darauf geachtet, dass wir Schüler diszipliniert sind und uns gut benehmen.
- Auf einen geordneten Schul- und Unterrichtsbetrieb wird an unserer Fahrschule viel Wert gelegt.
- An unserer Fahrschule wird sehr darauf geachtet, dass der Unterricht pünktlich beginnt.
- Das Material bzw. die Ausstattung der Schule wird von den Schülern sorgsam behandelt.

Die Frage 20 des Fragebogens steht für die Erfassung des Aspektes „**Positives Verhältnis zur Lehrkraft (Schule)**“. Sie wird mit folgenden Items ermittelt:

- Die Lehrer bemühen sich hier, Schüler auch persönlich kennen zu lernen.
- Ich habe hier schon oft erlebt, dass Schüler lächerlich gemacht wurden.

- Probleme von einzelnen Schülern werden an unserer Fahrschule sehr ernst genommen.
- Die Meinungen der Schüler kümmern die meisten Lehrer wenig.
- Die meisten Lehrer gehen an dieser Schule auf Vorschläge der Schüler ein.
- Im Allgemeinen herrscht hier ein freundlicher Umgangston zwischen den Lehrern und Schülern.
- Die meisten Lehrer bemühen sich, alle Schüler gleich zu behandeln.
- Die meisten Lehrer bemühen sich, dass auch die schwächeren Schüler mitkommen.
- An dieser Fahrschule zählen nur die Leistungen der besten Schüler.

Die Fragen 21 und 22 des Fragebogens stehen für die Erfassung des Aspektes „**Positive Bewertung der Fahrschule**“. Sie wird mit folgenden Items ermittelt:

- Insgesamt ist unsere Fahrschule eine wirklich gute Fahrschule.
- Ich würde nur ungern an eine andere Fahrschule gehen.
- Wenn ich morgen wegziehen müsste, würde ich meine Lehrer in der Fahrschule vermissen.
- Wenn ich morgen wegziehen müsste, würde ich meine Fahrschule vermissen.

Der dritte Teil „NUN NOCH EINIGE ALLGEMEINE FRAGEN“ erfolgt in Anlehnung an WEIßMANN (1995) und STURZBECHER et al. (2004) und fragt nach der Ausstattung der Fahrschule und den persönlichen Motiven zum Fahrschulbesuch.

Die Frage 18 des Fragebogens steht für die Erfassung des Aspektes „**Positive Beurteilung des Fahrschulgebäudes**“. Sie wird mit folgenden Items ermittelt:

- Ich halte mich gern im Fahrschulgebäude auf.
- Vieles an der Fahrschule ist schmutzig oder kaputt.
- Die Fahrschule ist überwiegend gemütlich und einladend gestaltet.

Die Frage 23 des Fragebogens steht für die Erfassung von persönlichen Beweggründen, eine Fahrschulausbildung zu beginnen. Sie wird mit folgenden Items bzw. Fragen ermittelt:

Ich beginne mit der Fahrschulausbildung, weil ...

- ich dann persönlich unabhängiger bin.
- ich den Führerschein für meinen Wunschberuf brauche.
- man damit bessere Berufschancen hat.
- es zu einem Erwachsenen dazugehört.
- alle den Führerschein machen.
- mir Autofahren Spaß macht.

Der vierte und letzte Teil des Fragebogens „ABSCHLIEßEND BITTE ICH SIE UM EINIGE PERSÖNLICHE ANGABEN“ dient dazu, persönliche Daten, wie z.B. das Geschlecht, das Alter und den Schulabschluss der Fahrschüler zu erfassen.

Die einzelnen Items der Teile 1-3 des Fragebogens wurden mit einer vierstufigen Skala versehen, die von „stimme voll zu“ über „stimme eher zu“ und „stimme eher nicht zu“ bis zu „stimme überhaupt nicht zu“ reicht. Auf dieser Skala, die ordinalskaliert ist, sollten die Fahrschüler ihre ganz persönliche Einschätzung ankreuzen. (vgl. BORTZ 2005, S. 23-24)

Um möglichst viele Fahrschüler zu motivieren, sich an der Untersuchung zu beteiligen, habe ich in Anlehnung an Martin WELLENREUTHER (2000) einen so genannten „Vorspann“ an den Beginn des Fragebogens gegeben (WELLENREUTHER 2000, S. 344 – Hervorhebung im Original). Mit diesem Vorspann „wird eine Orientierungs- und Aufwärmphase eingeplant: Der Befragte wird [...] grob über die Ziele der Untersuchung, die Bedeutung seiner Mitarbeit sowie über die Anonymität aller Angaben informiert. Der Befragte soll motiviert werden, offen und wahrheitsgemäß seine Antworten zu geben“ (WELLENREUTHER 2000, S. 344). Somit war eine klare und einheitliche Anleitung für die Probanden gewährleistet.

7.3 PRETEST: ENTWICKLUNG - DURCHFÜHRUNG - AUSWERTUNG

Da ich für diese Untersuchung einen eigenen, neuen Fragebogen entwickelt habe, gibt es noch keine Auskunft über die Anordnung der Frageblöcke, die Verständlichkeit der Fragestellungen, die Dauer der Bearbeitung und das sprachliche Niveau. In diesem Zusammenhang empfiehlt Jürgen FRIEDRICHS (1990) einen Pretest. Bei einer geplanten Stichprobe von 200

Personen, sollte die Vortestung an 2 Personen (1%) durchgeführt werden (vgl. FRIEDRICHS 1990, S. 245). Für diesen Zweck erklärten sich sechs Fahrschüler Ende August 2008 in einer Fahrschule in Perchtoldsdorf bereit, denen der Fragebogen vorgelegt wurde. In einer Unterrichtspause erhielten sie den Fragebogen, den sie verlässlich im Pausenbereich im Foyer der Fahrschule ausfüllten. Ich erklärte ihnen kurz, worum es ging und bat um zügiges Ausfüllen der Bögen. Wem etwas unklar oder missverständlich war, sollte dies schriftlich auf der Rückseite des Fragebogens vermerken. Die Bearbeitung erfolgte in gemütlicher Atmosphäre und dauerte zwischen acht und fünfzehn Minuten.

Im Großen und Ganzen stellte sich der Entwurf des Fragebogens als gut geeignet heraus. Die Probanden gaben an, dass alle Fragen klar und verständlich formuliert waren. Lediglich bei den Items bezüglich der Hausaufgaben waren sich die Probanden unschlüssig, ob sie etwas ankreuzen sollten oder nicht. Einige fügten auch die Anmerkung „keine HÜs“ hinzu. Nach dem Ausfüllen erklärte ich den Probanden, dass der Fragebogen aus einer Untersuchung aus dem Schulbereich stammt. Da diese Items bezüglich der Hausaufgaben schon öfters in Untersuchungen eingesetzt wurden, konnten sie im Fragebogen belassen werden (vgl. DITTON & MERZ 2000, S. 47 und DITTON 2007, S. 13). Auch der Vorspann wurde als gut empfunden. Der Fragebogen wurde für die Hauptuntersuchung so beibehalten und ist dem Anhang A-8. Fragebogen zu entnehmen.

7.4 DURCHFÜHRUNG DER ERHEBUNG

Nach Jürgen BORTZ (2005) werden als Grundgesamtheit oder Population „allgemein alle potenziell untersuchbaren Einheiten oder „Elemente“, die ein gemeinsames Merkmal (oder eine gemeinsame Merkmalskombination) aufweisen“ bezeichnet (BORTZ 2005, S. 86). Eine Stichprobe stellt somit eine Teilmenge aller Untersuchungsobjekte dar, die die untersuchungsrelevanten Eigenschaften der Grundgesamtheit möglichst genau abbilden soll. Je besser diese Stichprobe die Grundgesamtheit repräsentiert, umso genauer sind die inferenzstatistischen Aussagen über die Grundgesamtheit (vgl. BORTZ 2005, S. 86). Mit inferenzstatistischen oder schließenden Auswertungsverfahren lässt sich daher angeben, wie gut aufgrund der Untersuchung von relativ wenigen Personen (einer Stichprobe) auf die Merkmalsverteilungen in der Grundgesamtheit (Population) aller Personen geschlossen werden kann (vgl. BORTZ 2005, S. 85).

Für die vorliegende Untersuchung bedeutet das (vgl. BORTZ & DÖRING 2006, S. 396):

Die Grundgesamtheit der Stichprobe dieser Diplomarbeit betrifft alle jene Fahrschüler, die im September 2008 in Wien für den Erwerb eines Führerscheines einen Theoriekurs besuchten.

Da eine Vollerhebung zu umfangreich und unmöglich gewesen wäre, wurde eine Zufallsstichprobe gezogen, die vor allem auf der freiwilligen Teilnahme der Fahrschulen und ihren Fahrschülern beruht (vgl. BORTZ & DÖRING 2006, S. 398-400). Für die Untersuchung wurde eine Liste erstellt, in der alle Fahrschulen mit Adresse und Telefonnummer vermerkt wurden, die in Wien im August 2008 im elektronischen Telefonbuch Herold eingetragen waren. Im Anschluss erfolgte aus bürokratischen Gründen eine Vorentscheidung, mit welchen Fahrschulen Kontakt aufgenommen werden sollte. Die Wahl fiel in erster Linie auf jene Bezirke und Fahrschulen, die in der Nähe des Wohn- bzw. Beschäftigungsortes von mir lagen. In einem weiteren Schritt wurde mit diesen Fahrschulleitern oder deren Sekretärinnen zum Teil telefonisch und / oder persönlich Kontakt aufgenommen, und um ihre Mithilfe und Unterstützung bei der Durchführung der Untersuchung gebeten. Dabei wurde genau erklärt, welches Ziel ich mit der Befragung verfolge, wie die Durchführung aussehen und wie viel Zeit vermutlich beansprucht werden würde. Nach dem Einverständnis der Fahrschulleiter zur Teilnahme an der Untersuchung wurden eigens dafür Termine ausgemacht, an welchen Kurs-tagen bzw. in welchen Kursen die Fragebögen verteilt werden konnten. Dabei wurde besonderes Augenmerk darauf gelegt, dass es zu keinen Überschneidungen der Kurse kam, und die Fahrschüler somit kein zweites Mal den Fragebogen ausfüllten. An der Erhebung beteiligten sich insgesamt 10 Fahrschulen in Wien, die innerhalb von vier Wochen im September 2008 durchgeführt wurde.

Die Verteilung der Fragebögen erfolgte an den Fahrschulen zeitlich sehr unterschiedlich. Je nach vorheriger Absprache mit dem Theorielehrer wurden die Fragebögen von mir persönlich zu Beginn bzw. am Ende oder in der Pause der Theorieeinheit an die anwesenden Fahrschüler ausgeteilt. Dabei war es möglich, die Fahrschüler über das Ziel und Zweck der Untersuchung zu informieren, sie um ihre freiwillige Mitarbeit zu bitten und ihnen die Anonymität ihrer Antworten zu garantieren. Die Fahrschüler wurden dabei gebeten, ihre ganz persönliche Einschätzung vorzunehmen und den Fragebogen schriftlich und zügig auszufüllen (vgl. BORTZ & DÖRING 2006, S. 252). Ich war während des Ausfüllens der Fragebögen im Kursraum anwesend. Damit konnten die Fahrschüler bei Unklarheiten in der Handhabung des Fragebogens Fragen stellen, die nur von mir beantwortet wurden. Die ausgefüllten Fragebögen wurden im

Anschluss wieder von mir eingesammelt, um eine möglichst hohe Rücklaufquote zu erreichen (vgl. FRIEDRICHS 1990, S. 241-242). Insgesamt wurden für die Untersuchung 300 Fragebögen ausgeteilt, wovon 280 von den Fahrschülern ausgefüllt wurden. Die erhaltenen Fragebögen wurden in einem weiteren Schritt auf Lesbarkeit und fehlender Antworten hin überprüft (vgl. ATTESLANDER 2006, S. 284). Nach genauer Durchsicht mussten 22 Fragebögen wegen Unklarheiten ausgeschieden werden und die Rücklaufquote betrug somit 86%. In Summe konnten dann 258 Fragebögen zur Auswertung herangezogen werden, die nach BORTZ & DÖRING eine annähernd repräsentative Stichprobe ergaben (vgl. BORTZ & DÖRING 2006, S. 397-398).

7.5 BESCHREIBUNG DER STICHPROBE

An der Untersuchung zum Thema Wahrnehmung des theoretischen Unterrichts und ihrer Lehrkraft aus Sicht der Fahrschüler nahmen insgesamt 10 Fahrschulen im September 2008 in Wien teil. An manchen Fahrschulen konnten aufgrund des Einverständnisses der Fahrschulleiter mehrere Fragebögen ausgeteilt werden, an anderen etwas weniger. Eine genauere Angabe zur Verteilung der Fahrschulen kann an dieser Stelle aus folgenden Gründen nicht vorgenommen werden. Auf der einen Seite wurde den Fahrschulleitern eine garantierte Anonymität zugesichert, und auf der anderen Seite ist es nicht mein Ziel, die Fahrschulen untereinander zu vergleichen. Für diesen Zweck müsste allerdings auch der Fragebogen ein wenig anders gestaltet werden. Dieses Ziel bleibt nachfolgenden Forschungsarbeiten überlassen.

	Gesamt
Fahrschule 1	24
2	9
3	7
4	11
5	13
6	111
7	9
8	101
9	17
10	56
Gesamt	246

Tabelle 3: Verteilung der Fahrschulen

Die Auswertung der demographischen Daten der Fahrschüler, wie z.B. Geschlecht und Alter, und die persönlichen Angaben u.a. zur Schulbildung und zum Fahrschulbesuch werden nachfolgend in jeweils eigenen Tabellen dargestellt.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Frau	140	54,3	56,9	56,9
	Mann	106	41,1	43,1	100,0
	Gesamt	246	95,3	100,0	
Fehlend	keine Angabe	12	4,7		
Gesamt		258	100,0		

Tabelle 4: Geschlecht

Der Stichprobenumfang beträgt insgesamt 258 Personen, wovon 246 Personen Angaben zu ihrem Geschlecht machten. Aus der obigen Tabelle 4 kann entnommen werden, dass sich 140 weibliche (56,9%) und 106 männliche Teilnehmer (43,1%) an der Untersuchung beteiligt haben. Der weibliche Anteil der Teilnehmer ist somit deutlich höher. 12 Fahrschüler (4,7%) haben keine Angabe zu ihrem Geschlecht gemacht.

Alter

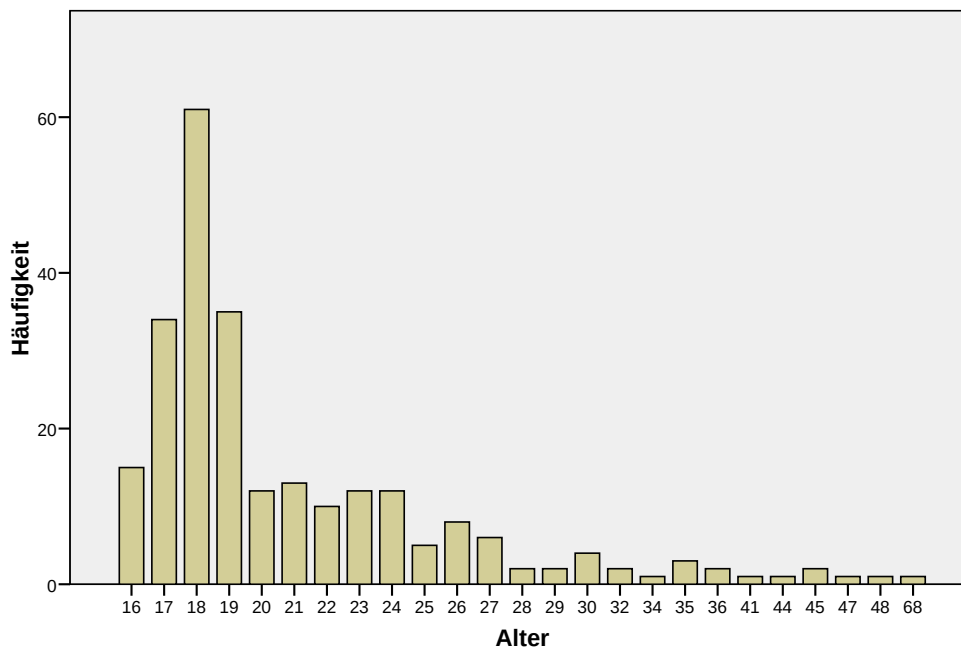


Abbildung 2: Alter der Fahrschüler

Aus der Abbildung 2 kann die Verteilung des Alters der an der Untersuchung beteiligten Personen herausgelesen werden. Sie zeigt deutlich eine weit gefächerte Spannweite. Die jüngsten Teilnehmer sind 16 Jahre und die ältesten Teilnehmer 68 Jahre alt. Von den insgesamt 246 Personen, die ihr Alter angeben, sind rund ein Viertel (24,8%; N=61) 18 Jahre alt. Jeweils 14% gehören der Altersgruppe 17 Jahre (13,8%; N=34) und 19 Jahre (14,2%; N=35) an. Der relativ hohe Anteil der 17-19 jährigen Fahrschüler lässt vermuten, dass die Jugendlichen in den „großen Ferien“ (Sommer) die Zeit dazu nützen, gleich nach der Schule und vor einem möglichen Studium, den Führerschein zu machen. Nahezu 6% der befragten Personen (6,1%; N=15) geben an, 16 Jahre alt zu sein. Das ist nicht verwunderlich, denn mit der Möglichkeit „L-17“ („vorgezogene Lenkberechtigung“), kann man schon nach dem 16. Geburtstag mit der Fahrschulausbildung beginnen (vgl. <http://www.fahrschulen.or.at/fuehrerschein/b> [12 06 12]).

Die Variable „Alter“ wird in weiterer Folge für die Auswertung in sechs Gruppen zusammengefasst und anschließend in der Tabelle 5 dargestellt.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	bis 20	157	60,9	63,8	63,8
	21 - 25	52	20,2	21,1	85,0
	26 - 30	22	8,5	8,9	93,9
	31 - 35	6	2,3	2,4	96,3
	36 - 40	2	,8	,8	97,2
	41 bis	7	2,7	2,8	100,0
	Gesamt	246	95,3	100,0	
Fehlend	System	12	4,7		
Gesamt		258	100,0		

Tabelle 5: Altersgruppen

Wie erwartet, gehören von den insgesamt 246 Personen, mehr als die Hälfte der Altersgruppe „bis 20 Jahre“ (63,8%; N=157) an. Neben der vermuteten Anzahl von 52 Personen (21,1%) in der Altersgruppe „21–25 Jahre“ und 22 Personen (8,9%) in der Altersgruppe „26–30 Jahre“, befindet sich auch ein geringer Anteil von Personen zwischen 31 und 35 Jahren (2,4%; N=6) und 36 bis 40 Jahren (0,8%; N=2) in den teilnehmenden Fahrschulen. Nahezu 3% der Befragten der Stichprobe (2,7%; N=7) sind über 41 Jahre alt.

Das Durchschnittsalter der befragten Fahrschüler liegt bei 21,22 Jahre.

Im Rahmen der Untersuchung spielt auch der Schulabschluss der Fahrschüler eine wesentliche Rolle. Insgesamt geben 236 Personen darüber Auskunft.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Matura	113	43,8	47,9	47,9
	ohne Matura	77	29,8	32,6	80,5
	noch in Ausbildung	32	12,4	13,6	94,1
	sonstige Ausbildung	14	5,4	5,9	100,0
	Gesamt	236	91,5	100,0	
Fehlend	keine Angabe	22	8,5		
Gesamt		258	100,0		

Tabelle 6: Schulabschluss

Aus der Tabelle 6 ist abzulesen, dass nahezu 50% der Befragten (47,9%; N=11) im Besitz einen höheren Bildungsabschlusses (Matura) sind. 77 Fahrschüler (32,6%) geben an, dass sie keinen Maturaabschluss haben und 14 Personen (5,9%) weisen eine sonstige Ausbildung auf. Auffallend ist, dass ungefähr 15% der Befragten (13,6%; N=32) angeben, noch in der Ausbildung zu stehen. Ein ähnliches Ergebnis zeigt auch die Abbildung 2, wo 6% der Befragten angeben, 16 Jahre alt zu sein.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	berufstätig	98	38,0	40,0	40,0
	Schüler/Student	109	42,2	44,5	84,5
	arbeitslos	20	7,8	8,2	92,7
	berufstätig und Schüler/Student	14	5,4	5,7	98,4
	Karenz	2	,8	,8	99,2
	Pensionist	2	,8	,8	100,0
	Gesamt	245	95,0	100,0	
Fehlend	keine Angabe	13	5,0		
Gesamt		258	100,0		

Tabelle 7: Tätigkeit

In Tabelle 7 ist ersichtlich, dass 40% der befragten Fahrschüler (N=98) einer beruflichen Tätigkeit nachgehen. Ein hoher Anteil, nämlich 44,5% (N=109), gibt an, noch Schüler oder Student zu sein. Dieses Ergebnis wird auch durch den hohen Anteil der 17-19 Jährigen in Abbildung 2 bestätigt. Bemerkenswert ist auch, dass jeweils 2 Personen (1%) sich einer Fahrschulausbildung unterziehen, die angeben, sich in Pension oder in Karenz zu befinden.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Empfehlung	149	57,8	62,1	62,1
	Inserat	22	8,5	9,2	71,3
	zufällig	40	15,5	16,7	87,9
	Fahrzeugmarke	3	1,2	1,3	89,2
	Nähe	6	2,3	2,5	91,7
	zwei Antworten	20	7,8	8,3	100,0
	Gesamt	240	93,0	100,0	
Fehlend	keine Angabe	18	7,0		
Gesamt		258	100,0		

Tabelle 8: Begründung der Wahl der Fahrschule

Der Tabelle 8 ist zu entnehmen, dass 62,1% der befragten Personen (N=149) aufgrund von Empfehlungen von Freunden/Bekannten/Verwandten in „ihre“ Fahrschule gegangen sind. Weiters sind 16,7% der Befragten (N=40) nur zufällig und 9,2% (N=22) aufgrund eines Inserates in diese Fahrschule gegangen. Für nur 6 Personen (2,5%) war die Nähe der Fahrschule und für 20 Personen (7,8%) waren zwei Gründe ausschlaggebend für den Besuch dieser Fahrschule. Nur 3 Personen (1,3%) geben an, dass die Fahrzeugmarke der Fahrschulautos ihre Wahl der Fahrschule beeinflusst hat.

Ein ähnliches Ergebnis konnten auch STURZBECHER et al. (2004) feststellen. Hier war für 14% der Befragten die Fahrzeugmarke ein entscheidendes Kriterium (vgl. STURZBECHER et al. 2004, S. 25-27 und 89-91).

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	B	215	83,3	88,8	88,8
	AB	27	10,5	11,2	100,0
	Gesamt	242	93,8	100,0	
Fehlend	keine Angabe	16	6,2		
Gesamt		258	100,0		

Tabelle 9: Führerscheinklasse

Aus der Tabelle 9 geht hervor, dass 215 Personen (83,3%) die Führerscheinausbildung für die Lenkberechtigung „B“ machen. 27 Personen (10,5%) streben die Lenkberechtigung „AB“ an.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nein	228	88,4	96,2	96,2
	ja	2	,8	,8	97,0
	Moped	6	2,3	2,5	99,6
	habe "B"	1	,4	,4	100,0
	Gesamt	237	91,9	100,0	
Fehlend	keine Angabe	21	8,1		
Gesamt		258	100,0		

Tabelle 10: Besitz Führerschein

Dass die Mehrheit (88,4%; N=22) der an der Untersuchung beteiligten Fahrschüler noch keine Lenkberechtigung hat, kann der Tabelle 10 entnommen werden. Nur 2 Personen (0,8%) geben an, dass sie schon im Besitz einer Lenkberechtigung sind.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	12	4,7	10,0	10,0
	2	18	7,0	15,0	25,0
	3	8	3,1	6,7	31,7
	4	24	9,3	20,0	51,7
	5	7	2,7	5,8	57,5
	6	19	7,4	15,8	73,3
	7	5	1,9	4,2	77,5
	8	4	1,6	3,3	80,8
	9	1	,4	,8	81,7
	10	6	2,3	5,0	86,7
	12	7	2,7	5,8	92,5
	13	2	,8	1,7	94,2
	14	1	,4	,8	95,0
	15	1	,4	,8	95,8
	16	1	,4	,8	96,7
	18	1	,4	,8	97,5
	20	2	,8	1,7	99,2
	24	1	,4	,8	100,0
	Gesamt	120	46,5	100,0	
Fehlend	0	138	53,5		
Gesamt		258	100,0		

Tabelle 11: Fahrstunden

Aus der Tabelle 11 kann abgelesen werden, wie viele Fahrstunden die Probanden schon absolviert haben. 19 Fahrschüler (15,8%) geben an schon 6 Fahrstunden und 18 Fahrschüler

(15%) geben an schon 2 Fahrstunden absolviert zu haben. Am häufigsten wurden 4 Fahrstunden von den Fahrschülern (20%; N=24) genommen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Lehrerin	13	5,0	5,5	5,5
	Lehrer	204	79,1	86,8	92,3
	beide	18	7,0	7,7	100,0
	Gesamt	235	91,1	100,0	
Fehlend	keine Angabe	23	8,9		
Gesamt		258	100,0		

Tabelle 12: Lehrkraft im Theorieunterricht

Insgesamt machen 235 Personen eine Angabe zum Geschlecht der Lehrkraft im Theorieunterricht in der Fahrschule. In Tabelle 12 wird deutlich, dass beinahe 80% der befragten Fahrschüler (N=204) eine männliche Lehrkraft in der theoretischen Ausbildung haben. Nur 13 Befragte (5,5%) geben an, von einer Frau unterrichtet zu werden. Daraus kann vermutet werden, dass der Beruf des Fahrschullehrers ein „Männerberuf“ ist.

7.6 STATISTISCHE AUSWERTUNG DER ERHEBUNGSDATEN

Für die statistische Erfassung und Auswertung der Daten aus dieser Untersuchung wurde das Softwarepaket SPSS 15.0 für Windows eingesetzt.

Bei der Auswertung der erhobenen Daten wurde zum einen die deskriptive, wie auch die analytische Statistik angewendet (vgl. ATTESLANDER 2006, S. 285). Um der Gefahr zu entgehen, wie Peter ATTESLANDER sagt, dass „aus der Beschreibung von Gruppenunterschieden in der Stichprobe ohne Zögern darauf geschlossen [wird], dass diese Unterschiede auch für die Grundgesamtheit gelten, ohne dass entsprechende statistische Tests überhaupt vorgenommen worden wären“ (ATTESLANDER 2006, S. 285).

Deskriptiv bedeutet, dass in dieser Arbeit die Befragungsdaten mit Häufigkeitsaufzählungen in Form von Tabellen und Abbildungen dargestellt werden. Nach Achim BÜHL und Peter ZÖFEL (2005) ist die deskriptive Auswertung somit „eine beschreibende Darstellung der einzelnen Variablen“ (BÜHL & ZÖFEL 2005, S. 115). Analytisch bedeutet, dass zur statistischen Auswertung Signifikanztests durchgeführt werden, „bei denen letztlich immer die Berechnung der Irrtumswahrscheinlichkeit p [...] im Mittelpunkt steht“ (BÜHL & ZÖFEL 2005, S. 115).

Ausgewertet wurden die Daten der befragten Fahrschüler in mehreren Schritten.

Bevor mit den erhobenen Daten Auswertungen durchgeführt werden konnten, mussten diese erst aufbereitet und in das Statistikprogramm übertragen werden. Dazu wurde in einem ersten Schritt ein Codeplan erstellt. Ein Codeplan ist eine Auflistung aller verwendeten Variablen und enthält alle relevanten Informationen darüber, welche inhaltlichen Bedeutungen die numerischen Codes besitzen (vgl. BÜHL & ZÖFEL 2005, S. 30 und 33-46). Mit diesem Codeplan können einerseits falsche Werte im Datensatz leichter kontrolliert werden. Andererseits stellen diese numerischen Codes jene Werte dar, mit denen die statistischen Berechnungen durchgeführt werden.

In der Untersuchung kam es immer wieder vor, dass einige Items von den Fahrschülern nicht beantwortet wurden. Die Gründe dafür können vielfältig sein, sei es, weil die Fahrschüler die Antwort nicht preisgeben wollten oder keine Meinung zu dem Item hatten, oder sie das Item z.B. auch überlesen hatten. Dadurch entstanden so genannte fehlende Werte, die mit dem Wert Null in das Statistikprogramm übertragen wurden, um sie nicht aus den statistischen Berechnungen auszuschließen (vgl. BROSIUS 2006, S. 66-68).

Im nächsten Schritt wurde eine explorative Datenanalyse durchgeführt, um die eingegebenen Daten auf eventuelle Eingabefehler hin zu überprüfen und zu korrigieren (vgl. BÜHL & ZÖFEL 2005, S. 221-222).

Für die statistische Analyse war es weiters notwendig, bei einigen Items eine Umkodierung vorzunehmen. Im vorliegenden Fragebogen wurde die Antwortmöglichkeit „stimme voll zu“ mit dem Wert 4, „stimme eher zu“ mit 3, „stimme eher nicht zu“ mit 2 und „stimme überhaupt nicht zu“ mit dem Wert 1 kodiert. Somit drückte ein hoher Wert eine große Zustimmung in der Einschätzung der Fahrschüler aus.

Felix BROSIUS (2006) spricht in diesem Zusammenhang von „eine[r] einheitliche[n] Orientierung der Items. Dies meint, dass bei allen Items die inhaltliche Bedeutung der großen/kleinen Werte übereinstimmen sollte. Kennzeichnen bei einem Item große Werte ein positives und kleine Werte ein negatives Testergebnis, sollte dies auch bei allen übrigen Items der Fall sein“ (BROSIUS 2006, S. 797).

Daher wurde bei folgenden Items eine Änderung der Kodierung vorgenommen:

- (1.3) „Unser Lehrer benutzt oft Wörter und Begriffe, die ich nicht kenne.“
- (3.1) „Wir kommen mit dem Unterrichtsstoff nur langsam voran.“
- (3.2) „Es wird so viel Stoff behandelt, dass ich nicht alles aufnehmen kann.“
- (3.3) „Unser Lehrer geht so schnell vor, dass ich kaum mitkomme.“
- (3.4) „Es wird soviel Stoff wiederholt, dass wir kaum weiterkommen.“
- (3.5) „Unser Lehrer geht so langsam im Stoff voran, dass es langweilig ist.“
- (7.2) „Unser Lehrer geht weiter nach seinem Unterrichtsplan vor, auch wenn keiner mehr mitkommt.“
- (10.6) „Unser Lehrer gestaltet den Unterricht immer nach demselben Schema.“
- (13.2) „Unser Lehrer lässt einem bei Fragen zu wenig Zeit zum Nachdenken.“
- (13.4) „Unser Lehrer tadelt einen, wenn auch nur eine Kleinigkeit nicht ganz korrekt war.“
- (13.5) „Unser Lehrer schimpft Schüler vor der ganzen Klasse aus.“
- (14.6) „Unser Lehrer bevorzugt im Unterricht einige Schüler.“
- (15.1) „Wie häufig kommt es vor, dass der Lehrer zu spät zum Unterricht kommt?“
- (15.2) „Wie häufig kommt es vor, dass die Schüler zu spät zum Unterricht kommen.“
- (15.3) „Wie häufig kommt es vor, dass der Lehrer während des Unterrichts weg muss?“
- (15.4) „Wie häufig kommt es vor, dass der Unterricht ausfällt?“
- (15.5) „Wie häufig kommt es vor, dass ein großer Teil der Stunde schon vorbei ist, bevor der Unterricht richtig anfängt?“
- (15.6) „Wie häufig kommt es vor, dass schon lange mit dem Unterricht vor der Pause aufgehört wird?“
- (15.7) „Wie häufig kommt es vor, dass der Lehrer Geschichten erzählt, die mit dem Stoff nichts zu tun haben?“
- (15.8) „Wie häufig kommt es vor, dass es im Unterricht Leerlaufzeiten gibt, in denen nichts getan wird?“
- (15.9) „Unser Lehrer kann sich in unserer Klasse nicht durchsetzen.“
- (16.2) „Unser Lehrer schafft es nicht, im Unterricht für Ruhe und Ordnung zu sorgen.“
- (16.3) „Wie häufig kommt es vor, dass es im Unterricht drunter und drüber geht?“
- (16.4) „Unser Lehrer ist leicht vom Stoff abzulenken.“
- (18.3) „Vieles an der Fahrschule ist schmutzig oder kaputt.“
- (20.2) „Die Meinungen der Schüler kümmern die meisten Lehrer wenig.“
- (20.4) „Ich habe hier schon oft erlebt, dass Schüler lächerlich gemacht wurden.“

Im Zuge dessen wurde die Antwortmöglichkeit „stimme voll zu“ mit dem Wert 1, „stimme eher zu“ mit 2, „stimme eher nicht zu“ mit 3 und „stimme überhaupt nicht zu“ mit dem Wert 4 kodiert (vgl. BÜHL & ZÖFEL 2005, S. 462-464).

An dieser Stelle sei angemerkt, dass z.B. das Item (1.3) „Unser Lehrer benutzt oft Wörter und Begriffe, die ich nicht kenne.“ in folgender Weise zu lesen ist: An erster Stelle steht die Nummer der Frage, die im Fragebogen angeführt ist und an zweiter Stelle steht die Zeile der Frage, auf die Bezug genommen wird. In diesem Fall wird damit das dritte Item aus dem Frageblock 1 angesprochen.

Für Auswertungszwecke wurde zusätzlich die Variable „Alter“ in sechs Gruppen zusammengefasst: die Altersgruppe „bis 20 Jahre“, „21–25 Jahre“, „26–30 Jahre“, „31-35 Jahre“, „36-40 Jahre“ und die Altersgruppe „über 41 Jahre“. Jeder Gruppe wurden die vier Antwortmöglichkeiten mit ihren entsprechenden Kodierungen zugeordnet (vgl. BROSIUS 2006, S. 246-247). In weiterer Folge wurde dann gruppenspezifisch der Mittelwert und die Streuung berechnet.

Am Beginn der eigentlichen Auswertung der Daten aus dem Fragebogen wurde eine absolute und relative Häufigkeitsverteilung jeder Variable erstellt, sowie der Mittelwert und die Standardabweichung berechnet.

Die Ausprägungen der einzelnen Variablen von „stimme voll zu“ über „stimme eher zu“ und „stimme eher nicht zu“ bis „stimme überhaupt nicht zu“ sind ordinalskaliert. Das bedeutet, die Abstände der einzelnen Variablenwerte werden nicht als gleich groß aufgefasst, wie beim Intervall-Skalenniveau (vgl. ATTESLANDER 2006, S. 216). In der statistischen Literatur ist es jedoch nach ATTESLANDER üblich, vom Intervall-Skalenniveau auszugehen, um die statistischen Auswertungsverfahren mathematisch sinnvoll interpretieren zu können (vgl. ATTESLANDER 2006, S. 243 und 287). Der Mittelwert oder das arithmetische Mittel der Messwerte gibt an, „was umgangssprachlich als „Durchschnitt“ bezeichnet wird“ (ATTESLANDER 2006, S. 246). Er wird berechnet aus der Summe der Messwerte geteilt durch ihre Anzahl. Die Standardabweichung oder Streuung gibt an, wie weit der einzelne Wert einer Variable von seinem Mittelwert im Durchschnitt abweicht. Sie wird aus der Wurzel der Varianz gebildet. Die Varianz wird berechnet als die Summe der quadrierten Abweichungen der Variablenwerte vom Mittelwert, dividiert durch die Anzahl der Messwerte (vgl. ATTESLANDER 2006, S. 245-248). Damit ist die durchschnittliche Zustimmung der Fahr-

schüler in der Einschätzung der Unterrichtsmerkmale und ihres Fahrschullehrers mit der entsprechenden Streuung bei jeder Variable feststellbar.

Einen wesentlichen Teil in der Auswertung der erhobenen Daten stellt die Faktorenanalyse dar. Mit ihr wird versucht, eine größere Anzahl von Variablen aus einem Fragebogen nach „zugrundeliegenden Gemeinsamkeiten abzusuchen“ (vgl. PONOCNY-SELIGER & PONOCNY 2007, S. 112). „Dabei werden diejenigen Variablen, die untereinander stark korrelieren, zu einem Faktor zusammengefasst. Variablen aus verschiedenen Faktoren korrelieren gering untereinander“ (BÜHL & ZÖFEL 2005, S. 465). Ziel ist somit eine Reduktion der Daten auf Basis einer überschaubaren Anzahl von Faktoren, „die letztlich hinter den beobachteten Variablen stehen“ (BROSIOUS 2006, S. 763). Der Vorteil dieses Verfahrens liegt darin, dass die Auswertung der Daten nicht mehr auf die Itemebene beschränkt ist, sondern auch mit Subskalen gearbeitet werden kann (vgl. PONOCNY-SELIGER & PONOCNY 2007, S. 111). Das bedeutet für die vorliegende Untersuchung Folgendes: Mit der Faktorenanalyse wird überprüft, ob die einzelnen Items tatsächlich den Aspekten einer Dimension zugeordnet werden können, oder ob sich andere Gruppierungen ergeben. In diesem Zusammenhang wurde die Hauptkomponenten-Methode mit anschließender Varimax-Rotation gerechnet (vgl. BÜHL & ZÖFEL 2005, S. 467).

Zur Bestimmung der optimalen Faktorenanzahl, „wieviele Faktoren extrahiert werden sollen“ (PONOCNY-SELIGER & PONOCNY 2007, S. 114), wurde das Screeplot-Diagramm herangezogen. Hier werden die Faktoren und ihre Eigenwerte grafisch dargestellt. Der massivste Knick der Kurve im Screeplot stellt dabei die Entscheidungsgrundlage dar, wie viele Faktoren gewählt werden sollen. Ab diesem Punkt nimmt der Erklärungsgehalt jedes weiteren Faktors ab (vgl. BROSIOUS 2006, S. 776).

„Der *Eigenwert* [...] eines Faktors gibt an, welcher Betrag der Gesamtstreuung aller beobachteten Variablen durch diesen Faktor erklärt wird“ (BROSIOUS 2006, S. 773 – Hervorhebung im Original). Nach BROSIOUS geht es vielmehr darum, jene „Anzahl der Faktoren auszuwählen, bei der noch ein hinreichend großer Teil der Streuungen erklärt wird und die zugleich eine ausreichend große Reduzierung der Komplexität erzielt“ (BROSIOUS 2006, S. 775). Daher kommt neben dem Screeplot auch dem Eigenwert des Faktors eine große Bedeutung zu. Dieser Eigenwert oder „Kaiser-Guttman Kriterium“ (PONOCNY-SELIGER & PONOCNY 2007, S. 115) sollte deshalb nicht kleiner als 1 sein, denn sonst leistet dieser Faktor einen geringen Beitrag zur Erklärung der Gesamtvarianz. Das bedeutet, je größer der Eigenwert des Faktors

ist, desto brauchbarer wird dieser Faktor bei der Bestimmung der optimalen Faktorenanzahl (vgl. BÜHL & ZÖFEL 2005, S. 775-776).

Die extrahierten Faktoren werden im Anschluss inhaltlich interpretiert, in dem die Beziehung der Faktoren zu den beobachteten Variablen betrachtet wird. Dabei spielt die Faktorladung als Korrelationskoeffizient zwischen den betreffenden Variablen und den Faktoren eine bedeutende Rolle. Je höher der Absolutbetrag dieser Faktorladung ist, desto wichtiger ist diese Variable für den Faktor (vgl. BROSIUS 2006, S. 777). Dabei sollte jede Variable nur mit einem Faktor hoch, und mit den anderen eher schwach korrelieren (vgl. PONOCNY-SELIGER & PONOCNY 2007, S. 114). In der vorliegenden Arbeit wurde mit absoluten Faktorladungen von mindestens 0,5 gearbeitet (vgl. BROSIUS 2006, S. 780).

Weiters wurde anhand der Reliabilitätsanalyse überprüft, ob die einzelnen Items den neuen Faktor auch zuverlässig messen (vgl. BÜHL & ZÖFEL 2005, S. 455). Dabei wird der Reliabilitätskoeffizient Cronbach's Alpha berechnet. Dieser „ist das Maß der Genauigkeit, mit der ein Merkmal durch den Test erfasst wird“ (BÜHL & ZÖFEL 2005, S. 457). Oder anders ausgedrückt: Ein „Maß für die sog. „innere Konsistenz“ eines Tests“ (PONOCNY-SELIGER & PONOCNY 2007, S. 124). Diese Alpha-Werte bewegen sich zwischen 0 und 1 (vgl. (BÜHL & ZÖFEL 2005, S. 457). Je höher dieser Wert ist, desto besser passt dieses Item mit dem Faktor zusammen und umso zuverlässiger wird dieser Faktor gemessen. „In der Literatur wird häufig ein Wert von mindestens 0,8 gefordert, damit eine zusammengesetzte Skala als hinreichend zuverlässig angesehen werden kann, in einigen Fällen begnügt man sich jedoch auch mit einem Wert von 0,7“ (BROSIUS 2006, S. 800).

Mit der Reliabilitätsanalyse können auch unbrauchbare Items ausgeschlossen werden, um das Cronbach's Alpha zu steigern (vgl. BÜHL & ZÖFEL 2005, S. 461-462).

Im letzten Schritt der Faktorenanalyse wurde der „inhaltliche Zusammenhang der Faktoren [...] aufgespürt und mit einer Bezeichnung belegt“ (BÜHL & ZÖFEL 2005, S. 469). Gelingt keine eindeutige Interpretation der Faktoren, dann gilt die Faktorenanalyse als gescheitert (vgl. BÜHL & ZÖFEL 2005, S. 470 und 479).

Im Anschluss an die Faktorenanalyse wurden die einzelnen Items entsprechend ihrer Zuordnung zum jeweiligen Faktor zu einer neuen Variable zusammengefasst. Diese neuen Faktoren wurden mit einem neuen Namen versehen und aufgrund des Durchschnitts der einzelnen Items als intervallskalierte Variable in das Statistikprogramm eingefügt (vgl. BROSIUS 2006, S. 234). Diese neuen Faktoren wurden dann für weitere Berechnungen herangezogen.

In einem weiteren Schritt wurde die Normalverteilung der Daten in der Grundgesamtheit geprüft, die Voraussetzung für einige statistische Tests ab Intervall-Skalenniveau ist (vgl. BROSIUS 2006, S. 399). Die Normalverteilung hat die Form der so genannten Gauß'schen Glockenkurve, eine symmetrische, eingipfelige Verteilung der Variablenwerte. Dabei gruppieren sich die meisten Werte um den Mittelwert und die Häufigkeiten verteilen sich gleichmäßig nach beiden Seiten (vgl. ATTESLANDER 2006, S. 254-256).

Für diesen Zweck wurde der Kolmogorow-Smirnov-Anpassungs-Test (vgl. BÜHL & ZÖFEL 2005, S. 312-313) durchgeführt, der davon ausgeht, dass die Werte der untersuchten Variablen normalverteilt sind. Eine entscheidende Kennziffer ist hier das Signifikanzniveau, das in SPSS mit der Beschriftung „*Asymptotische Signifikanz*“ ausgewiesen wird (BROSIUS 2006, S. 848 – Hervorhebung im Original). Dieser Wert entspricht der Irrtumswahrscheinlichkeit „*p*“. Er gibt an, wie groß die Wahrscheinlichkeit ist, sich zu irren und anzunehmen, dass die Daten nicht normalverteilt sind. In der Literatur ist es üblich, von einer Wahrscheinlichkeit von 5% oder 1% (entspricht $p > 0,05$ oder $p > 0,01$) auszugehen (vgl. BÜHL & ZÖFEL 2005, S. 113). In diesem Zusammenhang ist ein nicht signifikanter *p*-Wert $p > 0,05$ von Bedeutung, der angibt, dass die Daten normalverteilt sind (vgl. PONOCNY-SELIGER & PONOCNY 2007, S. 77).

In meiner Untersuchung ergab der Kolmogorow-Smirnov-Anpassungs-Test für alle Variablen eine asymptotische Signifikanz von $p = 0,000$! Das bedeutet, die Werte der untersuchten Variablen sind höchst signifikant und somit in der Grundgesamtheit nicht normalverteilt.

Für weitere statistische Berechnungen wurden daher „Nichtparametrische Tests“ angewendet, die keine Normalverteilung der Daten als Voraussetzung haben (vgl. BÜHL & ZÖFEL 2005, S. 293)

In weiterer Folge der Untersuchung interessierte mich, ob es Unterschiede in der Einschätzung der Fahrschüler zu den Unterrichtsmerkmalen hinsichtlich Geschlecht, Alter und Schulbildung gibt. Hier interessierte v.a., ob Mittelwertunterschiede auftreten und wenn ja, ob sich diese mit zufälligen Schwankungen erklären lassen können oder nicht.

Beim Vergleich von nur zwei Mittelwerten (hier die Variable Geschlecht) wurde mit dem U-Test nach Mann und Whitney weitergerechnet, der auf einer gemeinsamen Rangreihe der Werte beider Stichproben basiert (vgl. BÜHL & ZÖFEL 2005, S. 294). Hier gibt das Signifikanzniveau Aufschluss darüber, ob sich die beiden Stichproben auch in der Grundgesamtheit voneinander unterscheiden. Wird der Signifikanzwert z.B. mit einem Wert von $p < 0,05$ ange-

geben, so ist das Ergebnis signifikant und deutet auf einen Unterschied in den beiden Stichproben hin (vgl. BROSIUS 2006, S. 852). Um die Richtung der Unterschiede inhaltlich zu interpretieren, wurde im Anschluss noch die Größe des Mittelwertes der Variable herangezogen (vgl. PONOCNY-SELIGER & PONOCNY 2007, S. 70).

Für den Vergleich von mehreren Stichproben (hier die Variablen Altersgruppe und Schulbildung) wurde der H-Test nach Kruskal und Wallis gerechnet, der ebenfalls auf einer gemeinsamen Rangreihe der Werte aller Stichproben basiert (vgl. BÜHL & ZÖFEL 2005, S. 304). Auch hier ist wieder das Signifikanzniveau von großer Bedeutung. Ein Ergebnis von $p < 0,05$ gilt als signifikant und deutet auf einen Unterschied in den Gruppen hin. Für die inhaltliche Interpretation des Ergebnisses wurde wieder der Mittelwert der Variable herangezogen.

Im weiteren Verlauf der Arbeit wurde auch nach dem Zusammenhang zwischen den Faktoren und der Wahrnehmung der Lehrkraft gefragt. Da die Daten nicht normalverteilt sind, wird die Rangkorrelation nach Spearman berechnet (vgl. BÜHL & ZÖFEL 2005, S. 324). Die Maßzahl, der Korrelationskoeffizient „ r “, gibt dabei die Stärke und die Richtung des Zusammenhangs an. Dieser liegt zwischen -1 und $+1$, wobei ein Betrag nahe 1 einen starken und ein Betrag nahe 0 einen schwachen Zusammenhang bedeutet. „Ist der Korrelationskoeffizient negativ, bedeutet dies einen gegenläufigen Zusammenhang: Je größer der Wert der einen Variablen wird, desto kleiner wird der Wert der anderen. Für die Stärke des Zusammenhangs ist auch hier der Betrag des Korrelationskoeffizienten maßgebend“ (BÜHL & ZÖFEL 2005, S. 322). Je größer der Wert des Korrelationskoeffizienten ist, desto stärker ist der Zusammenhang zwischen den beiden Variablen. Die Stärke der Korrelation ist jedoch kein Beleg für die Ursache des Zusammenhangs (vgl. BROSIUS 2006, S. 519). „Der Korrelationskoeffizient ist [nur] darauf beschränkt, lineare Zusammenhänge zu identifizieren“ (BROSIUS 2006, S. 513).

Weiters interessierte auch, ob ein signifikanter Zusammenhang auch in der Grundgesamtheit zwischen den Variablen besteht. Der Signifikanzwert $p < 0,05$ zeigt auf ein signifikantes Ergebnis und weist somit auf einen Zusammenhang hin. Es kann also angenommen werden, dass auch in der Grundgesamtheit ein Zusammenhang zwischen diesen beiden Variablen vorliegt (vgl. BROSIUS 2006, S. 519-520).

Bei allen eingesetzten statistischen Verfahren in dieser Untersuchung wurde mit einem Signifikanzniveau von $p < 0,05$ oder anders ausgedrückt, mit einer fünfprozentigen Irrtumswahrscheinlichkeit gearbeitet (vgl. FRIEDRICHS 1990, S. 389).

8. DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Auswertungen der Daten aus dem Fragebogen dargestellt, näher erläutert und interpretiert.

Dabei werden zunächst die Aspekte Arbeitsform und Lehrer in je einem eigenen Kapitel aufbereitet. Anschließend werden die Dimensionen „Qualität“, „Angemessenheit“, „Anregung“, „Zeit“ und „Andere unterrichtsrelevante Aspekte“ gemäß der Einteilung des Fragebogens ebenfalls in eigenen Kapiteln präsentiert (vgl. Kapitel 7.2 Aufbau des Fragebogens).

In jedem Aspekt und jeder Dimension wird einleitend beschrieben, welche Items des Fragebogens zur Auswertung gelangen. In weiterer Folge wird innerhalb jeder Dimension eine grafische Auswertung der einzelnen Aspekte vorgenommen, die im Anschluss beschrieben und interpretiert wird. In Anlehnung an FRIEDRICHS (1990) werden auf Grund der besseren Lesbarkeit alle Tabellen und Abbildungen mit den Einzelergebnissen als Anhang beigelegt (vgl. FRIEDRICHS 1990, S. 400). Im Anschluss werden die Mittelwerte der Antworten der Fahrschüler zu den Items der Dimension betrachtet. Im Sinne von Vergleichsmöglichkeiten werden im weiteren Verlauf der Arbeit auch die Ergebnisse der Studie von DITTON & MERZ (2000) angeführt. Bei Bedarf, werde ich auch auf vorhandene Literatur verweisen. In einem weiteren Schritt wird überprüft, ob sich die Einschätzungen der Fahrschüler in der Wahrnehmung der Lehrkraft hinsichtlich Geschlecht, Alter und Schulbildung unterscheiden, und ob auftretende Meinungsunterschiede zufällig sind. Zu diesem Zweck werden die Ergebnisse der Auswertung in einer eigenen Tabelle zusammengefasst und wegen der besseren Übersicht nur die signifikanten und sehr signifikanten Werte ausgewiesen und näher erläutert. In einem nächsten Schritt wird der Zusammenhang der Faktoren mit der Wahrnehmung der Lehrkraft ebenfalls in einer eigenen Tabelle dargestellt und näher erläutert. Den Abschluss der Darstellung bildet eine kurze Zusammenfassung der festgestellten Ergebnisse.

In allen folgenden Abschnitten wird diese Abfolge der Darstellung der Ergebnisse angewendet. Diese Form der Darbietung wurde deshalb gewählt, um eine bessere Lesbarkeit der inhaltlichen Ergebnisse zu gewährleisten. Dadurch kann auch die Vorgehensweise des Forschungsprozesses besser verstanden und nachvollzogen werden (vgl. PAIER 2010, S. 173).

8.1. ASPEKT ARBEITSFORM

In diesem Abschnitt wird auf die Auswertung der Items 4.1 bis 4.9 näher eingegangen. Die detaillierten Tabellen und Abbildungen dazu sind im Anhang A-1. Arbeitsform zu finden. Die folgende Abbildung über Arbeitsformen im Fahrschulunterricht wird im Anschluss dargestellt und näher beschrieben.

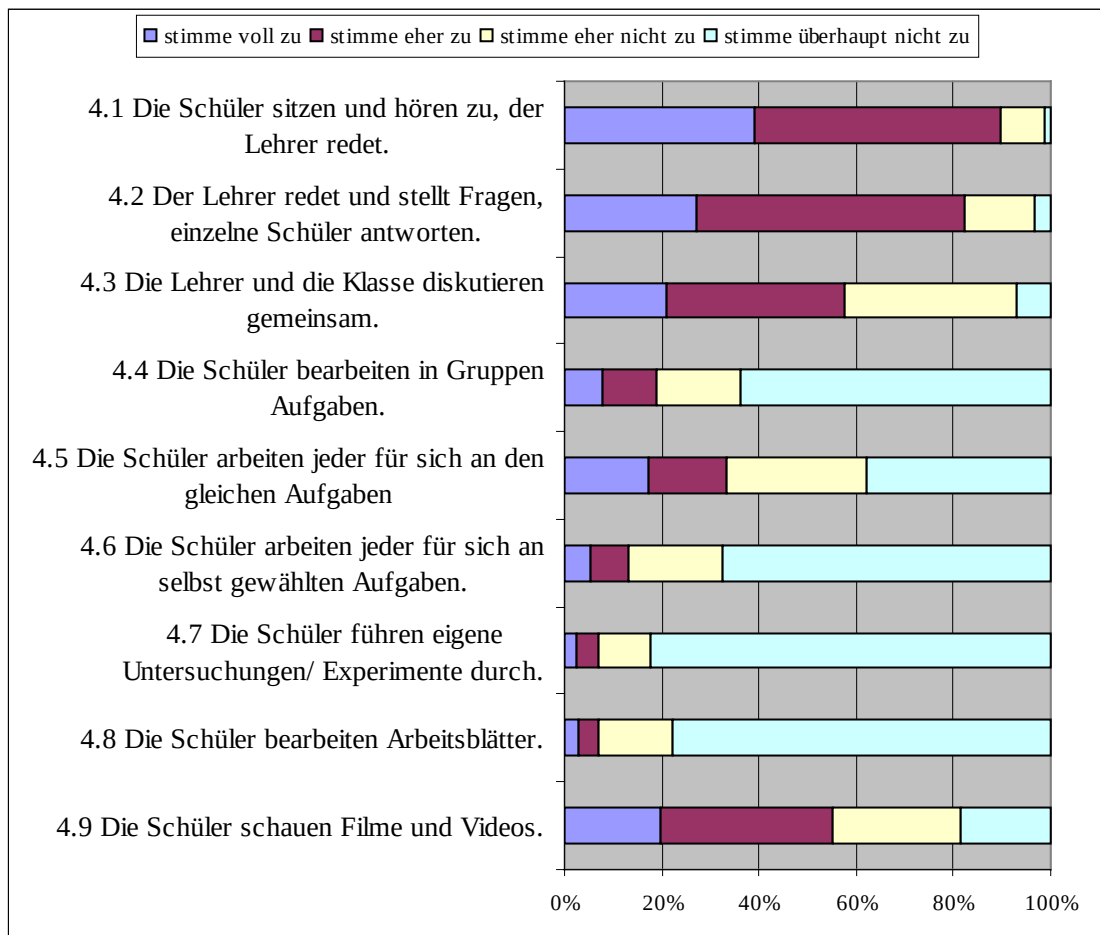


Abbildung 3: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Arbeitsform

Aus der Abbildung kann entnommen werden, dass 89,9% der Fahrschüler (N=231) einen theoretischen Unterricht erleben, bei dem der Lehrer redet und die Schüler zuhören. Nur drei Fahrschüler (1,2%) sind der Ansicht, dass das überhaupt nicht zutrifft. 82,1% der Fahrschüler (N=211) sind der Meinung, dass der Fahrschullehrer redet und Fragen stellt, und nur einzelne Schüler antworten. Hingegen finden 38 Fahrschüler (14,8%), dass sie eher nicht und acht (3,1%) überhaupt nicht dieser Meinung zustimmen. Ganz anders zeigt sich die Verteilung der Häufigkeiten bei der Frage nach dem gemeinsamen Diskutieren. So stimmen 57,8% der Fahrschüler (N=148) zu, dass der Lehrer und die Klasse gemeinsam diskutieren. 42,2% der

Fahrschüler (N=108) können dieser Aussage eher nicht oder überhaupt nicht zustimmen. 81% der Fahrschüler (N=204) können bestätigen, dass der Fahrschullehrer keine bzw. eher keine Gruppenarbeiten zur Lehrstoffvermittlung einsetzt. Lediglich 20 Fahrschüler (7,9%) geben an, dass im Unterricht Aufgaben in Gruppen bearbeitet werden. Zwei Drittel der befragten Fahrschüler (66,7%; N=168) geben an, dass sie eher nicht bzw. überhaupt nicht zustimmen, dass jeder Schüler für sich an den gleichen Aufgaben arbeitet. Dieser Frage können aber 44 Fahrschüler (17,5%) sehr wohl zustimmen. Auch das Arbeiten für sich an selbst gewählten Aufgaben wird von 215 Fahrschülern (87%) eher nicht bzw. nicht an den Fahrschulen wahrgenommen. Lediglich 13 Fahrschüler erleben im Unterricht das Arbeiten an selbst gewählten Aufgaben. Nur 6 Fahrschüler (2,4%) sind der Auffassung, dass sie im Theorieunterricht eigene Untersuchungen bzw. Experimente durchführen. Hingegen können das aber 235 Fahrschüler (93,7%) nicht bestätigen. Von den befragten Fahrschülern geben 92,8% (N=233) an, dass sie im theoretischen Fahrschulunterricht eher nicht bzw. überhaupt nicht Arbeitsblätter bearbeiten. Lediglich 17 Fahrschüler (2,8%) stimmen zu, dass sie im Unterricht damit arbeiten. Bei der letzten Frage wird von den Fahrschülern eine sehr unterschiedliche Einschätzung vorgenommen. So kreuzen 50 Fahrschüler (19,6%) an, dass sie im Fahrschulunterricht Filme und Videos ansehen. Dagegen kreuzen 67 Fahrschüler (26,3%) an, dass ihr Fahrlehrer eher keine und 47 Fahrschüler (18,4%) überhaupt keine Filme und Videos vorführt.

Im Rahmen der Auswertung der Daten sind auch die durchschnittlichen Antworten der Fahrschüler von Interesse. Dabei bedeutet ein hoher Mittelwert (MW) eine hohe Zustimmung in der Wahrnehmung der Fahrschüler.

Das Item (4.1) „Die Schüler sitzen und hören zu, der Lehrer redet.“ ist an der ersten Stelle zu finden und weist einen hohen Mittelwert auf (MW=3,28). An zweiter Stelle steht das Item (4.2) „Der Lehrer redet und stellt Fragen, einzelne Schüler antworten.“ (MW=3,06) gefolgt von den Items (4.3) „Die Lehrer und die Klasse diskutieren gemeinsam.“ (MW=2,72) und (4.9) „Die Schüler schauen Filme und Videos.“ (MW=2,56). An vorletzter Stelle befindet sich das Item (4.8) „Die Schüler bearbeiten Arbeitsblätter.“ (MW=1,32). Das Item (4.7) „Die Schüler führen eigene Untersuchungen/Experimente durch.“ steht an neunter und letzter Stelle und weist den geringsten Mittelwert auf (MW=1,27). Die Auswertung zeigt somit deutlich, dass im theoretischen Fahrschulunterricht hauptsächlich der Lehrer redet. Untersuchungen bzw. Experimente, die die Schüler durchführen, kommen fast nicht vor.

Die Studie von DITTON & MERZ (2000) zeigt ähnliche Resultate. Auch die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass ein „stark lehrerzentrierter Unterricht [...] an bundesdeutschen Schulen nach wie vor die vorherrschende Form zu sein“ scheint. An erster Stelle steht ein „fragend entwickelter Unterricht“, gefolgt von der Stillarbeit und dem Lehrvortrag. Untersuchungen bzw. Experimente, die von den Schülern selbst durchgeführt werden, kommen den Autoren nach im Fach Mathematik fast nicht vor. Diskussionen zwischen Lehrer und Schülern und der Einsatz von Filmen und Videos kommen in der Gesamtbetrachtung eher selten vor. Diese Unterrichtsformen sind nach DITTON & MERZ eher an Hauptschulen, als an Realschulen und Gymnasien zu finden. Insgesamt stellen die Autoren fest, dass der Unterricht insbesondere „an den Realschulen und Gymnasien [...] vergleichsweise variationsarm zu sein“ scheint (DITTON & MERZ 2000, S. 22).

WEIßMANN (1995) kann in seiner Studie aufzeigen, dass 56,2% der befragten Fahrschüler den Einsatz von Filmen und Videos erlebten. Mehr als zwei Drittel der Befragten gaben an, im Theorieunterricht Fragebögen auszufüllen. Auch WEIßMANN kommt zu dem Ergebnis, dass der Fahrschulunterricht wenig flexibel gestaltet wird (vgl. WEIßMANN 1995, S. 57-61).

STURZBECHER et al. (2003) können in ihrer Studie herausarbeiten, dass ungefähr 95% der befragten Fahrschüler angaben, dass ihr Fahrlehrer über Situationen erzählt, die er im Straßenverkehr erlebt hat. 66% der Befragten berichteten, Videos zu verschiedenen Themenbereichen zu sehen. Ebenfalls 95% der Befragten bestätigten, dass der Fahrlehrer Fragen im Unterricht stellt. Nur 32,5% der befragten Fahrschüler gaben an, dass sie oft und 42,4% dass sie nur manchmal im Unterricht über relevante Themen diskutieren (vgl. STURZBECHER et al. 2003, S. 101).

Zusammenfassend zeigt die vorliegende Untersuchung, dass im theoretischen Fahrschulunterricht hauptsächlich der Lehrer redet und Fragen stellt, und die Schüler entweder zuhören oder antworten.

8.2. ASPEKT LEHRER

In diesem Abschnitt wird auf die Auswertung der Items 17.1 bis 17.6 näher eingegangen. Die detaillierten Tabellen und Abbildungen dazu sind im Anhang A-2. Lehrer zu finden. Die folgende Abbildung der Einschätzungen der Fahrschüler hinsichtlich der Wahrnehmung der theoretischen Lehrkraft wird im Anschluss dargestellt und näher beschrieben.

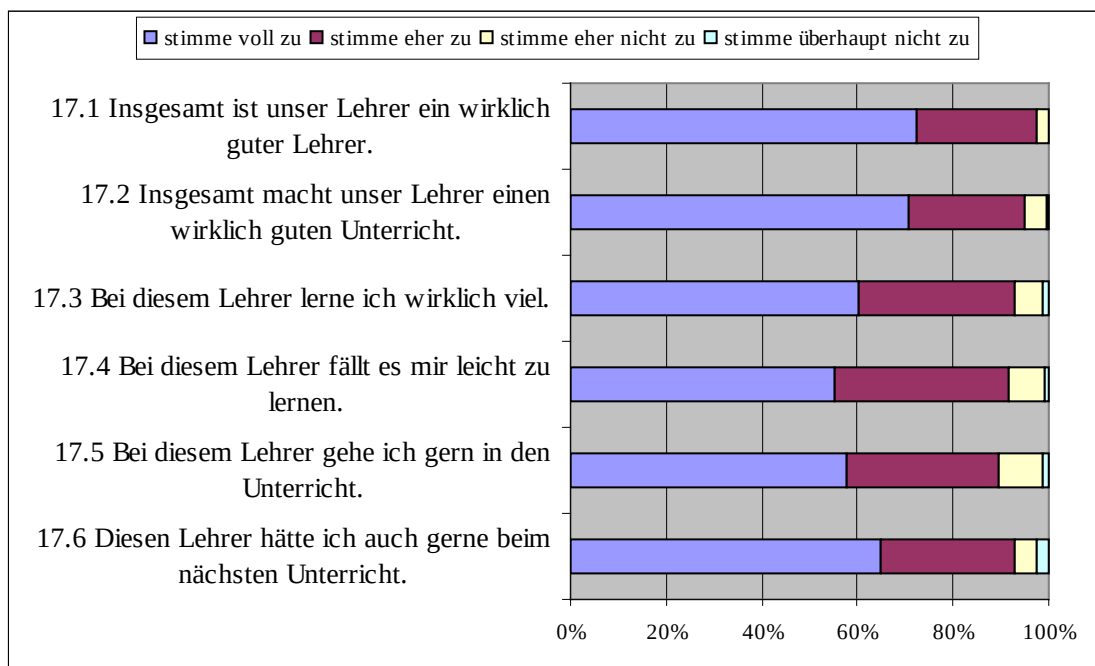


Abbildung 4: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Lehrer

Aus der Abbildung kann entnommen werden, dass die Fahrschüler ihre Fahrschullehrer äußerst positiv wahrnehmen. Das kann aus den hohen Mittelwerten der Antworten abgelesen werden, die sich zwischen 3,70 und 3,46 bewegen. Die Fahrschüler sind sich auch bei der Beantwortung der Fragen relativ einig, was aus der geringen Streuung der Werte hervorgeht. Beinahe 98% der befragten Fahrschüler (N=247) sind der Meinung, dass sie von einem wirklich guten Lehrer unterrichtet werden. Auffallend ist, dass diese Aussage von keinem einzigen Fahrschüler völlig abgelehnt wird. Insgesamt bestätigen 238 Fahrschüler (94,8%), dass ihr Fahrschullehrer einen wirklich guten Unterricht macht. Nur ein Fahrschüler spricht sich dagegen aus. Eine deutliche Mehrheit von beinahe 93% der Befragten (92,8%; N=234) ist der Meinung, dass sie bei ihrem Lehrer viel lernt. Hingegen sind nur 6% (N=15) der Meinung, dass dies eher nicht und 1,2% (N=3) überhaupt nicht zutrifft. 91,7% der Fahrschüler (N=240) vertreten die Ansicht, dass es ihnen leicht fällt, bei diesem Lehrer zu lernen.

21 Personen, das sind 8,4%, sind nicht dieser Ansicht. Fast 90% der befragten Fahrschüler (N=224) geben an, dass sie bei diesem Lehrer gerne in den Unterricht gehen. Hingegen teilen 10,4% (N=26) diesen Standpunkt nicht, das auch aus der hohen Streuung (0,712) der Antworten hervorgeht. Beinahe 93% der Befragten (N=231) wünschen sich, diesen Lehrer auch gerne beim nächsten Unterricht zu haben. Ungefähr 7% der Fahrschüler (7,2%; N=18) können dieser Aussage nicht zustimmen. Dass die Fahrschüler bei dieser Frage unterschiedlich antworten, zeigt der ebenfalls hohe Wert (0,700) der Standardabweichung.

Im Durchschnitt haben die befragten Fahrschüler folgende Einschätzung der Wahrnehmung ihres Theorielehrers vorgenommen: Das Item (17.1) „Insgesamt ist unser Lehrer ein wirklich guter Lehrer.“ erhält die höchste Zustimmung (MW=3,70) und steht somit in einer Rangreihung an erster Stelle, gefolgt vom Item (17.2) „Insgesamt macht unser Lehrer einen wirklich guten Unterricht.“ (MW=3,65) auf Platz zwei. Etwas weniger Zustimmung erhalten die Items (17.6) „Diesen Lehrer hätte ich auch gerne beim nächsten Unterricht.“ (MW=3,55) und (17.3) „Bei diesem Lehrer lerne ich wirklich viel.“ (MW=3,52). Auf dem letzten Rangplatz befinden sich die Items (17.4) „Bei diesem Lehrer fällt es mir leicht zu lernen.“ und (17.5) „Bei diesem Lehrer gehe ich gern in den Unterricht.“, die beide ebenfalls eine hohe Zustimmung (MW=3,46) von den Fahrschülern erhalten haben.

Die Auswertung der Daten zeigt somit deutlich, dass die Fahrschüler ihren Theorielehrer als wirklich guten Lehrer beurteilen.

Die Studie von DITTON & MERZ (2000) zeigt ähnliche Resultate. Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass die Schüler ihren Mathematiklehrer überwiegend als guten Lehrer (82% Zustimmung) wahrnehmen, der einen guten Unterricht macht (75,6% Zustimmung) und bei dem sie viel lernen (71,6% Zustimmung) (vgl. DITTON & MERZ 2000, S. 22-23). Die Autoren stellen in ihrer Studie ebenfalls fest, dass die Antwortkategorie „stimme überhaupt nicht zu“ eher selten von den Schülern verwendet wird (vgl. DITTON & MERZ 2000, S. 23).

DITTON (2007) kann in seiner Studie aufzeigen, dass die „globale Wahrnehmung des Lehrers bzw. der Lehrerin durch die Klasse als „gute Lehrkraft““ ein „aussagekräftiger Prädiktor der Leistungsentwicklung“ ist. Denn in den Fächern Mathematik und Deutsch führt „eine positivere Wahrnehmung des Unterrichts und der Lehrkraft durch die Schüler [...] [zu] einem tendenziell bis signifikant und substanziell höheren Leistungszuwachs“ (DITTON 2007, S. 19).

Auch GERSTENMAIER (1975) kann in seiner Studie herausarbeiten, dass „die positive Bewertung von Lehrern, ihre Beliebtheit, vor allem von der Wahrnehmung zweier Merkmalsbündel beeinflusst wird: von dem Erleben emotionaler Wärme und Zuneigung sowie von der Attribuierung von Eigenschaften des Lehrers, die den Schülern das Gefühl vermitteln, bei diesen Lehrern viel zu lernen“ (GERSTENMAIER 1975, S. 107). Der Autor betont weiters: „Beide Merkmalsbündel stehen in einem theoretischen Zusammenhang und sind nicht voneinander unabhängig“ (GERSTENMAIER 1975, S. 107-108).

PATRY (1996) argumentiert ähnlich, wenn er sagt, dass das „Güteurteil von Schülern [...], zumindest im Jugendalter, stark mit der emotionalen Beziehung zum Lehrer und der wahrgenommenen Unterrichtsatmosphäre“ zusammenhängt (PATRY 1996, S. 69).

Das Resultat der Überprüfung der unterschiedlichen Meinungen der Fahrschüler zu den Unterrichtsmerkmalen hinsichtlich Geschlecht, Alter und Schulbildung zeigt folgende signifikante Ergebnisse.

	Geschlecht	Alter	Schulbildung
17.1 Insgesamt ist unser Lehrer ein wirklich guter Lehrer.	n.s.	n.s.	n.s.
17.2 Insgesamt macht unser Lehrer einen wirklich guten Unterricht.	n.s.	n.s.	n.s.
17.3 Bei diesem Lehrer lerne ich wirklich viel.	n.s.	n.s.	0,051
17.4 Bei diesem Lehrer fällt es mir leicht zu lernen.	n.s.	n.s.	n.s.
17.5 Bei diesem Lehrer gehe ich gern in den Unterricht.	n.s.	n.s.	n.s.
17.6 Diesen Lehrer hätte ich auch gerne beim nächsten Unterricht.	n.s.	n.s.	0,066

Tabelle 13: Darstellung der signifikanten Werte der Items des Aspektes Lehrer

Aus der vorangegangenen Tabelle 13 kann abgelesen werden, dass alle Werte größer als $p > 0,05$ sind - dargestellt mit n.s. - und somit kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen besteht. Das bedeutet, dass sich die Fahrschüler in ihrer Einschätzung über die Wahrnehmung der Lehrkraft hinsichtlich Geschlecht, Alter und Schulbildung nicht unterscheiden.

Die kursiv dargestellten Werte weisen in der Einschätzung der Wahrnehmung in Bezug auf die Schulbildung auf unterschiedliche Meinungen der Fahrschüler hin, die als Tendenz interpretiert werden können. Der Vergleich der Mittelwerte des Items (17.3) „Bei diesem Lehrer lerne ich wirklich viel.“ zeigt, dass Fahrschüler ohne Matura bei diesem Item öfters (MW=3,72) bei der Antwort „stimme voll zu“ ihr Kreuz machen als Fahrschüler mit sonstiger Ausbildung (MW=3,64).

Auch das Item (17.6) „Diesen Lehrer hätte ich auch gerne beim nächsten Unterricht.“ wird von den Fahrschülern ohne Matura höher (MW=3,72) bewertet als von Fahrschülern die noch in Ausbildung sind (MW=3,52).

In einem weiteren Schritt werden die sechs Items des Aspektes Lehrer einer Faktorenanalyse unterzogen, die erwartungsgemäß nur einen Faktor ergibt. Dieser Faktor weist einen Eigenwert von 4,327 auf und erklärt 72, 110% der Varianz.

Für weiterführende inferenzstatistische Berechnungen werden diese sechs Items zu einer neuen intervallskalierten Variable („Lehrer“) zusammengefasst und in das Statistikprogramm SPSS eingefügt.

Zusammenfassend zeigt die vorliegende Untersuchung, dass die befragten Fahrschüler ihren Fahrschullehrer insgesamt sehr positiv bewerten und sie sich in der Einschätzung hinsichtlich dem Geschlecht, dem Alter und der Schulbildung nicht unterscheiden. Die Faktorenanalyse der sechs Items ergibt erwartungsgemäß nur einen Wert.

8.3. DIMENSION „QUALITÄT“

In diesem Abschnitt wird auf die Auswertung der Aspekte „Klarheit“ (Items 1.1 bis 1.4), „Inhaltliche Struktur“ (Items 2.1, 2.5, 2.6 und 2.8) und „Formale Struktur“ (Items 2.2, 2.3, 2.4, 2.7 und 2.9) näher eingegangen. Die detailreichen Tabellen und Abbildungen dazu sind dem Anhang A-3. Qualität zu entnehmen. Die Einschätzungen der befragten Fahrschüler hinsichtlich der Wahrnehmung der Aspekte Klarheit, Inhaltliche Struktur und Formale Struktur werden in den nachfolgenden Abbildungen grafisch dargestellt, beschrieben und interpretiert.

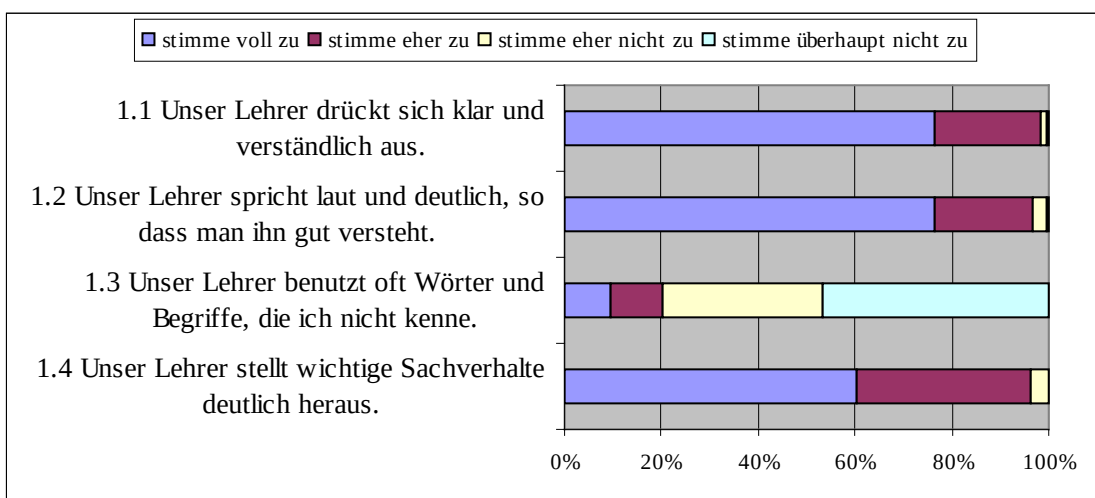


Abbildung 5: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Klarheit

Der vorangegangenen Abbildung 5 kann entnommen werden, dass 76,7% der befragten Fahrschüler (N=197) zustimmen, dass sich ihr Lehrer im Theorieunterricht klar und verständlich ausdrückt. Immerhin stimmen dieser Aussage noch 21,8% der Fahrschüler (N=56) noch eher zu. Nur ein Fahrschüler (0,4%) stimmt überhaupt nicht zu, dass sich der Lehrer klar und verständlich im Unterricht ausdrückt. Ein ähnliches Bild zeigt die Auswertung der Daten bei der nächsten Frage. Fast 97% (96,6%; N=249) der Befragten sind der Meinung, dass der Fahrschullehrer laut und deutlich spricht. Auch hier ist nur ein Fahrschüler (0,4%) der Meinung, dass man den Lehrer nicht gut versteht. Die Betrachtung der Tabellen und Abbildungen bei der Frage nach neuen Begriffen zeigt ein uneinheitliches Bild. So geben fast 47% (46,9%; N=120) und weitere 33% (N=84) der befragten Fahrschüler an, dass ihr Lehrer überhaupt keine bzw. fast keine Wörter und Begriffe verwendet, die sie nicht kennen. Im Gegensatz dazu sind 24 Fahrschüler (10%) sehr wohl der Meinung, dass dies ihre Fahrlehrer tun. Diese unterschiedlichen Meinungen lassen sich auch durch den hohen Wert (0,963) der Streuung der Antworten um den Mittelwert ablesen. 96,1% (N=247) der befragten Fahrschüler sind der

Meinung, dass ihr Lehrer wichtige Sachverhalte deutlich hervorhebt. Interessant ist, dass kein einziger Fahrschüler meint, dass dies überhaupt nicht der Fall ist.

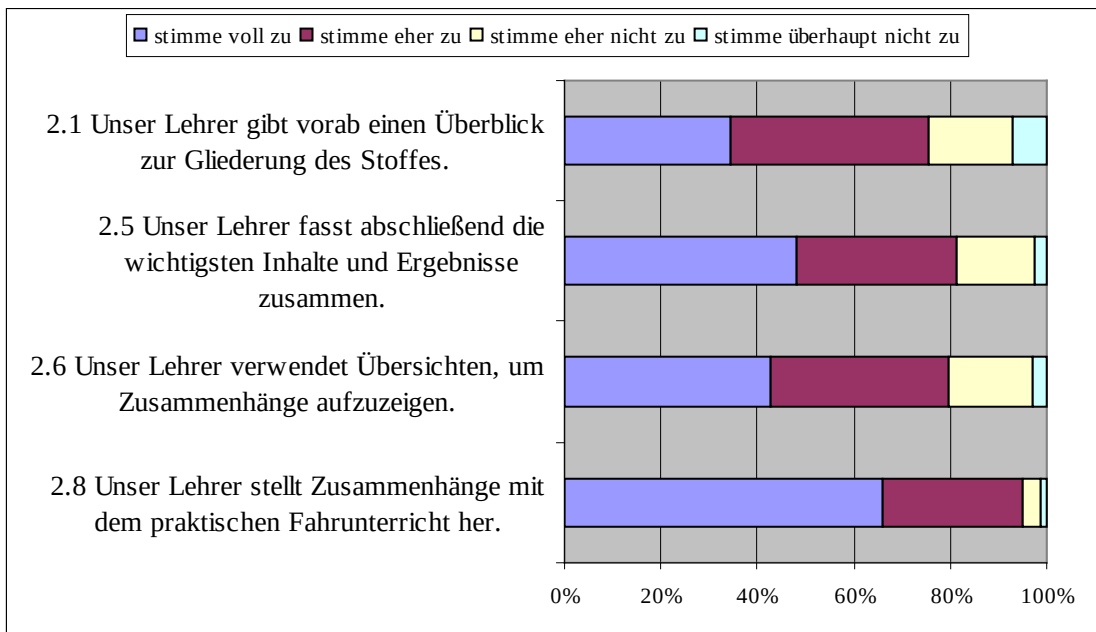


Abbildung 6: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Inhaltliche Struktur

In der vorigen Abbildung 6 wird gezeigt, dass 34,6% (N=88) und 40,9% (N=104) der Fahrschüler zustimmen bzw. eher zustimmen, dass ihr Fahrschullehrer am Beginn der Unterrichtsstunde einen Überblick zur Gliederung des Stoffes gibt. 7,1% (N=18) der Befragten können dieser Frage jedoch nicht zustimmen. Dieses unregelmäßige Antwortverhalten der Fahrschüler zeigt sich auch im hohen Betrag (0,897) der Streuung der Antworten. Dass sich die Fahrschüler bei der Beantwortung sehr uneinig sind (Streuung = 0,815), zeigt auch die nächste Frage. 48,2% (N=123) der Fahrschüler sind der Auffassung, dass ihr Lehrer am Ende der Unterrichtsstunde die wichtigsten Inhalte und Ergebnisse zusammenfasst. Ein weiteres Drittel (33,3%; N=85) gibt an, dass sie dieser Auffassung nur teilweise zustimmen. 2,4% (N=6) der Fahrschüler stimmen überhaupt nicht dieser Auffassung zu, dass ihr Lehrer Wichtiges zusammenfasst. Ein ähnlich uneinheitliches Bild zeigt sich auch bei der Auswertung der nächsten Frage. 42,9% (N=108) und weitere 36,6% (N=93) der Fahrschüler geben an, dass ihr Theorielehrer Übersichten verwendet, um Zusammenhänge im Stoff aufzuzeigen. Weitere 2,8% (N=7) geben an, dass ihr Lehrer keine Übersichten verwendet. Auch hier ist der Streuungswert (0,825) sehr hoch. 95,1% (N=236) der befragten Fahrschüler können bestätigen, dass ihr Lehrer Zusammenhänge mit dem praktischen Fahrunterricht herstellt. Hingegen können nur 12 Personen (4,8%) diese Aussage nicht bzw. eher nicht bestätigen.

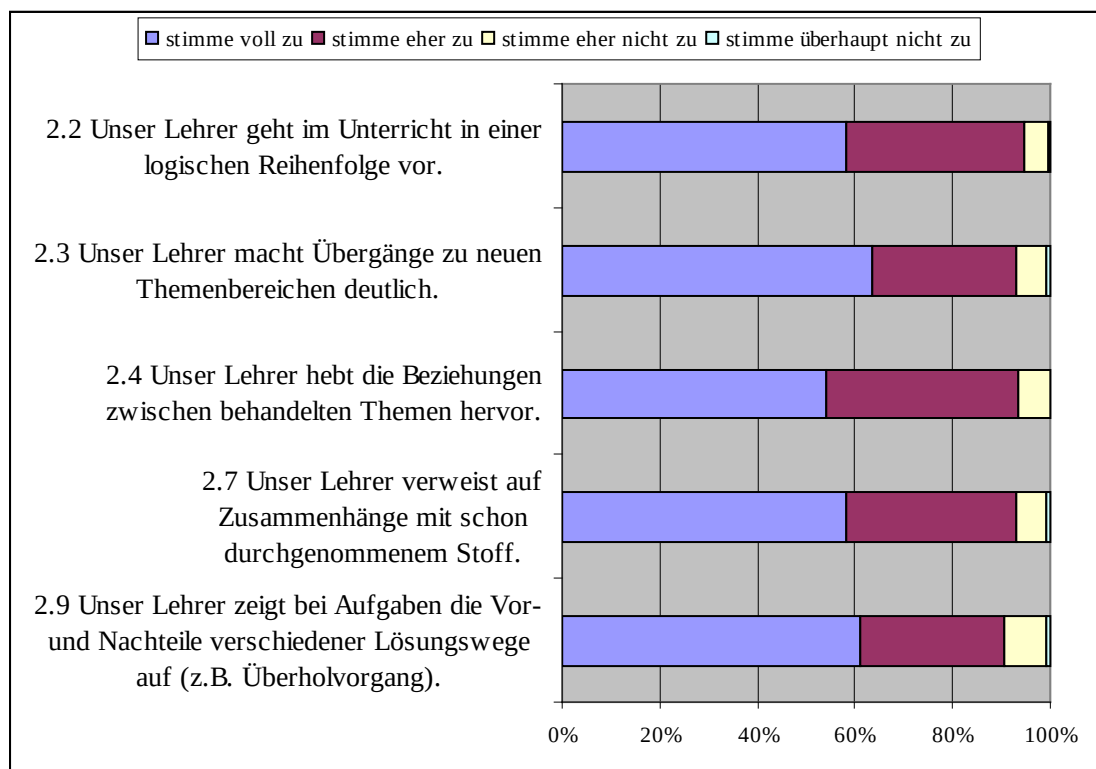


Abbildung 7: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Formale Struktur

In der Abbildung 7 zeigt sich die Verteilung der Antworthäufigkeiten bei den Fragen nach der formalen Struktur des Unterrichts ganz anders. 241 Fahrschüler (94,5%) können bestätigen, dass ihr Lehrer im Unterricht nach einer logischen Reihenfolge vorgeht. Nur ein Schüler (0,4%) kann diese Vorgangsweise des Lehrers überhaupt nicht nachvollziehen. Außerdem sind 236 Fahrschüler (92,9%) der Auffassung, dass der Lehrer die Übergänge zu neuen Themenbereichen deutlich hervorhebt. Jedoch können 6,3% (N=16) der Befragten eher nicht nachvollziehen, wann der Lehrer ein neues Thema anschneidet. Ebenso viele Fahrschüler (93,3%; N=236) sind der Meinung, dass der Lehrer im Theorieunterricht die Beziehungen zwischen den Themen hervorhebt. Auffallend ist, dass bei dieser Frage kein einziger Fahrschüler überhaupt nicht dieser Meinung ist. Beinahe 93% der Befragten (92,9%; N=237) sind der Ansicht, dass ihr Theorielehrer auf Zusammenhänge mit bereits durchgenommenem Stoff verweist. Lediglich 1% der Fahrschüler (0,8%; N=2) gibt an, überhaupt keine Zusammenhänge erklärt zu bekommen. Knapp 91% der befragten Fahrschüler (90,6%; N=231) finden, dass ihr Lehrer Vor- und Nachteile verschiedener Lösungswege aufzeigt. Nur 2 Fahrschüler (0,8%) können dieser Auffassung nicht zustimmen.

Die Antworten der Fahrschüler zu allen 13 Items der Dimension „Qualität“ ergeben in einer Rangreihung im Durchschnitt folgendes Bild. Dabei bedeutet, wie bereits erwähnt, ein hoher Wert (MW) eine hohe Zustimmung in der Wahrnehmung der Fahrschüler.

Auf dem ersten (1.1 „Unser Lehrer drückt sich klar und verständlich aus.“; MW=3,75), dem zweiten (1.2 „Unser Lehrer spricht laut und deutlich, so dass man ihn gut versteht.“; MW=3,72) und dem vierten Platz (1.4 „Unser Lehrer stellt wichtige Sachverhalte deutlich heraus.“; MW=3,56) befinden sich Items, die dem Aspekt „Klarheit“ zugeordnet werden können. An dritter Stelle steht ein Item des Aspektes „Inhaltliche Struktur“ (2.8 „Unser Lehrer stellt Zusammenhänge mit dem praktischen Fahrunterricht her.“; MW=3,60). Erst ab der fünften Stelle stehen die Items des Aspektes „Formale Struktur“. An der letzten Stelle der Rangreihe der durchschnittlichen Antworten steht ein Item des Aspektes „Inhaltliche Struktur“ (2.1 „Unser Lehrer gibt vorab einen Überblick zur Gliederung des Stoffes.“; MW=3,03). Die Auswertung der Daten zeigt somit deutlich, dass sich der Fahrschullehrer im Theorieunterricht klar und verständlich ausdrückt. Allerdings gibt er selten einen Überblick zur Gliederung des Stoffes am Beginn der Unterrichtseinheit.

Die Studie von DITTON & MERZ (2000) kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Allerdings fassen die Autoren die Antworten der Items eines Aspektes zu einem Wert zusammen. So werden die „Klarheit“ und die „formal-kognitive Strukturiertheit“ im Mathematikunterricht von den Schülern in allen Schultypen mit sehr hohen Mittelwerten positiv bewertet. Dagegen wird die „inhaltliche Strukturiertheit“ nur von Schülern der Hauptschule positiv wahrgenommen (vgl. DITTON & MERZ 2000, S. 24-25 und 28).

BROPHY & GOOD (1986) stellen in ihrer Untersuchung fest, dass die Strukturiertheit und die Klarheit des Unterrichts signifikant mit der Erreichung einer höheren Lernleistung der Schüler zusammenhängen (vgl. BROPHY & GOOD 1986, S. 362).

Im nächsten Schritt werden die insgesamt 13 Items der Dimension „Qualität“ einer Faktoren- und Reliabilitätsanalyse unterzogen und analytisch ausgewertet.

Die Betrachtung des Screeplot-Diagramms ergibt eine extrahierte Faktorenanzahl von drei als sinnvoll. Diese drei Faktoren erklären gemeinsam beinahe 50% der Varianz, wobei der erste Faktor bereits einen Anteil von 28,538% aufweist. Der zweite Faktor erklärt 11,394% der Varianz und die Items des dritten Faktors korrelieren mit 8,662% mit diesem.

	Komponente		
	1	2	3
1.1 Unser Lehrer drückt sich klar und verständlich aus.	,177	,761	,140
1.2 Unser Lehrer spricht laut und deutlich, so dass man ihn gut versteht.	,291	,713	-,142
1.3 Unser Lehrer benutzt oft Wörter und Begriffe, die ich nicht kenne.	-,268	,585	,217
1.4 Unser Lehrer stellt wichtige Sachverhalte deutlich heraus.	,519	,105	,312
2.1 Unser Lehrer gibt vorab einen Überblick zur Gliederung des Stoffes.	,583	,119	,051
2.5 Unser Lehrer fasst abschließend die wichtigsten Inhalte und Ergebnisse zusammen.	,683	,003	,043
2.6 Unser Lehrer verwendet Übersichten, um Zusammenhänge aufzuzeigen.	,670	-,172	,198
2.8 Unser Lehrer stellt Zusammenhänge mit dem praktischen Fahrunterricht her.	,208	,111	,754
2.2 Unser Lehrer geht im Unterricht in einer logischen Reihenfolge vor.	,342	,425	,331
2.3 Unser Lehrer macht Übergänge zu neuen Themenbereichen deutlich.	,559	,113	,136
2.4 Unser Lehrer hebt die Beziehungen zwischen behandelten Themen hervor.	,690	,221	,038
2.7 Unser Lehrer verweist auf Zusammenhänge mit schon durchgenommenem Stoff.	,537	,153	,178
2.9 Unser Lehrer zeigt bei Aufgaben die Vor- und Nachteile verschiedener Lösungswege auf (z.B. Überholvorgang).	,135	,067	,789

Tabelle 14: Faktorenanalyse der Dimension Qualität

Aus der Tabelle 14 kann abgelesen werden, mit welchen Ladungen die Items mit den einzelnen Faktoren korrelieren. Je höher der absolute Wert der Faktorladung ist, desto besser passt das Item zu diesem Faktor.

Der erste Faktor besteht demnach aus den Items (2.4) „Unser Lehrer hebt die Beziehungen zwischen behandelten Themen hervor.“, (2.5) „Unser Lehrer fasst abschließend die wichtigsten Inhalte und Ergebnisse zusammen.“, (2.6) „Unser Lehrer verwendet Übersichten, um Zusammenhänge aufzuzeigen.“, (2.1) „Unser Lehrer gibt vorab einen Überblick zur Gliederung des Stoffes.“, (2.3) „Unser Lehrer macht Übergänge zu neuen Themenbereichen deutlich.“, (2.7) „Unser Lehrer verweist auf Zusammenhänge mit schon durchgenommenem Stoff.“ und (1.4) „Unser Lehrer stellt wichtige Sachverhalte deutlich heraus.“. Der zweite Faktor setzt sich aus den Items (1.1) „Unser Lehrer drückt sich klar und verständlich aus.“ und (1.2) „Unser Lehrer spricht laut und deutlich, so dass man ihn gut versteht.“ zusammen. Der dritte Faktor wird aus den Items (2.8) „Unser Lehrer zeigt bei Aufgaben die Vor- und

Nachteile verschiedener Lösungswege auf (z.B. Überholvorgang).“ und (2.9) „Unser Lehrer stellt Zusammenhänge mit dem praktischen Fahrunterricht her.“ gebildet.

In einem weiteren Schritt werden die nun so erhaltenen Faktoren inhaltlich gedeutet und der Reliabilitätskoeffizient Cronbach's Alpha bestimmt.

Der Faktor 1 kann mit „Strukturierung der Unterrichtseinheit“ umschrieben werden und setzt sich nun aus fast allen Items der ursprünglichen Aspekte „formale“ und „inhaltliche Struktur“ zusammen. Das Item (1.4) „Unser Lehrer stellt wichtige Sachverhalte deutlich heraus.“ aus dem ursprünglichen Aspekt „Klarheit“ wird nun dem Faktor 1 zugeordnet. Das Cronbach's-Alpha dieser 7 Items beträgt 0,746 und bestätigt einen eindeutigen Zusammenhang. Der Aspekt „Klarheit“ wird um zwei Items reduziert. Er besteht nun mehr aus zwei Items und kann mit dem Faktor 2 beschrieben werden, der einen Alpha-Wert von 0,580 aufweist. Der Faktor 3 kann mit „Zusammenhang von Theorie und Praxis“ beschrieben werden. Er wird neu gebildet und umfasst je ein Item aus den ursprünglichen Aspekten „formale“ und „inhaltliche Struktur“. Das Cronbach's-Alpha beträgt 0,565.

Die beiden Items (1.3) „Unser Lehrer benutzt oft Wörter und Begriffe, die ich nicht kenne.“ und (2.2) „Unser Lehrer geht im Unterricht in einer logischen Reihenfolge vor.“ finden in den neuen Faktoren keine Berücksichtigung mehr. Bei beiden Items kann keine eindeutige Zuordnung zu einem der drei Faktoren vorgenommen werden (vgl. BÜHL & ZÖFEL 2005, S. 469).

In einem nächsten Schritt werden diese neuen Faktoren als intervallskalierte Variablen („Struktur“, „Klarheit“ und „Zusammenhang“) in das Statistikprogramm SPSS eingefügt und zu weiteren Berechnungen herangezogen.

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird nun überprüft, ob sich die Angaben der Fahrschüler hinsichtlich der Einschätzung der Unterrichtsmerkmale in Bezug auf das Geschlecht, das Alter und die Schulbildung unterscheiden. Eventuell auftretende Meinungsunterschiede werden mit Hilfe des U-Tests nach Mann und Whitney und des H-Tests nach Kruskal und Wallis darauf hin untersucht, ob diese unterschiedlichen Meinungen nur zufällig sind, oder aber auch in der Grundgesamtheit auftreten.

	Geschlecht	Alter	Schulbildung
Struktur	0,010	0,020	0,000
Klarheit	n.s.	n.s.	n.s.
Zusammenhang	n.s.	n.s.	n.s.

Tabelle 15: Darstellung der signifikanten Werte der Faktoren der Dimension Qualität

Im Hinblick auf Meinungsunterschiede lassen sich aus der vorigen Tabelle 15 bezüglich der Struktur beim Geschlecht ($p=0,010$), beim Alter ($p=0,020$) und bei der Schulbildung ($p=0,000$) sehr signifikante Werte feststellen. Das bedeutet, dass sich die Fahrschüler in ihrer Einschätzung der Unterrichtsmerkmale hinsichtlich des Geschlechts, des Alters und der Schulbildung auch in der Grundgesamtheit unterscheiden.

Werden die Mittelwerte etwas genauer betrachtet, so lässt sich feststellen, dass Männer den Faktor Struktur etwas höher ($MW=3,46$) einschätzen als Frauen ($MW=3,29$).

In Bezug auf das Alter schätzen Fahrschüler mit einem Lebensalter von über 41 Jahren den Faktor Struktur positiver ($MW=3,76$) ein, als Personen in der Altersgruppe von 31-35 Jahren ($MW=3,59$) und Personen in der Altersgruppe von 36-40 Jahren ($MW=3,29$). Der Mittelwert der Einschätzungen liegt in den Altersgruppen von 21-25 Jahren bei $MW=3,47$, von 26-30 Jahren bei $MW=3,43$ und bei Personen bis zum 20. Lebensjahr bei $MW=3,30$.

Fahrschüler die noch in der beruflichen Ausbildung stehen, bewerten den Faktor Struktur am niedrigsten ($MW=3,23$). Fahrschüler mit Matura ($MW=3,29$) und Fahrschüler ohne Matura ($MW=3,50$) bewerten diesen Faktor etwas höher. Am höchsten wird dieser Faktor von Fahrschülern mit sonstiger Ausbildung ($MW=3,61$) bewertet.

Im Rahmen dieser Arbeit soll weiters auch herausgefunden werden, ob die Wahrnehmung der Lehrkraft durch die Fahrschüler in Zusammenhang mit den neuen Faktoren steht. Mit Hilfe des Korrelationskoeffizienten Spearman-Rho „ r “ wird die Stärke des Zusammenhanges aufgezeigt. Die Ergebnisse der Auswertung werden in einer eigenen Tabelle zusammengefasst und detailliert angeführt.

	Spearman r	Signifikanz	
Struktur	0,456 **	0,000	s.s.
Klarheit	0,454 **	0,000	s.s.
Zusammenhang	0,413 **	0,000	s.s.

Tabelle 16: Darstellung der Korrelation der Faktoren der Dimension Qualität mit dem Faktor Lehrer

Die vorige Tabelle 16 zeigt die Beträge der Korrelationskoeffizienten an, die einen Wert von 0,41 bis 0,45 annehmen. Diese Werte deuten nach BROSIUS auf einen mittleren Zusammenhang zwischen den Variablen hin. (vgl. BROSIUS 2006, S. 519) Zusätzlich sind alle Korrelationswerte positiv und die Signifikanzwerte liegen bei $p=0,000$. Das bedeutet, dass zwischen der Wahrnehmung der Lehrkraft und der Einschätzung der Unterrichtsmerkmale durch die Fahrschüler auch in der Grundgesamtheit ein linearer mittlerer Zusammenhang besteht.

Auch DITTON & MERZ (2000) stellen in ihrer Studie fest, dass die Klarheit des Unterrichts ($r=0,65$), die formal-kognitive Strukturiertheit ($r=0,58$) und die inhaltliche Strukturiertheit ($r=0,49$) signifikant mit einer positiven Wahrnehmung der Lehrkraft in Mathematik im Zusammenhang stehen (vgl. DITTON & MERZ 2000, S. 32).

Zusammenfassend zeigt die vorliegende Untersuchung, dass die befragten Fahrschüler angeben, dass sich der Fahrschullehrer im Theorieunterricht klar und verständlich ausdrückt. Allerdings gibt er selten einen Überblick zur Gliederung des Stoffes am Beginn der Unterrichtseinheit.

Die Faktorenlösung aller Items ergibt ebenfalls drei Faktoren. Jedoch werden die beiden Items (1.3) „Unser Lehrer benutzt oft Wörter und Begriffe, die ich nicht kenne.“ und (2.2) „Unser Lehrer geht im Unterricht in einer logischen Reihenfolge vor.“ in diesen neuen Faktoren nicht mehr berücksichtigt.

Im Hinblick auf Meinungsunterschiede lassen sich bezüglich des Faktors „Struktur“ beim Geschlecht, beim Alter und bei der Schulbildung sehr signifikante Werte feststellen. Das bedeutet, dass sich die Fahrschüler in ihrer Einschätzung der Unterrichtsmerkmale hinsichtlich Geschlecht, Alter und Schulbildung unterscheiden.

Sowohl inhaltliche wie strukturelle Unterrichtsmerkmale und die Klarheit des Unterrichts hängen mit einer positiven Wahrnehmung der Lehrkraft zusammen.

8.4. DIMENSION „ANGEMESSENHEIT“

In diesem Abschnitt wird auf die Auswertung der Aspekte „Leistungserwartung“ (Items 6.1 bis 6.4), „Schwierigkeit“ (Items 5.1 bis 5.5) und „Differenzierung“ (Items 8.1 bis 8.3) näher eingegangen. Die detailreichen Tabellen und Abbildungen dazu sind dem Anhang A-4. Angemessenheit zu entnehmen. Die Einschätzungen der befragten Fahrschüler hinsichtlich der Wahrnehmung der Aspekte Leistungserwartung, Schwierigkeit und Differenz werden in den nachfolgenden Abbildungen grafisch dargestellt, beschrieben und interpretiert.

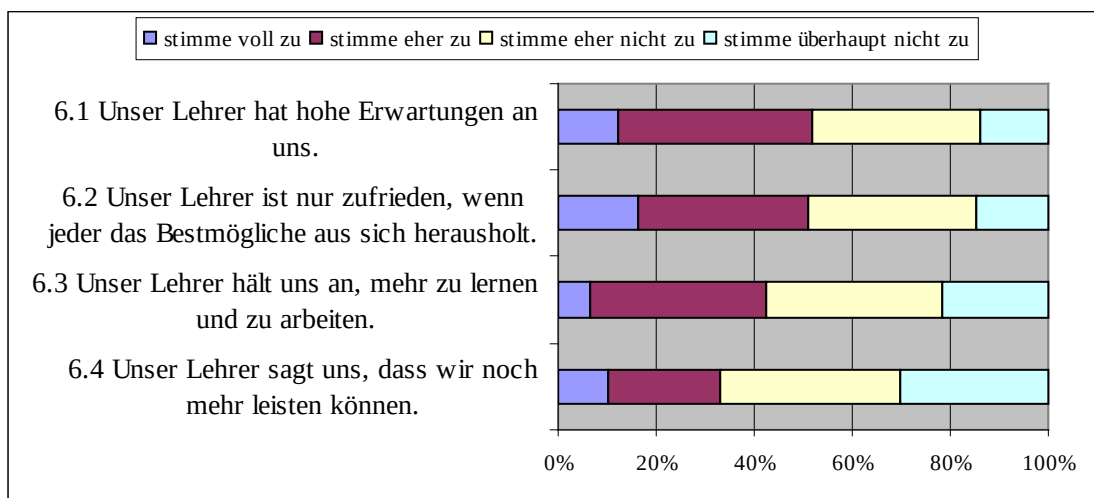


Abbildung 8: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Leistungserwartung

Der vorangegangenen Abbildung 8 kann entnommen werden, dass 12,3% (N=31) und 39,7% der Fahrschüler (N=100) eher der Meinung sind, dass ihr Lehrer große Erwartungen an sie hat. Hingegen finden 13,9% der Befragten (N=35), dass keine Leistung von ihnen erwartet wird. 34,5% (N=86) sind der Auffassung, dass der Lehrer nur dann zufrieden ist, wenn jeder das Bestmögliche aus sich herausholt. Ebenso viele Fahrschüler (34,5%; N=86) kreuzen an, dass sie dieser Auffassung eher nicht zustimmen. Nur 5,7% (N=39) der Fahrschüler vertreten die Meinung, dass ihr Fahrlehrer sie dazu anhält, mehr zu lernen. Je 32,5% der Fahrschüler können dieser Meinung eher (N=81) bzw. eher nicht (N=81) zustimmen. Weiters kann der Abbildung entnommen werden, dass ein Drittel (33,2%; N=82) der Fahrschüler angibt, dass ihnen der Lehrer sagt, dass sie noch mehr leisten können. Die restlichen zwei Drittel geben an, dass 36,4% (N=90) der Befragten der Meinung sind, dass ihr Lehrer sie eher nicht bzw. 30,4% (N=75) nicht auffordert, mehr zu leisten. Aus den Angaben kann somit entnommen werden, dass sich die befragten Fahrschüler in der Einschätzung der Fragen sehr uneinig sind. Das kann auch aus den hohen Standardabweichungen der Variablen (0,975 bis 0,881) und zu

etwa gleichen Teilen in Summe positiven (52% bis 48,2%) und negativen (51,8% bis 48%) Zustimmungen der Items (6.1), (6.2) und (6.3) abgelesen werden. Eine mögliche Ursache dafür könnte darin liegen, dass die Items des Fragebogens aus einem Instrument der Schulforschung entnommen wurden. Das bedeutet, dass im Schulunterricht von den Schülern Mitarbeit gefordert wird, was im Fahrschulunterricht eher nicht der Fall ist.

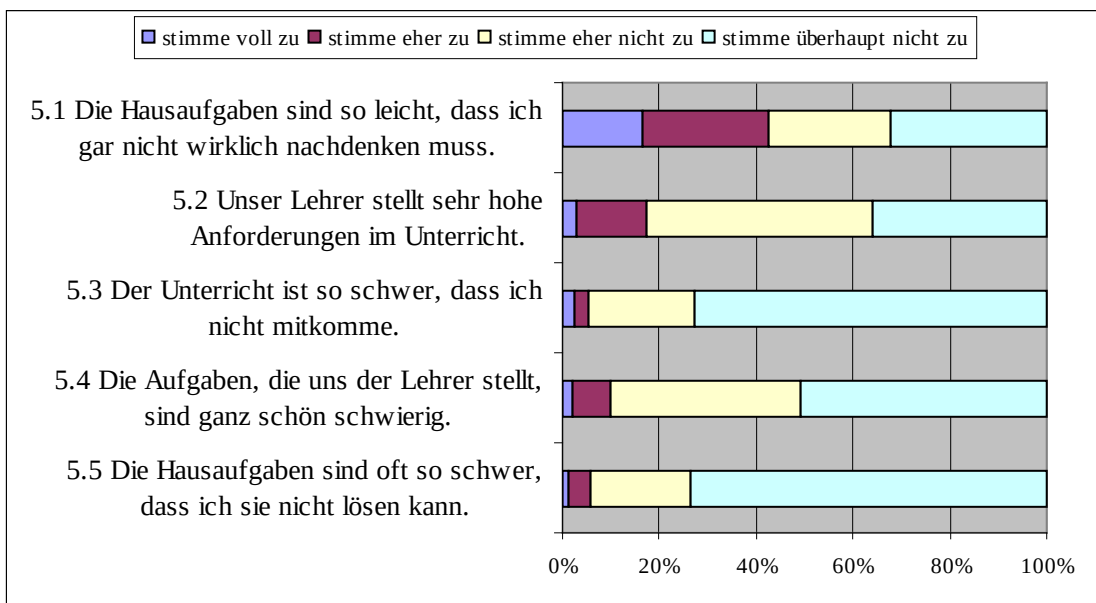


Abbildung 9: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Schwierigkeit

In der vorigen Abbildung 9 stellt die Auswertung der Fragen zum Aspekt Schwierigkeit folgendes Ergebnis dar: Die sehr hohe Standardabweichung (1,085) bei der Frage nach der Leichtigkeit der Hausübungen zeigt, dass die Antworten der Fahrschüler sehr unterschiedlich ausfallen. So kreuzen 16,4% der Fahrschüler (N=34) an, dass sie bei den leichten Hausaufgaben nicht nachdenken müssen. 26,1% (N=54) geben an, dass sie eher schon nachdenken müssen. 32,4% (N=67) kreuzen an, dass sie überhaupt nicht zustimmen, dass die Hausaufgaben so leicht sind, so dass sie nicht wirklich nachdenken müssen. Anders verteilen sich die Antworthäufigkeiten auf die Frage nach den Anforderungen im Unterricht. Hier geben 45,8% der Fahrschüler (N=116) an, dass sie eher nicht und 35,5% (N=88) dass sie zustimmen, dass der Lehrer hohe Anforderungen im Unterricht stellt. Nur 2,8% der Fahrschüler (N=7) sind der Meinung, dass der Lehrer sehr hohe Anforderungen stellt. Nur 6 Personen (2,4%) sind der Auffassung, dass der Unterricht so schwer ist, dass sie nicht mitkommen. In Summe sind fast 95% der befragten Fahrschüler nicht (22,2%; N=56) bzw. überhaupt nicht (72,6%; N=183) dieser Auffassung. Ebenso sind sich nur 2% (N=5) der Befragten einig, dass die Aufgaben,

die der Lehrer stellt, schwierig sind. Hingegen behaupten in Summe 89,9% (N=222), dass dies eher nicht bzw. überhaupt nicht zutrifft. Weiters sind lediglich 3 Fahrschüler (1,4%) der Ansicht, dass die Hausaufgaben oft so schwer sind, dass sie nicht gelöst werden können. Im Gegenteil dazu, finden 94,4% der Fahrschüler (N=204), dass sie diese Ansicht eher nicht bzw. überhaupt nicht teilen. Eine mögliche Ursache für diese uneinheitlichen Einschätzungen der Fahrschüler könnte darin liegen, dass die Fragen aus einem Instrument aus dem Schulbereich stammen. Das bedeutet, in der Schule werden den Schülern Hausübungen aufgegeben, um den Lernstoff zu vertiefen. Im Fahrschulbereich gibt es kaum Hausübungen. Hier finden Übungen im fahrpraktischen Sinn am Übungsplatz und im Verkehrsgeschehen statt.

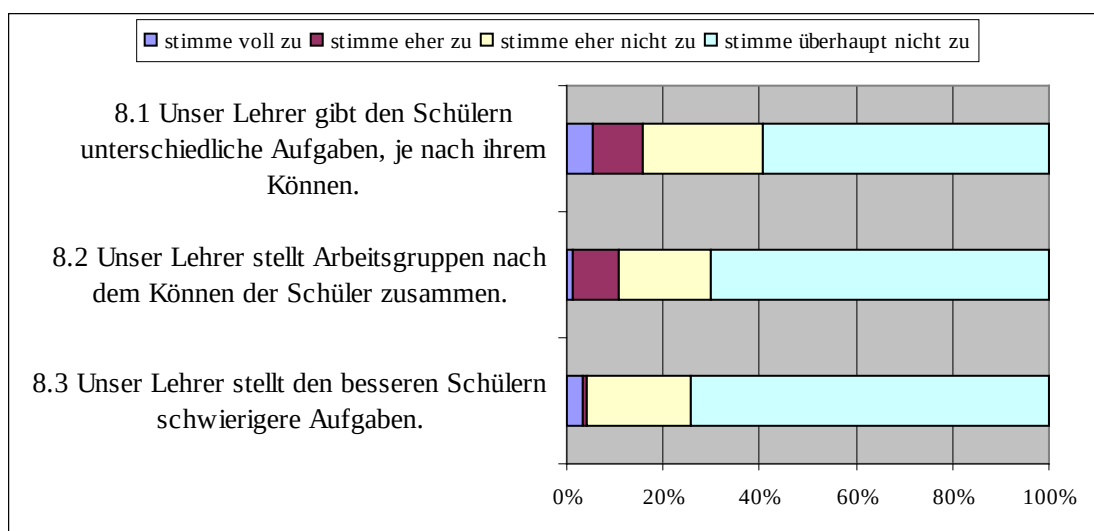


Abbildung 10: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Differenzierung

In der Abbildung 10 zeigt sich, dass fast 60% der Fahrschüler (59,1%; N=139) überhaupt nicht der Auffassung sind, dass der Lehrer, je nach Können der Schüler, unterschiedliche Aufgaben gibt. 13 Fahrschüler, das sind 5,5% der Befragten, finden, dass ihr Lehrer schon unterschiedliche Aufgaben gibt. Nur 3 Fahrschüler (1,3%) haben im Theorieunterricht die Erfahrung gemacht, dass ihr Lehrer Arbeitsgruppen nach dem Können der Schüler zusammenstellt. Hingegen haben 70,3% der Befragten (N=161) diese Erfahrung noch nicht gemacht. Nur 7 Fahrschüler (3%) kreuzen im Fragebogen an, dass sie der Meinung sind, dass ihr Lehrer den besseren Schülern schwierigere Aufgaben stellt. Auf der anderen Seite können fast 70% der Befragten (67,2%; N=156) dieser Beurteilung nicht zustimmen.

Im Durchschnitt betrachtet, ergeben die Antworten der Fahrschüler zu den 12 Items der Dimension „Angemessenheit“ folgendes Ergebnis:

Auf dem ersten Rangplatz steht das Items (6.2) „Unser Lehrer ist nur zufrieden, wenn jeder das Bestmögliche aus sich herausholt.“ (MW=2,53). Danach folgen die Items (6.1) „Unser Lehrer hat hohe Erwartungen an uns.“ (MW=2,50) und (6.3) „Unser Lehrer hält uns an, mehr zu lernen und zu arbeiten.“ (MW=2,45). Somit befinden sich auf den ersten drei Rangplätzen Items, die dem Aspekt „Leistungserwartung“ zugeordnet werden können. An vierter Stelle steht ein Item des Aspektes „Schwierigkeit“ (5.1 „Die Hausaufgaben sind so leicht, dass ich gar nicht wirklich nachdenken muss.“; MW=2,27). Erst an siebenter Stelle rangiert das Item (8.1) „Unser Lehrer gibt den Schülern unterschiedliche Aufgaben, je nach ihrem Können.“ (MW=1,62). An den letzten beiden Stellen der Rangreihung befinden sich die Items (5.3) „Der Unterricht ist so schwer, dass ich nicht mitkomme.“ (MW=1,35) und (5.5) „Die Hausaufgaben sind oft so schwer, dass ich sie nicht lösen kann.“ (MW=1,33) des Aspektes „Schwierigkeit“. Die Auswertung der Daten zeigt somit deutlich, dass die Fahrschüler der Meinung sind, dass die Fahrschullehrer eine sehr hohe Erwartung bezüglich der Leistungen der Fahrschüler haben.

Die Studie von DITTON & MERZ (2000) kommt zu ähnlichen Ergebnissen. „Weitgehend übereinstimmend sehen die Schüler aller Schularten den Mathematikunterricht durch hohe Leistungserwartungen ihrer Lehrer und eine mittlere Schwierigkeit gekennzeichnet. Bezüglich der Differenzierung im Unterricht finden sich dagegen hochbedeutsame Unterschiede zwischen Realschulen und Gymnasien auf der einen und Hauptschulen auf der anderen Seite [...]“ (DITTON & MERZ 2000, S. 25).

Um gemeinsame Hintergrundvariablen ausfindig zu machen, wird in einem weiteren Schritt die Faktoren- und Reliabilitätsanalyse mit den 12 Items der Dimension „Angemessenheit“ durchgeführt. Nach der Betrachtung des Screeplot-Diagramms ergibt sich eine Extraktion von drei Faktoren als sinnvoll, die zusammen 61,136% der Varianz erklären.

Die Faktorenanalyse der Items wird in der nächsten Tabelle dargestellt und beschrieben.

	Komponente		
	1	2	3
6.1 Unser Lehrer hat hohe Erwartungen an uns.	-,015	,304	,643
6.2 Unser Lehrer ist nur zufrieden, wenn jeder das Bestmögliche aus sich herausholt.	,099	-,022	,747
6.3 Unser Lehrer hält uns an, mehr zu lernen und zu arbeiten.	,147	,042	,799
6.4 Unser Lehrer sagt uns, dass wir noch mehr leisten können.	,210	,048	,722
5.1 Die Hausaufgaben sind so leicht, dass ich gar nicht wirklich nachdenken muss.	,178	,061	,092
5.2 Unser Lehrer stellt sehr hohe Anforderungen im Unterricht.	,265	,455	,392
5.3 Der Unterricht ist so schwer, dass ich nicht mitkomme.	,278	,816	,045
5.4 Die Aufgaben, die uns der Lehrer stellt, sind ganz schön schwierig.	,072	,798	,180
5.5 Die Hausaufgaben sind oft so schwer, dass ich sie nicht lösen kann.	,142	,857	-,022
8.1 Unser Lehrer gibt den Schülern unterschiedliche Aufgaben, je nach ihrem Können.	,875	,166	,130
8.2 Unser Lehrer stellt Arbeitsgruppen nach dem Können der Schüler zusammen.	,864	,203	,095
8.3 Unser Lehrer stellt den besseren Schülern schwierigere Aufgaben.	,874	,081	,077

Tabelle 17: Faktorenanalyse der Dimension Angemessenheit

Aus der Tabelle 17 kann abgelesen werden, dass der Faktor 1 aus den Items (8.1) „Unser Lehrer gibt den Schülern unterschiedliche Aufgaben, je nach ihrem Können.“, (8.3) „Unser Lehrer stellt den besseren Schülern schwierigere Aufgaben.“ und (8.2) „Unser Lehrer stellt Arbeitsgruppen nach dem Können der Schüler zusammen.“ besteht. Das Cronbach's Alpha dieser drei Items beträgt 0,863 und bestätigt einen eindeutigen Zusammenhang zwischen den Items und dem Faktor. Der Faktor 2 setzt sich demnach aus den Items (5.5) „Die Hausaufgaben sind oft so schwer, dass ich sie nicht lösen kann.“, (5.3) „Der Unterricht ist so schwer, dass ich nicht mitkomme.“, (5.4) „Die Aufgaben, die uns der Lehrer stellt, sind ganz schön schwierig.“ und (5.2) „Unser Lehrer stellt sehr hohe Anforderungen im Unterricht.“ zusammen und weist einen ebenfalls hohen Alpha-Wert von 0,827 auf. Die Faktorladung des Items (5.2) „Unser Lehrer stellt sehr hohe Anforderungen im Unterricht.“ ist nicht sehr hoch. Wird dieses Item weggelassen, hätte der Reliabilitätskoeffizient auf 0,847 erhöht werden können (vgl. BÜHL & ZÖFEL 2005, S. 462). Das ist jedoch nur eine geringfügige Erhöhung. Da das Item aber einen wesentlichen Punkt in der Befragung darstellt, wird es dennoch in die Erstellung des Faktors aufgenommen. Der Faktor 3 wird aus den Items (6.1) „Unser Lehrer

hält uns an, mehr zu lernen und zu arbeiten.“, (6.2) „Unser Lehrer ist nur zufrieden, wenn jeder das Bestmögliche aus sich herausholt.“, (6.3) „Unser Lehrer sagt uns, dass wir noch mehr leisten können.“ und (6.4) „Unser Lehrer hat hohe Erwartungen an uns.“ gebildet. Das Cronbach´s-Alpha beträgt 0,733 und es ist auch hier ein starker Zusammenhang zwischen den Items zu erkennen.

Die so neu erhaltenen Faktoren können nun inhaltlich gedeutet werden:

Der ursprüngliche Aspekt „Differenzierung“ wird mit allen Items bestätigt. Er wird mit dem Faktor 1 gleichgesetzt. Der Faktor 2 beschreibt den Aspekt „Schwierigkeit“ und setzt sich nun aus vier Items zusammen. Das Item (5.1) „Die Hausaufgaben sind so leicht, dass ich gar nicht wirklich nachdenken muss.“ findet in diesem Faktor keine Berücksichtigung mehr, da es bei keinem Faktor einen hohen Ladungswert aufweist. Der Faktor 3 kann unverändert mit „Leistungserwartung“ beschrieben werden. Er setzt sich genau aus denselben Items zusammen, wie ursprünglich angenommen wurde.

Diese neuen Faktoren werden im Anschluss als intervallskalierte Variablen („Differenzierung“, „Schwierigkeit“ und „Leistung“) in das Statistikprogramm eingegeben und zu weiteren Überprüfungen herangezogen.

Die unterschiedlichen Einschätzungen der Fahrschüler bezüglich dieser Faktoren hinsichtlich dem Geschlecht, dem Alter und der Schulbildung, und ob diese signifikant sind, werden in der nächsten Tabelle dargestellt.

	Geschlecht	Alter	Schulbildung
Differenzierung	0,037	n.s.	n.s.
Schwierigkeit	n.s.	n.s.	n.s.
Leistung	0,045	n.s.	n.s.

Tabelle 18: Darstellung der signifikanten Werte der Faktoren der Dimension Angemessenheit

Im Hinblick auf Meinungsunterschiede lässt sich aus der vorigen Tabelle 18 entnehmen, dass nur bezüglich dem Geschlecht bei der Differenzierung ($p=0,037$) und bei der Leistung ($p=0,045$) sehr signifikante Werte festzustellen sind. Das bedeutet, dass sich die Fahrschüler in ihrer Einschätzung der Unterrichtsmerkmale nur hinsichtlich des Geschlechts auch in der Grundgesamtheit unterscheiden.

Werden die Mittelwerte etwas genauer betrachtet, so lässt sich feststellen, dass Männer den Faktor Differenzierung etwas höher (MW=1,64) einschätzen als Frauen (MW=1,64).

Auch der Faktor Leistung wird von männlichen Fahrschülern höher (MW=2,51) eingeschätzt als von weiblichen Fahrschülern (MW=2,32).

Ob die Wahrnehmung der Lehrkraft durch die Fahrschüler in Zusammenhang mit den neuen Faktoren steht, wird in der nächsten Tabelle mit dem Korrelationskoeffizient „r“ dargestellt.

	Spearman r	Signifikanz	
Differenzierung	0,003	0,964	n.s.
Schwierigkeit	-0,190**	0,003	s.s.
Leistung	0,022	0,729	n.s.

Tabelle 19: Darstellung der Korrelation der Faktoren der Dimension Angemessenheit mit dem Faktor Lehrer

Die vorige Tabelle 19 zeigt, dass die Werte bei den Faktoren Differenzierung ($r=0,003$) und Leistung ($r=0,022$) sehr gering sind und somit kein Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung der Lehrkraft besteht (vgl. BROSIUS 2006, S. 519).

Der Faktor Schwierigkeit weist hingegen einen sehr signifikanten, aber negativen schwachen Wert ($r=-0,190$) auf. Somit besteht auch in der Grundgesamtheit zwischen der Wahrnehmung der Lehrkraft und der Einschätzung dieser Unterrichtsmerkmale ein Zusammenhang. Für diese Untersuchung bedeutet das, dass Fahrschüler, die keine Hausaufgaben bekommen, ihre Fahrschullehrer positiver bewerten.

Zusammenfassend zeigt die vorliegende Untersuchung, dass die befragten Fahrschüler angeben, dass der Fahrschullehrer eine sehr hohe Erwartungen bezüglich ihrer Leistungen hat. Die Faktorenlösung ergibt ebenfalls drei Faktoren. Das Item (5.1) „Die Hausaufgaben sind so leicht, dass ich gar nicht wirklich nachdenken muss.“ findet hier keine Berücksichtigung mehr. Im Hinblick auf Meinungsunterschiede lassen sich nur bezüglich des Geschlechts bei der Differenzierung und bei der Leistung Unterschiede feststellen. Nur beim Faktor Schwierigkeit besteht ein sehr signifikanter, aber negativer schwacher Zusammenhang mit dem Lehrer.

8.5. DIMENSION „ANREGUNG“

In diesem Abschnitt wird auf die Auswertung der Aspekte „Interessantheit“ (Items 10.1 bis 10.7, 11.4 und 11.5), „Übung“ (Items 11.1 bis 11.3) und „Motivierende Unterstützung und Hilfestellung“ (Items 13.1 bis 13.7) näher eingegangen. Die detailreichen Tabellen und Abbildungen dazu sind dem Anhang A-5. Anregung zu entnehmen. Die Einschätzungen der befragten Fahrschüler hinsichtlich der Wahrnehmung der Aspekte Interessantheit, Übung und Motivierende Unterstützung und Hilfestellung werden in den nächsten Abbildungen grafisch dargestellt, beschrieben und interpretiert.

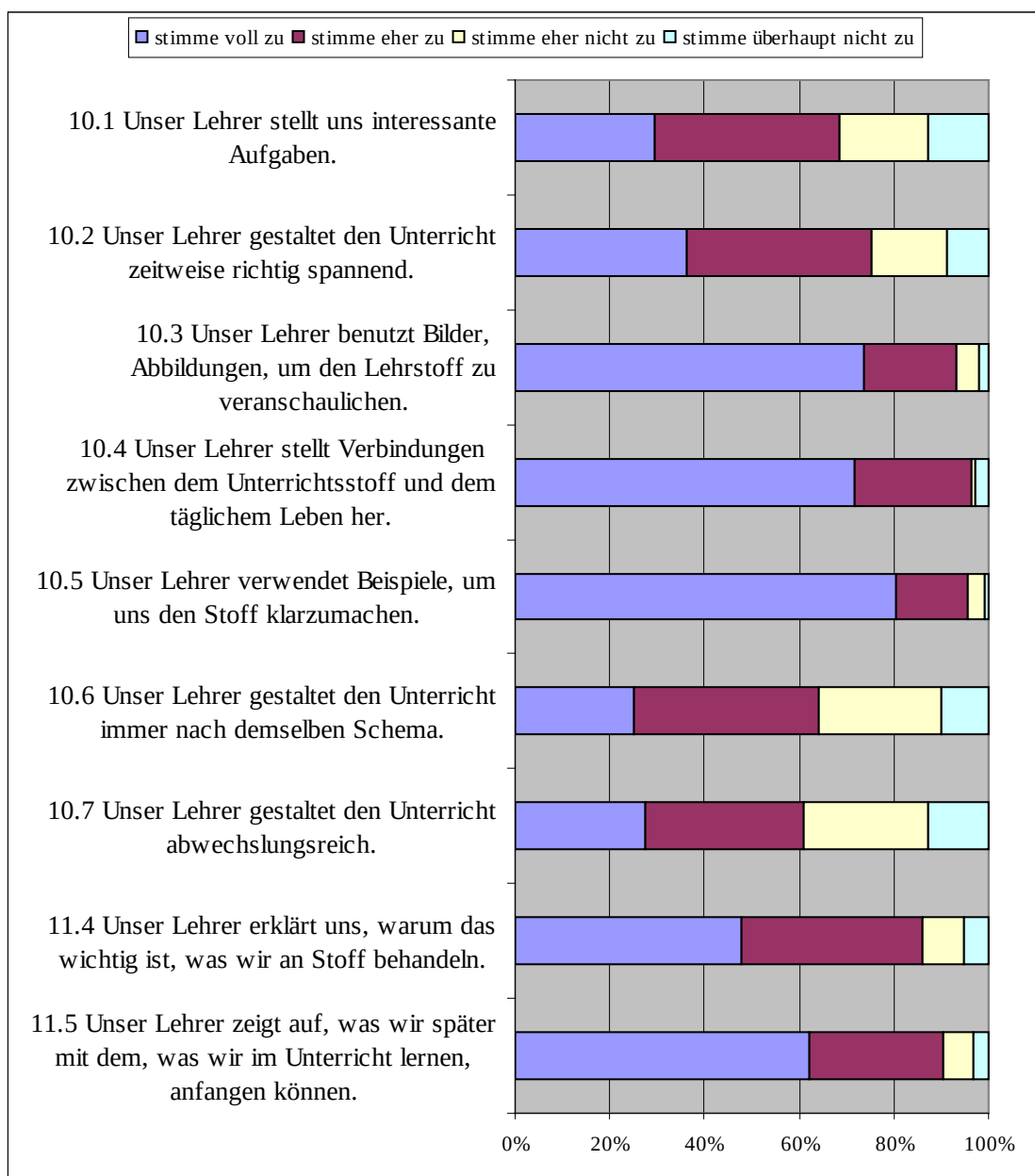


Abbildung 11: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Interessantheit

Der vorangegangenen Abbildung 11 kann entnommen werden, dass sich die Fahrschüler bei der Beantwortung der Items (10.1) und (10.2) sehr uneinig sind. Dies geht auch aus den sehr hohen Streuungswerten (0,985 und 0,937) hervor. 29,6% der Fahrschüler (N=73) vertreten die Ansicht, dass ihnen der Lehrer interessante Aufgaben stellt, wogegen fast 13% der befragten Fahrschüler (N=31) findet, dass dies nur selten geschieht. Drei Viertel der Fahrschüler (75,1%, N=187) sind der Meinung, dass ihr Lehrer den Unterricht spannend bzw. eher spannend gestaltet. Im Gegensatz dazu, sind 24,9% der Meinung (N=62), dass der Unterricht nicht bzw. eher nicht spannend verläuft.

Eine mögliche Erklärung für diese unterschiedlichen Antworten könnte sein, dass die Fahrschüler bei der Beantwortung der beiden Fragen eher an den praktischen Fahrunterricht gedacht haben.

Ganz anders dazu sind die Einschätzungen der Fahrschüler bei der Frage nach der Veranschaulichung des Lehrstoffes. In Summe kreuzen 93,2% der befragten Fahrschüler (N=234) an, dass ihr Lehrer Bilder zur Veranschaulichung des Lehrstoffes benutzt. Lediglich 2% (N=5) können dieser Frage eher nicht zustimmen. Auch der Frage nach der Verbindung des Lehrstoffes mit dem täglichen Leben wird von über 96% der Fahrschüler (N=237) eher bis gänzlich zugestimmt. Nur 2,8% (N=7) und 3,6% (N=9) sind der Meinung, dass ihr Lehrer eher bzw. keinen Bezug des Lehrstoffes zum Alltag herstellt. Ein ganz ähnliches Bild zeigt die Auswertung der nächsten Frage. So sind fast 96% der Befragten (N=237) der Meinung, dass ihr Lehrer den Unterrichtsstoff mit Beispielen ergänzt. Während im Gegenteil nur 41% (N=11) und fast 1% (N=2) diesen Standpunkt nicht bzw. eher nicht vertreten können. Bei der Frage nach der Gestaltung des Unterrichts sind sich die Fahrschüler bei ihren Antworten ebenfalls sehr uneinig, was durch eine hohe Streuung (0,930) der Werte erkennbar ist. Ein Viertel der Fahrschüler (25,2%, N=62) denkt, dass ihr Lehrer den Unterricht immer nach dem gleichen Schema gestaltet. Beinahe der gleiche Prozentanteil (26%, N=24) denkt, dass dies eher selten zutrifft. Fast 10% der Fahrschüler (N=24) sind der Meinung, dass ihr Fahrlehrer den Unterricht nie nach demselben Schema abhält. Ein ganz ähnliches Bild zeigen die Antworten der Fahrschüler bezogen auf die Abwechslung im Unterricht. Beinahe je 30% der Befragten vertreten den Standpunkt, dass ihr Fahrlehrer den Unterricht eher nicht (2,2%; N=64), eher schon (33,6%; N=82) bzw. schon (27,5%; N=67) abwechslungsreich gestaltet. Beinahe 13% (N= 31) können diesen Standpunkt nicht vertreten.

Ein Grund für die unterschiedlichen Angaben der Fahrschüler könnte in der Ähnlichkeit der letzten beiden Fragestellungen liegen.

Fast 50% der Fahrschüler (48%; N=118) sind der Meinung, dass ihnen der Fahrschullehrer erklärt, warum was wichtig am behandelten Stoff ist. Immerhin sind noch 38,2% der Befragten (N=94) eher dieser Meinung. Nur 5,3% der Fahrschüler (N=13) sind nicht der Meinung, dass ihnen ihr Fahrschullehrer die Wichtigkeit des Unterrichtsstoffes erklärt. Beinahe zwei Drittel der befragten Fahrschüler (62,2%; N=153) sind der Ansicht, dass ihnen der Lehrer aufzeigt, was sie später mit dem Gelernten im Unterricht anfangen können. Im Gegenteil dazu, sind nur acht Fahrschüler (3,3%) der Ansicht, dass sie mit dem gelernten Stoff später [in der Fahrpraxis] nichts anfangen können.

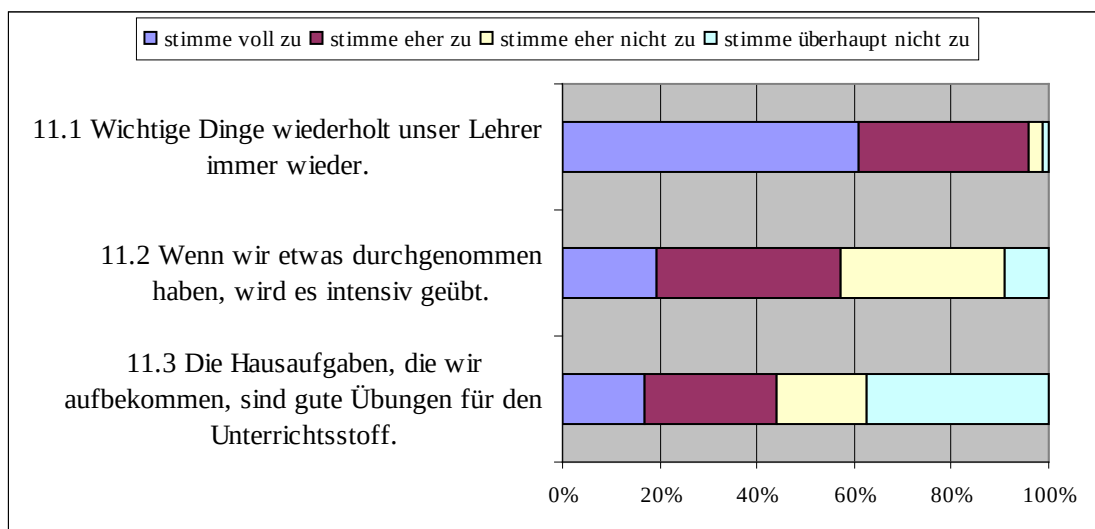


Abbildung 12: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Übung

In der vorigen Abbildung 12 wird gezeigt, dass 96% der befragten Fahrschüler (N=242) eher bzw. voll zustimmen können, dass ihr Fahrlehrer wichtige Dinge im Unterricht wiederholt. Im Gegensatz dazu, stimmen sieben Fahrschüler eher nicht (2,8%) bzw. drei Fahrschüler nicht (1,2%) dieser Auffassung zu. Bei der Frage nach der Übung zeigen sich die Antworten anders verteilt. Hier geben 19,4% der befragten Fahrschüler (N=47) an, dass sie den durchgenommenen Stoff nicht intensiv üben. Fast 40% können diese Ansicht eher (37,6%; N=91) und 33,9% (N=82) eher nicht teilen. 9,1% der Fahrschüler (N=22) können diese Ansicht überhaupt nicht teilen, dass der Unterrichtsstoff intensiv geübt wird.

Eine mögliche Erklärung für diese unterschiedlichen Antworten könnte sein, dass sich der Fahrschulunterricht vom Schulunterricht unterscheidet. In der Fahrschule findet der Unterricht in einem voneinander, oft zeitlich lange, getrennten theoretischen und fahrpraktischen Teil statt. Das im Theorieteil gelernte Wissen, kann erst im praktischen Teil zu einem späteren Zeitpunkt umgesetzt und angewendet werden. Im Gegensatz dazu, besteht eine Unter-

richtseinheit in der Schule fast immer aus einem theoretischen und praktischen Teil. Das bedeutet, dass das Gelernte noch in der gleichen Unterrichtseinheit umgesetzt und angewendet werden kann.

Auch die Betrachtung der Frage nach den Hausübungen zeigt eine ähnliche unregelmäßige Antworthäufigkeit. So stimmen fast 17% der Fahrschüler (N=33) zu, dass die Hausaufgaben eine gute Übung für den Unterrichtsstoff sind. 27,2% der Befragten (N=53) können dieser Einschätzung eher und 18,5% eher nicht (N=36) zustimmen. Fast 40% der Fahrschüler (N=73) sind der Meinung, dass die geforderten Hausaufgaben keine gute Übung für den Unterrichtsstoff sind. Bemerkenswert bei dieser Frage ist der äußerst hohe Wert der Streuung (1,129) der Einschätzungen der Fahrschüler. Ein möglicher Grund für diesen hohen Wert könnte sein, dass im Bereich der Fahrschule das Aufgeben von Hausübungen eher unüblich ist. Zudem ist es den Fahrschülern erst bei der Fahrpraxis möglich, ihre fahrpraktischen Fertigkeiten zu üben und zu verbessern (z.B. Einparken).

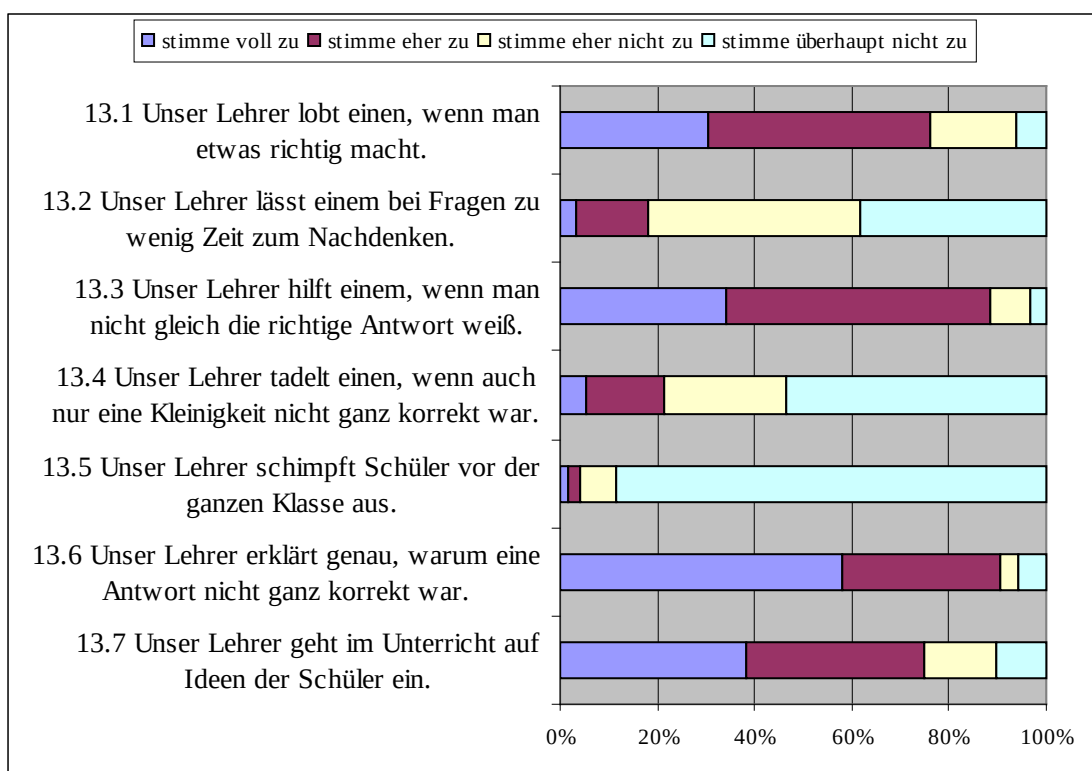


Abbildung 13: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Motivierende Unterstützung und Hilfestellung

In der Abbildung 13 zeigt sich, dass mehr als drei Viertel aller Befragten (76,3%; N=190) bestätigen können, dass ihr Lehrer sie lobt, wenn sie etwas richtig machen. 17,7% der Fahrschüler (N=44) können diese Auffassung eher nicht und 6% überhaupt nicht (N=15) bestä-

tigen. Bei der nächsten Frage sind sich fast 82% der Fahrschüler (N=203) einig, dass ihnen der Theorielehrer genug Zeit zum Nachdenken über eine Frage lässt. Hingegen finden nur acht Fahrschüler (3,2%), dass sie zu wenig Zeit zum Nachdenken haben. Mehr als die Hälfte der befragten Fahrschüler (54,3%; N=134) sind eher der Meinung, dass ihnen ihr Fahrlehrer hilft, wenn sie nicht gleich die richtigen Antworten wissen. Nur 8 Fahrschüler (3,2%) können diese Meinung nicht teilen. 192 Fahrschüler (78,7%) kreuzen im Fragebogen an, dass ihr Lehrer sie eher nicht bzw. überhaupt nicht tadelt, wenn auch nur eine Kleinigkeit nicht ganz korrekt war. 52 Fahrschüler (21,3%) finden, dass sie schon von ihrem Lehrer getadelt werden. Fast 96% der Befragten (95,6%, N=237) sind der Überzeugung, dass ihr Lehrer niemanden vor der Klasse ausschimpft. Nur 11 Fahrschüler (4,4%) sind der Meinung, dass sie von ihrem Lehrer vor der Klasse ausgeschimpft werden. 225 Fahrschüler (90,3%) sind der Auffassung, dass ihr Theorielehrer genau erklärt, warum eine Antwort nicht ganz korrekt war. Fast 10% der Befragten (9,6%, N=24) finden, dass das nicht der Fall ist. 38,1% der Fahrschüler (N=90) können zustimmen, dass der Lehrer auf Ideen der Schüler eingeht. 36,9% können dieser Auffassung noch eher (N=87) zustimmen, aber 10,2% der Fahrschüler (N=24) stimmen überhaupt nicht zu. Diese unterschiedlichen Auffassungen können auch aus dem hohen Wert der Streuung (0,969) abgelesen werden.

Die durchschnittlichen Antworten der Fahrschüler zu den 19 Items der Dimension „Anregung“ ergeben in einer Rangreihung folgendes Bild. Dabei bedeutet ein hoher Mittelwert (MW) eine hohe Zustimmung in der Wahrnehmung der Fahrschüler.

Auf dem ersten Platz befindet sich das Item (13. 5) „Unser Lehrer schimpft Schüler vor der ganzen Klasse aus.“ (MW=3,81) des Aspektes „Motivierende Unterstützung und Hilfestellung“. Hier muss ich allerdings anmerken, dass dieses Item umgepolt wurde. Somit drückt ein hoher Wert eine geringe Zustimmung der Fahrschüler an. In diesem Fall bedeutet ein hoher Wert, dass es nicht zutrifft, dass der Lehrer die Schüler vor der ganzen Klasse ausschimpft. Auf den Plätzen zwei (10.5 „Unser Lehrer verwendet Beispiele, um uns den Stoff klarzumachen.“; MW=3,75), drei (10.4 „Unser Lehrer stellt Verbindungen zwischen dem Unterrichtsstoff und dem täglichen Leben her.“; MW=3,65) und vier (10.3 „Unser Lehrer benutzt Bilder, Abbildungen, um den Lehrstoff zu veranschaulichen.“; MW=3,65) finden sich Items des Aspektes „Interessantheit“. Erst an fünfter Stelle befindet sich das Item (11.1) „Wichtige Dinge wiederholt unser Lehrer immer wieder.“ (MW=11,5) aus dem Aspekt „Übung“. An der letzten Stelle der Rangreihung steht das Item (10.6) „Unser Lehrer gestaltet den Unterricht immer nach demselben Schema.“ mit dem kleinsten Mittelwert (MW=2,20). Dieses Item

wurde ebenfalls umgepolt und drückt daher eine geringe Zustimmung der Fahrschüler aus. Das bedeutet, dass es nicht zutrifft, dass der Lehrer den Unterricht immer nach demselben Schema gestaltet. An den beiden vorletzten Rangplätzen befinden sich Items des Aspektes „Übung“ (11.2 „Wenn wir etwas durchgenommen haben, wird es intensiv geübt.“; MW=2,67 und 11.3 „Die Hausaufgaben, die wir aufbekommen, sind gute Übungen für den Unterrichtsstoff.“ Die Auswertung der Daten zeigt somit deutlich, dass die Fahrschüler der Meinung sind, dass es nicht vorkommt, dass der Lehrer Schüler vor der Klasse ausschimpft. Der Fahrschullehrer gestaltet den Theorieunterricht durch Beispiele, Bilder und Verbindungen zur Fahrpraxis sehr interessant und abwechslungsreich.

Die Studie von DITTON & MERZ (2000) kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Die Autoren konnten feststellen, dass der Mathematikunterricht durch „ein hohes Maß an motivierender Unterstützung und Hilfestellung gekennzeichnet“ ist. Auch wird der „Unterrichtsstoff intensiv eingeübt“. „Die Hauptschüler beschreiben die Unterrichtsgestaltung im Fach Mathematik als weitaus abwechslungsreicher, spannender und interessanter [...] als die Realschüler oder Gymnasiasten“ (DITTON & MERZ 2000, S. 26).

Die Faktorenanalyse der Dimension „Anregung“ mit den 19 Items wird in einem nächsten Arbeitsschritt dargestellt und näher beschrieben. Die Betrachtung des Screeplot-Diagramms spricht für eine Extraktion von drei Faktoren. Diese 3 Faktoren erklären knapp 50% der Varianz der Items.

	Komponente		
	1	2	3
10.1 Unser Lehrer stellt uns interessante Aufgaben.	,629	-,009	-,063
10.2 Unser Lehrer gestaltet den Unterricht zeitweise richtig spannend.	,664	,156	,165
10.3 Unser Lehrer benutzt Bilder, Abbildungen, um den Lehrstoff zu veranschaulichen.	,142	,776	,180
10.4 Unser Lehrer stellt Verbindungen zwischen dem Unterrichtsstoff und dem täglichen Leben her.	,061	,849	,132
10.5 Unser Lehrer verwendet Beispiele, um uns den Stoff klarzumachen.	,089	,851	,012
10.6 Unser Lehrer gestaltet den Unterricht immer nach demselben Schema.	,164	-,347	,576
10.7 Unser Lehrer gestaltet den Unterricht abwechslungsreich.	,631	,003	,147
11.4 Unser Lehrer erklärt uns, warum das wichtig ist, was wir an Stoff behandeln.	,573	,226	,080
11.5 Unser Lehrer zeigt auf, was wir später mit dem, was wir im Unterricht lernen, anfangen können.	,439	,581	,083

	Komponente		
	1	2	3
11.1 Wichtige Dinge wiederholt unser Lehrer immer wieder.	,526	,368	-,023
11.2 Wenn wir etwas durchgenommen haben, wird es intensiv geübt.	,633	,073	-,050
11.3 Die Hausaufgaben, die wir aufbekommen, sind gute Übungen für den Unterrichtsstoff.	,584	-,234	-,090
13.1 Unser Lehrer lobt einen, wenn man etwas richtig macht.	,587	,186	-,226
13.2 Unser Lehrer lässt einem bei Fragen zu wenig Zeit zum Nachdenken.	,069	,142	,749
13.3 Unser Lehrer hilft einem, wenn man nicht gleich die richtige Antwort weiß.	,496	,380	,088
13.4 Unser Lehrer tadelt einen, wenn auch nur eine Kleinigkeit nicht ganz korrekt war.	-,082	,238	,680
13.5 Unser Lehrer schimpft Schüler vor der ganzen Klasse aus.	-,170	,414	,643
13.6 Unser Lehrer erklärt genau, warum eine Antwort nicht ganz korrekt war.	,268	,451	,287
13.7 Unser Lehrer geht im Unterricht auf Ideen der Schüler ein.	,502	,273	,071

Tabelle 20: Faktorenanalyse der Dimension Anregung

Aus der Tabelle 20 kann folgende Zuordnung der gegebenen Aussagen der Fahrschüler zu den Faktoren abgelesen werden:

Der Faktor 1 wird aus den Items (10.2) „Unser Lehrer gestaltet den Unterricht zeitweise richtig spannend.“, (11.2) „Wenn wir etwas durchgenommen haben, wird es intensiv geübt.“, (10.7) „Unser Lehrer gestaltet den Unterricht abwechslungsreich.“, (10.1) „Unser Lehrer stellt uns interessante Aufgaben.“, (13.1) „Unser Lehrer lobt einen, wenn man etwas richtig macht.“, (11.3) „Die Hausaufgaben, die wir aufbekommen, sind gute Übungen für den Unterrichtsstoff.“, (11.4) „Unser Lehrer erklärt uns, warum das wichtig ist, was wir an Stoff behandeln.“, (11.1) „Wichtige Dinge wiederholt unser Lehrer immer wieder.“, (13.7) „Unser Lehrer geht im Unterricht auf Ideen der Schüler ein.“ und (13.3) „Unser Lehrer hilft einem, wenn man nicht gleich die richtige Antwort weiß.“ gebildet. Im zweiten Faktor werden die Items (10.5) „Unser Lehrer verwendet Beispiele, um uns den Stoff klarzumachen.“, (10.4) „Unser Lehrer stellt Verbindungen zwischen dem Unterrichtsstoff und dem täglichen Leben her.“ und (10.3) „Unser Lehrer benutzt Bilder, Abbildungen, um den Lehrstoff zu veranschaulichen.“ zusammengefasst. Den dritten Faktor bilden die Items (13.2) „Unser Lehrer lässt einem bei Fragen zu wenig Zeit zum Nachdenken.“, (13.4) „Unser Lehrer tadelt einen, wenn

auch nur eine Kleinigkeit nicht ganz korrekt war.“ und (13.5) „Unser Lehrer schimpft Schüler vor der ganzen Klasse aus.“

Die Items (10.6) „Unser Lehrer gestaltet den Unterricht immer nach demselben Schema.“, (11.5) „Unser Lehrer zeigt auf, was wir später mit dem, was wir im Unterricht lernen, anfangen können.“ und (13.6) „Unser Lehrer erklärt genau warum eine Antwort nicht ganz korrekt war.“ wurden in der Faktorenlösung nicht berücksichtigt, da sie keinem Faktor eindeutig zugeordnet werden konnten (vgl. BÜHL & ZÖFEL 2005, S. 469).

Im Zuge der inhaltlichen Auswertung der vorliegenden Daten ist es nicht möglich, aussagekräftige Faktoren zu beschreiben. Die Inhalte der entstandenen Faktoren sind zu verschieden, um unter einem entsprechenden Oberbegriff zusammengefasst werden zu können. Somit ist die inhaltliche Deutung als „gescheitert“ (BÜHL & ZÖFEL 2005, S. 470) anzusehen. Ein Grund dafür könnte darin liegen, dass die Items aus einem Fragebogen aus der Schul- und Unterrichtsforschung entnommen wurden. Das bedeutet, dass die Inhalte dieser Items eher auf eine Schulklasse bezogen sind und daher nicht in dieser Art auf den Fahrschulbereich angewendet werden können. Wird der Fragebogen dieser Diplomarbeit wieder verwendet, sollte dieser Aspekt berücksichtigt werden und Anlass zur Überarbeitung der Items geben.

Dennoch werden im Folgenden die einzelnen Items nach den Aspekten gegliedert, als intervallskalierte Variablen in das Statistikprogramm eingefügt. Mit den so neu entstandenen Faktoren „Interesse“, „Übung“ und „Motivierung“ wird nun überprüft, ob es in der Einschätzung der Fahrschüler hinsichtlich dem Geschlecht, dem Alter und der Schulbildung Meinungsunterschiede gibt, und ob diese signifikant sind.

	Geschlecht	Alter	Schulbildung
Interesse	n.s.	0,043	0,082
Übung	n.s.	n.s.	n.s.
Motivation	n.s.	n.s.	n.s.

Tabelle 21: Darstellung der signifikanten Werte der Faktoren der Dimension Anregung

Im Hinblick auf Meinungsunterschiede kann aus der vorigen Tabelle 21 entnommen werden, dass nur beim Interesse ($p=0,043$) bezüglich dem Alter ein sehr signifikanter Wert festzustellen ist. Das bedeutet, dass sich auch in der Grundgesamtheit die Fahrschüler in ihrer Einschätzung der Unterrichtsmerkmale nur hinsichtlich des Alters unterscheiden.

Werden die Mittelwerte etwas genauer betrachtet, so lässt sich feststellen, dass Fahrschüler mit einem Lebensalter von über 41 Jahren den Faktor Struktur positiver (MW=3,56) einschätzen, als Personen in der Altersgruppe von 26-30 Jahren (MW=3,40) und Personen in der Altersgruppe von 21-25 Jahren (MW=3,16). Der Mittelwert der Einschätzungen liegt in den Altersgruppen von 31-35 Jahren bei MW=3,22, von 36-40 Jahren bei MW=3,06 und bei Personen bis zum 20. Lebensjahr bei MW=3,16.

Der kursiv dargestellte Wert ($p=0,082$) weist in der Einschätzung der Unterrichtsmerkmale in Bezug auf die Schulbildung auf unterschiedliche Meinungen der Fahrschüler hin, der als Tendenz interpretiert werden kann. Der Vergleich der Mittelwerte des Faktors Interesse zeigt, dass Fahrschüler, die noch in der beruflichen Ausbildung stehen, diesen Faktor am niedrigsten (MW=3,05) bewerten. Fahrschüler mit sonstiger Ausbildung (MW=3,18) und Fahrschüler mit Matura (MW=3,19) bewerten diesen Faktor etwas höher. Am höchsten wird dieser Faktor von Fahrschülern ohne Matura (MW=3,27) bewertet.

Ob die Wahrnehmung der Lehrkraft durch die Fahrschüler in Zusammenhang mit den neuen Faktoren steht, stellt der Korrelationskoeffizient „ r “ in der nächsten Tabelle dar.

	Spearman r	Signifikanz	
Interesse	0,503**	0,000	s.s.
Übung	0,337**	0,000	s.s.
Motivation	0,482**	0,000	s.s.

Tabelle 22: Darstellung der Korrelation der Faktoren der Dimension Anregung mit dem Faktor Lehrer

Die vorige Tabelle 22 zeigt, dass alle drei Faktoren eine sehr hohe Signifikanz von $p=0,000$ aufweisen. Der Faktor Übung weist einen schwachen ($r=0,337$) und die beiden Faktoren Motivation ($r=0,482$) und Interesse ($r=0,503$) zeigen einen mittleren Zusammenhang mit dem Faktor Lehrer auf. Das bedeutet, dass die Wahrnehmung der Lehrkraft durch die Fahrschüler in einem linearen Zusammenhang mit der Einschätzung der Faktoren Interesse, Übung und Motivation steht.

Auch DITTON & MERZ (2000) stellen in ihrer Studie fest, dass die „Interessantheit“ des Unterrichts ($r=0,64$), die „Motivierende Unterstützung und Hilfestellung“ des Lehrer ($r=0,64$) und die „Übung“ ($r=0,56$) mit einer positiven Wahrnehmung der Lehrkraft in Mathematik im Zusammenhang stehen (vgl. DITTON & MERZ 2000, S. 32).

Zusammenfassend zeigt die vorliegende Untersuchung, dass die befragten Fahrschüler angeben, dass der Fahrschullehrer den Theorieunterricht durch Beispiele, Bilder und Verbindungen zur Fahrpraxis sehr interessant und abwechslungsreich gestaltet. Dass der Lehrer die Schüler vor der Klasse ausschimpft, kommt der Meinung der Fahrschüler nach nicht vor.

Die Faktorenlösung aller Items ergibt ebenfalls drei Faktoren. Jedoch kann im Zuge der inhaltlichen Auswertung kein entsprechender Oberbegriff gefunden werden und ist somit gescheitert.

Im Hinblick auf Meinungsunterschiede kann nur beim Interesse bezüglich des Alters ein sehr signifikanter Wert festgestellt werden. Das bedeutet, dass sich die Fahrschüler in ihrer Einschätzung der Unterrichtsmerkmale nur hinsichtlich des Alters unterscheiden.

Alle drei Faktoren weisen eine sehr hohe Signifikanz von $p=0,000$ aufweisen. Der Faktor „Übung“ weist einen schwachen und die beiden Faktoren „Motivation“ und „Interesse“ zeigen einen mittleren Zusammenhang mit der Wahrnehmung der Lehrkraft im theoretischen Fahrschulunterricht.

8.6. DIMENSION ZEIT

In diesem Abschnitt wird auf die Auswertung der Aspekte „Zeitnutzung“ (Items 15.1 bis 15.8), „Klassenmanagement“ (Items 16.1 bis 16.4 und 15.9) und „Tempo“ (Items 3.1 bis 3.5) näher eingegangen. Die detailreichen Tabellen und Abbildungen dazu sind dem Anhang A-6. Zeit zu entnehmen. Die Einschätzungen der befragten Fahrschüler hinsichtlich der Wahrnehmung der Aspekte Zeitnutzung, Klassenmanagement und Tempo werden in den nächsten Abbildungen grafisch dargestellt, beschrieben und interpretiert.

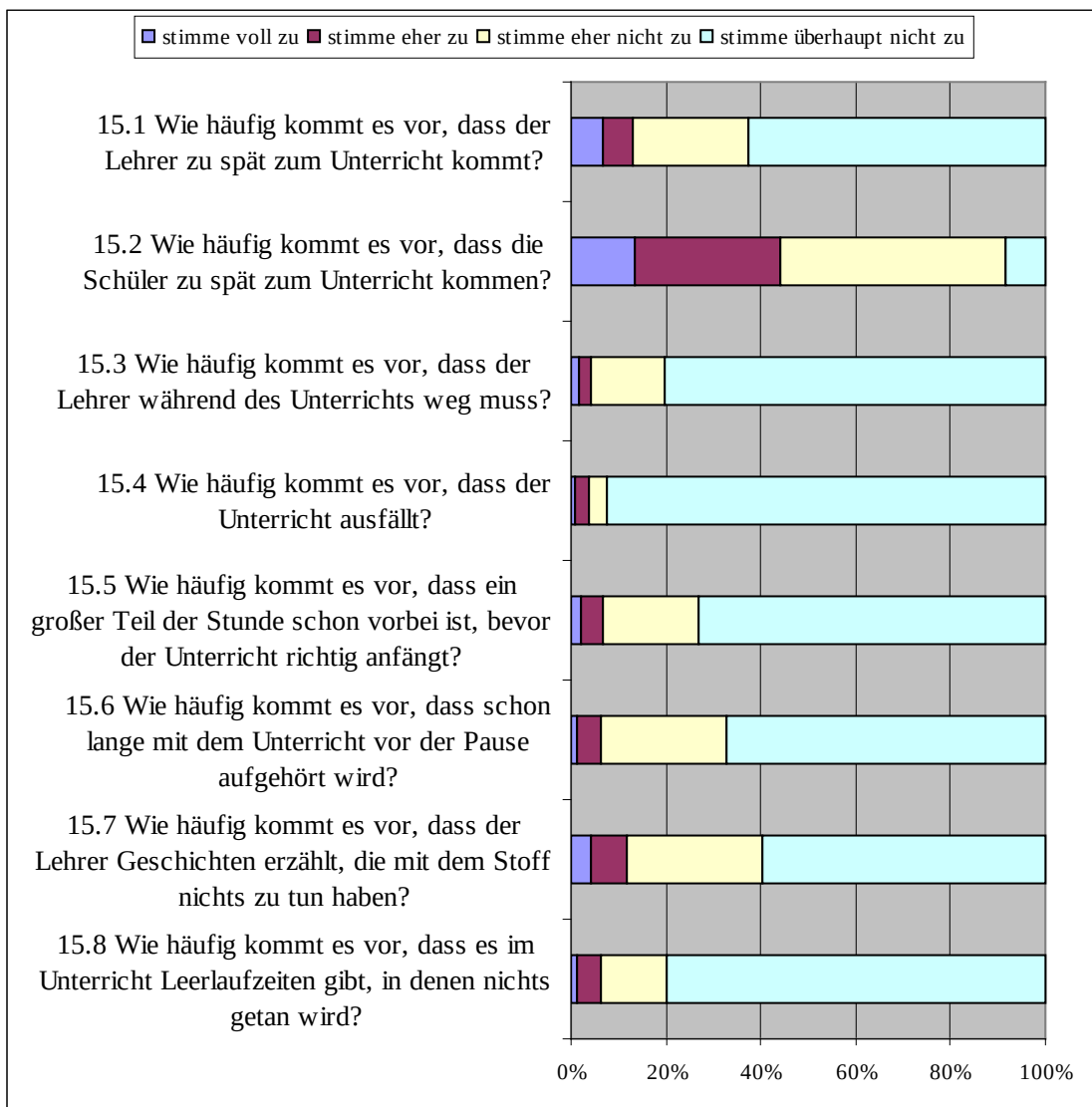


Abbildung 14: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Zeitnutzung

Der vorangegangenen Abbildung 14 kann Folgendes entnommen werden: Beinahe 90% der Fahrschüler (86,6%; N=218) geben bei ihren Antworten an, dass es selten bis nie vorkommt,

dass der Lehrer zu spät zum Unterricht kommt. Nur 33 Fahrschüler (13,2%) können sich dieser Antwort nicht anschließen. Anders jedoch verhält es sich bei den Fahrschülern. Hier geben 44% an (N=110), dass die Fahrschüler zu spät zum Unterricht kommen. Ein wenig mehr, nämlich 56% geben an (N=140), dass sie sich nicht verspäten. 96% der Fahrschüler (N=239) können bestätigen, dass es fast nie vorkommt, dass der Theorielehrer während des Unterrichts weg muss. Lediglich 10 Fahrschüler (4%) geben an, dass das sehr wohl vorkommt. Beinahe 97% der Befragten (96,4%; N=241) bekräftigen, dass der Unterricht fast nie ausfällt. Diese hohe Zustimmung der Antworten ist auch im sehr niedrigen Wert (0,459) der Standardabweichung zu erkennen. 232 Fahrschüler (93,2%) sind der Auffassung, dass die Unterrichtsstunde zeitlich ausgenutzt wird. Nur 5 Fahrschüler (2%) sind der Auffassung, dass ein großer Teil der Stunde schon vorbei ist, bevor der Unterricht anfängt. Ein ähnliches Bild zeigt die Auswertung der Daten bei der nächsten Frage. 93,6% der Befragten (N=232) sind der Meinung, dass der Unterricht nicht vor der Pause aufhört. Lediglich 16 Fahrschüler (6,4%) geben an, dass schon vor der Pause mit dem Unterricht aufgehört wird. 29 Fahrschüler (11,7%) haben das Gefühl, dass der Lehrer mit Geschichten, die nicht zum Stoff gehören, den Unterricht auflockert. Hingegen sind 219 der befragten Fahrschüler (88,3%) der Meinung, dass ihr Lehrer keine Geschichten erzählt. Weiters kann aus der Abbildung entnommen werden, dass es kaum Leerläufe im Unterricht gibt. Dieser Auffassung stimmen 93,6% der Fahrschüler (N=231) zu. Nur 16 Fahrschüler (5,5%) können diese Auffassung nicht teilen.

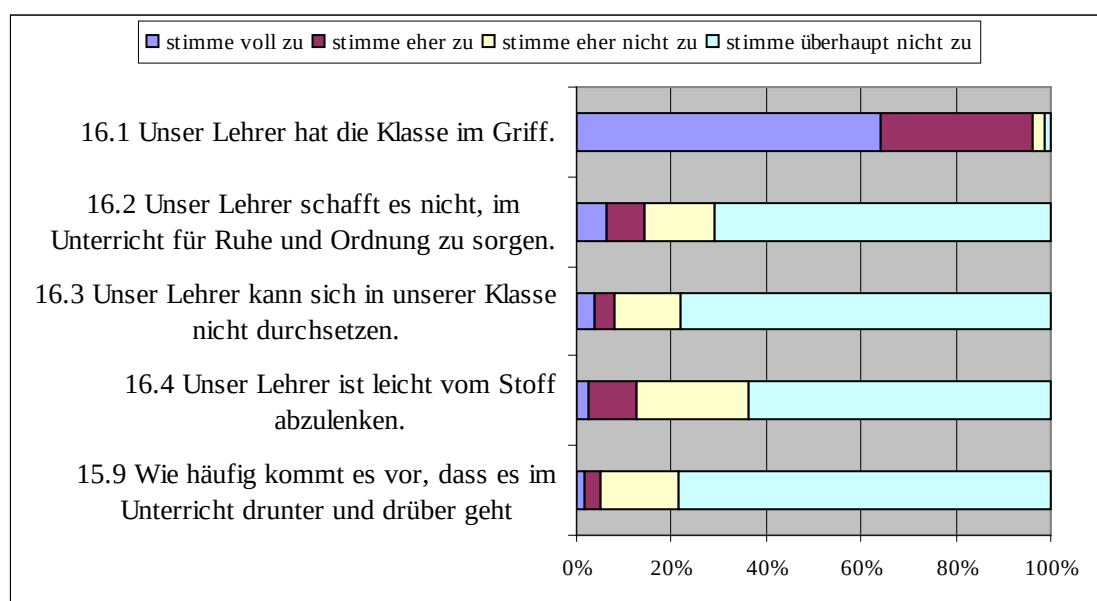


Abbildung 15: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Klassenmanagement

In der vorigen Abbildung 15 wird gezeigt, dass 240 der befragten Fahrschüler (96%) im theoretischen Fahrschulunterricht das Gefühl haben, dass der Lehrer die Klasse im Griff hat. Nur 10 Fahrschüler (4%) können diese Meinung nicht vertreten. 214 Fahrschüler, das sind fast 86% der Befragten, sind der Auffassung, dass der Theorielehrer im Unterricht für Ruhe und Ordnung sorgt. Hingegen können 36 Fahrschüler (14,4%) dieser Auffassung nicht zustimmen. Den Angaben der Fahrschüler folgend, vertreten 92% die Meinung (N=229), dass sich der Lehrer in der Klasse durchsetzen kann. Lediglich 10 Fahrschüler (8%) können diese Meinung nicht teilen. Dass sich der Lehrer leicht vom Stoff ablenken lässt, davon sind 2,4% der Fahrschüler (N=6) überzeugt. Aber 217 Fahrschüler (87,5%) geben an, dass sich ihr Lehrer eher nicht bzw. überhaupt nicht ablenken lässt. Beinahe 96% der Fahrschüler (95,1%; N=233) kreuzen bei ihren Antworten an, dass es eher nicht bzw. überhaupt nicht vorkommt, dass es im Unterricht drunter und drüber geht. Nur 4,9% der Fahrschüler (N=12) können sich dieser Antwort nicht anschließen.

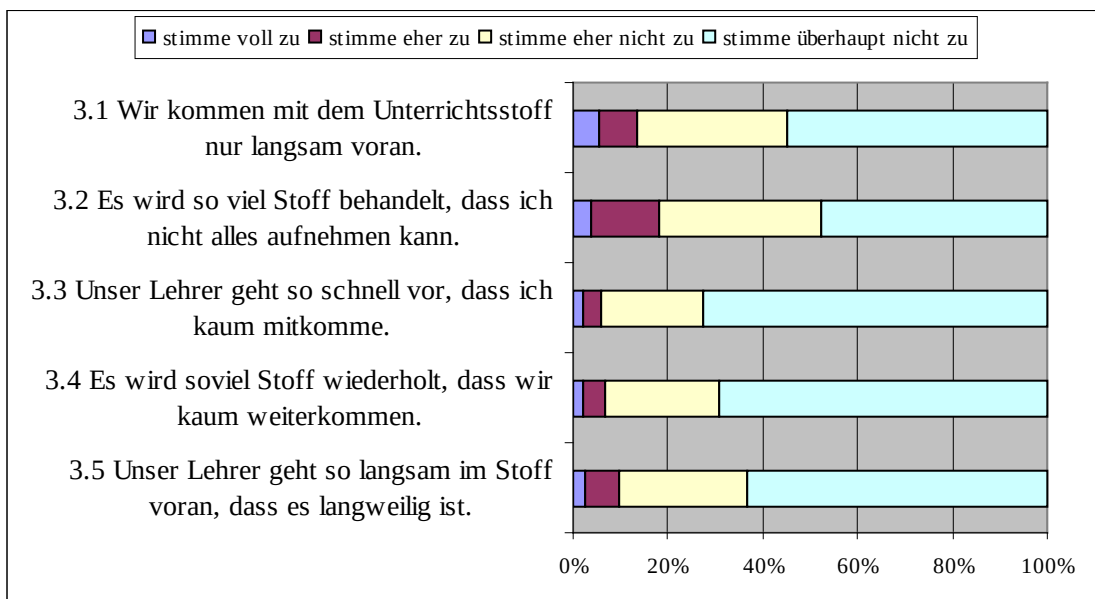


Abbildung 16: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Tempo

In der Abbildung 16 zeigt sich im Antwortverhalten der Fahrschüler bei den Einschätzungen zu den folgenden Items ein ähnliches Bild: 35 Fahrschüler (13,6%) geben an, dass sie das Gefühl haben, dass der Lehrer mit dem Unterrichtsstoff nur langsam vorankommt. Aber fast 90% der Befragten (86,4%; N=222) finden, dass sie rasch mit dem Stoff vorankommen. 10 Fahrschüler (3,9%) fühlen sich überfordert, denn sie geben an, dass der Lehrer so viel Stoff behandelt, dass sie nicht alles geistig aufnehmen können. Auf der anderen Seite gibt fast die

Hälfte (47,9%, N=123) der Fahrschüler an, dass sie die Fülle des Unterrichtsstoffes sehr wohl geistig verarbeiten kann. Etwa drei Viertel der Befragten (72,5%; N=185) sind nicht der Meinung, dass ihr Lehrer zu schnell mit dem Stoff vorgeht. Lediglich 5 Fahrschüler (2%) geben an, mit dem Tempo des Lehrers überfordert zu sein. Auch sind nur 5 Fahrschüler (2%) der Meinung, dass der Lehrer sehr oft den Stoff wiederholt. Hingegen können sich 93,3% (N=239) nicht der Meinung anschließen, dass der Lehrer so viel wiederholt, so dass er mit dem Unterrichtsstoff nicht weiterkommt. Als letzten Punkt kann der Abbildung entnommen werden, dass in Summe 231 Fahrschüler (90,3%) nicht der Auffassung sind, dass es im Unterricht langweilig ist, weil der Lehrer so langsam mit dem Stoff vorangeht. Nur 25 Fahrschüler (9,7%) finden das Unterrichtstempo langweilig.

Die Antworten der Fahrschüler zu den Items der Dimension „Zeit“ ergeben im Durchschnitt folgendes Bild. An dieser Stelle muss ich darauf hinweisen, dass bis auf das Item (16.1) „Unser Lehrer hat die Klasse im Griff“ umgepolt wurden. Somit drückt ein hoher Wert eine geringe Zustimmung der Fahrschüler an. In diesem Fall bedeutet dies, dass bei der Interpretation der Mittelwerte dieser Umstand mitgedacht werden muss und ein hoher Wert (MW) eine geringe Zustimmung der Fahrschüler zeigt.

Auf den ersten drei Rangplätzen befinden sich Items des Aspektes „Zeitnutzung“. Konkret zeigt das Item (15.4) „Wie häufig kommt es vor, dass der Unterricht ausfällt?“ den höchsten Wert (MW=3,88). Es kommt also sehr selten vor, dass der Fahrschulunterricht ausfällt. Weiters folgen die Items (15.3) „Wie häufig kommt es vor, dass der Lehrer während des Unterrichts weg muss?“ (MW 3,75) und (15.8) „Wie häufig kommt es vor, dass es im Unterricht Leerlaufzeiten gibt, in denen nichts getan wird?“ (MW=3,72). An vierter (15.9 „Wie häufig kommt es vor, dass es im Unterricht drunter und drüber geht?“; MW=3,72). und fünfter Stelle (16.3 „Unser Lehrer kann sich in unserer Klasse nicht durchsetzen.“; MW=3,66) stehen Items des Aspektes „Klassenmanagement“. Das erste Item des Aspektes „Tempo“ steht erst an sechster Stelle (3.3 „Unser Lehrer geht so schnell vor, dass ich kaum mitkomme.“; MW=5,65). Am Ende der Rangreihung stehen das Item (3.1) „Wir kommen mit dem Unterrichtsstoff nur langsam voran.“, MW=3,36) und das Item (3.2) „Es wird soviel Stoff behandelt, dass ich nicht alles aufnehmen kann.“ (MW=3,26), beide Items des Aspektes „Tempo“. An letzter Stelle der Rangreihung steht das Item (15.2) „Wie häufig kommt es vor, dass die Schüler zu spät zum Unterricht kommen.“ (MW=2,45).

Die Auswertung der Daten zeigt somit deutlich, dass die Fahrschüler der Meinung sind, dass der Lehrer die Klasse im Griff hat. Der Unterricht fällt fast nie aus und wird kaum gestört. Die Unterrichtszeit wird durch ein hohes Lerntempo intensiv genutzt.

Die Studie von DITTON & MERZ (2000) kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Die Autoren konnten feststellen, dass der Mathematikunterricht durch „eine intensive Zeitnutzung, ein effizientes Klassenmanagement und ein hohes Tempo“ gekennzeichnet ist (DITTON & MERZ 2000, S. 26-27).

Die Faktoren- und Reliabilitätsanalyse der Dimension „Zeit“ werden nun im nächsten Schritt dargestellt. Das Ziel ist, den Fragenkomplex auf wenige Faktoren zu reduzieren (vgl. PONOCNY-SELIGER & PONOCNY 2007, S. 114-115). Aufgrund der Betrachtung des Screeplot-Diagramms wird daher ebenfalls eine Extraktion von drei Faktoren angestrebt, die gemeinsam eine Varianz von fast 51% erklären. Der Faktor 1 erklärt 31,669% und der zweite Faktor 10,878%.

	Komponente		
	1	2	3
15.1 Wie häufig kommt es vor, dass der Lehrer zu spät zum Unterricht kommt?	,695	,185	-,083
15.2 Wie häufig kommt es vor, dass die Schüler zu spät zum Unterricht kommen?	,391	,090	-,088
15.3 Wie häufig kommt es vor, dass der Lehrer während des Unterrichts weg muss?	,638	,295	,193
15.4 Wie häufig kommt es vor, dass der Unterricht ausfällt?	,600	,274	,259
15.5 Wie häufig kommt es vor, dass ein großer Teil der Stunde schon vorbei ist, bevor der Unterricht richtig anfängt?	,732	,207	,174
15.6 Wie häufig kommt es vor, dass schon lange mit dem Unterricht vor der Pause aufgehört wird?	,692	,030	,241
15.7 Wie häufig kommt es vor, dass der Lehrer Geschichten erzählt, die mit dem Stoff nichts zu tun haben?	,660	,168	,160
15.8 Wie häufig kommt es vor, dass es im Unterricht Leerlaufzeiten gibt, in denen nichts getan wird?	,548	,011	,520
16.1 Unser Lehrer hat die Klasse im Griff.	-,234	,286	,553
16.2 Unser Lehrer schafft es nicht, im Unterricht für Ruhe und Ordnung zu sorgen.	,146	,108	,673
16.3 Unser Lehrer kann sich in unserer Klasse nicht durchsetzen.	,065	,063	,721
16.4 Unser Lehrer ist leicht vom Stoff abzulenken.	,412	,223	,427

	Komponente		
	1	2	3
15.9 Wie häufig kommt es vor, dass es im Unterricht drunter und drüber geht?	,387	-,054	,588
3.1 Wir kommen mit dem Unterrichtsstoff nur langsam voran.	,213	,747	,045
3.2 Es wird so viel Stoff behandelt, dass ich nicht alles aufnehmen kann.	,068	,666	,025
3.3 Unser Lehrer geht so schnell vor, dass ich kaum mitkomme.	,161	,758	,174
3.4 Es wird soviel Stoff wiederholt, dass wir kaum weiterkommen.	,237	,796	,114
3.5 Unser Lehrer geht so langsam im Stoff voran, dass es langweilig ist.	,213	,659	,096

Tabelle 23: Faktorenanalyse der Dimension Zeit

Aus der Tabelle 23 kann abgelesen werden, dass der erste Faktor demnach aus den Items (15.5) „Wie häufig kommt es vor, dass ein großer Teil der Stunde schon vorbei ist, bevor der „Unterricht richtig anfängt?“, (15.1) „Wie häufig kommt es vor, dass der Lehrer zu spät zum Unterricht kommt?“, (15.6) „Wie häufig kommt es vor, dass schon lange mit dem Unterricht vor der Pause aufgehört wird?“, (15.7) „Wie häufig kommt es vor, dass der Lehrer Geschichten erzählt, die mit dem Stoff nichts zu tun haben?“, (15.3) „Wie häufig kommt es vor, dass der Lehrer während des Unterrichts weg muss?“, (15.4) „Wie häufig kommt es vor, dass der Unterricht ausfällt?“, und (15.8) „Wie häufig kommt es vor, dass es im Unterricht Leerlaufzeiten gibt, in denen nichts getan wird?“ besteht. Das Cronbach's Alpha beträgt 0,824 und verweist auf eine starke Beziehung der Items. Der zweite Faktor wird aus folgenden Items gebildet: (3.1) „Es wird soviel Stoff wiederholt, dass wir kaum weiterkommen.“, (3.2) „Unser Lehrer geht so schnell vor, dass ich kaum mitkomme.“, (3.3) „Wir kommen mit dem Unterrichtsstoff nur langsam voran.“, (3.4) „Es wird so viel Stoff behandelt, dass ich nicht alles aufnehmen kann.“ und (3.5) „Unser Lehrer geht so langsam im Stoff voran, dass es langweilig ist.“. Der Alpha-Wert beträgt 0,814 und bestätigt ebenfalls einen hohen Zusammenhang dieser Items. Der dritte Faktor beinhaltet die Items (15.9) „Unser Lehrer kann sich in unserer Klasse nicht durchsetzen.“, (16.2) „Unser Lehrer schafft es nicht, im Unterricht für Ruhe und Ordnung zu sorgen.“, (16.3) „Wie häufig kommt es vor, dass es im Unterricht drunter und drüber geht?“, (16.1) „Unser Lehrer hat die Klasse im Griff.“ und (16.4) „Unser Lehrer ist leicht vom Stoff abzulenken.“ und weist ein Cronbach's Alpha von 0,655 auf.

Hinsichtlich der inhaltlichen Deutung der erhaltenen Faktoren kann nun Folgendes festgestellt werden: Der ursprüngliche Aspekt „Zeitnutzung“ wird mit sieben Items bestätigt und kann

mit dem Faktor 1 gleichgesetzt werden. Das Item (15.2) „Wie häufig kommt es vor, dass die Schüler zu spät zum Unterricht kommen?“ kann keinem Faktor eindeutig zugeordnet werden und wird daher nicht mehr berücksichtigt (vgl. BÜHL & ZÖFEL 2005, S. 469). Der Faktor 2 kann unverändert mit „Tempo“ beschrieben werden. Er setzt sich genau aus denselben Items zusammen, wie ursprünglich angenommen wurde. Der Faktor 3 beschreibt den Aspekt „Klassenmanagement“ und setzt sich nun aus vier Items zusammen.

Diese drei Faktoren werden im Anschluss als neue Variablen („Zeit“, „Tempo“ und „Klasse“) in SPSS eingefügt und für weitere inferenzstatistische Berechnungen herangezogen.

Ob es in der Einschätzung der Fahrschüler hinsichtlich des Geschlechts, dem Alter und der Schulbildung signifikante Meinungsunterschiede gibt, zeigt die nächsten Tabelle.

	Geschlecht	Alter	Schulbildung
Zeit	n.s.	0,003	n.s.
Tempo	n.s.	n.s.	n.s.
Klasse	n.s.	n.s.	n.s.

Tabelle 24: Darstellung der signifikanten Werte der Faktoren der Dimension Zeit

Im Hinblick auf Meinungsunterschiede lässt sich aus der vorigen Tabelle 24 deutlich erkennen, dass bis auf eine Ausnahme, alle Werte von $p > 0,05$ sind - dargestellt mit n.s. - und somit kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen besteht. Nur beim Faktor Zeit kann im Hinblick auf Meinungsunterschiede bezüglich dem Alter ein sehr signifikanter Wert von $p = 0,003$ festgestellt werden. Das bedeutet, dass sich die Fahrschüler in ihrer Einschätzung der Unterrichtsmerkmale nur hinsichtlich des Alters beim Faktor Zeit auch in der Grundgesamtheit unterscheiden.

Werden die Mittelwerte etwas genauer betrachtet, so lässt sich feststellen, dass Fahrschüler mit einem Lebensalter von über 41 Jahren den Faktor Zeit am positivsten ($MW = 4,00$) einschätzen. Personen in der Altersgruppe von 26-30 Jahren ($MW = 3,76$) und Personen in der Altersgruppe von 21-25 Jahren ($MW = 3,63$) schätzen den Faktor Zeit etwas geringer ein. Der Mittelwert der Einschätzungen liegt bei Personen bis zum 20. Lebensjahr bei $MW = 3,61$, in der Altersgruppe von 31-35 Jahren bei $MW = 3,52$ und in der Altersgruppe von 36-40 Jahren bei $MW = 3,21$.

Ob die Wahrnehmung der Lehrkraft durch die Fahrschüler in Zusammenhang mit den Faktoren steht, wird in der folgenden Tabelle mit dem Korrelationskoeffizienten dargestellt.

	Spearman r	Signifikanz	
Zeit	0,326**	0,000	s.s.
Tempo	0,472**	0,000	s.s.
Klasse	0,389**	0,000	s.s.

Tabelle 25: Darstellung der Korrelation der Faktoren der Dimension Zeit mit dem Faktor Lehrer

Aus der Tabelle 25 kann entnommen werden, dass alle Faktoren einen sehr hohen signifikanten Wert von $p=0,000$ aufweisen. Die beiden Faktoren Zeit ($r=0,326$) und Klasse ($r=0,389$) deuten auf einen schwachen und der Faktor Tempo ($r=0,472$) weist auf einen mittleren Zusammenhang mit dem Faktor Lehrer hin. Das bedeutet, dass die Wahrnehmung der Lehrkraft durch die Fahrschüler in einem linearen Zusammenhang mit der Einschätzung der Faktoren Zeit, Klasse und Tempo steht.

DITTON & MERZ (2000) stellen in ihrer Studie fest, dass die effektive „Zeitnutzung“ ($r=0,17$) nur eine schwache Beziehung mit der Wahrnehmung des Mathematiklehrers hat. Dagegen zeigt das „Klassenmanagement“ ($r=0,42$) einen höheren Zusammenhang mit der Wahrnehmung der Lehrkraft in Mathematik (vgl. DITTON & MERZ 2000, S. 32).

Zusammenfassend zeigt die vorliegende Untersuchung, dass der Fahrschullehrer die Klasse im Griff hat. Der Unterricht fällt fast nie aus und wird kaum gestört. Nach Meinung der Fahrschüler wird die Unterrichtszeit durch ein hohes Lerntempo intensiv genutzt.

Die Faktorenlösung aller Items ergibt ebenfalls drei Faktoren. Das Item (15.2) „Wie häufig kommt es vor, dass die Schüler zu spät zum Unterricht kommen?“ kann keinem Faktor eindeutig zugeordnet werden und wird daher nicht mehr berücksichtigt.

Nur beim Faktor Zeit kann bezüglich dem Alter ein sehr signifikanter Wert von $p=0,003$ und somit ein Unterschied in der Einschätzung der Unterrichtsmerkmale durch die Fahrschüler festgestellt werden.

Die beiden Faktoren Zeit (0,326) und Klasse (0,389) deuten auf einen schwachen und der Faktor Tempo (0,472) weist auf einen mittleren Zusammenhang mit dem Faktor Lehrer hin.

8.7. DIMENSION „ANDERE UNTERRICHTSRELEVANTE ASPEKTE“

In diesem Abschnitt wird auf die Auswertung der Aspekte „Positives Sozialklima“ (Items 14.1 bis 14.3 und 22.1), „Positives Verhältnis zum Lehrer“ (Items 14.4 bis 14.8 und 9.1), „Diagnostische Kompetenz“ (Items 7.1 bis 7.8 und 9.2 bis 9.7) und „Angst im Unterricht“ (Items 12.1 bis 12.5) näher eingegangen. Die detailreichen Tabellen und Abbildungen dazu sind dem Anhang A-7. Andere unterrichtsrelevante Aspekte zu entnehmen. Die Einschätzungen der befragten Fahrschüler hinsichtlich der Wahrnehmung der Aspekte Positives Sozialklima, Positives Verhältnis zum Lehrer, Diagnostische Kompetenz und Angst im Unterricht werden in den nächsten Abbildungen grafisch dargestellt, beschrieben und interpretiert.

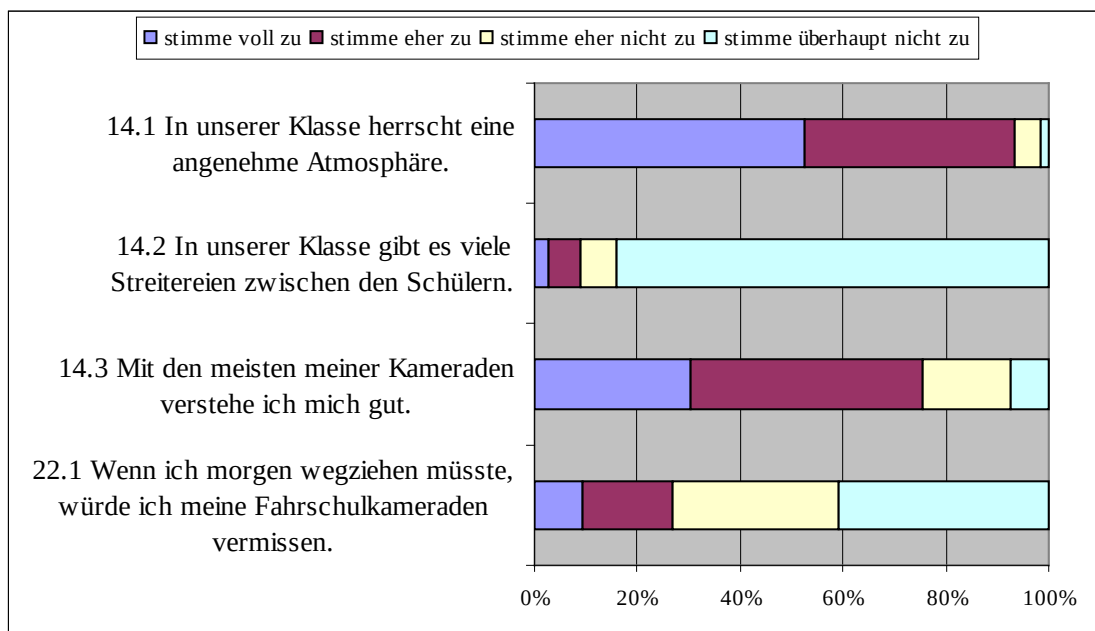


Abbildung 17: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Positives Sozialklima

Der vorangegangenen Abbildung 17 kann Folgendes entnommen werden: Die Auswertung der Frage nach der Atmosphäre in der Klasse zeigt, dass 93,2% der Fahrschüler (N=253) im Fragebogen ankreuzen, dass es eine angenehme Atmosphäre in der Klasse gibt. Nur 4 Fahrschüler (1,6%) können überhaupt nicht einer guten Atmosphäre in der Klasse zustimmen. Auf die Frage nach Streitereien zwischen den Schülern geben 91,2% der Befragten (N=227) an, dass diese Situationen eher nicht vorkommen. Nur 8,8% der Fahrschüler (N=22) sind der Meinung, dass es Streitereien zwischen den Schülern gibt. Fast 75% der befragten Fahrschüler (75,4%; N=181) sind sich in Summe einig, dass sie sich mit den meisten Kameraden in der Fahrschule gut verstehen. Nur 18 Personen (7,5%) sind der Auffassung, dass sie sich

nicht mit ihren Fahrschulkameraden gut verstehen. Ebenso sind sich beinahe 75% der Befragten (73,2%; N=178) einig, dass sie ihre Fahrschulkameraden bei einem Wohnungswechsel nicht vermissen würden. Hingegen behaupten 17,3% der Befragten (N=42) eventuell und sogar 9,5% (N=23) schon, dass sie ihre Kameraden vermissen würden.

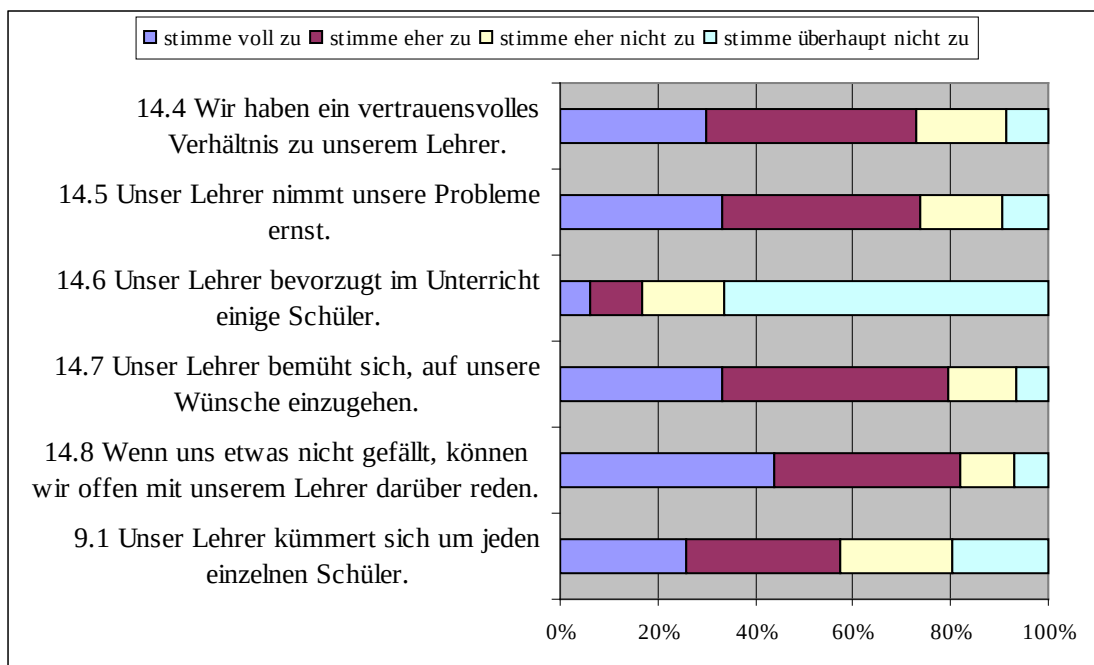


Abbildung 18: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Positives Verhältnis zum Lehrer

In der vorigen Abbildung 18 wird gezeigt, dass 72,8% der Fahrschüler (N=177) die Ansicht vertreten, dass sie ein vertrauensvolles Verhältnis zu ihrem Lehrer haben. Hingegen können das 66 Fahrschüler (27,1%) eher nicht bzw. überhaupt nicht bestätigen. Drei Viertel der Fahrschüler (73,7%; N=177) sind der Meinung, dass ihr Lehrer ihre Probleme ernst nimmt. Im Gegensatz dazu, sind fast 10% der Meinung (9,6%; N=23), dass ihre Probleme den Lehrer nicht interessieren. Ganz anders dazu sind die Einschätzungen der Fahrschüler bei der nächsten Frage. In Summe kreuzen 83,2% der Befragten (N=202) an, dass sie nicht der Meinung sind, dass ihr Lehrer einige Schüler im Unterricht bevorzugt. Lediglich 15 Fahrschüler (6,2%) geben an, dass einige Schüler im Unterricht bevorzugt werden. Beinahe 80% der Fahrschüler (79,5%; N=190) sind der Meinung, dass der Lehrer sich bemüht, auf ihre Wünsche einzugehen. 16 Fahrschüler (6,7%) können dieser Meinung überhaupt nicht zustimmen. Ein ähnliches Bild zeigt die Auswertung der nächsten Frage. So sind 81,9% der Befragten (N=194) der Auffassung, dass sie mit ihrem Lehrer darüber reden können, wenn ihnen etwas nicht gefällt. Im Gegenteil dazu, können nur 6,8% (N=16) der Befragten diesen

Standpunkt nicht und 11,4% (N=27) eher nicht vertreten. 57,5% der befragten Fahrschüler denken, dass sich ihr Fahrschullehrer um jeden einzelnen Schüler kümmert. 42,5 % der Fahrschüler (N=105) denken, dass dies eher nicht zutrifft. Dass sich die Fahrschüler bei ihren Antworten sehr uneinig sind, ist durch eine hohe Streuung (1,073) der Werte erkennbar ist.

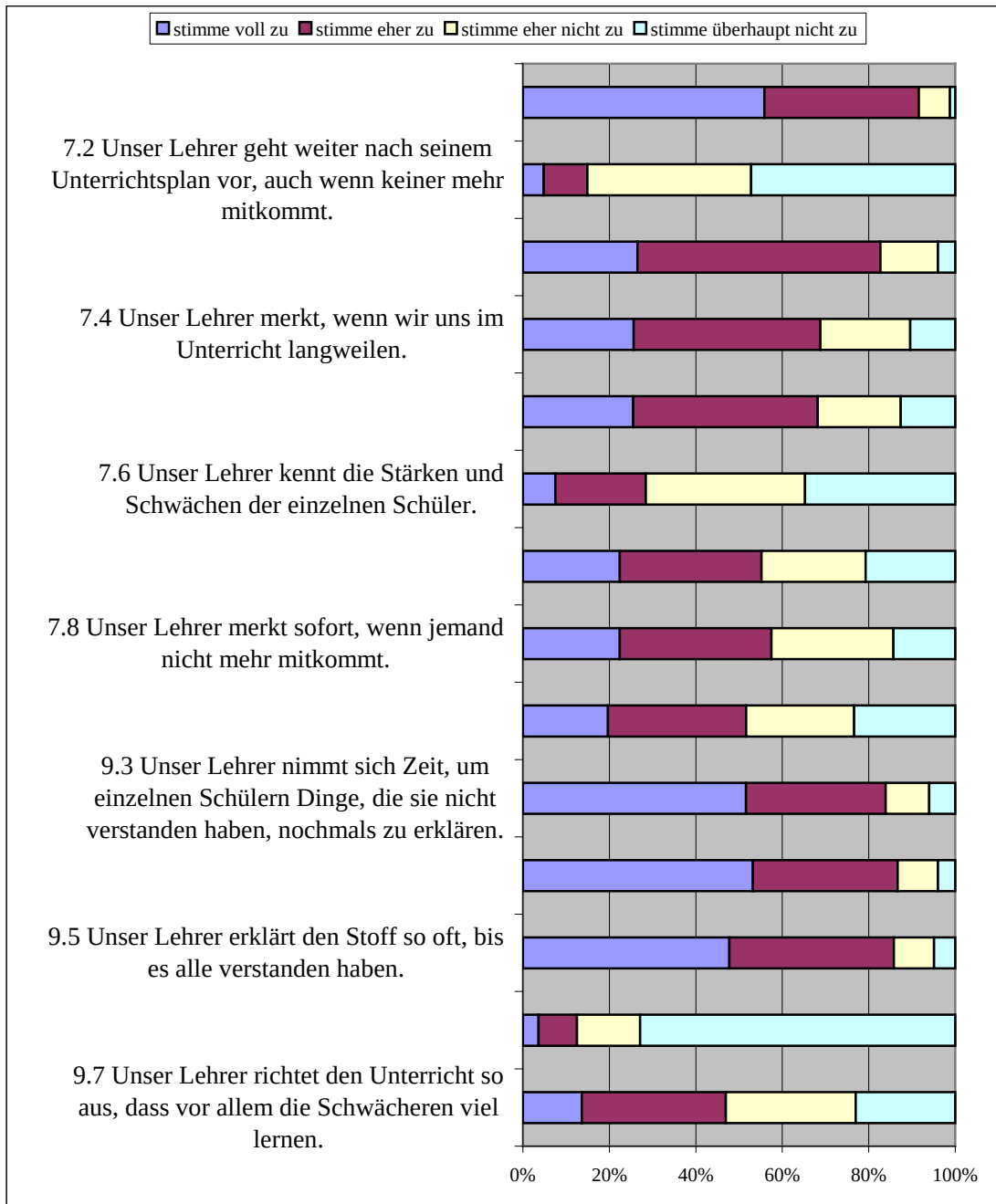


Abbildung 19: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Diagnostische Kompetenz

Aus der Abbildung 19 kann entnommen werden, dass beinahe 92% der befragten Fahrschüler (1,5%; N=228) bestätigen, dass sich ihr Lehrer gut auf die Klasse einstellen kann. Nur drei Fahrschüler (1,2%) können das nicht bestätigen. Insgesamt sind 211 Fahrschüler (85,1%) der

Meinung, dass ihr Fahrlehrer nicht weiter nach seinem Unterrichtsplan vorgeht, auch wenn keiner mehr mitkommt. Nur 12 Fahrschüler (4,8%) können sich dieser Meinung nicht anschließen. Eine deutliche Mehrheit von beinahe 83% der Befragten (82,7%; N=206) ist der Meinung, dass der Lehrer merkt, wenn der Unterricht zu schwer ist. Hingegen sind nur 13,3% (N=33) der Meinung, dass dies eher nicht und 4% (N=10) überhaupt nicht zutrifft. 68,8% der Fahrschüler (N=172) vertreten die Ansicht, dass ihr Lehrer merkt, wenn sich die Fahrschüler im Unterricht langweilen. 26 Personen, das sind 10,4%, können diese Ansicht nicht vertreten. Fast 70% der befragten Fahrschüler (68,2%; N=163) geben an, dass ihr Lehrer bemerkt, wenn es Probleme in der Klasse gibt. Hingegen teilen 31,8% (N=76) diesen Standpunkt nicht, das auch aus der hohen Streuung (0,958) der Antworten hervorgeht. Beinahe 29% der Befragten, das sind 68 Fahrschüler, kreuzen im Fragebogen an, dass ihr Lehrer die Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler kennt. 88 Fahrschüler (36,8%) sind eher nicht und 83 Fahrschüler (34,7%) sind nicht der Auffassung, dass ihr Lehrer die Schüler so gut kennt. Fast die Hälfte der Fahrschüler (55,2%; N=133) betont, dass ihr Lehrer weiß, wie er mit jedem von ihnen umzugehen hat. 58 Fahrschüler (24,1%) sind eher nicht und 50 Fahrschüler (20,7%) sind nicht der Auffassung, dass ihr Lehrer über den Umgang mit ihnen weiß. Dass die Fahrschüler bei dieser Frage unterschiedlich antworten, zeigt der ebenfalls hohe Wert (1,055) der Standardabweichung. Fast ein Viertel der Fahrschüler (22,4%; N=55) denkt, dass ihr Lehrer sofort merkt, wenn jemand nicht mehr im Unterricht mitkommt. Beinahe der gleiche Prozentanteil (28,2%; N=69) denkt, dass dies eher selten zutrifft. 14,3% der Fahrschüler (N=35) sind der Meinung, dass ihr Fahrlehrer überhaupt nicht merkt, wenn ein Schüler nicht mehr mitkommt. Bei der Frage nach Lerntipps sind sich die Fahrschüler bei ihren Antworten ebenfalls sehr uneinig, was durch eine hohe Streuung der Werte (1,056) erkennbar ist.

Beinahe je 25% der Befragten vertreten den Standpunkt, dass ihr Fahrlehrer eher nicht (25%; N=61) und nicht (23,4%; N=57) Lerntipps für sie parat hat. Beinahe 20% (N=481) der Fahrschüler haben das Gefühl, dass ihnen der Lehrer Tipps zum Lernen gibt. Fast 84% der Fahrschüler (83,9%; N=208) sind der Meinung, dass sich ihr Fahrlehrer Zeit nimmt, um ihnen Dinge nochmals zu erklären, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Immerhin sind noch 10,1% der Befragten (N=25) eher dieser Meinung. Nur 6% der Fahrschüler (N=15) sind nicht der Meinung, dass ihnen der Fahrlehrer etwas Unklares nochmals erklärt. Ein ganz ähnliches Bild zeigen die Antworten der Fahrschüler bei der nächsten Frage. 86,7% der Befragten (N=215) geben an, dass sich der Lehrer bemüht, dass alle im Unterricht mitkommen. Nur 33 Fahrschüler (13,3%) können diese Meinung eher bzw. eher nicht vertreten. Beinahe

86% der befragten Fahrschüler (85,9%; N=212) können bestätigen, dass ihr Lehrer den Stoff so oft erklärt, bis ihn alle verstanden haben. Ebenfalls nur 14,2 % geben an (N=33), dass sie dieser Auffassung eher bzw. eher nicht zustimmen. Beinahe 90% der Fahrschüler (87,5%; N=216) sind der Ansicht, dass ihr Lehrer nicht nur für die besseren Schüler den Unterricht macht. Im Gegenteil dazu glauben lediglich 9 Fahrschüler (3,6%), dass ihr Lehrer den Unterricht nur für die besseren Schüler hält. Die letzte Frage dieses Aspektes zeigt ein ausgewogenes Antwortverhalten der Fahrschüler. Fast die Hälfte der Befragten (46,9%; N=114) ist der Meinung, dass ihr Fahrschullehrer den Unterricht so auslegt, dass vor allem die schwächeren Schüler viel lernen. Auf der anderen Seite geben aber 53% der Befragten an, dass sich der Lehrer eher nicht bzw. überhaupt nicht im Unterricht am Schwächeren orientiert.

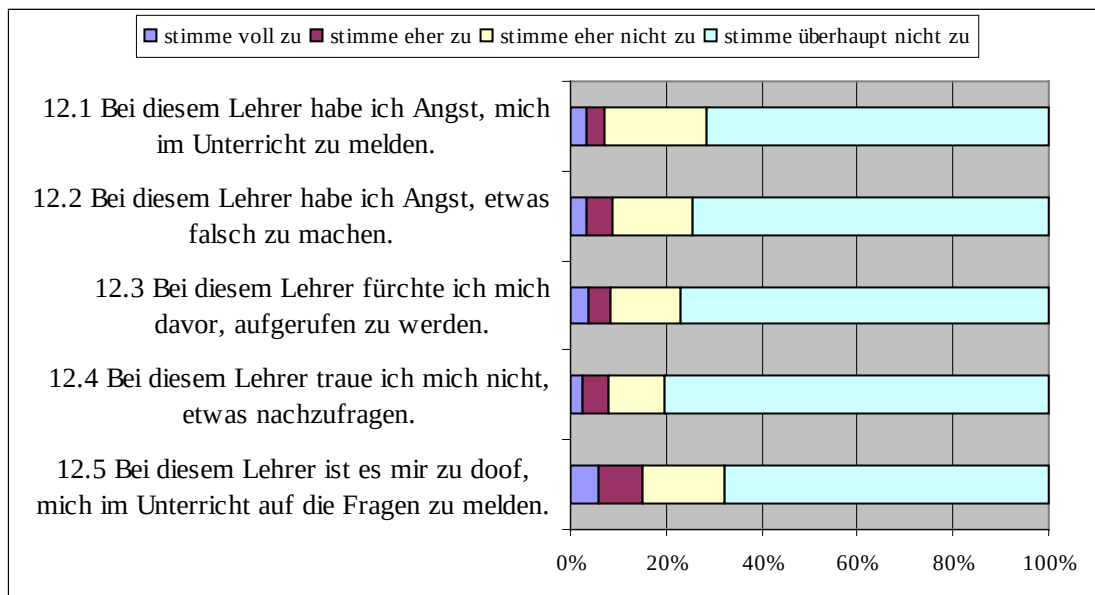


Abbildung 20: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Angst im Unterricht

In der Abbildung 20 zeigt sich, dass im theoretischen Fahrschulunterricht 231 der befragten Fahrschüler (92,8%) keine Angst davor haben, sich im Unterricht zu Wort zu melden. Nur 18 Fahrschüler (7,2%) sind der Auffassung, dass sie vor Wortmeldungen Angst haben. 227 Fahrschüler, das sind 91,2% der Befragten, sind der Auffassung, dass sie keine Angst haben, etwas falsch zu machen. Hingegen können 22 Fahrschüler (8,8%) dieser Auffassung nicht zustimmen. Dass sie sich nicht davor fürchten, vom Lehrer aufgerufen zu werden, davon sind 91,5% der Fahrschüler (N=227) überzeugt. Aber 21 Fahrschüler (8,4%) geben an, dass sich sehr wohl davor fürchten, aufgerufen zu werden. Den Angaben der Fahrschüler folgend, vertreten 92% die Meinung (N=229), dass sie sich trauen, bei Unklarheiten nachzufragen. Lediglich 20 Fahrschüler (8%) können diese Meinung nicht teilen. Beinahe 85% der Fahr-

schüler (84,8%; N=211) kreuzen bei ihren Antworten an, dass es ihnen eher bzw. überhaupt nicht zu doof ist, sich im Unterricht auf die Fragen des Lehrers zu melden. Nur 6% der Fahrschüler (N=15) können sich dieser Antwort nicht anschließen.

Im Durchschnitt ergeben die Antworten der Fahrschüler zu den Items der Dimension „Andere unterrichtsrelevante Aspekte“ folgendes Bild:

An erster Stelle steht ein Item des Aspektes „Diagnostische Kompetenz“ (9.6 „Unser Lehrer macht den Unterricht nur für die besseren Schüler.“; MW=3,57). Hier muss allerdings bei der Interpretation berücksichtigt werden, dass dieses Item umgepolt wurde und ein hoher Mittelwert eine geringe Zustimmung ausdrückt. Das bedeutet, die Fahrschüler sind nicht der Meinung, dass ihr Lehrer den Unterricht nur für die besseren Schüler macht. An zweiter Stelle rangiert ein Item des Aspektes „Angst im Unterricht“, bei dem es sich genauso verhält (12.5 „Bei diesem Lehrer ist es mir zu doof, mich im Unterricht auf die Fragen zu melden.“; MW=3,47). Im Gegensatz zum Schulunterricht, haben die Fahrschüler keine Bedenken, sich am Unterricht durch Wortmeldungen zu beteiligen. An dritter Stelle steht das Item (7.1) „Unser Lehrer kann sich gut auf unsere Klasse einstellen.“ (MW=3,46) und gehört ebenfalls zum Aspekt „Diagnostische Kompetenz“. Erst an vierter Stelle befindet sich ein Item des Aspektes „Positives Sozialklima“ (14.1 „In unserer Klasse herrscht eine angenehme Atmosphäre.“; MW=3,44). Das erste Item des Aspektes „Positives Verhältnis zum Lehrer“ rangiert erst an fünfter Stelle (14.6 „Unser Lehrer bevorzugt im Unterricht einige Schüler.“; MW=3,43) Dieses Item wurde ebenfalls umgepolt. Das bedeutet, die Fahrschüler sind nicht der Meinung, dass ihr Lehrer Schüler im Unterricht bevorzugt. Am Ende der Rangreihung der durchschnittlichen Antworten stehen zwei Items des Aspektes „Positives Sozialklima“ und vier Items des Aspektes „Angst im Unterricht“. Die Auswertung der Daten zeigt somit deutlich, dass die Fahrschüler der Meinung sind, dass der Unterricht in einer angenehmen Atmosphäre stattfindet und sie keine Angst vor Wortmeldungen haben. Dass der Lehrer im Unterricht die besseren Schüler bevorzugt, kommt eher nicht vor.

Die Studie von DITTON & MERZ (2000) kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Die befragten Schüler schildern ihr Verhältnis untereinander als sehr positiv. Das Verhältnis zur Mathematiklehrkraft wird an Hauptschulen positiver erlebt, als an Realschulen und Gymnasien. Die Schüler an Hauptschulen schätzen die diagnostische Kompetenz ihrer Lehrer höher ein. Insgesamt ist die Leistungsangst gering ausgeprägt (vgl. DITTON & MERZ 2000, S. 27).

Nach Kurt CZERWENKA et al. (1990) scheint für viele Schüler der Bezug zu den Mitschülern, das Zusammentreffen und der Kontakt mit Gleichaltrigen sehr wichtig zu sein. Die Autoren geben aber zu bedenken, dass diese Beziehungen zu den Mitschülern ganz leicht in Konflikt geraten könnten, wenn es um Leistungsanforderungen und Konkurrenz um Noten geht (vgl. CZERWENKA et al 1990, S. 20).

EDER (2002) stellt in seinem Artikel fest, dass aggressives Verhalten und Gewalt in Klassen mit positivem Klima seltener vorkommen. In erster Linie bestimmt aber die Qualität des Klimas darüber, ob Aggressivität zum Ausbruch kommt oder nicht (vgl. EDER 2002, S. 221). Für EDER erscheinen jedoch auch die speziellen Unterrichtspraktiken von Lehrern (Art der Klassenführung, bevorzugte Unterrichtsmethoden und Instruktionsverfahren) als die vermutlich stärksten Einflussgrößen auf das Klima (vgl. EDER 2002, S. 223)

Im Anschluss an die deskriptive Darstellung der Einschätzungen der Fahrschüler wird nun eine Faktoren- und Reliabilitätsanalyse durchgeführt. Die Betrachtung des Screeplot-Diagramms ergibt eine sinnvolle Extrahierung von 4 Faktoren, obwohl sechs vorgeschlagen werden. Diese vier Faktoren erklären gemeinsam 51,816% der Varianz, wobei bereits der erste Faktor einen Anteil von fast 26% aufweist. Der zweite Faktor erklärt 14,219%, der dritte 6,657% und der vierte Faktor erklärt noch 4,996% der Varianz.

In der nun folgenden Tabelle 26 werden alle 29 Items der Dimension Andere unterrichtsrelevante Aspekte mit ihren Ladungen zu den einzelnen vier extrahierten Faktoren dargestellt.

	Komponente			
	1	2	3	4
14.1 In unserer Klasse herrscht eine angenehme Atmosphäre.	,500	,029	-,186	,039
14.2 In unserer Klasse gibt es viele Streitereien zwischen den Schülern.	,094	-,004	,231	-,694
14.3 Mit den meisten meiner Kameraden verstehe ich mich gut.	,605	,129	-,041	,016
22.1 Wenn ich morgen wegziehen müsste, würde ich meine Fahrschulkameraden vermissen.	,506	,102	,269	-,224
14.4 Wir haben ein vertrauensvolles Verhältnis zu unserem Lehrer.	,657	,180	-,205	-,039
14.5 Unser Lehrer nimmt unsere Probleme ernst.	,553	,391	-,137	,039
14.6 Unser Lehrer bevorzugt im Unterricht einige Schüler.	,028	-,115	-,076	,739
14.7 Unser Lehrer bemüht sich, auf unsere Wünsche einzugehen.	,661	,242	-,085	,001
14.8 Wenn uns etwas nicht gefällt, können wir offen mit unserem Lehrer darüber reden.	,646	,206	-,233	,042
9.1 Unser Lehrer kümmert sich um jeden einzelnen Schüler.	,475	,499	,032	-,190
12.1 Bei diesem Lehrer habe ich Angst, mich im Unterricht zu melden.	,006	-,093	,814	-,245
12.2 Bei diesem Lehrer habe ich Angst, etwas falsch zu machen.	-,039	,016	,843	-,165
12.3 Bei diesem Lehrer fürchte ich mich davor, aufgerufen zu werden.	-,093	-,035	,817	-,112
12.4 Bei diesem Lehrer traue ich mich nicht, etwas nachzufragen.	-,180	-,018	,834	-,118
12.5 Bei diesem Lehrer ist es mir zu doof, mich im Unterricht auf die Fragen zu melden.	,238	,161	-,613	,096
7.1 Unser Lehrer kann sich gut auf unsere Klasse einstellen.	,329	,402	-,171	,122
7.2 Unser Lehrer geht weiter nach seinem Unterrichtsplan vor, auch wenn keiner mehr mitkommt.	,010	,238	-,205	,572
7.3 Unser Lehrer merkt, wenn der Unterricht zu schwer ist.	,151	,665	-,106	,151
7.4 Unser Lehrer merkt, wenn wir uns im Unterricht langweilen.	,184	,635	-,084	,223
7.5 Unser Lehrer merkt, wenn es Probleme in der Klasse gibt.	,097	,739	,035	,077
7.6 Unser Lehrer kennt die Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler.	,242	,626	,088	-,262
7.7 Unser Lehrer weiß, wie er mit jedem von uns umzugehen hat.	,311	,649	-,205	-,034
7.8 Unser Lehrer merkt sofort, wenn jemand nicht mehr mitkommt.	,232	,712	-,053	,037

	Komponente			
	1	2	3	4
9.2 Unser Lehrer gibt einzelnen Schülern Tipps, wie sie besser lernen können.	,504	,324	,096	-,185
9.3 Unser Lehrer nimmt sich Zeit, um einzelnen Schülern Dinge, die sie nicht verstanden haben, nochmals zu erklären.	,542	,228	,004	,328
9.4 Unser Lehrer bemüht sich, dass alle im Unterricht mitkommen.	,536	,343	-,144	,472
9.5 Unser Lehrer erklärt den Stoff so oft, bis es alle verstanden haben.	,505	,302	-,083	,359
9.6 Unser Lehrer macht den Unterricht nur für die besseren Schüler.	,077	,021	-,144	,794
9.7 Unser Lehrer richtet den Unterricht so aus, dass vor allem die Schwächeren viel lernen.	,315	,406	,061	-,332

Tabelle 26: Faktorenanalyse der Dimension Andere unterrichtsrelevante Aspekte

Aus der Tabelle 26 kann abgelesen werden, dass somit der erste Faktor aus den Items (14.7) „Unser Lehrer bemüht sich, auf unsere Wünsche einzugehen.“, (14.4) „Wir haben ein vertrauensvolles Verhältnis zu unserem Lehrer.“, (14.8) „Wenn uns etwas nicht gefällt, können wir offen mit unserem Lehrer darüber reden.“, (14.3) „Mit den meisten meiner Kameraden verstehe ich mich gut.“, (14.5) „Unser Lehrer nimmt unsere Probleme ernst.“, (9.3) „Unser Lehrer nimmt sich Zeit, um einzelnen Schülern Dinge, die sie nicht verstanden haben, nochmals zu erklären.“, (9.4) „Unser Lehrer bemüht sich, dass alle im Unterricht mitkommen.“, (9.5) „Unser Lehrer erklärt den Stoff so oft, bis es alle verstanden haben.“, (9.2) „Unser Lehrer gibt einzelnen Schülern Tipps, wie sie besser lernen können.“ und (14.1) „In unserer Klasse herrscht eine angenehme Atmosphäre.“ besteht. Das Cronbach's-Alpha dieser 10 Items beträgt 0,854 und bestätigt einen sehr hohen Zusammenhang. Der zweite Faktor setzt sich aus den Items (7.5) „Unser Lehrer merkt, wenn es Probleme in der Klasse gibt.“, (7.8) „Unser Lehrer merkt sofort, wenn jemand nicht mehr mitkommt.“, (7.3) „Unser Lehrer merkt, wenn der Unterricht zu schwer ist.“, (7.7) „Unser Lehrer weiß, wie er mit jedem von uns umzugehen hat.“, (7.4) „Unser Lehrer merkt, wenn wir uns im Unterricht langweilen.“, (7.6) „Unser Lehrer kennt die Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler.“, (9.1) „Unser Lehrer kümmert sich um jeden einzelnen Schüler.“, (9.7) „Unser Lehrer richtet den Unterricht so aus, dass vor allem die Schwächeren viel lernen.“, und (7.1) „Unser Lehrer kann sich gut auf unsere Klasse einstellen.“ zusammen. Das Alpha weist ebenfalls einen hohen Wert von 0,836 auf. Der dritte Faktor wird aus den Items (12.2) „Bei diesem Lehrer habe ich Angst, etwas

falsch zu machen.“, (12.4) „Bei diesem Lehrer traue ich mich nicht, etwas nachzufragen.“, (12.3) „Bei diesem Lehrer fürchte ich mich davor, aufgerufen zu werden.“ und (12.1) „Bei diesem Lehrer habe ich Angst, mich im Unterricht zu melden.“ gebildet. Das Cronbach's-Alpha beträgt den Wert 0,893. Der vierte Faktor beinhaltet die vier Items (9.6) „Unser Lehrer macht den Unterricht nur für die besseren Schüler.“, (14.6) „Unser Lehrer bevorzugt im Unterricht einige Schüler.“, (14.2) „In unserer Klasse gibt es viele Streitereien zwischen den Schülern.“ und (7.2) „Unser Lehrer geht weiter nach seinem Unterrichtsplan vor, auch wenn keiner mehr mitkommt.“ und weist ein Alpha von 0,749 auf.

Hinsichtlich der inhaltlichen Deutung der neuen Faktoren kann Folgendes festgestellt werden: Der neue Faktor 1 besteht nun aus vier Items des Aspektes „Diagnostische Kompetenz“, zwei Items aus dem Aspekt „Positives Sozialklima“ und vier Items aus dem Aspekt „Positives Verhältnis zum Lehrer“. Er wird aus insgesamt zehn Items gebildet und wird mit „Partnerschaftlicher Umgang“ bezeichnet. Der Aspekt „Diagnostische Kompetenz“ existiert in dieser Form nicht mehr. Die Items des Aspektes werden nun in drei Faktoren aufgespaltet. Die verbleibenden acht Items des Aspektes und das Item (9.1) aus dem Aspekt „Positives Verhältnis zum Lehrer“ bilden nun einen neuen Faktor. Dieser kann mit „Aufmerksamkeit des Lehrers“ umschrieben werden und ist mit dem Faktor 2 gleichzusetzen. Der Faktor 3 beschreibt den Aspekt „Angst im Unterricht“ und setzt sich aus vier Items zusammen. Der Faktor 4 beinhaltet je ein Item aus den ursprünglichen Aspekten „Positives Sozialklima“ und „Positives Verhältnis zum Lehrer“ und 3 Items aus dem Aspekt „Diagnostische Kompetenz“. Er wird „Bevorzugung“ genannt.

Die Items (12.5) „Bei diesem Lehrer ist es mir zu doof, mich im Unterricht auf die Fragen zu melden.“ und (22.1) „Wenn ich morgen wegziehen müsste, würde ich meine Fahrschulkameraden vermissen.“ können keinem Faktor eindeutig zugeordnet werden. Vermutlich messen sie etwas anderes und finden daher keine inhaltliche Berücksichtigung mehr (vgl. BÜHL & ZÖFEL 2005, S. 469).

Diese vier Faktoren werden als neue intervallskalierte Variablen („Umgang“, „Aufmerksamkeit“, „Angst“ und „Bevorzugung“) in das Statistikprogramm eingefügt.

Ob es in der Einschätzung der Fahrschüler bezüglich dieser Faktoren hinsichtlich dem Geschlecht, dem Alter und der Schulbildung signifikante Meinungsunterschiede gibt, zeigt die nächsten Tabelle.

	Geschlecht	Alter	Schulbildung
Umgang	0,003	n.s.	n.s.
Aufmerksamkeit	0,001	n.s.	0,003
Angst	ns	n.s.	n.s.
Bevorzugung	0,017	n.s.	n.s.

**Tabelle 27: Darstellung der signifikanten Werte der Faktoren der Dimension
Andere unterrichtsrelevante Aspekte**

Im Hinblick auf Meinungsunterschiede lassen sich aus der vorigen Tabelle 27 bezüglich dem Geschlecht bei den Faktoren Umgang ($p=0,003$), Bevorzugung ($p=0,017$) und Aufmerksamkeit ($p=0,001$) sehr signifikante Werte feststellen. Bezüglich der Schulbildung lässt sich ebenfalls beim Faktor Aufmerksamkeit ($p=0,003$) ein sehr signifikanter Wert ablesen. Das bedeutet, dass sich die Fahrschüler in ihrer Einschätzung der Unterrichtsmerkmale hinsichtlich Geschlecht und Schulbildung auch in der Grundgesamtheit unterscheiden.

Werden die Mittelwerte etwas genauer betrachtet, so lässt sich feststellen, dass Männer den Faktor Aufmerksamkeit etwas höher ($MW=2,63$) einschätzen als Frauen ($MW=2,95$). Auch der Faktor Umgang wird von männlichen Fahrschülern höher ($MW=3,224$) bewertet als von weiblichen Fahrschülern ($MW=3,01$). Der Faktor Bevorzugung wird ebenfalls von männlichen Fahrschülern höher ($MW=1,627$) eingeschätzt als von weiblichen Fahrschülern ($MW=1,40$).

In Bezug auf die Schulbildung bewerten Fahrschüler die noch in der beruflichen Ausbildung stehen den Faktor Aufmerksamkeit am niedrigsten ($MW=2,45$) ein. Fahrschüler mit Matura ($MW=2,76$) und Fahrschüler mit sonstiger Ausbildung ($MW=2,77$) schätzen diesen Faktor etwas höher. Am höchsten wird dieser Faktor von Fahrschülern ohne Matura ($MW=2,90$) bewertet.

Weiters soll herausgefunden werden, ob die Wahrnehmung der Lehrkraft durch die Fahrschüler in Zusammenhang mit den neuen Faktoren steht. In der nächsten Tabelle werden daher die Korrelationskoeffizienten dargestellt und näher betrachtet.

	Spearman r	Signifikanz	
Umgang	0,532 **	0,000	s.s.
Aufmerksamkeit	0,421 **	0,000	s.s.
Angst	-0,411 **	0,000	s.s.
Bevorzugung	0,267 **	0,000	s.s.

**Tabelle 28: Darstellung der Korrelation der Faktoren der Dimension
Andere unterrichtsrelevante Aspekte mit dem Faktor Lehrer**

Aus der Tabelle 28 kann abgelesen werden, dass alle vier Faktoren eine sehr hohe Signifikanz von $p=0,000$ aufweisen. Die beiden Faktoren Umgang ($r=0,532$) und Aufmerksamkeit ($r=0,421$) weisen einen mittleren und der Faktor Bevorzugung ($r=0,267$) zeigt einen geringen Zusammenhang mit dem Faktor Lehrer auf. Der Faktor Angst weist hingegen nach BROSIUS einen mittleren, aber negativen Wert ($r=-0,411$) auf (vgl. BROSIUS 2006, S. 519). Somit besteht auch in der Grundgesamtheit zwischen der Wahrnehmung der Lehrkraft und der Einschätzung dieser Unterrichtsmerkmale ein Zusammenhang. Für diese Untersuchung bedeutet das, dass Fahrschüler, die Angst vor ihrem Lehrer haben, ihre Fahrschullehrer weniger positiv bewerten.

Auch DITTON & MERZ (2000) stellen in ihrer Studie fest, dass die Leistungsangst im Unterricht gering und negativ ($r=-0,32$) mit der Wahrnehmung des Lehrers korreliert. Einen großen Zusammenhang mit einer positiven Wahrnehmung der Lehrkraft in Mathematik zeigen auch die hohen Werte der diagnostische Kompetenz ($r=0,73$) und des positives Verhältnis zum Lehrer ($r=0,67$) (vgl. DITTON & MERZ 2000, S. 32).

Zusammenfassend zeigt die vorliegende Untersuchung, dass die Fahrschüler der Meinung sind, dass der Unterricht in einer angenehmen Atmosphäre stattfindet und sie keine Angst vor Wortmeldungen haben. Dass der Lehrer im Unterricht die besseren Schüler bevorzugt, kommt der Meinung der Fahrschüler nach, eher nicht vor. Die Faktorenlösung aller Items ergibt ebenfalls vier Faktoren, die sich aber nun inhaltlich anders zusammensetzen. Die beiden Items (12.5) und (22.1) finden keine inhaltliche Berücksichtigung mehr. Im Hinblick auf Meinungsunterschiede lassen sich bezüglich des Geschlechts bei den Faktoren Umgang, Bevorzugung und Aufmerksamkeit sehr signifikante Werte feststellen. Auch bei der Schulbildung gibt es beim Faktor Aufmerksamkeit unterschiedliche Einschätzungen. Alle vier neuen Faktoren sind hoch signifikant. Die beiden Faktoren Umgang und Aufmerksamkeit weisen einen mittleren und der Faktor Bevorzugung zeigt einen geringen Zusammenhang mit der Wahrnehmung der Lehrkraft auf. Der Faktor Angst weist hingegen einen mittleren, aber negativen Wert auf.

9. SCHLUSSBETRACHTUNG

Dieses Kapitel beginnt mit der Beantwortung der Fragestellungen und gibt danach eine Zusammenfassung der gesamten Diplomarbeit.

9.1 BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNGEN

An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Ergebnisse der Auswertung der Daten aus dem Fragebogen die Wahrnehmung der befragten Fahrschüler widerspiegeln.

- **Welche Arbeitsformen gibt es im theoretischen Fahrschulunterricht?**

Insgesamt betrachtet, geben 89,9% der befragten Fahrschüler an, dass die Schüler sitzen und zuhören und der Lehrer redet. Ähnlich hoch ist auch die Zustimmung (82,1%) bei der Aussage „Der Lehrer redet und stellt Fragen, einzelne Schüler antworten“. Diskussionen zwischen Lehrer und Schülern kommen nur in knapp 58% der Fälle vor. Nur 55,3% der befragten Fahrschüler sehen „Filme und Videos“ im Theorieunterricht. „Gruppenarbeiten“ und die Bearbeitung von Arbeitsblättern kommen im Fahrschulunterricht eher selten vor. Untersuchungen bzw. Experimente, die von den Schülern selbst durchgeführt werden, gehören nicht zum theoretischen Fahrschulunterricht.

Im Gesamtüberblick zeigt sich, dass ein stark lehrerzentrierter Unterricht die vorherrschende Form in Fahrschulunterricht ist (vgl. DITTON & MERZ 2000, S. 22). Auch ich kann nach den Angaben der Fahrschüler bestätigen, dass die Fahrschullehrer in ihrem theoretischen Unterricht offenbar nur wenige Unterrichtsmethoden zur Anwendung bringen.

- **Wie wird der Fahrschullehrer wahrgenommen?**

In Summe nehmen die Fahrschüler ihren Fahrschullehrer überwiegend als „guten Lehrer“ war (97,6% Zustimmung). Eine deutliche Mehrheit (94,8%) ist der Meinung, dass ihr Lehrer einen „guten Unterricht macht“. Ähnlich hoch ist auch der Anteil an Zustimmung bei den Aussagen „Bei diesem Lehrer lerne ich wirklich viel“ (92,8%) und „Diesen Lehrer hätte ich auch gerne beim nächsten Unterricht“ (92,8%). Etwas weniger Zustimmung (91,7%) findet das Item „Bei diesem Lehrer fällt es mir leicht zu lernen“. Den geringsten Anteil an Zustimmung (89,6%) ergibt sich für das Item „Bei diesem Lehrer gehe ich gern in den Unterricht“.

Die Auswertungen zeigen, dass die Wahrnehmung des Theorielehrers weder vom Geschlecht, noch vom Alter und von der Schulbildung der Fahrschüler abhängig ist.

Im Gesamtüberblick zeigt sich, dass die Fahrschüler ihren Fahrschullehrer äußerst positiv beurteilen. Auch GERSTENMAIER (1975) kommt zu einem ähnlichen Schluss, denn ein erfolgreicher Lehrer stellt sich aus der Sicht des Schülers „weitgehend als ein Lehrer dar, der von den Schülern als unterstützend und freundlich beschrieben wird und zugleich einen planvollen und anregenden Unterricht vermittelt. In dieser Hinsicht sind beliebte Lehrer allgemeinen auch für die Schüler erfolgreiche Lehrer“ (GERSTENMAIER 1975, S. 152).

Eine Faktorenanalyse mit den sechs Items ergibt nur einen Faktor und weist somit auf ihre Brauchbarkeit im Fragebogen hin. Daher kann auch in zukünftigen Forschungen mit diesen Items gearbeitet werden.

Bei den nächsten drei Fragestellungen in dieser Untersuchung wurden die Faktoren der Dimensionen „Qualität“, „Angemessenheit“, „Anregung“, „Zeit“ und „Andere unterrichtsrelevante Aspekte“ mit Hilfe des U-Tests nach Mann und Whitney (bei der Variable Geschlecht) und des H-Tests nach Kruskal und Wallis (bei den Variablen Altersgruppe und Schulbildung) auf signifikante Werte hinsichtlich unterschiedlicher Einschätzungen in der Wahrnehmung des Unterrichts durch die Fahrschüler geprüft. Signifikante Werte weisen in diesem Zusammenhang auf unterschiedliche Meinungen der Fahrschüler hin, wobei diese unterschiedlichen Einschätzungen nicht zufällig sind. Worin nun die Ursachen dieser Unterschiede liegen, kann an dieser Stelle nicht festgestellt werden. Hier könnten weitere Untersuchungen anknüpfen.

- **Gibt es Unterschiede in der Wahrnehmung des theoretischen Fahrschulunterrichts hinsichtlich dem Geschlecht der Fahrschüler?**

Die Faktoren Umgang ($p=0,003$) und Aufmerksamkeit ($p=0,003$) der Dimension „Andere unterrichtsrelevante Aspekte“ weisen mit einem höchst signifikanten Wert auf unterschiedliche Meinungen der Fahrschüler hin. Genauer betrachtet, schätzen Männer den Faktor Aufmerksamkeit etwas höher ein als Frauen. Auch der Faktor Umgang wird von männlichen Fahrschülern höher eingeschätzt als von weiblichen Fahrschülern.

Die Faktoren Differenzierung ($p=0,037$) und Leistung ($p=0,045$) der Dimension „Angemessenheit“ zeigen sehr signifikante Werte. Das bedeutet, dass Männer den Faktor Differenzie-

rung etwas höher einschätzen als Frauen. Auch der Faktor Leistung wird von männlichen Fahrschülern höher eingeschätzt als von weiblichen Fahrschülern.

Der Faktor Struktur aus der Dimension „Qualität“ weist einen hohen Signifikanzwert $p=0,010$ auf. Das bedeutet, Männer schätzen diesen Faktor etwas höher als Frauen.

Der Faktor Bevorzugung der Dimension „Andere unterrichtsrelevante Aspekte“ zeigt ebenfalls einen hohen Wert ($p=0,017$). Das bedeutet, dieser Faktor wird ebenfalls von männlichen Fahrschülern höher eingeschätzt als von weiblichen Fahrschülern.

- **Gibt es Unterschiede in der Wahrnehmung des theoretischen Fahrschulunterrichts hinsichtlich dem Alter der Fahrschüler?**

In der Dimension „Qualität“ lässt sich nur beim Faktor Struktur ein signifikanter Wert ($p=0,020$) feststellen. In Bezug auf das Alter schätzen Fahrschüler mit einem Lebensalter von über 41 Jahren den Faktor Struktur positiver ein, als Personen in der Altersgruppe von 31-35 Jahren und Personen in der Altersgruppe von 36-40 Jahren. Der Mittelwert der Einschätzungen liegt in der Altersgruppe von 21-25 Jahren höher als in der Altersgruppe von 26-30 Jahren. Personen bis zum 20. Lebensjahr schätzen diesen Faktor am geringsten ein.

In der Dimension „Anregung“ weist ein signifikanter Wert ($p=0,043$) beim Faktor Interesse auf Meinungsunterschiede hin. So schätzen Fahrschüler mit einem Lebensalter von über 41 Jahren den Faktor Interesse positiver ein, als Personen in den Altersgruppen von 26-30 Jahren und von 21-25 Jahren. Der Mittelwert der Einschätzungen liegt in der Altersgruppe von 31-35 Jahren höher als in der Altersgruppe von 36-40 Jahren. Personen bis zum 20. Lebensjahr schätzen diesen Faktor ebenfalls am geringsten ein.

In der Dimension „Zeit“ lässt sich ein sehr signifikanter Wert von $p=0,003$ beim Faktor Zeit feststellen. Fahrschüler mit einem Lebensalter von über 41 Jahren schätzen diesen Faktor am positivsten ein. Personen in der Altersgruppe von 26-30 Jahren und Personen in der Altersgruppe von 21-25 Jahren schätzen den Faktor Zeit etwas geringer ein. Der Mittelwert der Einschätzungen liegt bei Personen bis zum 20. Lebensjahr etwas höher als bei Personen in der Altersgruppe von 31-35 Jahren. Personen in der Altersgruppe von 36-40 Jahren schätzen diesen Faktor am geringsten ein.

- **Gibt es Unterschiede in der Wahrnehmung des theoretischen Fahrschulunterrichts hinsichtlich der Schulbildung der Fahrschüler?**

Der Faktor Struktur ($p=0,000$) der Dimension „Qualität“ verweist auf einen sehr signifikanten Wert. Fahrschüler, die noch in der beruflichen Ausbildung stehen, bewerten diesen Faktor am niedrigsten. Fahrschüler mit Matura und Fahrschüler ohne Matura bewerten diesen Faktor etwas höher. Am höchsten wird dieser Faktor von Fahrschülern mit einer sonstigen Ausbildung bewertet.

In der Dimension „Andere unterrichtsrelevante Aspekte“ bedeutet der hohe Signifikanzwert $p=0,003$ beim Faktor Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Meinungen. Fahrschüler, die noch in der beruflichen Ausbildung stehen, schätzen diesen Faktor am niedrigsten ein. Fahrschüler mit Matura und Fahrschüler mit sonstiger Ausbildung bewerten diesen Faktor etwas höher. Am höchsten wird dieser Faktor von Fahrschülern ohne Matura bewertet.

- **Gibt es Zusammenhänge mit den Faktoren und der Wahrnehmung der Lehrkraft durch die Fahrschüler?**

Im Gesamtvergleich zeigen die Faktoren aller Dimensionen – bis auf vier Ausnahmen – einen höchst positiven signifikanten Korrelationswert ($p=0,000$) mit der Wahrnehmung des Faktors Lehrer. Die Beträge der Korrelationskoeffizienten bei diesen Faktoren nehmen einen Wert von 0,267 bis 0,532 an. Das bedeutet, dass zwischen der Wahrnehmung der Lehrkraft und der Einschätzung der Unterrichtsmerkmale (Faktoren) durch die Fahrschüler auch in der Grundgesamtheit ein linearer Zusammenhang besteht.

Die Faktoren Struktur, Klarheit, Zusammenhang, Interesse, Umgang, Motivation, Tempo und Aufmerksamkeit zeigen einen mittleren Zusammenhang mit dem Faktor Lehrer an.

Die Faktoren Übung, Zeit und Klasse weisen mit Werte um 0,3 auf einen schwachen Zusammenhang zwischen den Faktoren hin.

Der Faktor Bevorzugung zeigt auf einen geringen Zusammenhang (0,267) mit dem Faktor Lehrer.

Nur die beiden Faktoren Differenzierung und Leistung der Dimension „Angemessenheit“ zeigen überhaupt keinen signifikanten Zusammenhang mit der Wahrnehmung des Faktors Lehrer. Hier besteht kein Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung der Lehrkraft und der Einschätzung der Unterrichtsmerkmale (Faktoren) durch die Fahrschüler.

Der Faktor Schwierigkeit weist hingegen einen sehr signifikanten, aber negativen schwachen Wert (-0,190) auf. Für die Untersuchung bedeutet dies, dass Fahrschüler, die keine Hausaufgaben bekommen, ihre Fahrschullehrer positiver bewerten.

Auch der Faktor Angst weist einen negativen, aber mittleren Wert (-0,411) auf. Fahrschüler, die Angst vor ihrem Lehrer haben, bewerten ihre Fahrschullehrer weniger positiv.

DITTON und MERZ (2000) können dazu feststellen: „Es ist also keineswegs so, dass weniger durchsetzungsfähige Lehrkräfte positiver wahrgenommen werden, vielmehr trifft das Gegenteil zu: eine positivere Wahrnehmung ergibt sich für diejenigen Lehrkräfte, die sich durchzusetzen verstehen, einen geordneten Unterricht gewährleisten und sich gerade nicht „auf der Nase herum tanzen lassen““ (DITTON & MERZ 2000, S. 32).

9.2 ZUSAMMENFASSUNG DER ARBEIT UND AUSBLICK

Meine Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Fragestellung, wie Fahrschüler den theoretischen Unterricht und ihre Lehrkräfte an ihren Fahrschulen einschätzen. Dabei interessiert mich vor allem, ob Unterschiede im Fahrschulunterricht gegenüber dem Schulunterricht bestehen.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit werden im zweiten Kapitel unterschiedliche Definitionen von Qualität vorgestellt, wie z.B. Beschaffenheit, Güte oder Wertvorstellung. Es konnte gezeigt werden, dass die Autoren davon ausgehen, dass Qualität begrifflich nicht einheitlich gefasst werden kann und die verschiedenen Bedeutungen von Qualität vom Kontext, von persönlichen Interessen und vom Betrachter selbst abhängig sind. Der Begriff stammt ursprünglich aus der Wirtschaft und hat jetzt auch im Bildungswesen in den Qualitätsdiskussionen bereits seinen Einzug gehalten. Hier steht vor allem die Frage der Qualität der Schulen und des Unterrichts im Vordergrund. Die Entwicklung von Qualitätssicherungssystemen in Fahrschulen soll dazu beitragen, die Ausbildung der Fahrschüler zu optimieren und so einen Beitrag zur Erhöhung der Verkehrssicherheit leisten. Dazu müssten allerdings Qualitätsnormen sowohl formal, als auch inhaltlich entwickelt werden.

Im dritten Kapitel wird die Bedeutung von Unterricht und Unterrichtsqualität näher erläutert. Dabei konnte ich feststellen, dass die Begriffe guter Unterricht und guter Lehrer in der einschlägigen Literatur weitgehend als gleichwertig angesehen werden.

Das vierte Kapitel geht auf die beiden verschiedenen Ansätze der „variablenzentrierten Strategie“ als auch den „personenzentrierten Ansatz“ ein. Dabei wird Unterrichtsqualität an Hand von Unterrichtsmerkmalen als auch über Eigenschaften eines guten Lehrers beschrieben. Beide Ansätze verfügen über Elemente, die auch im QuAIT-Modell von SLAVIN enthalten sind.

Das fünfte Kapitel zeigt, dass die Literatur zahlreiche empirische Arbeiten zur Unterrichtsqualität im Schulbereich bietet. In den vorgestellten Untersuchungen lassen sich einige Übereinstimmungen erkennen, wie Schüler den Unterricht wahrnehmen und beurteilen und welche Bedeutung sie ihm beimessen. Für Schüler ist sowohl das Wissen und Können, als auch die positive Einstellung zum Beruf, die Menschlichkeit und der Humor des Lehrers von wesentlicher Bedeutung. In einigen Untersuchungen ist außerdem auch die Mitgestaltung und Mitbestimmung im Unterricht den Schülern ein Anliegen. In beinahe allen Untersuchungen wird ein guter Unterricht durch eine klare Struktur, Klarheit der Lehreräußerungen, Methodenvielfalt und einer intensiven Nutzung der Unterrichtszeit gekennzeichnet. Als günstig erweist sich auch eine effiziente Klassenführung. Die Arbeit von WEIßMANN (1995) zeigt, dass im Fahrschulunterricht hauptsächlich der Fahrlehrer spricht und Fragen stellt, und die Schüler zuhören. Am meisten verwenden die Lehrer die Tafel und Folien zur Gestaltung des Unterrichts.

Kapitel sechs zeigt auf, dass es in der Literatur über den Stellenwert von Schüleraussagen zu Schul- und Unterrichtsqualität unterschiedliche Argumente gibt. So sind einige Autoren der Meinung, dass die Schüler in der Forschung bisher zu wenig Beachtung gefunden haben. Andere Autoren wiederum rücken eher die Nachteile der Schüleraussagen in den Vordergrund.

Im siebenten Kapitel wird das Forschungsdesign dieser Diplomarbeit vorgestellt, in welchem die Entwicklung, der Aufbau und der Pretest des Fragebogens ausführlich beschrieben werden. Danach folgt die Schilderung der Durchführung der Erhebung, die Erläuterung der Stichprobe sowie die statistische Auswertung der Erhebungsdaten.

Hierauf folgt im achten Kapitel die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse der Fragebogenerhebung. Dabei werden zunächst die Aspekte Arbeitsform und Lehrer in je einem eigenen Kapitel aufbereitet. Anschließend werden die Dimensionen „Qualität“, „Angemessenheit“, „Anregung“, „Zeit“ und „Andere unterrichtsrelevante Aspekte“ gemäß der Einteilung des Fragebogens ebenfalls in eigenen Kapiteln präsentiert.

Zusammenfassend konnte ich mit dieser Diplomarbeit aufzeigen, dass im theoretischen Fahrschulunterricht ein stark lehrerzentrierter Unterricht vorherrscht. Hauptsächlich redet der Lehrer und stellt Fragen und die Schüler hören entweder zu oder antworten. Diskussionen zwischen Lehrern und Schülern und das Vorführen von Filmen und Videos kommen im Theorieunterricht eher weniger vor. Im Gesamtüberblick zeigte sich, dass die Fahrschüler ihren Fahrschullehrer äußerst positiv wahrnehmen. Diese Wahrnehmung ist weder vom Geschlecht, noch vom Alter und von der Schulbildung der Fahrschüler abhängig. Hinsichtlich der unterschiedlichen Wahrnehmung des theoretischen Fahrschulunterrichts konnten bezüglich dem Geschlecht, dem Alter und der Schulbildung der Fahrschüler folgende Ergebnisse herausgearbeitet werden. Der theoretische Fahrschulunterricht wird von Männern positiver als von Frauen eingeschätzt. Fahrschüler mit einem Lebensalter von über 41 Jahren bewerten den Theorieunterricht positiver als Personen bis zum 20. Lebensjahr. Hinsichtlich der Schulbildung schätzen Personen ohne Matura den theoretischen Fahrschulunterricht sehr positiv ein. Die Auswertung der Daten der befragten Fahrschüler zeigte weiters, dass es Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung der Lehrkraft und den Unterrichtsmerkmalen gibt. Merkmale der Struktur, Klarheit, Interesse, Motivation, Tempo und Aufmerksamkeit weisen auf einen mittleren, Merkmale der Übung, Zeit und Klasse weisen auf einen schwachen, Merkmale der Bevorzugung weisen auf einen geringen und Unterrichtsmerkmale der Schwierigkeit und Leistungsangst deuten auf einen negativen Zusammenhang mit der Wahrnehmung des Lehrers.

Ursprünglich bin ich in Anlehnung an HELMKE (2006) davon ausgegangen, dass die Unterrichtsqualität im Bereich der Fahrschulausbildung ähnlich erfasst werden kann, wie in der Schule. Im Zuge der Auswertung der Erhebungsdaten habe ich feststellen müssen, dass sich ein Modell aus der Schul- und Unterrichtsforschung nicht unverändert auf den Fahrschulunterricht übertragen lässt.

Da die Rahmenbedingungen im Fahrschulunterricht anders sind als im Schulunterricht, müssen folgende Einschränkungen beachtet werden:

- Im Gegensatz zum Schulunterricht, wo die allgemeine Schulpflicht gilt, besuchen Fahrschüler den Fahrschulunterricht freiwillig. Ihre Motivation liegt darin, gegen Bezahlung den Führerschein zu erwerben.
- Der Fahrschulunterricht findet oft geblockt und abends statt. Das bedeutet, die Fahrschüler kommen entweder nach der Arbeit, nach der Schule oder von der Universität müde zum Unterricht.

- Eine Klassengemeinschaft wie in der Schule gibt es im Fahrschulunterricht nicht. Es gibt auch keine Klassen, in denen die Schüler etwa gleich alt sind und ein ganzes Schuljahr miteinander verbringen.
- In der Fahrschule gibt es festgelegte Kurszeiten, die sich der Fahrschüler aussuchen kann. Somit kann es vorkommen, dass in einer theoretischen Unterrichtsstunde beispielsweise 16-jährige Schüler und 30-jährige Erwachsene teilnehmen.
- Die Fahrschüler bringen aufgrund ihrer unterschiedlichen Motivation und ihres Alters somit auch andere Lernvoraussetzungen mit als Schüler im Schulunterricht.
- Der Fahrschullehrer braucht auf seine Fahrschüler nicht in jenem Ausmaß eingehen wie der Lehrer auf seine Schüler.
- In der Schule gibt es im Laufe eines Schuljahres genügend Zeit, den Lernstoff zu wiederholen und einzuüben. Im Fahrschulunterricht wird der Lernstoff vom Lehrer vorgelesen, und für Wiederholung und Vertiefung ist keine Zeit. Dazu kommt, dass sich Fahrschüler große Teile des Lernstoffs selbst aneignen müssen.
- Da die Schüler der Fahrschule zum größten Teil aus (jungen) Erwachsenen bestehen, müssten beim Unterricht auch erwachsenenpädagogische Aspekte berücksichtigt werden, auf die im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht eingegangen wird.

Alle diese Einschränkungen müssen bei der Interpretation der ausgewerteten Daten berücksichtigt werden.

Meines Erachtens kann ich mit der vorliegenden Diplomarbeit nur einen kleinen Einblick geben, wie der theoretische Fahrschulunterricht von den Fahrschülern wahrgenommen wird. Mein Anliegen war es aufzuzeigen, wie der Unterricht durch die Fahrschüler wahrgenommen wird. Interessant wäre es allerdings herauszufinden, wie die Fahrschullehrer ihrerseits ihren theoretischen Unterricht wahrnehmen, und ob sich ihre Wahrnehmungen von denen der Fahrschüler unterscheiden. Diese Überlegungen könnten Ausgangspunkt für weitere Forschungsarbeiten sein. Ein weiterer Anknüpfungspunkt, ob die Ausstattung der Fahrschulen die Wahrnehmung des Unterrichts beeinflusst, wie und in welchem Ausmaß, musste in dieser Arbeit unberücksichtigt bleiben. An dieser Stelle muss ich mir selbst gegenüber kritisch anmerken, dass der Fragebogen für die gegenständliche Fragestellung zu umfangreich war. Eine vollständige Auswertung der erhobenen Daten hätte jedoch zweifellos den Rahmen dieser Arbeit sprengen müssen und musste daher unterbleiben. Auch hier könnten weitere Forschungsarbeiten ansetzen.

10. LITERATURVERZEICHNIS

ALTRICHTER Herbert (1996): Der Lehrberuf: Qualifikationen, strukturelle Bedingungen und Professionalität. In: SPECHT Werner, THONHAUSER Josef (Hrsg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. (Studien zur Bildungsforschung & Bildungsplanung; Bd. 14) Studien-Verlag. Innsbruck, Wien; S. 96-172.

ASTLEITNER Hermann (2002): Prinzipien guten Unterrichts. Forschungsergebnisse für eine kognitiv, motivational und emotional wirksame Unterrichtspraxis. BMBWK: Wien.

http://www.qis.at/material/astleitner_unterrichtsqualit%C3%A4t.pdf (download 21 08 2007)

ATTESLANDER Peter (2006): Methoden der empirischen Sozialforschung. 11., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Erich Schmidt Verlag. Berlin.

BESSOTH Richard (1994): Lehrerberatung – Lehrerbeurteilung. (Praxishilfen Schule) Luchterhand. Neuwied, Kriftel, Berlin.

BOCKA Doris (2003): „...guter Unterricht ist schwer zu halten.“ Eine explorative Studie über Unterrichtsqualität unter besonderer Berücksichtigung der Schülersicht und der Sekundarstufe I. (Schriftenreihe Studien zur Schulpädagogik, Band 35) Verlag Dr. Kovac´. Hamburg.

BONGARD A-E., BONGARD I. Ch. (1983): Die Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern in der Bundesrepublik Deutschland. In: Unfall- und Sicherheitsforschung Straßenverkehr. Heft 43.

BORTZ Jürgen (2005): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Springer Medizin Verlag. Heidelberg.

BORTZ Jürgen, DÖRING Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarbeitete Auflage. Springer Medizin Verlag. Heidelberg.

BÖSCH Hans-Ulrich (1987): Lehrerbeurteilung. Theoretische Grundlegung und Anwendung für den Handelslehramtskandidaten. Dissertation. Hochschule St. Gallen für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. ADAG Administration & Druck AG. Zürich.

BROCKHAUS (1937): Der neue Brockhaus. Brockhaus. Leipzig.

BROPHY Jere, GOOD Thomas L. (1986): Teacher Behavior and Student Achievement: In: WITTRICK Merlin C. (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching. 3rd edition, Macmillan. New York, London; S. 328-375.

BROSIUS Felix (2006): SPSS 14. mitp. Redline. Heidelberg

BÜHL Achim und ZÖFEL Peter (2005): SPSS 12. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage. Pearson Studium. München.

CLAUSEN Marten (2002): Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität. (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 29) Waxmann Verlag. Münster, New York, München, Berlin.

CZERWENKA Kurt (2005): Lehrerqualität zwischen Kompetenz und Ethos. Können, Wissen und Persönlichkeit des Lehrers. In: Lehrer und Schule. September/Oktober. Verband Bildung und Erziehung (VBE); S. 71-74.

CZERWENKA Kurt, NÖLLE Karin, PAUSE Gerhard, SCHLOTTHAUS Werner, SCHMIDT Hans Jochim, TESSLOFF Janina (1990): Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung. (Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik; Bd. 419) Verlag Peter Lang. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris.

DAXER Helmut (2003): Fahrschullehrerqualifikation im Lichte der Mehrphasen-Fahrausbildung. Diplomarbeit. Universität Linz.

DITTON Hartmut (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: HELMKE Andreas, HORNSTEIN Walter, TERHART Ewald (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik. 41. Beiheft, Beltz Verlag. Weinheim, Basel; S. 73-92.

DITTON Hartmut (2002): Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jahrgang, Heft Nr. 2; S. 262-286.

DITTON Hartmut (2002): Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. 30. Jahrgang, Heft 3; S. 197-212.

DITTON Hartmut (2006): Unterrichtsqualität. In: ARNOLD Karl-Heinz, SANDFUCHS Uwe, WIECHMANN Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn; S. 235-243.

DITTON Hartmut (2007): Leistungsentwicklung und Unterrichtsqualität aus Schülersicht. In: KONRAD Franz Michael, SAILER Maximilian (Hrsg.): Homo educabilis. Studien zur Allgemeinen Pädagogik, Pädagogischen Anthropologie und Bildungsforschung. (Erziehung & Bildung – Eichstätter Studien, Bd. 2) Waxmann Verlag. Münster; S. 9-22.

DITTON Hartmut, MERZ Daniela (2000): Qualität von Schule und Unterricht. Kurzbericht über erste Ergebnisse einer Untersuchung an bayerischen Schulen. Katholische Universität Eichstätt / Universität Osnabrück.

EDER Ferdinand (2002): Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. 30. Jahrgang. Heft 3; S. 213-229.

EINSIEDLER Wolfgang (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Literaturüberblick. In: WEINERT Franz Emanuel, HELMKE Andreas (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Psychologie Verlags Union. Weinheim; S. 225–240.

EINSIEDLER Wolfgang (2002): Das Konzept „Unterrichtsqualität“. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. 30. Jahrgang. Heft 3; S. 194-196.

FEND Helmut (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Juventa Verlag. Weinheim, München.

FEND Helmut (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In: HELMKE Andreas, HORNSTEIN Walter, TERHART Ewald (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft. Beltz Verlag. Weinheim, Basel; S. 55-72.

FICHTEN Wolfgang (1993): Unterricht aus Schülersicht. Die Schülerwahrnehmung von Unterricht als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand und ihre Verarbeitung im Unterricht. (Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik; Bd. 562) Peter Lang Verlag. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien.

FRIEDRICH Anja (2006): Pädagogische Kompetenz von Fahrlehreranwärtern. Eine Feldstudie. Dissertation. Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Erfurt.

FRIEDRICHS Jürgen (1990): Methoden empirischer Sozialforschung. 14. Auflage. Westdeutscher Verlag, Opladen.

GERSTENMAIER Jochen (1975): Urteile von Schülern über Lehrer. Eine Analyse ausgewählter empirischer Untersuchungen. (Erziehungswissenschaftliche Forschungen; Bd. 6) Beltz Verlag. Weinheim, Basel.

GREIMEL Bettina (1996): Ein Anforderungsprofil an Lehrer. In: FORTMÜLLER Richard, AFF Josef (Hrsg.): Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug in der Didaktik der Ökonomie. Festschrift für Wilfried Schneider. Manz Verlag Schulbuch. Wien; S. 229-254.

HAECKER Horst, WERRES Walter (1983): Schule und Unterricht im Urteil der Schüler: Bericht einer Schülerbefragung in der Sekundarstufe I. (Studien zur Pädagogik der Schule, Band 10) Verlag Peter Lang. Frankfurt am Main, Bern, New York.

HARVEY Lee, GREEN Diana (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: HELMKE Andreas, HORNSTEIN Walter, TERHART Ewald (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft. Beltz Verlag. Weinheim, Basel; S. 17-39.

HEID Helmut (2000): Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: HELMKE Andreas, HORNSTEIN Walter, TERHART Ewald (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft. Beltz Verlag. Weinheim, Basel; S. 41-45.

HEILIG Bruno (2004): Fahrschulqualität kann man messen – für ein Qualitätssicherungssystem muss man sie allerdings anders messen In: Zeitschrift für Verkehrssicherheit. Jahrgang 50. Heft 2; S. 97.

HEILIG Bruno (2005): Qualitätssicherung in Fahrschulen. - Ein Beitrag zur Professionalisierung in der Verkehrssicherheit. In: Zeitschrift für Verkehrssicherheit. Jahrgang 51. Heft 2; S. 70 – 75.

HEILIG Bruno (1999): Der Fahrlehrer als Verkehrspädagoge. Ein Handbuch über die Grundlagen der Fahrschulpädagogik. 2. Auflage, Verlag Heinrich Vogel, München.

HEILIG Bruno, KNÖRZER W., POMMERENKE E. (1995): Curriculum für die Fahrlehrer-ausbildung. Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt). Reihe Mensch und Sicherheit. Heft M44. Wirtschaftsverlag NW, Bergisch Gladbach.

HEINRICH Hanns Ch. (1993): Lernklima und Lernerfolg in Fahrschulen. Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt). Reihe Mensch und Sicherheit. Heft M19. Wirtschaftsverlag NW. Bergisch Gladbach.

HELMKE Andreas (1994): Unterrichtsqualität und Schulleistungen – Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojekts. In: TILLMANN Klaus-Jürgen (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? 2. Auflage. Bergmann und Helbig. Hamburg; S. 77-94.

HELMKE Andreas (2002): Kommentar: Unterrichtsqualität und Unterrichtsklima: Perspektiven und Sackgassen. In: Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. Jahrgang 30, Heft 3; S. 261 –277.

HELMKE Andreas (2005): Unterrichtsqualität - erfassen, bewerten, verbessern. 4. Auflage. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung. Seelze.

HELMKE Andreas (2006): Unterrichtsforschung. In: ARNOLD Karl-Heinz, SANDFUCHS Uwe, WIECHMANN Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn; S. 56-65.

HELMKE Andreas, WEINERT Franz Emanuel (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: WEINERT Franz Emanuel, HELMKE Andreas (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Psychologie Verlags Union. Weinheim. S. 241-251.

HELMKE Andreas, HORNSTEIN Walter, TERHART Ewald (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zur Einleitung in das Beiheft. In: HELMKE Andreas, HORNSTEIN Walter, TERHART Ewald (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft. Beltz Verlag. Weinheim, Basel; S. 7-14.

KEMPFERT Guy, ROLFF Hans-Günter (1999): Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Beltz Verlag. Weinheim, Basel.

KLEMENJAK Arno M. (2004): Diskurs über die Notwendigkeit einer fundierten pädagogischen Ausbildung für Fahrlehrer und Fahrschullehrer. Diplomarbeit. Universität Klagenfurt.

LOMPSCHER Joachim (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Kommentar. In: WEINERT Franz Emanuel, HELMKE Andreas (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Psychologie Verlags Union. Weinheim; S. 253-258.

METZNER H. (1985): Die Entwicklung des Fahrschulwesens in den letzten Jahrzehnten. In: Verkehrsmagazin. Heft 1; S. 12–14.

NÖLLE Veronika (1995): Schüler sehen Schule anders. Eine empirische Untersuchung über Schulauffassungen von Schülern und ihren Konsens. (Schule – Wirklichkeit; Bd. 5) Peter Lang Verlag. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien.

PAIER Dietmar (2010): Quantitative Sozialforschung. Eine Einführung. Facultas. Wien.

PATRY Jean-Luc (1996): Qualität des Unterrichts als Komponente von Schulqualität. In: SPECHT Werner, THONHAUSER Josef (Hrsg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. (Studien zur Bildungsforschung & Bildungsplanung; Bd. 14) Studien-Verlag. Innsbruck, Wien; S. 58-94.

PONOCNY-SELIGER Elisabeth, PONOCNY Ivo (2007): Statistic for you. Eine anwendungsbezogene Einführung in die quantitativen Anwendungsmethoden unter besonderer Berücksichtigung von SPSS 10.0. Facultas. Wien.

ROßBACH Hans-Günther (2002): Unterrichtsqualität im 2. Schuljahr – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. 30. Jahrgang, Heft 3; S. 230-245

ROULA Wolfgang (1996): Qualifikationsentwicklungen im österreichischen Fahrschulwesen. Diplomarbeit. Universität Wien.

SAURUCK Ulrike (1997): Qualitätsmanagement an Schulen – mit Schwerpunkt auf die Erreichung, Sicherung und Überprüfung von Unterrichtsqualität. Diplomarbeit. Universität Linz.

SCHRÖDER Hartwig (2000): Lernen – Lehren – Unterricht: Lernpsychologische und didaktische Grundlagen. 1. Auflage. Hand- und Lehrbücher Pädagogik. Oldenbourg. München, Wien.

SCHWENDENWEIN Werner (2000): Theorie des Unterrichtens und Prüfens. 7. Auflage. (WUV-Studienbücher Sozialwissenschaften; Bd. 4) WUV-Universitätsverlag. Wien.

SLAVIN Robert E. (1996): A Model of Effective Instruction.

http://www.successforall.net/_images/pdfs/modeleffect.htm (download 01 04 08)

STURZBECHER Dietmar, HERMANN Ute, KLINGNER Nadine, KRAMPE Andreas, VIERECK Karen, VÖLKELE Petra (2003): Kann man die pädagogische Qualität von Fahrschulen messen? In: Zeitschrift für Verkehrssicherheit. Jahrgang 49. Heft 4; S. 162–170.

STURZBECHER Dietmar, GROßMANN Heidrun, HERMANN Ute, SCHELLHAS Bernd, VIERECK Karen, VÖLKELE Petra (2004): Einflussfaktoren auf den Erfolg bei der theoretischen Fahrerlaubnisprüfung. In: STURZBECHER Dietmar (Hrsg.): Einflussfaktoren auf den Erfolg bei der theoretischen Fahrerlaubnisprüfung. Jugendliche und Risikoverhalten im Straßenverkehr. Reihe Empirische Studien zur Verkehrssicherheit, Band 2. Degener Lehrmittel GmbH, Hannover.

STURZBECHER Dietmar, HERMANN Ute, LABITZKE Peter, SCHELLHAS Bernd (2005): Pädagogisch qualifizierte Fahrschulüberwachung. - Grundlagen, Methoden und Umsetzung. In: Zeitschrift für Verkehrssicherheit. Jahrgang 51. Heft 1; S. 32–38.

THONHAUSER Josef (1996): Neuere Zugänge der Forschung zur Erfassung von Schulqualität. In: SPECHT Werner, THONHAUSER Josef (Hrsg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. (Studien zur Bildungsforschung & Bildungsplanung; Bd. 14) Studien-Verlag. Innsbruck, Wien. S. 394-425.

WEINERT Franz Emanuel (1998): Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird. In: FREUND Josef, GRUBER Heinz, WEIDINGER Walter (Hrsg.): Guter Unterricht – Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität. ÖBV Pädagogischer Verlag. Wien; S. 7-18.

WEINERT Franz Emanuel, HELMKE Andreas (1996): Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: LESCHINSKY Achim (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Zeitschrift für Pädagogik. 34. Beiheft. Beltz Verlag. Weinheim, Basel; S. 223-233.

WEINERT Franz Emanuel, HELMKE Andreas (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: WEINERT Franz Emanuel, HELMKE Andreas (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Psychologie Verlags Union. Weinheim; S. 241-251.

WEIßMANN Walter (1995): Die besseren Fahrlehrer? Zur Frage von Effekten der Fahrlehrer-Weiterbildung auf die Fahrschulerausbildung. Ergebnisse einer Befragung von Prüflingen der Fahrerlaubnisklassen 3 und 1a in Bayern 1994. Verlag „An der Altmühl“, Eichstätt.

WELLENREUTHER Martin (2000): Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Juventa Verlag. Weinheim, München.

11. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: QuAIT-Modell von Slavin	37
Abbildung 2: Alter	64
Abbildung 3: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Arbeitsform.....	78
Abbildung 4: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Lehrer	81
Abbildung 5: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Klarheit	85
Abbildung 6: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes inhaltliche Struktur	86
Abbildung 7: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes formale Struktur.....	87
Abbildung 8: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Leistungserwartung	93
Abbildung 9: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Schwierigkeit.....	94
Abbildung 10: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Differenzierung.....	95
Abbildung 11: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Interessantheit.....	100
Abbildung 12: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Übung	102
Abbildung 13: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Motivierende Unterstützung und Hilfestellung.....	103
Abbildung 14: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Zeitnutzung.....	110
Abbildung 15: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Klassenmanagement	111
Abbildung 16: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Tempo.....	112
Abbildung 17: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Positives Sozialklima.....	118
Abbildung 18: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Positives Verhältnis zum Lehrer	119
Abbildung 19: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Diagnostische Kompetenz	120
Abbildung 20: Grafische Auswertung der Antworten der Items des Aspektes Angst im Unterricht.....	122

Abbildung 21: Anhang-1: Grafische Darstellung der Mittelwerte der Items des Aspektes Arbeitsform	155
Abbildung 22: Anhang-2: Grafische Darstellung der Mittelwerte der Items des Aspektes Lehrer	157
Abbildung 23: Anhang-2: Screeplot-Diagramm zur Auswahl der optimalen Faktorenanzahl des Aspektes Lehrer	158
Abbildung 24: Anhang-3: Screeplot-Diagramm zur Auswahl der optimalen Faktorenanzahl der Dimension	160
Abbildung 25: Anhang-3: Grafische Darstellung der Mittelwerte der Items der Dimension Qualität	161
Abbildung 26: Anhang-4: Screeplot-Diagramm zu Auswahl der optimalen Faktorenanzahl der Dimension Angemessenheit.....	165
Abbildung 27: Anhang-4: Grafische Darstellung der Mittelwerte der Items der Dimension Angemessenheit	166
Abbildung 28: Anhang-5: Grafische Darstellung der Mittelwerte der Items der Dimension Anregung.....	170
Abbildung 29: Anhang-5: Screeplot-Diagramm zur Auswahl der optimalen Faktorenanzahl der Dimension Anregung.....	172
Abbildung 30: Anhang-6: Grafische Darstellung der Mittelwerte der Items der Dimension Zeit	175
Abbildung 31: Anhang-6: Screeplot-Diagramm zur Auswahl der optimalen Faktorenanzahl der Dimension Zeit.....	178
Abbildung 32: Anhang-7: Grafische Darstellung der Mittelwerte der Items der Dimension Andere unterrichtsrelevante Aspekte	184
Abbildung 33: Anhang-7: Grafische Darstellung der Mittelwerte der Items der Dimension Andere unterrichtsrelevante Aspekte	185
Abbildung 34: Anhang-7: Screeplot-Diagramm zur Auswahl der optimalen Faktorenanzahl der Dimension Andere unterrichtsrelevante Aspekte.....	186

12. TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Bedeutsame Unterrichtsfaktoren.....	38
Tabelle 2: Eigenschaften eines guten Lehrers.....	42
Tabelle 3: Fahrschulen	63
Tabelle 4: Geschlecht.....	64
Tabelle 5: Altersgruppen.....	65
Tabelle 6: Schulabschluss	66
Tabelle 7: Tätigkeit	66
Tabelle 8: Begründung.....	67
Tabelle 9: Führerscheinklasse	67
Tabelle 10: Besitz Führerschein.....	68
Tabelle 11: Fahrstunden.....	68
Tabelle 12: Lehrer	69
Tabelle 13: Darstellung der signifikanten Werte der Items des Aspektes Lehrer	83
Tabelle 14: Faktorenanalyse der Dimension Qualität.....	89
Tabelle 15: Darstellung der signifikanten Werte der Faktoren der Dimension Qualität.....	91
Tabelle 16: Darstellung der Korrelation der Faktoren der Dimension Qualität mit dem Faktor Lehrer.....	91
Tabelle 17: Faktorenanalyse der Dimension Angemessenheit	97
Tabelle 18: Darstellung der signifikanten Werte der Faktoren der Dimension Angemessenheit	98
Tabelle 19: Darstellung der Korrelation der Faktoren der Dimension Angemessenheit mit dem Faktor Lehrer	99
Tabelle 20: Faktorenanalyse der Dimension Anregung.....	105
Tabelle 21: Darstellung der signifikanten Werte der Faktoren der Dimension Anregung.....	107
Tabelle 22: Darstellung der Korrelation der Faktoren der Dimension Anregung mit dem Faktor Lehrer.....	108
Tabelle 23: Faktorenanalyse der Dimension Zeit	114
Tabelle 24: Darstellung der signifikanten Werte der Faktoren der Dimension Zeit.....	116
Tabelle 25: Darstellung der Korrelation der Faktoren der Dimension Zeit mit dem Faktor Lehrer	117
Tabelle 26: Faktorenanalyse der Dimension Andere unterrichtsrelevante Aspekte	125

Tabelle 27: Darstellung der signifikanten Werte der Faktoren der Dimension Andere unterrichtsrelevante Aspekte.....	128
Tabelle 28: Darstellung der Korrelation der Faktoren der Dimension Andere unterrichtsrelevante Aspekte mit dem Faktor Lehrer.....	129
Tabelle 29: Anhang-1: Häufigkeitsverteilung der Items des Aspektes Arbeitsform.....	154
Tabelle 30: Anhang-1: Zusammenfassung der Antworten der Items des Aspektes Arbeitsform zu zwei Kategorien.....	154
Tabelle 31: Anhang-1: Rangreihung der Mittelwerte der Items des Aspektes Arbeitsform.....	155
Tabelle 32: Anhang-2: Häufigkeitsverteilung der Items des Aspektes Lehrer	156
Tabelle 33: Anhang-2: Zusammenfassung der Antworten der Items des Aspektes Lehrer zu zwei Kategorien.....	156
Tabelle 34: Anhang-2: Signifikanzwerte der Items des Aspektes Lehrer	156
Tabelle 35: Anhang-2: Rangreihung der Mittelwerte der Items des Aspektes Lehrer.....	157
Tabelle 36: Anhang-2: Eigenwerte der Faktorenlösung des Aspektes Lehrer	158
Tabelle 37: Anhang-2: Reliabilitätsanalyse des Faktors Lehrer.....	158
Tabelle 38: Anhang-3: Häufigkeitsverteilung der Items der Dimension Qualität	159
Tabelle 39: Anhang-3: Reliabilitätsanalyse des ersten Faktors der Dimension Qualität.....	159
Tabelle 40: Anhang-3: Zusammenfassung der Antworten der Items der Dimension Qualität zu zwei Kategorien	160
Tabelle 41: Anhang-3: Reliabilitätsanalyse des zweiten Faktors der Dimension Qualität.....	161
Tabelle 42: Anhang-3: Reliabilitätsanalyse des dritten Faktors der Dimension Qualität.....	161
Tabelle 43: Anhang-3: Rangreihung der Mittelwerte der Items der Dimension Qualität.....	162
Tabelle 44: Anhang-3: Signifikanzwerte der Faktoren der Dimension Qualität.....	162
Tabelle 45: Anhang-3: Eigenwerte der Faktorenlösung der Dimension Qualität	163
Tabelle 46: Anhang-4: Häufigkeitsverteilung der Items der Dimension Angemessenheit.....	164
Tabelle 47: Anhang-4: Signifikanzwerte der Faktoren der Dimension Angemessenheit.....	164
Tabelle 48: Anhang-4: Zusammenfassung der Antworten der Items der Dimension Angemessenheit zu zwei Kategorien.....	165
Tabelle 49: Anhang-4: Eigenwerte der Faktorenlösung der Dimension Angemessenheit.....	166

Tabelle 50: Anhang-4: Rangreihung der Mittelwerte der Items der Dimension Angemessenheit	167
Tabelle 51: Anhang-4: Reliabilitätsanalyse des ersten Faktors der Dimension Angemessenheit	167
Tabelle 52: Anhang-4: Reliabilitätsanalyse des zweiten Faktors der Dimension Angemessenheit	167
Tabelle 53: Anhang-4: Reliabilitätsanalyse des dritten Faktors der Dimension Angemessenheit	167
Tabelle 54: Anhang-5: Häufigkeitsverteilung der Items der Dimension Anregung.....	168
Tabelle 55: Anhang-5: Zusammenfassung der Antworten der Items der Dimension Anregung zu zwei Kategorien.....	169
Tabelle 56: Anhang-5: Rangreihung der Mittelwerte der Items der Dimension Anregung.....	171
Tabelle 57: Anhang-5: Reliabilitätsanalyse des ersten Faktors der Dimension Anregung.....	172
Tabelle 58: Anhang-5: Reliabilitätsanalyse des zweiten Faktors der Dimension Anregung.....	172
Tabelle 59: Anhang-5: Reliabilitätsanalyse des dritten Faktors der Dimension Anregung.....	172
Tabelle 60: Anhang-5: Eigenwerte der Faktorenlösung der Dimension Anregung.....	173
Tabelle 61: Anhang-5: Signifikanzwerte der Faktoren der Dimension Anregung	173
Tabelle 62: Anhang-6: Häufigkeitsverteilung der Items der Dimension Zeit.....	174
Tabelle 63: Anhang-6: Rangreihung der Mittelwerte der Items der Dimension Zeit	176
Tabelle 64: Anhang-6: Zusammenfassung der Antworten der Items der Dimension Zeit zu zwei Kategorien	177
Tabelle 65: Anhang-6: Eigenwerte der Faktorenlösung der Dimension Zeit	178
Tabelle 66: Anhang-6: Reliabilitätsanalyse des ersten Faktors der Dimension Zeit	179
Tabelle 67: Anhang-6: Reliabilitätsanalyse des zweiten Faktors der Dimension Zeit	179
Tabelle 68: Anhang-6: Reliabilitätsanalyse des dritten Faktors der Dimension Zeit	179
Tabelle 69: Anhang-6: Signifikanzwerte der Faktoren der Dimension Zeit.....	179
Tabelle 70: Anhang-7: Häufigkeitsverteilung der Items der Dimension Andere unterrichtsrelevante Aspekte	180
Tabelle 71: Anhang-7: Reliabilitätsanalyse des ersten Faktors der Dimension Andere unterrichtsrelevante Aspekte	181

Tabelle 72: Anhang-7: Rangreihung der Mittelwerte der Items der Dimension Andere unterrichtsrelevante Aspekte.....	182
Tabelle 73: Anhang-7: Zusammenfassung der Antworten der Items der Dimension Andere unterrichtsrelevante Aspekte zu zwei Kategorien.....	183
Tabelle 74: Anhang-7: Reliabilitätsanalyse des zweiten Faktors der Dimension Andere unterrichtsrelevante Aspekte.....	185
Tabelle 75: Anhang-7: Reliabilitätsanalyse des dritten Faktors der Dimension Andere unterrichtsrelevante Aspekte.....	185
Tabelle 76: Anhang-7: Reliabilitätsanalyse des vierten Faktors der Dimension Andere unterrichtsrelevante Aspekte.....	186
Tabelle 77: Anhang-7: Signifikanzwerte der Faktoren der Dimension Andere unterrichtsrelevante Aspekte.....	186
Tabelle 78: Anhang-7: Eigenwerte der Faktorenlösung der Dimension Andere unterrichtsrelevante Aspekte.....	187

13. ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

A	=	Anhang
Anz.	=	Anzahl
BAS _t	=	Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen
Bd.	=	Band
bzw.	=	beziehungsweise
et al.	=	und andere
Hrsg.	=	Herausgeber
KDV	=	Kraftfahr _g esetz-Durchführungsverordnung
LAU	=	Lernausgangslagenuntersuchung
n.s.	=	nicht signifikant
MW	=	Mittelwert
N	=	Anzahl der Teilnehmer / Probanden
p	=	Wahrscheinlichkeit
QUASSU	=	Qualitätssicherung in Schule und Unterricht
S.	=	Seite(n)
sign.	=	asymptotische Signifikanz
SCHOLASTIK	=	Schulorganisierte Lernangebote und Sozialisationen von Talenten, Interessen und Kompetenzen
SPSS	=	Statistical Package for Social Science
s.s.	=	sehr signifikant
u.a.	=	unter anderem
v.a.	=	vor allem
vgl.	=	vergleiche
z.B.	=	zum Beispiel
%	=	Prozent

14. ANHANG

A-1. Aspekt Arbeitsform

A-2. Aspekt Lehrer

A-3. Dimension „Qualität“

A-4. Dimension „Angemessenheit“

A-5. Dimension „Anregung“

A-6. Dimension „Zeit“

A-7. Dimension „Andere unterrichtsrelevante Aspekte“

A-8. Fragebogen

A-1. ASPEKT ARBEITSFORM

	stimme voll zu		stimme eher zu		stimme eher nicht zu		stimme überhaupt nicht zu	
	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%
4.1 Die Schüler sitzen und hören zu, der Lehrer redet.	101	39,3 %	130	50,6 %	23	8,9 %	3	1,2 %
4.2 Der Lehrer redet und stellt Fragen, einzelne Schüler antworten.	70	27,2 %	141	54,9 %	38	14,8 %	8	3,1 %
4.3 Die Lehrer und die Klasse diskutieren gemeinsam.	54	21,1 %	94	36,7 %	90	35,2 %	18	7,0 %
4.4 Die Schüler bearbeiten in Gruppen Aufgaben.	20	7,9 %	28	11,1 %	43	17,1 %	161	63,9 %
4.5 Die Schüler arbeiten jeder für sich an den gleichen Aufgaben	44	17,5 %	40	15,9 %	72	28,6 %	96	38,1 %
4.6 Die Schüler arbeiten jeder für sich an selbst gewählten Aufgaben.	13	5,3 %	19	7,7 %	48	19,4 %	167	67,6 %
4.7 Die Schüler führen eigene Untersuchungen/ Experimente durch.	6	2,4 %	11	4,4 %	28	11,1 %	207	82,1 %
4.8 Die Schüler bearbeiten Arbeitsblätter.	7	2,8 %	11	4,4 %	38	15,1 %	195	77,7 %
4.9 Die Schüler schauen Filme und Videos.	50	19,6 %	91	35,7 %	67	26,3 %	47	18,4 %

Tabelle 29: Anhang-1: Häufigkeitsverteilung der Items des Aspektes Arbeitsform

	positiv		negativ	
	Anz.	%	Anz.	%
4.1 Die Schüler sitzen und hören zu, der Lehrer redet.	231	89,9	26	10,1
4.2 Der Lehrer redet und stellt Fragen, einzelne Schüler antworten.	211	82,1	46	17,9
4.3 Die Lehrer und die Klasse diskutieren gemeinsam.	148	57,8	108	42,2
4.4 Die Schüler bearbeiten in Gruppen Aufgaben.	48	19,0	204	81,0
4.5 Die Schüler arbeiten jeder für sich an den gleichen Aufgaben	84	33,4	168	66,7
4.6 Die Schüler arbeiten jeder für sich an selbst gewählten Aufgaben.	32	13,0	215	87,0
4.7 Die Schüler führen eigene Untersuchungen/ Experimente durch.	17	6,8	235	93,2
4.8 Die Schüler bearbeiten Arbeitsblätter.	18	7,2	233	92,8
4.9 Die Schüler schauen Filme und Videos.	141	55,3	114	44,7

Tabelle 30: Anhang-1: Zusammenfassung der Antworten der Items des Aspektes Arbeitsform zu zwei Kategorien

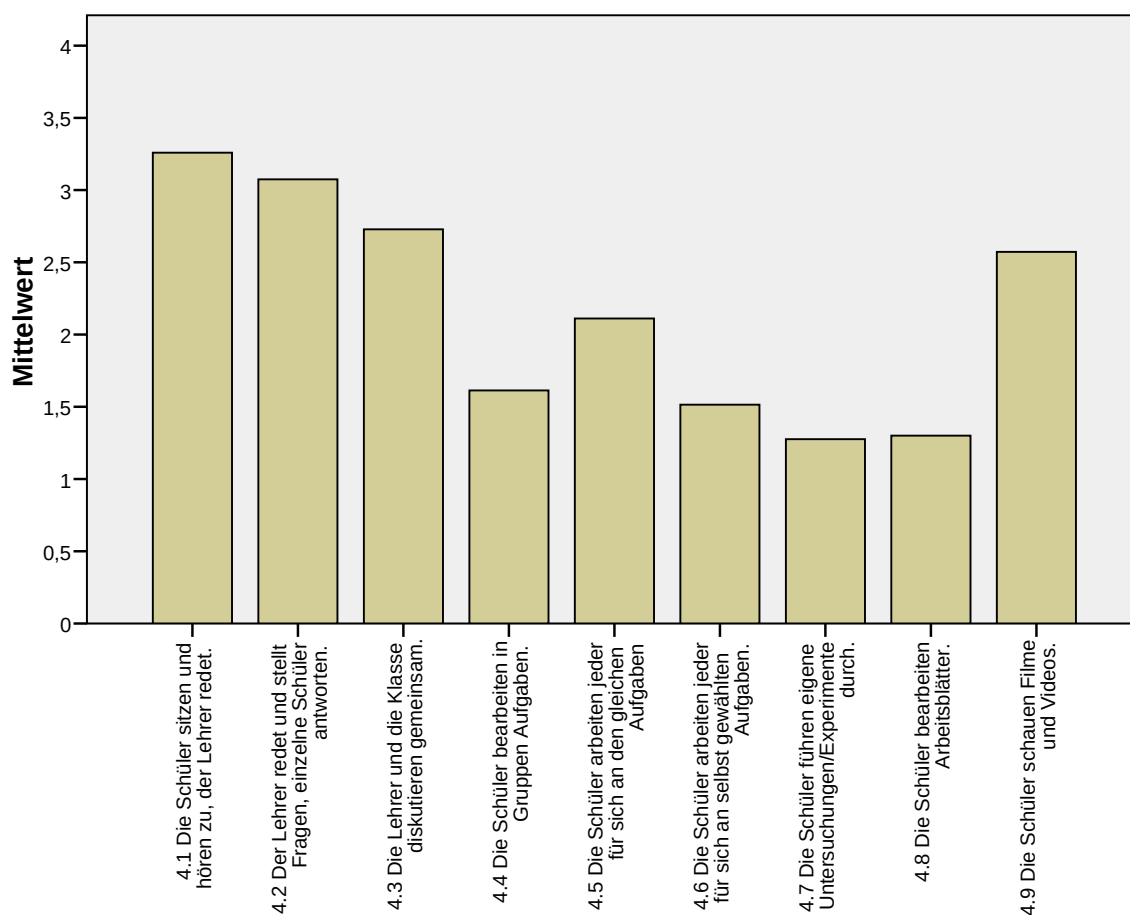


Abbildung 21: Anhang-1: Grafische Darstellung der Mittelwerte der Items des Aspektes Arbeitsform

	N	Mittelwert	Standardabweichung
4.1 Die Schüler sitzen und hören zu, der Lehrer redet.	257	3,28	,673
4.2 Der Lehrer redet und stellt Fragen, einzelne Schüler antworten.	257	3,06	,737
4.3 Die Lehrer und die Klasse diskutieren gemeinsam.	256	2,72	,876
4.9 Die Schüler schauen Filme und Videos.	255	2,56	1,005
4.5 Die Schüler arbeiten jeder für sich an den gleichen Aufgaben	252	2,13	1,108
4.4 Die Schüler bearbeiten in Gruppen Aufgaben.	252	1,63	,967
4.6 Die Schüler arbeiten jeder für sich an selbst gewählten Aufgaben.	247	1,51	,850
4.8 Die Schüler bearbeiten Arbeitsblätter.	251	1,32	,690
4.7 Die Schüler führen eigene Untersuchungen/Experimente durch.	252	1,27	,655
Gültige Werte (Listenweise)	243		

Tabelle 31: Anhang-1: Rangreihung der Mittelwerte der Items des Aspektes Arbeitsform

A-2. ASPEKT LEHRER

	stimme voll zu		stimme eher zu		stimme eher nicht zu		stimme überhaupt nicht zu	
	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%
17.1 Insgesamt ist unser Lehrer ein wirklich guter Lehrer.	183	72,3 %	64	25,3 %	6	2,4 %		
17.2 Insgesamt macht unser Lehrer einen wirklich guten Unterricht.	178	70,9 %	60	23,9 %	12	4,8 %	1	0,4 %
17.3 Bei diesem Lehrer lerne ich wirklich viel.	152	60,3 %	82	32,5 %	15	6,0 %	3	1,2 %
17.4 Bei diesem Lehrer fällt es mir leicht zu lernen.	139	55,4 %	91	36,3 %	19	7,6 %	2	0,8 %
17.5 Bei diesem Lehrer gehe ich gern in den Unterricht.	144	57,6 %	80	32,0 %	23	9,2 %	3	1,2 %
17.6 Diesen Lehrer hätte ich auch gerne beim nächsten Unterricht.	161	64,7 %	70	28,1 %	12	4,8 %	6	2,4 %

Tabelle 32: Anhang-2: Häufigkeitsverteilung der Items des Aspektes Lehrer

	positiv		negativ	
	Anz.	%	Anz.	%
17.1 Insgesamt ist unser Lehrer ein wirklich guter Lehrer.	247	97,6	6	2,4
17.2 Insgesamt macht unser Lehrer einen wirklich guten Unterricht.	238	94,8	13	5,2
17.3 Bei diesem Lehrer lerne ich wirklich viel.	234	92,8	18	7,2
17.4 Bei diesem Lehrer fällt es mir leicht zu lernen.	240	91,7	21	8,4
17.5 Bei diesem Lehrer gehe ich gern in den Unterricht.	224	89,6	26	10,4
17.6 Diesen Lehrer hätte ich auch gerne beim nächsten Unterricht.	231	92,8	18	7,2

Tabelle 33: Anhang-2: Zusammenfassung der Antworten der Items des Aspektes Lehrer zu zwei Kategorien

	Geschlecht	Alter	Schulbildung
17.1 Insgesamt ist unser Lehrer ein wirklich guter Lehrer.	0,566	0,911	0,425
17.2 Insgesamt macht unser Lehrer einen wirklich guten Unterricht.	0,305	0,815	0,111
17.3 Bei diesem Lehrer lerne ich wirklich viel.	0,408	0,749	0,051
17.4 Bei diesem Lehrer fällt es mir leicht zu lernen.	0,204	0,751	0,193
17.5 Bei diesem Lehrer gehe ich gern in den Unterricht.	0,364	0,738	0,115
17.6 Diesen Lehrer hätte ich auch gerne beim nächsten Unterricht.	0,613	0,662	0,066

Tabelle 34: Anhang-2: Signifikanzwerte der Items des Aspektes Lehrer

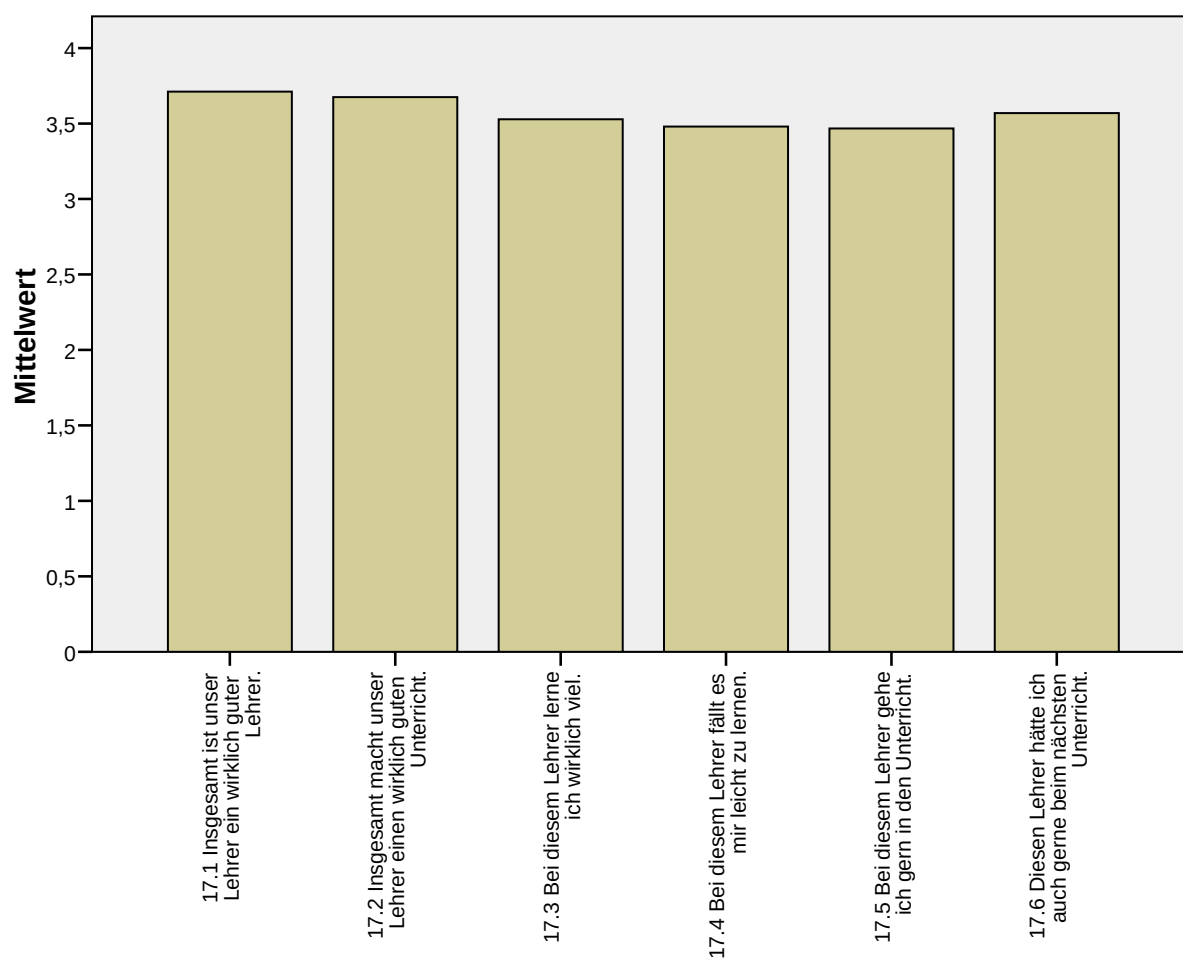


Abbildung 22: Anhang-2: Grafische Darstellung der Mittelwerte der Items des Aspektes Lehrer

	N	Mittelwert	Standardabweichung
17.1 Insgesamt ist unser Lehrer ein wirklich guter Lehrer.	253	3,70	,509
17.2 Insgesamt macht unser Lehrer einen wirklich guten Unterricht.	251	3,65	,589
17.6 Diesen Lehrer hätte ich auch gerne beim nächsten Unterricht.	249	3,55	,700
17.3 Bei diesem Lehrer lerne ich wirklich viel.	252	3,52	,665
17.4 Bei diesem Lehrer fällt es mir leicht zu lernen.	251	3,46	,670
17.5 Bei diesem Lehrer gehe ich gern in den Unterricht.	250	3,46	,712
Gültige Werte (Listenweise)	246		

Tabelle 35: Anhang-2: Rangreihung der Mittelwerte der Items des Aspektes Lehrer

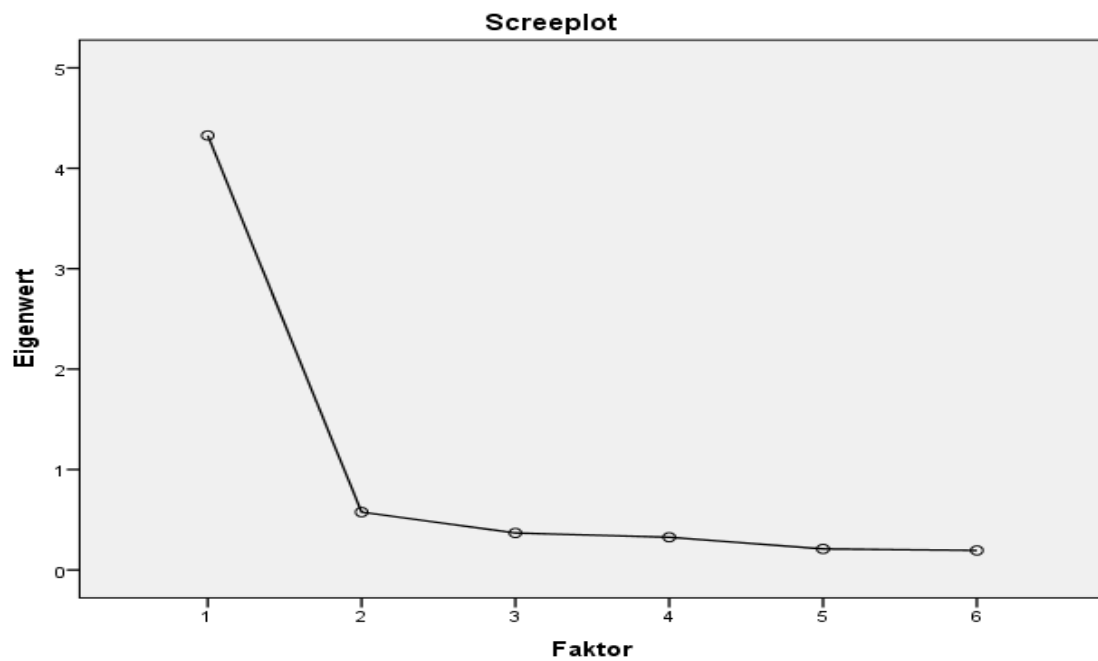


Abbildung 23: Anhang-2: Screeplot-Diagramm zur Auswahl der optimalen Faktorenanzahl des Aspektes Lehrer

Erklärte Gesamtvarianz						
Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	4,327	72,110	72,110	1,839	30,647	30,647
2	,576	9,601	81,711	1,799	29,979	60,625
3	,368	6,129	87,840	1,633	27,215	87,840
4	,326	5,431	93,271			
5	,209	3,487	96,758			
6	,194	3,242	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Tabelle 36: Anhang-2: Eigenwerte der Faktorenlösung des Aspektes Lehrer

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,920	6

Tabelle 37: Anhang-2: Reliabilitätsanalyse des Faktors Lehrer

A-3. DIMENSION „QUALITÄT“

	stimme voll zu		stimme eher zu		stimme eher nicht zu		stimme überhaupt nicht zu	
	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%
1.1 Unser Lehrer drückt sich klar und verständlich aus.	197	76,7 %	56	21,8 %	3	1,2 %	1	0,4 %
1.2 Unser Lehrer spricht laut und deutlich, so dass man ihn gut versteht.	197	76,4 %	52	20,2 %	8	3,1 %	1	0,4 %
1.3 Unser Lehrer benutzt oft Wörter und Begriffe, die ich nicht kenne.	24	9,4 %	28	10,9 %	84	32,8 %	120	46,9 %
1.4 Unser Lehrer stellt wichtige Sachverhalte deutlich heraus.	155	60,3 %	92	35,8 %	10	3,9 %		
2.1 Unser Lehrer gibt vorab einen Überblick zur Gliederung des Stoffes.	88	34,6 %	104	40,9 %	44	17,3 %	18	7,1 %
2.5 Unser Lehrer fasst abschließend die wichtigsten Inhalte und Ergebnisse zusammen.	123	48,2 %	85	33,3 %	41	16,1 %	6	2,4 %
2.6 Unser Lehrer verwendet Übersichten, um Zusammenhänge aufzuzeigen.	108	42,9 %	93	36,6 %	45	17,7 %	7	2,8 %
2.8 Unser Lehrer stellt Zusammenhänge mit dem praktischen Fahrunterricht her.	164	66,1 %	72	29,0 %	9	3,6 %	3	1,2 %
2.2 Unser Lehrer geht im Unterricht in einer logischen Reihenfolge vor.	148	58,0 %	93	36,5 %	13	5,1 %	1	0,4 %
2.3 Unser Lehrer macht Übergänge zu neuen Themenbereichen deutlich.	161	63,4 %	75	29,5 %	16	6,3 %	2	0,8 %
2.4 Unser Lehrer hebt die Beziehungen zwischen behandelten Themen hervor.	137	54,2 %	99	39,1 %	17	6,7 %		
2.7 Unser Lehrer verweist auf Zusammenhänge mit schon durchgenommenem Stoff.	148	58,0 %	89	34,9 %	16	6,3 %	2	0,8 %
2.9 Unser Lehrer zeigt bei Aufgaben die Vor- und Nachteile verschiedener Lösungswege auf (z.B. Überholvorgang).	156	61,2 %	75	29,4 %	22	8,6 %	2	0,8 %

Tabelle 38: Anhang-3: Häufigkeitsverteilung der Items der Dimension Qualität

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,746	7

Tabelle 39: Anhang-3: Reliabilitätsanalyse des ersten Faktors der Dimension Qualität

	positiv		negativ	
	Anz.	%	Anz.	%
1.1 Unser Lehrer drückt sich klar und verständlich aus.	253	98,5	4	1,6
1.2 Unser Lehrer spricht laut und deutlich, so dass man ihn gut versteht.	249	96,6	9	3,5
1.3 Unser Lehrer benutzt oft Wörter und Begriffe, die ich nicht kenne.	52	20,3	204	79,7
1.4 Unser Lehrer stellt wichtige Sachverhalte deutlich heraus.	247	96,1	10	3,9
2.1 Unser Lehrer gibt vorab einen Überblick zur Gliederung des Stoffes.	192	75,5	62	24,4
2.5 Unser Lehrer fasst abschließend die wichtigsten Inhalte und Ergebnisse zusammen.	208	81,5	47	18,5
2.6 Unser Lehrer verwendet Übersichten, um Zusammenhänge aufzuzeigen.	202	79,5	52	20,5
2.8 Unser Lehrer stellt Zusammenhänge mit dem praktischen Fahrunterricht her.	236	95,1	12	4,8
2.2 Unser Lehrer geht im Unterricht in einer logischen Reihenfolge vor.	241	94,5	14	5,5
2.3 Unser Lehrer macht Übergänge zu neuen Themenbereichen deutlich.	236	92,9	18	7,1
2.4 Unser Lehrer hebt die Beziehungen zwischen behandelten Themen hervor.	236	93,3	17	6,7
2.7 Unser Lehrer verweist auf Zusammenhänge mit schon durchgenommenem Stoff.	237	92,9	18	7,1
2.9 Unser Lehrer zeigt bei Aufgaben die Vor- und Nachteile verschiedener Lösungswege auf (z.B. Überholvorgang).	231	90,6	24	9,4

Tabelle 40: Anhang-3: Zusammenfassung der Antworten der Items der Dimension Qualität zu zwei Kategorien

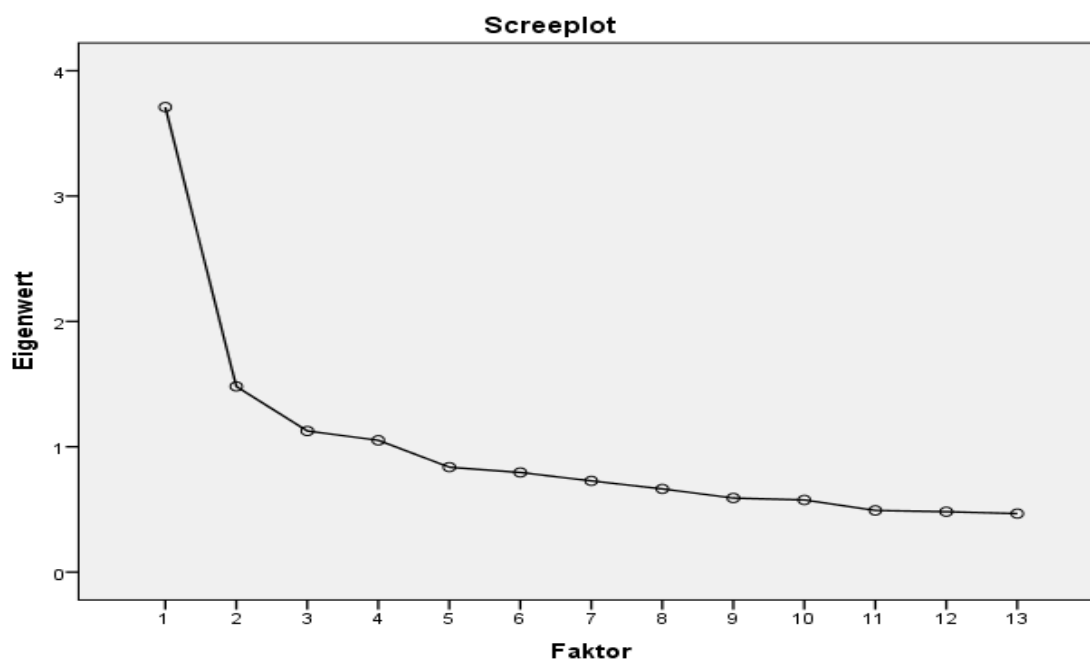


Abbildung 24: Anhang-3: Screeplot-Diagramm zur Auswahl der optimalen Faktorenanzahl der Dimension Qualität

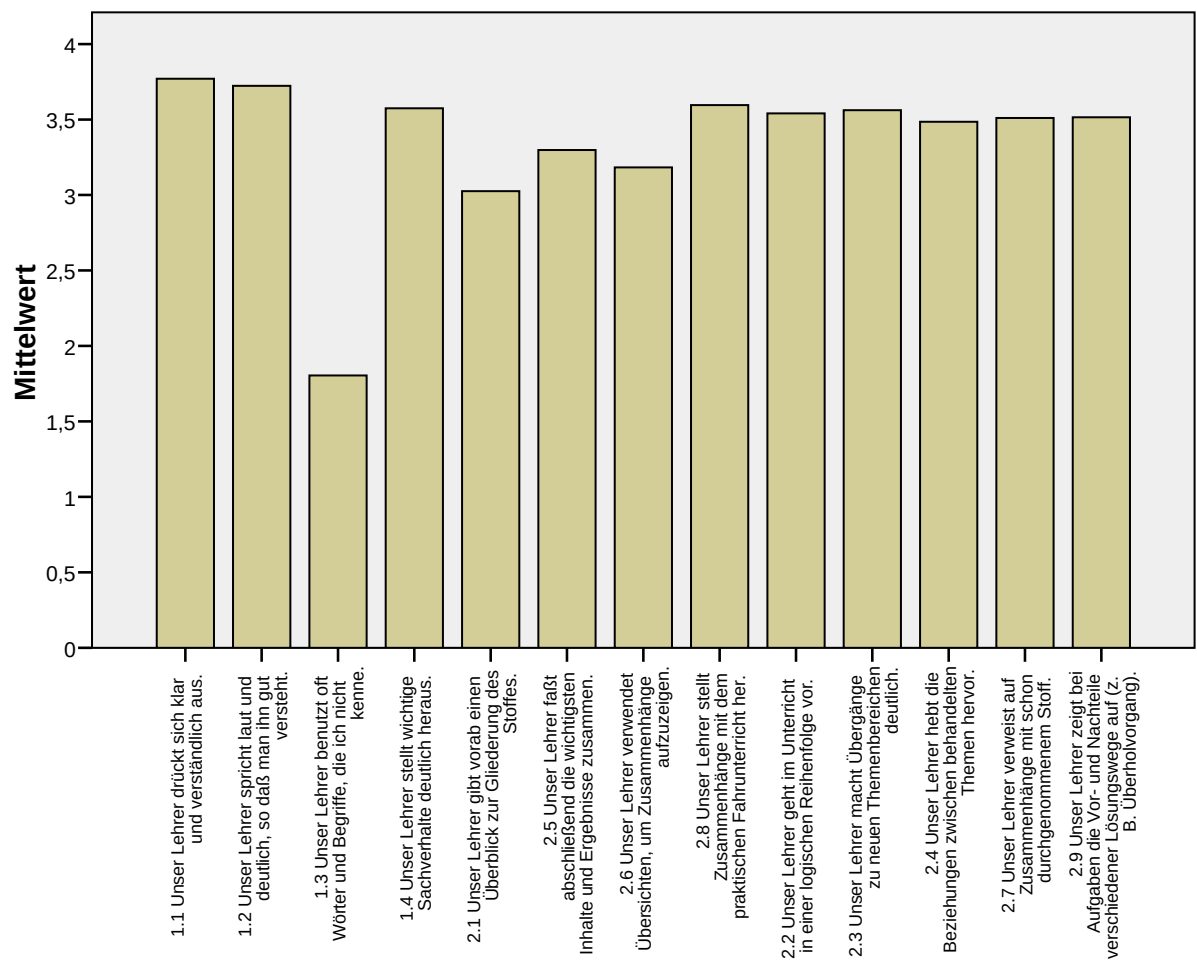


Abbildung 25: Anhang-3: Grafische Darstellung der Mittelwerte der Items der Dimension Qualität

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,580	2

Tabelle 41: Anhang-3: Reliabilitätsanalyse des zweiten Faktors der Dimension Qualität

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,565	2

Tabelle 42: Anhang-3: Reliabilitätsanalyse des dritten Faktors der Dimension Qualität

	N	Mittelwert	Standardabweichung
1.1 Unser Lehrer drückt sich klar und verständlich aus.	257	3,75	,486
1.2 Unser Lehrer spricht laut und deutlich, so dass man ihn gut versteht.	258	3,72	,535
2.8 Unser Lehrer stellt Zusammenhänge mit dem praktischen Fahrunterricht her.	248	3,60	,622
1.4 Unser Lehrer stellt wichtige Sachverhalte deutlich heraus.	257	3,56	,570
2.3 Unser Lehrer macht Übergänge zu neuen Themenbereichen deutlich.	254	3,56	,650
2.2 Unser Lehrer geht im Unterricht in einer logischen Reihenfolge vor.	255	3,52	,614
2.9 Unser Lehrer zeigt bei Aufgaben die Vor- und Nachteile verschiedener Lösungswege auf (z.B. Überholvorgang).	255	3,51	,687
2.7 Unser Lehrer verweist auf Zusammenhänge mit schon durchgenommenem Stoff.	255	3,50	,651
2.4 Unser Lehrer hebt die Beziehungen zwischen behandelten Themen hervor.	253	3,47	,621
2.5 Unser Lehrer fasst abschließend die wichtigsten Inhalte und Ergebnisse zusammen.	255	3,27	,815
2.6 Unser Lehrer verwendet Übersichten, um Zusammenhänge aufzuzeigen.	254	3,20	,825
1.3 Unser Lehrer benutzt oft Wörter und Begriffe, die ich nicht kenne.	256	3,17	,963
2.1 Unser Lehrer gibt vorab einen Überblick zur Gliederung des Stoffes.	254	3,03	,897
Gültige Werte (Listenweise)	235		

Tabelle 43: Anhang-3: Rangreihung der Mittelwerte der Items der Dimension Qualität

	Geschlecht	Alter	Schulbildung
Struktur	0,010	0,020	0,000
Klarheit	0,107	0,159	0,158
Zusammenhang	0,518	0,412	0,161

Tabelle 44: Anhang-3: Signifikanzwerte der Faktoren der Dimension Qualität

Erklärte Gesamtvarianz						
Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	3,710	28,538	28,538	2,968	22,830	22,830
2	1,481	11,394	39,932	1,768	13,599	36,430
3	1,126	8,662	48,594	1,581	12,165	48,594
4	1,052	8,090	56,684			
5	,837	6,440	63,124			
6	,795	6,115	69,238			
7	,728	5,598	74,836			
8	,664	5,107	79,943			
9	,591	4,546	84,489			
10	,575	4,427	88,915			
11	,492	3,786	92,701			
12	,482	3,707	96,409			
13	,467	3,591	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Tabelle 45: Anhang-3: Eigenwerte der Faktorenlösung der Dimension Qualität

A-4. DIMENSION „ANGEMESSENHEIT“

	stimme voll zu		stimme eher zu		stimme eher nicht zu		stimme überhaupt nicht zu	
	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%
6.1 Unser Lehrer hat hohe Erwartungen an uns.	31	12,3 %	100	39,7 %	86	34,1 %	35	13,9 %
6.2 Unser Lehrer ist nur zufrieden, wenn jeder das Bestmögliche aus sich herausholt.	41	16,5 %	86	34,5 %	86	34,5 %	36	14,5 %
6.3 Unser Lehrer hält uns an, mehr zu lernen und zu arbeiten.	39	5,7 %	81	32,5 %	81	32,5 %	48	19,3 %
6.4 Unser Lehrer sagt uns, dass wir noch mehr leisten können.	25	10,1 %	57	23,1 %	90	36,4 %	75	30,4 %
5.1 Die Hausaufgaben sind so leicht, dass ich gar nicht wirklich nachdenken muss.	34	16,4 %	54	26,1 %	52	25,1 %	67	32,4 %
5.2 Unser Lehrer stellt sehr hohe Anforderungen im Unterricht.	7	2,8 %	37	14,3 %	116	45,8 %	88	35,5 %
5.3 Der Unterricht ist so schwer, dass ich nicht mitkomme.	6	2,4 %	7	2,8 %	56	22,2 %	183	72,6 %
5.4 Die Aufgaben, die uns der Lehrer stellt, sind ganz schön schwierig.	5	2,0 %	20	8,1 %	96	38,9 %	126	51,0 %
5.5 Die Hausaufgaben sind oft so schwer, dass ich sie nicht lösen kann.	3	1,4 %	9	4,2 %	45	20,8 %	159	73,6 %
8.1 Unser Lehrer gibt den Schülern unterschiedliche Aufgaben, je nach ihrem Können.	13	5,5 %	24	10,2 %	50	25,1 %	139	59,1 %
8.2 Unser Lehrer stellt Arbeitsgruppen nach dem Können der Schüler zusammen.	3	1,3 %	22	9,6 %	43	18,8 %	161	70,3 %
8.3 Unser Lehrer stellt den besseren Schülern schwierigere Aufgaben.	7	3,0 %	25	0,8 %	44	19,5 %	156	67,2 %

Tabelle 46: Anhang-4: Häufigkeitsverteilung der Items der Dimension Angemessenheit

	Geschlecht	Alter	Schulbildung
Differenzierung	0,037	0,614	0,373
Schwierigkeit	0,781	0,496	0,459
Leistung	0,045	0,725	0,344

Tabelle 47: Anhang-4: Signifikanzwerte der Faktoren der Dimension Angemessenheit

	positiv		negativ	
	Anz.	%	Anz.	%
6.1 Unser Lehrer hat hohe Erwartungen an uns.	131	52,0	121	48,0
6.2 Unser Lehrer ist nur zufrieden, wenn jeder das Bestmögliche aus sich herausholt.	127	51,0	122	49,0
6.3 Unser Lehrer hält uns an, mehr zu lernen und zu arbeiten.	120	48,2	129	51,8
6.4 Unser Lehrer sagt uns, dass wir noch mehr leisten können.	82	33,2	165	66,8
5.1 Die Hausaufgaben sind so leicht, dass ich gar nicht wirklich nachdenken muss.	88	42,5	119	57,5
5.2 Unser Lehrer stellt sehr hohe Anforderungen im Unterricht.	44	17,7	204	82,3
5.3 Der Unterricht ist so schwer, dass ich nicht mitkomme.	13	5,2	239	94,8
5.4 Die Aufgaben, die uns der Lehrer stellt, sind ganz schön schwierig.	25	10,1	222	89,9
5.5 Die Hausaufgaben sind oft so schwer, dass ich sie nicht lösen kann.	12	5,6	204	94,4
8.1 Unser Lehrer gibt den Schülern unterschiedliche Aufgaben, je nach ihrem Können.	37	15,7	168	84,2
8.2 Unser Lehrer stellt Arbeitsgruppen nach dem Können der Schüler zusammen.	25	10,9	204	89,1
8.3 Unser Lehrer stellt den besseren Schülern schwierigere Aufgaben.	32	13,8	200	86,2

Tabelle 48: Anhang-4: Zusammenfassung der Antworten der Items der Dimension Angemessenheit zu zwei Kategorien

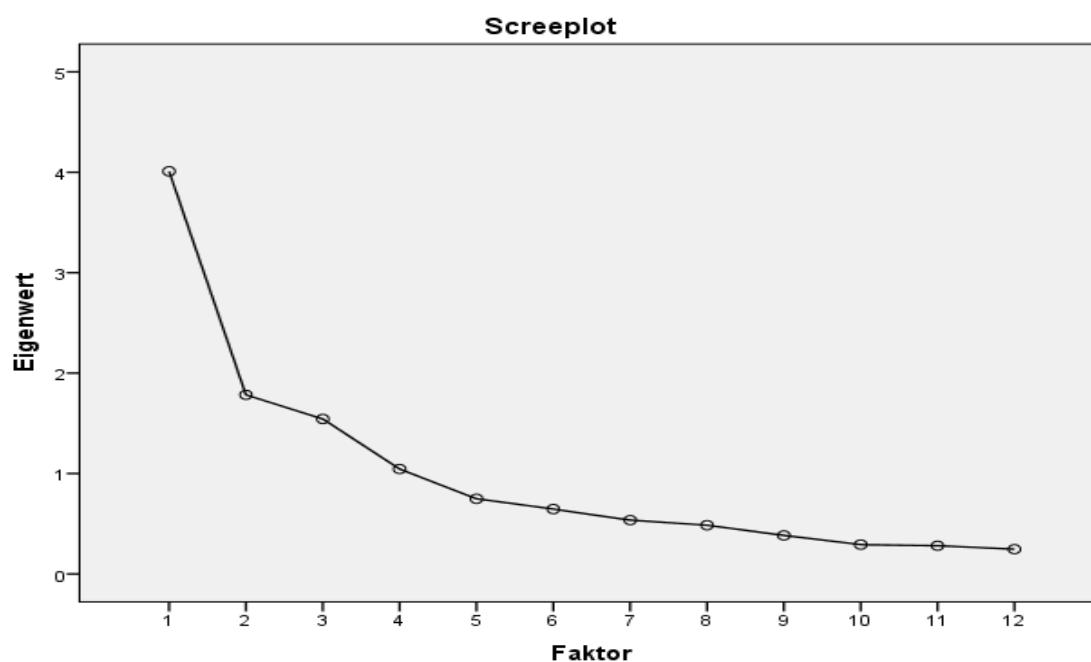


Abbildung 26: Anhang-4: Screeplot-Diagramm zu Auswahl der optimalen Faktorenanzahl der Dimension Angemessenheit

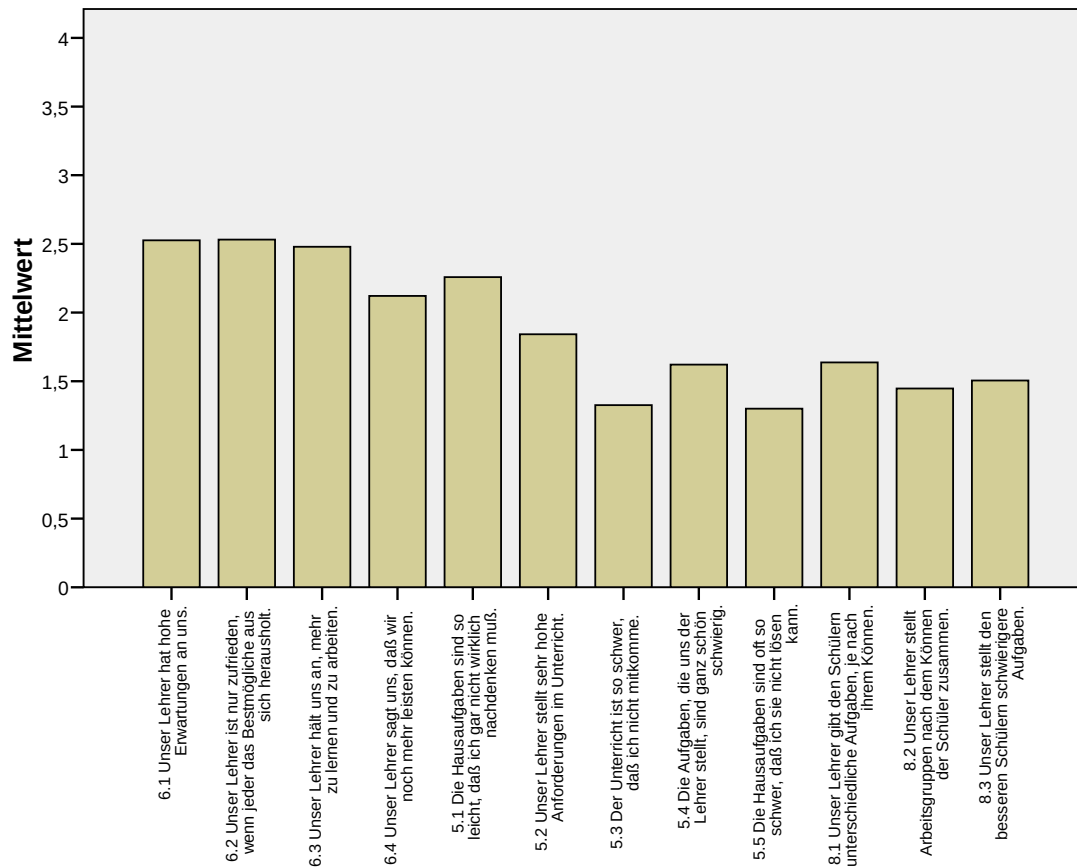


Abbildung 27: Anhang-4: Grafische Darstellung der Mittelwerte der Items der Dimension Angemessenheit

Erklärte Gesamtvarianz						
Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	4,010	33,414	33,414	2,556	21,303	21,303
2	1,783	14,862	48,276	2,421	20,175	41,479
3	1,543	12,860	61,136	2,359	19,657	61,136
4	1,045	8,705	69,841			
5	,749	6,240	76,081			
6	,646	5,383	81,464			
7	,536	4,467	85,931			
8	,485	4,044	89,974			
9	,384	3,196	93,170			
10	,292	2,433	95,603			
11	,281	2,342	97,945			
12	,247	2,055	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Tabelle 49: Anhang-4: Eigenwerte der Faktorenlösung der Dimension Angemessenheit

	N	Mittelwert	Standardabweichung
6.2 Unser Lehrer ist nur zufrieden, wenn jeder das Bestmögliche aus sich herausholt.	249	2,53	,933
6.1 Unser Lehrer hat hohe Erwartungen an uns.	252	2,50	,881
6.3 Unser Lehrer hält uns an, mehr zu lernen und zu arbeiten.	249	2,45	,975
5.1 Die Hausaufgaben sind so leicht, dass ich gar nicht wirklich nachdenken muss.	207	2,27	1,085
6.4 Unser Lehrer sagt uns, dass wir noch mehr leisten können.	247	2,13	,962
5.2 Unser Lehrer stellt sehr hohe Anforderungen im Unterricht.	248	1,85	,773
8.1 Unser Lehrer gibt den Schülern unterschiedliche Aufgaben, je nach ihrem Können.	235	1,62	,880
5.4 Die Aufgaben, die uns der Lehrer stellt, sind ganz schön schwierig.	247	1,61	,723
8.3 Unser Lehrer stellt den besseren Schülern schwierigere Aufgaben.	232	1,50	,806
8.2 Unser Lehrer stellt Arbeitsgruppen nach dem Können der Schüler zusammen.	229	1,42	,719
5.3 Der Unterricht ist so schwer, dass ich nicht mitkomme.	252	1,35	,654
5.5 Die Hausaufgaben sind oft so schwer, dass ich sie nicht lösen kann.	216	1,33	,625
Gültige Werte (Listenweise)	190		

Tabelle 50: Anhang-4: Rangreihung der Mittelwerte der Items der Dimension Angemessenheit

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,863	3

Tabelle 51: Anhang-4: Reliabilitätsanalyse des ersten Faktors der Dimension Angemessenheit

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,827	4

Tabelle 52: Anhang-4: Reliabilitätsanalyse des zweiten Faktors der Dimension Angemessenheit

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,733	4

Tabelle 53: Anhang-4: Reliabilitätsanalyse des dritten Faktors der Dimension Angemessenheit

A-5. DIMENSION „ANREGUNG“

	stimme voll zu		stimme eher zu		stimme eher nicht zu		stimme überhaupt nicht zu	
	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%
10.1 Unser Lehrer stellt uns interessante Aufgaben.	73	29,6 %	96	38,9 %	47	19,0 %	31	12,6 %
10.2 Unser Lehrer gestaltet den Unterricht zeitweise richtig spannend.	90	36,1 %	97	39,0 %	40	16,1 %	22	8,8 %
10.3 Unser Lehrer benutzt Bilder, Abbildungen, um den Lehrstoff zu veranschaulichen.	185	73,7 %	49	19,5 %	12	4,8 %	5	2,0 %
10.4 Unser Lehrer stellt Verbindungen zwischen dem Unterrichtsstoff und dem täglichen Leben her.	176	71,5 %	61	24,8 %	2	0,8 %	7	2,8 %
10.5 Unser Lehrer verwendet Beispiele, um uns den Stoff klarzumachen.	199	80,2 %	38	15,3 %	9	3,6 %	2	0,8 %
10.6 Unser Lehrer gestaltet den Unterricht immer nach demselben Schema.	62	25,2 %	96	39,0 %	64	26,0 %	24	9,8 %
10.7 Unser Lehrer gestaltet den Unterricht abwechslungsreich.	67	27,5 %	82	33,6 %	64	26,2 %	31	12,7 %
11.4 Unser Lehrer erklärt uns, warum das wichtig ist, was wir an Stoff behandeln.	118	48,0 %	94	38,2 %	21	8,5 %	13	5,3 %
11.5 Unser Lehrer zeigt auf, was wir später mit dem, was wir im Unterricht lernen, anfangen können.	153	62,2 %	70	28,5 %	15	6,1 %	8	3,3 %
11.1 Wichtige Dinge wiederholt unser Lehrer immer wieder.	153	60,7 %	89	35,3 %	7	2,8 %	3	1,2 %
11.2 Wenn wir etwas durchgenommen haben, wird es intensiv geübt.	47	19,4 %	91	37,6 %	82	33,9 %	22	9,1 %
11.3 Die Hausaufgaben, die wir aufbekommen, sind gute Übungen für den Unterrichtsstoff.	33	16,9 %	53	27,2 %	36	18,5 %	73	37,4 %

	stimme voll zu		stimme eher zu		stimme eher nicht zu		stimme überhaupt nicht zu	
	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%
13.1 Unser Lehrer lobt einen, wenn man etwas richtig macht.	76	30,5 %	114	45,8 %	44	17,7 %	15	6,0 %
13.2 Unser Lehrer lässt einem bei Fragen zu wenig Zeit zum Nachdenken.	8	3,2 %	37	14,9 %	108	43,5 %	95	38,3 %
13.3 Unser Lehrer hilft einem, wenn man nicht gleich die richtige Antwort weiß.	84	34,0 %	134	54,3 %	21	8,5 %	8	3,2 %
13.4 Unser Lehrer tadelt einen, wenn auch nur eine Kleinigkeit nicht ganz korrekt war.	13	5,3 %	39	16,0 %	61	25,0 %	131	53,7 %
13.5 Unser Lehrer schimpft Schüler vor der ganzen Klasse aus.	4	1,6 %	7	2,8 %	20	8,1 %	217	97,5 %
13.6 Unser Lehrer erklärt genau, warum eine Antwort nicht ganz korrekt war.	144	57,8 %	81	32,5 %	10	4,0 %	14	5,6 %
13.7 Unser Lehrer geht im Unterricht auf Ideen der Schüler ein.	90	38,1 %	87	36,9 %	35	14,8 %	24	10,2 %

Tabelle 54: Anhang-5: Häufigkeitsverteilung der Items der Dimension Anregung

	positiv		negativ	
	Anz.	%	Anz.	%
10.1 Unser Lehrer stellt uns interessante Aufgaben.	169	68,5	78	31,6
10.2 Unser Lehrer gestaltet den Unterricht zeitweise richtig spannend.	187	75,1	62	24,9
10.3 Unser Lehrer benutzt Bilder, Abbildungen, um den Lehrstoff zu veranschaulichen.	234	93,2	17	6,8
10.4 Unser Lehrer stellt Verbindungen zwischen dem Unterrichtsstoff und dem täglichen Leben her.	237	96,3	9	3,6
10.5 Unser Lehrer verwendet Beispiele, um uns den Stoff klarzumachen.	237	95,5	11	4,4
10.6 Unser Lehrer gestaltet den Unterricht immer nach demselben Schema.	158	64,2	88	35,8
10.7 Unser Lehrer gestaltet den Unterricht abwechslungsreich.	149	61,1	95	38,9
11.4 Unser Lehrer erklärt uns, warum das wichtig ist, was wir an Stoff behandeln.	212	86,2	34	13,8
11.5 Unser Lehrer zeigt auf, was wir später mit dem, was wir im Unterricht lernen, anfangen können.	223	90,7	23	9,4
11.1 Wichtige Dinge wiederholt unser Lehrer immer wieder.	242	96,0	10	4,0
11.2 Wenn wir etwas durchgenommen haben, wird es intensiv geübt.	138	57,0	104	43,0
11.3 Die Hausaufgaben, die wir aufbekommen, sind gute Übungen für den Unterrichtsstoff.	86	44,1	109	55,9

	positiv		negativ	
	Anz.	%	Anz.	%
13.1 Unser Lehrer lobt einen, wenn man etwas richtig macht.	190	76,3	59	23,7
13.2 Unser Lehrer lässt einem bei Fragen zu wenig Zeit zum Nachdenken.	45	18,1	203	81,9
13.3 Unser Lehrer hilft einem, wenn man nicht gleich die richtige Antwort weiß.	218	88,3	29	11,7
13.4 Unser Lehrer tadelt einen, wenn auch nur eine Kleinigkeit nicht ganz korrekt war.	52	21,3	192	78,7
13.5 Unser Lehrer schimpft Schüler vor der ganzen Klasse aus.	11	4,4	237	95,6
13.6 Unser Lehrer erklärt genau, warum eine Antwort nicht ganz korrekt war.	225	90,3	24	9,6
13.7 Unser Lehrer geht im Unterricht auf Ideen der Schüler ein.	177	75,0	59	25,0

Tabelle 55: Anhang-5: Zusammenfassung der Antworten der Items der Dimension Anregung zu zwei Kategorien

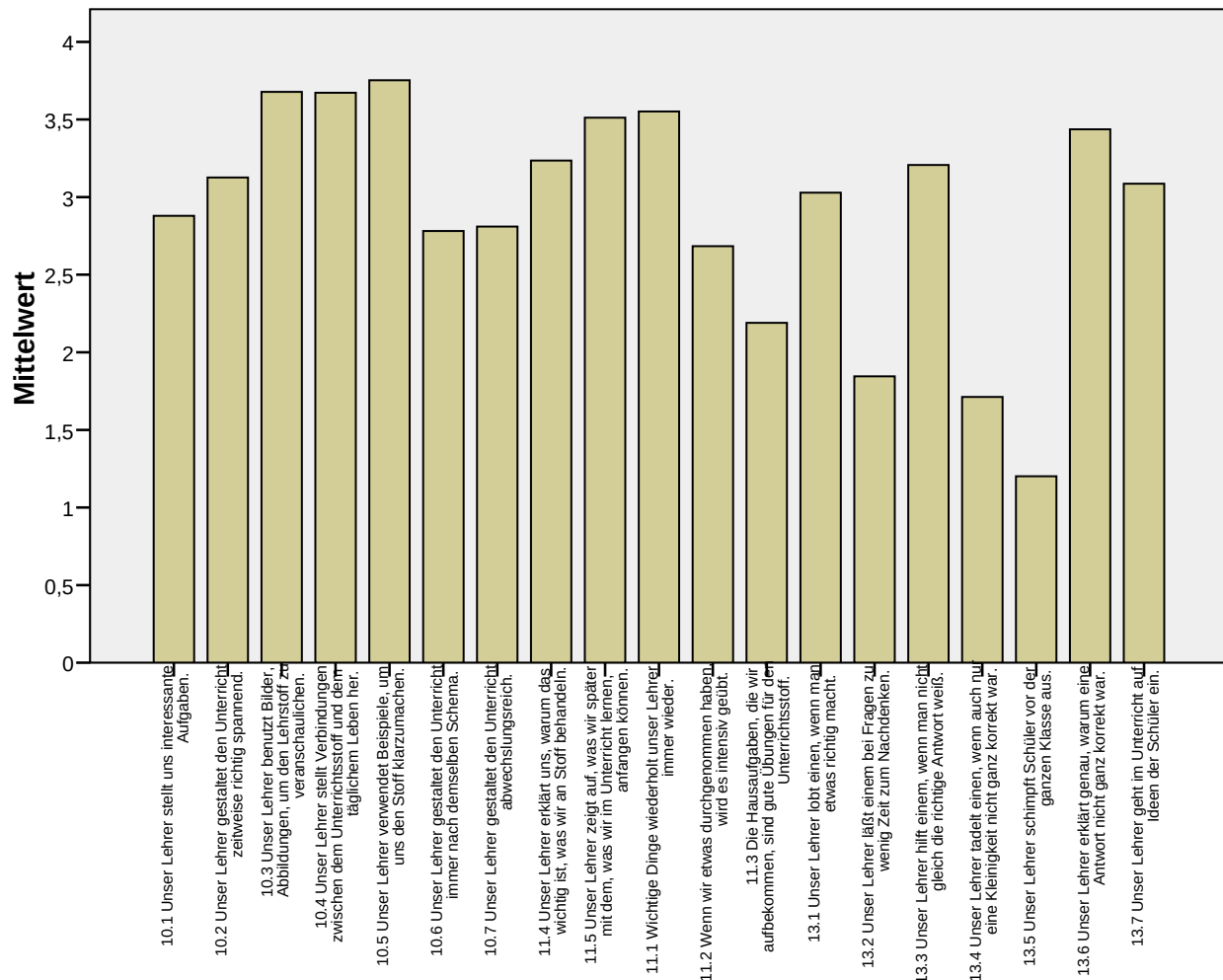


Abbildung 28: Anhang-5: Grafische Darstellung der Mittelwerte der Items der Dimension Anregung

	N	Mittelwert	Standardabweichung
13.5 Unser Lehrer schimpft Schüler vor der ganzen Klasse aus.	248	3,81	,553
10.5 Unser Lehrer verwendet Beispiele, um uns den Stoff klarzumachen.	248	3,75	,557
10.4 Unser Lehrer stellt Verbindungen zwischen dem Unterrichtsstoff und dem täglichen Leben her.	246	3,65	,645
10.3 Unser Lehrer benutzt Bilder, Abbildungen, um den Lehrstoff zu veranschaulichen.	251	3,65	,667
11.1 Wichtige Dinge wiederholt unser Lehrer immer wieder.	252	3,56	,613
11.5 Unser Lehrer zeigt auf, was wir später mit dem, was wir im Unterricht lernen, anfangen können.	246	3,50	,755
13.6 Unser Lehrer erklärt genau, warum eine Antwort nicht ganz korrekt war.	249	3,43	,815
11.4 Unser Lehrer erklärt uns, warum das wichtig ist, was wir an Stoff behandeln.	246	3,29	,834
13.4 Unser Lehrer tadelt einen, wenn auch nur eine Kleinigkeit nicht ganz korrekt war.	244	3,27	,917
13.3 Unser Lehrer hilft einem, wenn man nicht gleich die richtige Antwort weiß.	247	3,19	,721
13.2 Unser Lehrer lässt einem bei Fragen zu wenig Zeit zum Nachdenken.	248	3,17	,797
13.7 Unser Lehrer geht im Unterricht auf Ideen der Schüler ein.	236	3,03	,969
10.2 Unser Lehrer gestaltet den Unterricht zeitweise richtig spannend.	249	3,02	,937
13.1 Unser Lehrer lobt einen, wenn man etwas richtig macht.	249	3,01	,852
10.1 Unser Lehrer stellt uns interessante Aufgaben.	247	2,85	,985
10.7 Unser Lehrer gestaltet den Unterricht abwechslungsreich.	244	2,76	,995
11.2 Wenn wir etwas durchgenommen haben, wird es intensiv geübt.	242	2,67	,891
11.3 Die Hausaufgaben, die wir aufbekommen, sind gute Übungen für den Unterrichtsstoff.	195	2,24	1,129
10.6 Unser Lehrer gestaltet den Unterricht immer nach demselben Schema.	246	2,20	,930
Gültige Werte (Listenweise)	174		

Tabelle 56: Anhang-5: Rangreihung der Mittelwerte der Items der Dimension Anregung

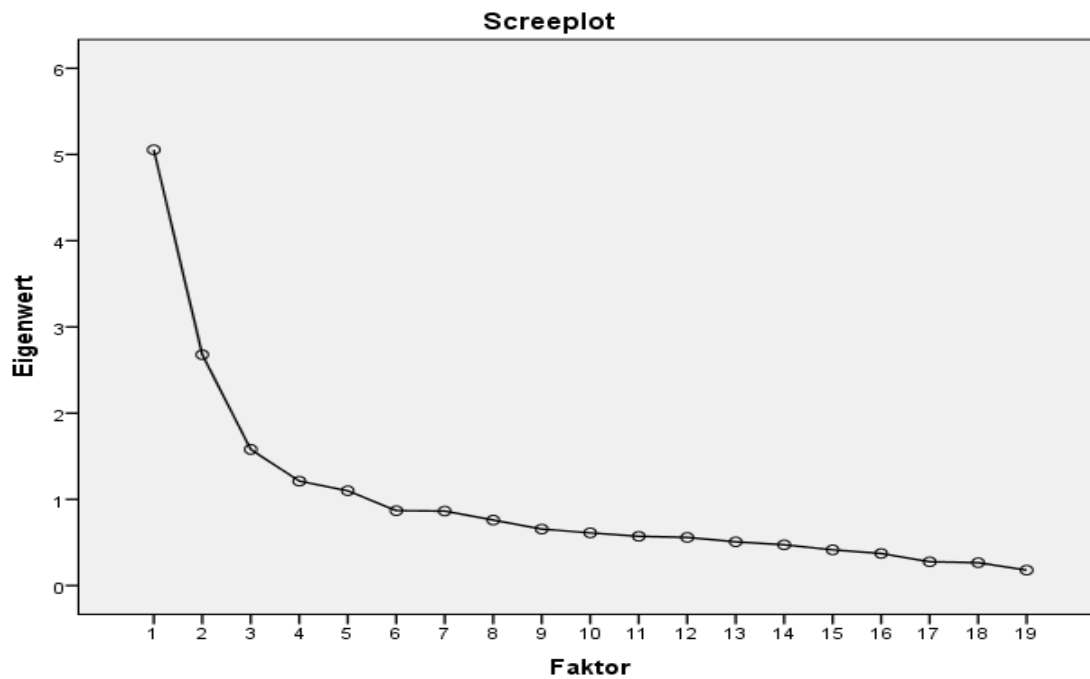


Abbildung 29: Anhang-5: Screepplot-Diagramm zur Auswahl der optimalen Faktorenanzahl der Dimension Anregung

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,795	10

Tabelle 57: Anhang-5: Reliabilitätsanalyse des ersten Faktors der Dimension Anregung

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,840	3

Tabelle 58: Anhang-5: Reliabilitätsanalyse des zweiten Faktors der Dimension Anregung

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,628	3

Tabelle 59: Anhang-5: Reliabilitätsanalyse des dritten Faktors der Dimension Anregung

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	5,054	26,601	26,601	3,787	19,934	19,934
2	2,678	14,093	40,695	3,481	18,320	38,254
3	1,579	8,311	49,005	2,043	10,751	49,005
4	1,211	6,376	55,381			
5	1,100	5,789	61,171			
6	,869	4,575	65,746			
7	,864	4,549	70,294			
8	,760	3,997	74,292			
9	,656	3,450	77,742			
10	,611	3,217	80,960			
11	,571	3,008	83,967			
12	,559	2,941	86,908			
13	,508	2,673	89,581			
14	,473	2,487	92,069			
15	,414	2,180	94,248			
16	,372	1,959	96,207			
17	,276	1,451	97,659			
18	,266	1,398	99,057			
19	,179	,943	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Tabelle 60: Anhang-5: Eigenwerte der Faktorenlösung der Dimension Anregung

	Geschlecht	Alter	Schulbildung
Interesse	0,264	0,043	0,082
Übung	0,227	0,459	0,500
Motivation	0,525	0,296	0,981

Tabelle 61: Anhang-5: Signifikanzwerte der Faktoren der Dimension Anregung

A-6. DIMENSION „ZEIT“

	stimme voll zu		stimme eher zu		stimme eher nicht zu		stimme überhaupt nicht zu	
	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%
15.1 Wie häufig kommt es vor, dass der Lehrer zu spät zum Unterricht kommt?	17	6,8 %	16	6,4 %	61	24,3 %	157	62,5 %
15.2 Wie häufig kommt es vor, dass die Schüler zu spät zum Unterricht kommen?	34	13,6 %	76	30,4 %	119	47,6 %	21	8,4 %
15.3 Wie häufig kommt es vor, dass der Lehrer während des Unterrichts weg muss?	4	1,6 %	6	2,4 %	39	15,7 %	200	80,3 %
15.4 Wie häufig kommt es vor, dass der Unterricht ausfällt?	2	0,8 %	7	2,8 %	10	4,0 %	231	92,4 %
15.5 Wie häufig kommt es vor, dass ein großer Teil der Stunde schon vorbei ist, bevor der Unterricht richtig anfängt?	5	2,0 %	12	4,8 %	50	20,1 %	182	73,1 %
15.6 Wie häufig kommt es vor, dass schon lange mit dem Unterricht vor der Pause aufgehört wird?	3	1,2 %	13	5,2 %	66	26,4 %	168	67,2 %
15.7 Wie häufig kommt es vor, dass der Lehrer Geschichten erzählt, die mit dem Stoff nichts zu tun haben?	10	4,0 %	19	7,7 %	71	28,6 %	148	59,7 %
15.8 Wie häufig kommt es vor, dass es im Unterricht Leerlaufzeiten gibt, in denen nichts getan wird?	3	1,2 %	13	5,3 %	34	13,8 %	197	79,8 %
16.1 Unser Lehrer hat die Klasse im Griff.	160	64 %	80	32 %	7	2,8 %	3	1,2 %
16.2 Unser Lehrer schafft es nicht, im Unterricht für Ruhe und Ordnung zu sorgen.	16	6,4 %	20	8,0 %	37	14,8 %	177	70,8 %
16.3 Unser Lehrer kann sich in unserer Klasse nicht durchsetzen.	9	3,6 %	11	4,4 %	35	14,1 %	194	77,9 %
16.4 Unser Lehrer ist leicht vom Stoff abzulenken.	6	2,4 %	25	10,1 %	59	23,8 %	158	63,7 %
15.9 Wie häufig kommt es vor, dass es im Unterricht drunter und drüber geht	4	1,6 %	8	3,3 %	41	16,7 %	192	78,4 %

	stimme voll zu		stimme eher zu		stimme eher nicht zu		stimme überhaupt nicht zu	
	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%
3.1 Wir kommen mit dem Unterrichtsstoff nur langsam voran.	14	5,4 %	21	8,2 %	81	31,5 %	141	54,9 %
3.2 Es wird so viel Stoff behandelt, dass ich nicht alles aufnehmen kann.	10	3,9 %	37	14,4 %	87	33,9 %	123	47,9 %
3.3 Unser Lehrer geht so schnell vor, dass ich kaum mitkomme.	5	2,0 %	10	3,9 %	55	21,6 %	185	72,5 %
3.4 Es wird soviel Stoff wiederholt, dass wir kaum weiterkommen.	5	2,0 %	12	4,7 %	62	24,2 %	177	69,1 %
3.5 Unser Lehrer geht so langsam im Stoff voran, dass es langweilig ist.	7	2,7 %	18	7,0 %	69	27,0 %	162	63,3 %

Tabelle 62: Anhang-6. Häufigkeitsverteilung der Items der Dimension Zeit

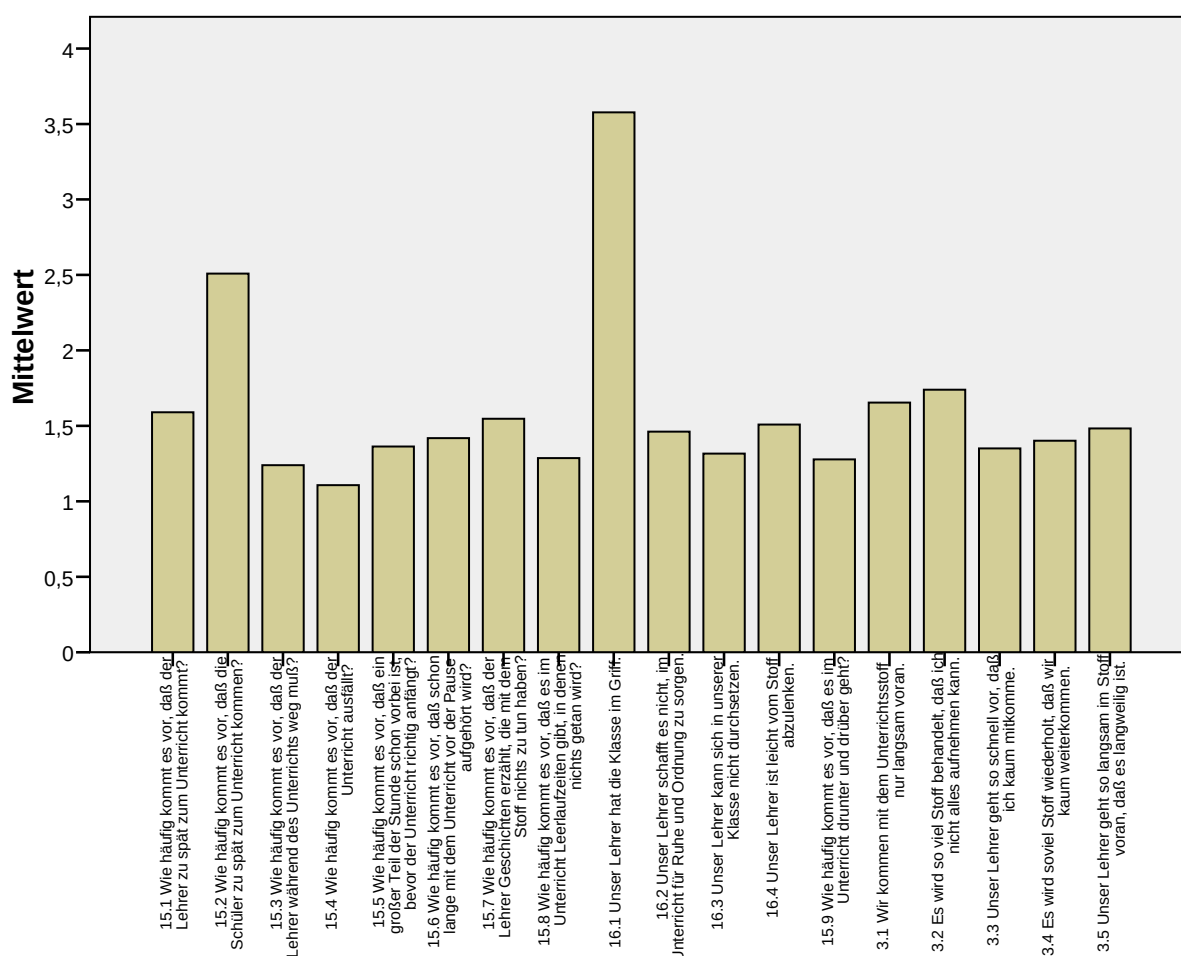


Abbildung 30: Anhang-6: Grafische Darstellung der Mittelwerte der Items der Dimension Zeit

	N	Mittelwert	Standardabweichung
15.4 Wie häufig kommt es vor, dass der Unterricht ausfällt?	250	3,88	,459
15.3 Wie häufig kommt es vor, dass der Lehrer während des Unterrichts weg muss?	249	3,75	,579
15.8 Wie häufig kommt es vor, dass es im Unterricht Leerlaufzeiten gibt, in denen nichts getan wird?	247	3,72	,617
15.9 Wie häufig kommt es vor, dass es im Unterricht drunter und drüber geht?	245	3,72	,606
16.3 Unser Lehrer kann sich in unserer Klasse nicht durchsetzen.	249	3,66	,729
3.3 Unser Lehrer geht so schnell vor, dass ich kaum mitkomme.	255	5,65	,653
15.5 Wie häufig kommt es vor, dass ein großer Teil der Stunde schon vorbei ist, bevor der Unterricht richtig anfängt?	249	3,64	,670
3.4 Es wird soviel Stoff wiederholt, dass wir kaum weiterkommen.	256	3,61	,672
15.6 Wie häufig kommt es vor, dass schon lange mit dem Unterricht vor der Pause aufgehört wird?	250	3,60	,647
16.1 Unser Lehrer hat die Klasse im Griff.	250	3,59	,610
3.5 Unser Lehrer geht so langsam im Stoff voran, dass es langweilig ist.	256	3,51	,746
16.2 Unser Lehrer schafft es nicht, im Unterricht für Ruhe und Ordnung zu sorgen.	250	3,50	,893
16.4 Unser Lehrer ist leicht vom Stoff abzulenken.	248	3,49	,774
15.7 Wie häufig kommt es vor, dass der Lehrer Geschichten erzählt, die mit dem Stoff nichts zu tun haben?	248	3,44	,803
15.1 Wie häufig kommt es vor, dass der Lehrer zu spät zum Unterricht kommt?	251	3,43	,884
3.1 Wir kommen mit dem Unterrichtsstoff nur langsam voran.	257	3,36	,850
3.2 Es wird so viel Stoff behandelt, dass ich nicht alles aufnehmen kann.	257	3,26	,846
15.2 Wie häufig kommt es vor, dass die Schüler zu spät zum Unterricht kommen?	250	2,45	,832
Gültige Werte (Listenweise)	234		

Tabelle 63: Anhang-6: Rangreihung der Mittelwerte der Items der Dimension Zeit

	positiv		negativ	
	Anz.	%	Anz.	%
15.1 Wie häufig kommt es vor, dass der Lehrer zu spät zum Unterricht kommt?	33	13,2	218	86,8
15.2 Wie häufig kommt es vor, dass die Schüler zu spät zum Unterricht kommen?	110	44,0	140	56,0
15.3 Wie häufig kommt es vor, dass der Lehrer während des Unterrichts weg muss?	10	4,0	239	96,0
15.4 Wie häufig kommt es vor, dass der Unterricht ausfällt?	9	3,6	241	96,4
15.5 Wie häufig kommt es vor, dass ein großer Teil der Stunde schon vorbei ist, bevor der Unterricht richtig anfängt?	17	6,8	232	93,2
15.6 Wie häufig kommt es vor, dass schon lange mit dem Unterricht vor der Pause aufgehört wird?	16	6,4	234	93,6
15.7 Wie häufig kommt es vor, dass der Lehrer Geschichten erzählt, die mit dem Stoff nichts zu tun haben?	29	11,7	219	88,3
15.8 Wie häufig kommt es vor, dass es im Unterricht Leerlaufzeiten gibt, in denen nichts getan wird?	16	6,5	233	93,6
16.1 Unser Lehrer hat die Klasse im Griff.	240	96,0	10	4,0
16.2 Unser Lehrer schafft es nicht, im Unterricht für Ruhe und Ordnung zu sorgen.	36	14,4	214	85,6
16.3 Unser Lehrer kann sich in unserer Klasse nicht durchsetzen.	20	8,0	229	92,0
16.4 Unser Lehrer ist leicht vom Stoff abzulenken.	31	12,5	217	87,5
15.9 Wie häufig kommt es vor, dass es im Unterricht drunter und drüber geht	12	4,9	233	95,1
3.1 Wir kommen mit dem Unterrichtsstoff nur langsam voran.	35	13,6	222	86,4
3.2 Es wird so viel Stoff behandelt, dass ich nicht alles aufnehmen kann.	47	18,3	210	81,8
3.3 Unser Lehrer geht so schnell vor, dass ich kaum mitkomme.	15	5,9	240	94,1
3.4 Es wird soviel Stoff wiederholt, dass wir kaum weiterkommen.	17	6,7	239	93,3
3.5 Unser Lehrer geht so langsam im Stoff voran, dass es langweilig ist.	25	9,7	231	90,3

Tabelle 64: Anhang-6: Zusammenfassung der Antworten der Items der Dimension Zeit zu zwei Kategorien

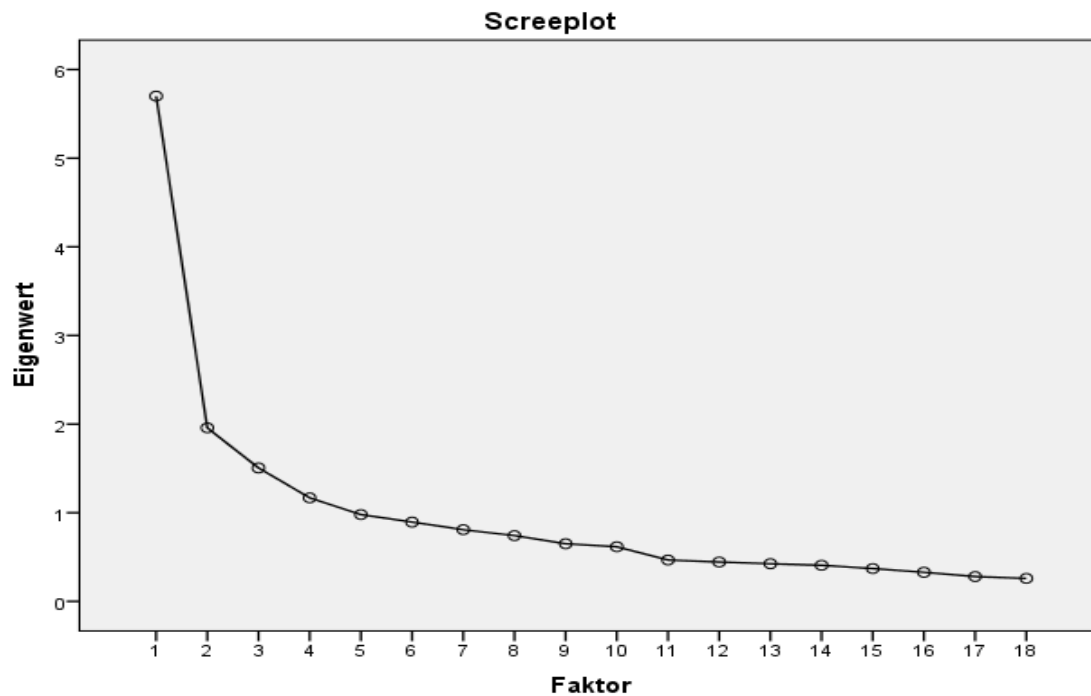


Abbildung 31: Anhang-6: Screepplot-Diagramm zur Auswahl der optimalen Faktorenanzahl der Dimension Zeit

Erklärte Gesamtvarianz						
Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	5,700	31,669	31,669	3,729	20,719	20,719
2	1,958	10,878	42,547	3,069	17,052	37,771
3	1,505	8,362	50,909	2,365	13,138	50,909
4	1,168	6,488	57,397			
5	,979	5,439	62,836			
6	,894	4,969	67,805			
7	,808	4,491	72,296			
8	,742	4,123	76,418			
9	,650	3,610	80,028			
10	,616	3,422	83,450			
11	,467	2,594	86,044			
12	,444	2,465	88,509			
13	,425	2,359	90,869			
14	,407	2,261	93,130			
15	,370	2,055	95,185			
16	,328	1,821	97,007			
17	,280	1,555	98,562			
18	,259	1,438	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Tabelle 65: Anhang-6: Eigenwerte der Faktorenlösung der Dimension Zeit

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,824	7

Tabelle 66: Anhang-6: Reliabilitätsanalyse des ersten Faktors der Dimension Zeit

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,814	5

Tabelle 67: Anhang-6: Reliabilitätsanalyse des zweiten Faktors der Dimension Zeit

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,655	4

Tabelle 68: Anhang-6: Reliabilitätsanalyse des dritten Faktors der Dimension Zeit

	Geschlecht	Alter	Schulbildung
Zeit	0,509	0,003	0,358
Tempo	0,266	0,447	0,532
Klasse	0,139	0,526	0,968

Tabelle 69: Anhang-6: Signifikanzwerte der Faktoren der Dimension Zeit

A-7. DIMENSION „ANDERE UNTERRICHTSRELEVANTE ASPEKTE“

	stimme voll zu		stimme eher zu		stimme eher nicht zu		stimme überhaupt nicht zu	
	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%
14.1 In unserer Klasse herrscht eine angenehme Atmosphäre.	131	52,4 %	102	40,8 %	13	5,2 %	4	1,6 %
14.2 In unserer Klasse gibt es viele Streitereien zwischen den Schülern.	7	2,8 %	15	6,0 %	18	7,2 %	209	83,9 %
14.3 Mit den meisten meiner Kameraden verstehe ich mich gut.	73	30,4 %	108	45,0 %	41	17,1 %	18	7,5 %
22.1 Wenn ich morgen wegziehen müsste, würde ich meine Fahrschulkameraden vermissen.	23	9,5 %	42	17,3 %	79	32,5 %	99	40,7 %
14.4 Wir haben ein vertrauensvolles Verhältnis zu unserem Lehrer.	73	30,0 %	104	42,8 %	45	18,5 %	21	8,6 %
14.5 Unser Lehrer nimmt unsere Probleme ernst.	80	33,3 %	97	40,4 %	40	16,7 %	23	9,6 %
14.6 Unser Lehrer bevorzugt im Unterricht einige Schüler.	15	6,2 %	26	10,7 %	41	16,9 %	161	66,3 %
14.7 Unser Lehrer bemüht sich, auf unsere Wünsche einzugehen.	79	33,1 %	111	46,4 %	33	13,8 %	16	6,7 %
14.8 Wenn uns etwas nicht gefällt, können wir offen mit unserem Lehrer darüber reden.	104	43,9 %	90	38,0 %	27	11,4 %	16	6,8 %
9.1 Unser Lehrer kümmert sich um jeden einzelnen Schüler.	64	25,9 %	78	31,6 %	56	22,7 %	49	19,8 %
12.1 Bei diesem Lehrer habe ich Angst, mich im Unterricht zu melden.	8	3,2 %	10	4,0 %	53	21,3 %	178	71,5 %
12.2 Bei diesem Lehrer habe ich Angst, etwas falsch zu machen.	8	3,2 %	14	5,6 %	42	16,9 %	185	74,3 %
12.3 Bei diesem Lehrer fürchte ich mich davor, aufgerufen zu werden.	9	3,6 %	12	4,8 %	36	14,5 %	191	77,0 %
12.4 Bei diesem Lehrer traue ich mich nicht, etwas nachzufragen.	6	2,4 %	14	5,6 %	29	11,6 %	200	80,3 %
12.5 Bei diesem Lehrer ist es mir zu doof, mich im Unterricht auf die Fragen zu melden.	15	6,0 %	23	9,2 %	42	16,9 %	169	67,9 %

	stimme voll zu		stimme eher zu		stimme eher nicht zu		stimme überhaupt nicht zu	
	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%
7.1 Unser Lehrer kann sich gut auf unsere Klasse einstellen.	139	55,8 %	89	35,7 %	18	7,2 %	3	1,2 %
7.2 Unser Lehrer geht weiter nach seinem Unterrichtsplan vor, auch wenn keiner mehr mitkommt.	12	4,8 %	25	10,1 %	94	37,9 %	117	47,2 %
7.3 Unser Lehrer merkt, wenn der Unterricht zu schwer ist.	66	26,5 %	140	56,2 %	33	13,3 %	10	4,0 %
7.4 Unser Lehrer merkt, wenn wir uns im Unterricht langweilen.	64	25,6 %	108	43,2 %	52	20,8 %	26	10,4 %
7.5 Unser Lehrer merkt, wenn es Probleme in der Klasse gibt.	61	25,5 %	102	42,7 %	46	19,2 %	30	12,6 %
7.6 Unser Lehrer kennt die Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler.	18	7,5 %	50	20,9 %	88	36,8 %	83	34,7 %
7.7 Unser Lehrer weiß, wie er mit jedem von uns umzugehen hat.	54	22,4 %	79	32,8 %	58	24,1 %	50	20,7 %
7.8 Unser Lehrer merkt sofort, wenn jemand nicht mehr mitkommt.	55	22,4 %	86	35,1 %	69	28,2 %	35	14,3 %
9.2 Unser Lehrer gibt einzelnen Schülern Tipps, wie sie besser lernen können.	48	19,7 %	78	32,0 %	61	25,0 %	57	23,4 %
9.3 Unser Lehrer nimmt sich Zeit, um einzelnen Schülern Dinge, die sie nicht verstanden haben, nochmals zu erklären.	128	51,6 %	80	32,3 %	25	10,1 %	15	6,0 %
9.4 Unser Lehrer bemüht sich, dass alle im Unterricht mitkommen.	132	53,2 %	83	33,5 %	23	9,3 %	10	4,0 %
9.5 Unser Lehrer erklärt den Stoff so oft, bis es alle verstanden haben.	118	47,8 %	94	38,1 %	23	9,3 %	12	4,9 %
9.6 Unser Lehrer macht den Unterricht nur für die besseren Schüler.	9	3,6 %	22	8,9 %	36	14,6 %	180	72,9 %
9.7 Unser Lehrer richtet den Unterricht so aus, dass vor allem die Schwächeren viel lernen.	33	13,6 %	81	33,3 %	73	30,0 %	56	23 %

Tabelle 70: Anhang-7: Häufigkeitsverteilung der Items der Dimension Andere unterrichtsrelevante Aspekte

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,854	10

Tabelle 71: Anhang-7: Reliabilitätsanalyse des ersten Faktors der Dimension Andere unterrichtsrelevante Aspekte

	N	Mittelwert	Standardabweichung
9.6 Unser Lehrer macht den Unterricht nur für die besseren Schüler.	247	3,57	,803
12.5 Bei diesem Lehrer ist es mir zu doof, mich im Unterricht auf die Fragen zu melden.	249	3,47	,893
7.1 Unser Lehrer kann sich gut auf unsere Klasse einstellen.	249	3,46	,684
14.1 In unserer Klasse herrscht eine angenehme Atmosphäre.	250	3,44	,669
14.6 Unser Lehrer bevorzugt im Unterricht einige Schüler.	243	3,43	,913
9.4 Unser Lehrer bemüht sich, dass alle im Unterricht mitkommen.	248	3,36	,813
9.3 Unser Lehrer nimmt sich Zeit, um einzelnen Schülern Dinge, die sie nicht verstanden haben, nochmals zu erklären.	248	3,29	,881
9.5 Unser Lehrer erklärt den Stoff so oft, bis es alle verstanden haben.	247	3,29	,828
7.2 Unser Lehrer geht weiter nach seinem Unterrichtsplan vor, auch wenn keiner mehr mitkommt.	248	3,27	,833
14.8 Wenn uns etwas nicht gefällt, können wir offen mit unserem Lehrer darüber reden.	237	3,19	,889
14.7 Unser Lehrer bemüht sich, auf unsere Wünsche einzugehen.	239	3,06	,858
7.3 Unser Lehrer merkt, wenn der Unterricht zu schwer ist.	249	3,05	,747
14.3 Mit den meisten meiner Kameraden verstehe ich mich gut.	240	2,98	,882
14.5 Unser Lehrer nimmt unsere Probleme ernst.	240	2,98	,941
14.4 Wir haben ein vertrauensvolles Verhältnis zu unserem Lehrer.	243	2,94	,912
7.4 Unser Lehrer merkt, wenn wir uns im Unterricht langweilen.	250	2,84	,926
7.5 Unser Lehrer merkt, wenn es Probleme in der Klasse gibt.	239	2,81	,958
7.8 Unser Lehrer merkt sofort, wenn jemand nicht mehr mitkommt.	245	2,66	,982
9.1 Unser Lehrer kümmert sich um jeden einzelnen Schüler.	247	2,64	1,073
7.7 Unser Lehrer weiß, wie er mit jedem von uns umzugehen hat.	241	2,57	1,055
9.2 Unser Lehrer gibt einzelnen Schülern Tipps, wie sie besser lernen können.	244	2,48	1,056
9.7 Unser Lehrer richtet den Unterricht so aus, dass vor allem die Schwächeren viel lernen.	243	2,37	,985
7.6 Unser Lehrer kennt die Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler.	239	2,01	,928
22.1 Wenn ich morgen wegziehen müsste, würde ich meine Fahrschulkameraden vermissen.	243	1,95	,980
12.1 Bei diesem Lehrer habe ich Angst, mich im Unterricht zu melden.	249	1,39	,716
12.2 Bei diesem Lehrer habe ich Angst, etwas falsch zu machen.	249	1,38	,736
12.3 Bei diesem Lehrer fürchte ich mich davor, aufgerufen zu werden.	248	1,35	,738
12.4 Bei diesem Lehrer traue ich mich nicht, etwas nachzufragen.	249	1,30	,685
14.2 In unserer Klasse gibt es viele Streitereien zwischen den Schülern.	249	1,28	,701
Gültige Werte (Listenweise)	196		

Tabelle 72: Anhang-7: Rangreihung der Mittelwerte der Items der Dimension Andere unterrichtsrelevante Aspekte

	positiv		negativ	
	Anz.	%	Anz.	%
14.1 In unserer Klasse herrscht eine angenehme Atmosphäre.	253	93,2	17	6,8
14.2 In unserer Klasse gibt es viele Streitereien zwischen den Schülern.	22	8,8	227	91,2
14.3 Mit den meisten meiner Kameraden verstehe ich mich gut.	181	75,4	59	24,6
22.1 Wenn ich morgen wegziehen müsste, würde ich meine Fahrschulkameraden vermissen.	65	26,8	178	73,2
14.4 Wir haben ein vertrauensvolles Verhältnis zu unserem Lehrer.	177	72,8	66	27,1
14.5 Unser Lehrer nimmt unsere Probleme ernst.	177	73,7	63	26,3
14.6 Unser Lehrer bevorzugt im Unterricht einige Schüler.	41	16,9	202	83,2
14.7 Unser Lehrer bemüht sich, auf unsere Wünsche einzugehen.	190	79,5	49	20,5
14.8 Wenn uns etwas nicht gefällt, können wir offen mit unserem Lehrer darüber reden.	194	81,9	43	18,2
9.1 Unser Lehrer kümmert sich um jeden einzelnen Schüler.	142	57,5	105	42,5
12.1 Bei diesem Lehrer habe ich Angst, mich im Unterricht zu melden.	18	7,2	231	92,8
12.2 Bei diesem Lehrer habe ich Angst, etwas falsch zu machen.	22	8,8	227	91,2
12.3 Bei diesem Lehrer fürchte ich mich davor, aufgerufen zu werden.	21	8,4	227	91,5
12.4 Bei diesem Lehrer traue ich mich nicht, etwas nachzufragen.	20	8,0	229	91,9
12.5 Bei diesem Lehrer ist es mir zu doof, mich im Unterricht auf die Fragen zu melden.	38	15,2	211	84,8
7.1 Unser Lehrer kann sich gut auf unsere Klasse einstellen.	228	91,5	21	8,4
7.2 Unser Lehrer geht weiter nach seinem Unterrichtsplan vor, auch wenn keiner mehr mitkommt.	37	14,9	211	85,1
7.3 Unser Lehrer merkt, wenn der Unterricht zu schwer ist.	206	82,7	43	17,3
7.4 Unser Lehrer merkt, wenn wir uns im Unterricht langweilen.	172	68,8	78	31,2
7.5 Unser Lehrer merkt, wenn es Probleme in der Klasse gibt.	163	68,2	76	31,8
7.6 Unser Lehrer kennt die Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler.	68	28,4	171	71,5
7.7 Unser Lehrer weiß, wie er mit jedem von uns umzugehen hat.	133	55,2	108	44,8
7.8 Unser Lehrer merkt sofort, wenn jemand nicht mehr mitkommt.	141	57,5	104	42,5

	positiv		negativ	
	Anz.	%	Anz.	%
9.2 Unser Lehrer gibt einzelnen Schülern Tipps, wie sie besser lernen können.	126	51,7	118	48,4
9.3 Unser Lehrer nimmt sich Zeit, um einzelnen Schülern Dinge, die sie nicht verstanden haben, nochmals zu erklären.	208	83,9	40	16,1
9.4 Unser Lehrer bemüht sich, dass alle im Unterricht mitkommen.	215	86,7	33	
9.5 Unser Lehrer erklärt den Stoff so oft, bis es alle verstanden haben.	212	85,9	35	14,2
9.6 Unser Lehrer macht den Unterricht nur für die besseren Schüler.	31	12,5	216	87,5
9.7 Unser Lehrer richtet den Unterricht so aus, dass vor allem die Schwächeren viel lernen.	114	46,9	129	53,0

Tabelle 73: Anhang-7: Zusammenfassung der Antworten der Items der Dimension Andere unterrichtsrelevante Aspekte zu zwei Kategorien

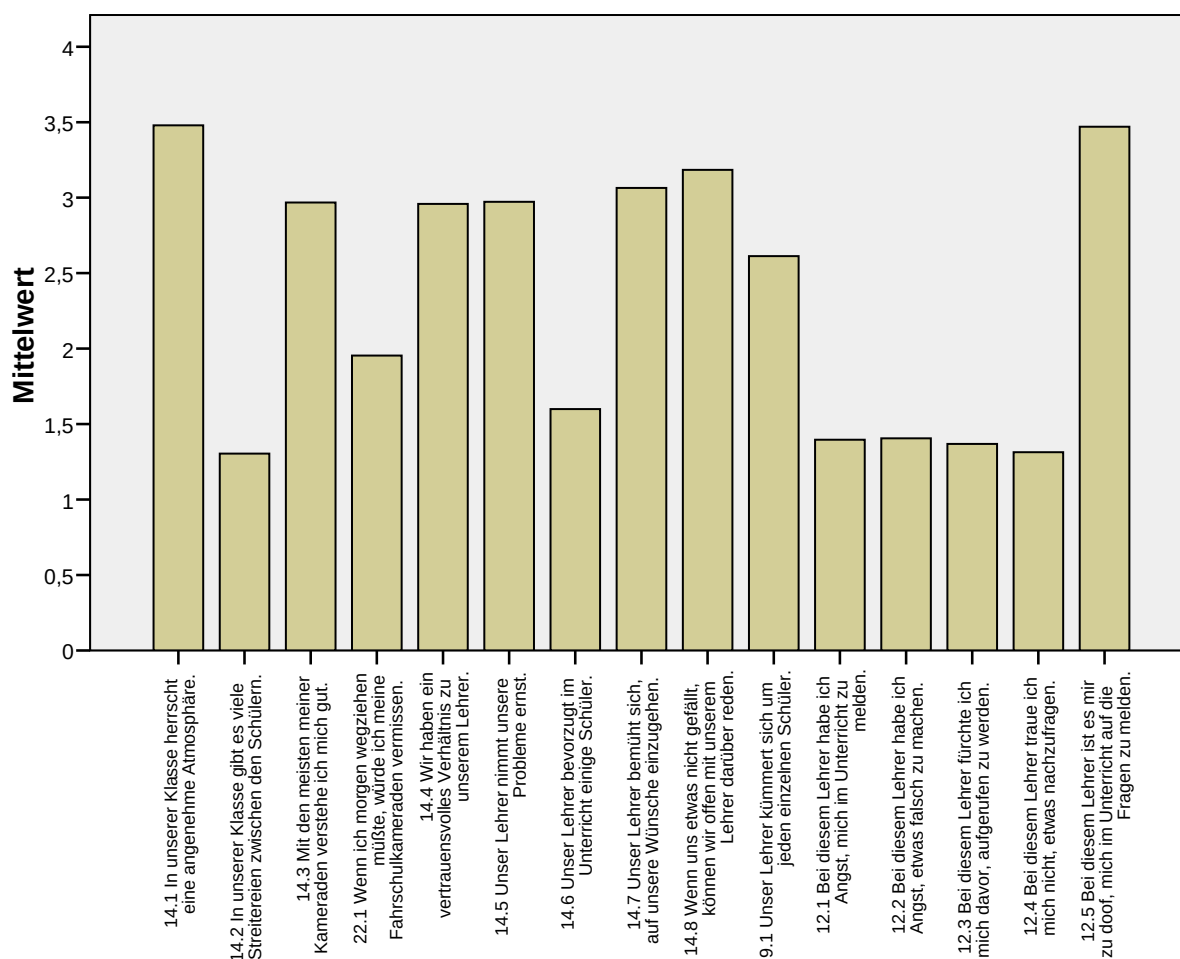


Abbildung 32: Anhang-7: Grafische Darstellung der Mittelwerte der Items der Dimension Andere unterrichtsrelevante Aspekte

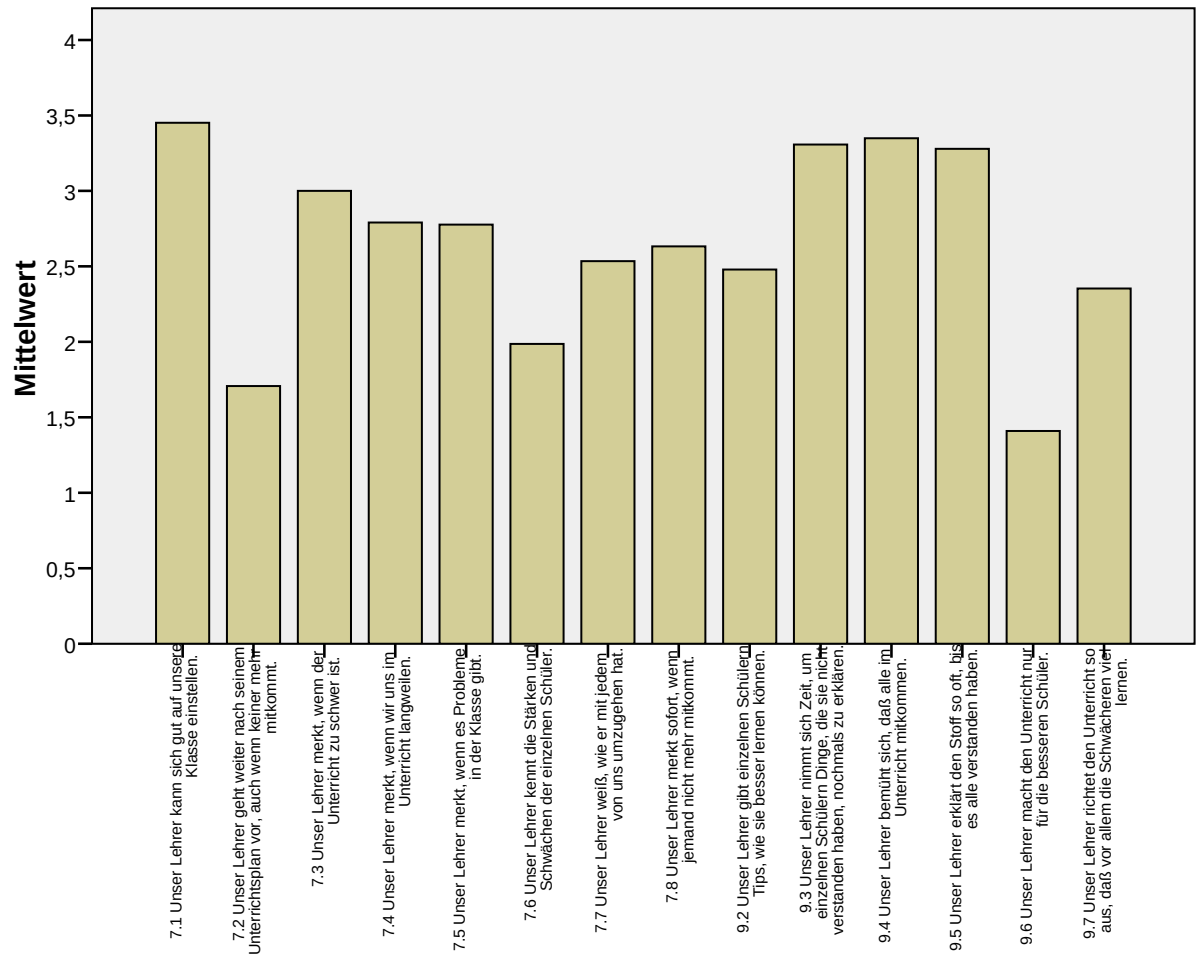


Abbildung 33: Anhang-7: Grafische Darstellung der Mittelwerte der Items der Dimension Andere unterrichtsrelevante Aspekte

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,836	9

Tabelle 74: Anhang-7: Reliabilitätsanalyse des zweiten Faktors der Dimension Andere unterrichtsrelevante Aspekte

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,893	4

Tabelle 75: Anhang-7: Reliabilitätsanalyse des dritten Faktors der Dimension Andere unterrichtsrelevante Aspekte

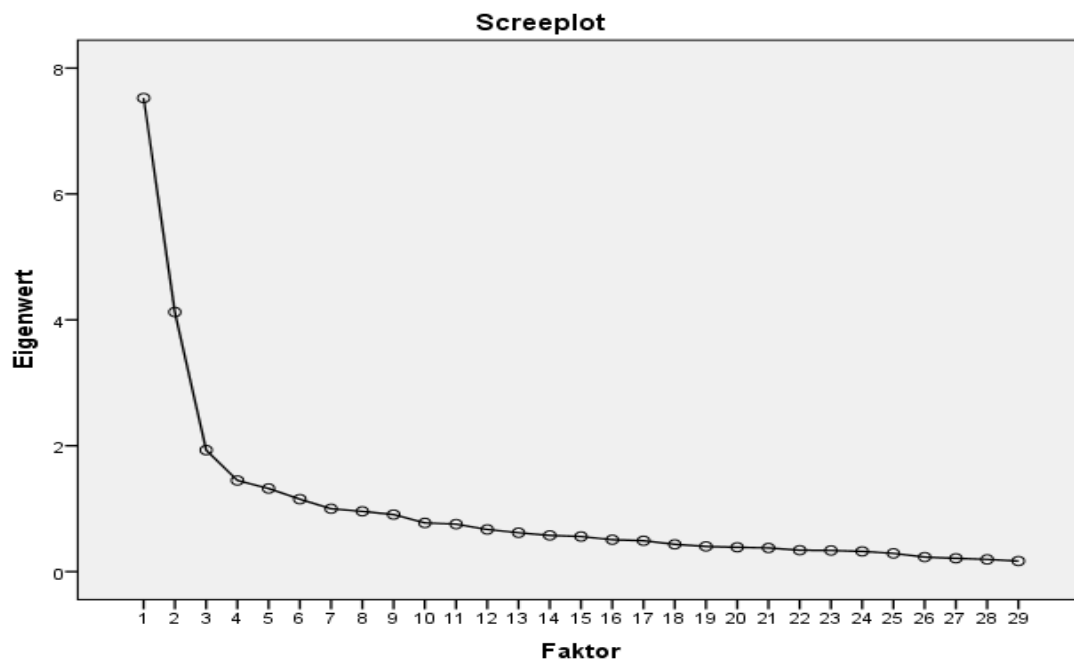


Abbildung 34: Anhang-7: Screeplot-Diagramm zur Auswahl der optimalen Faktorenanzahl der Dimension Andere unterrichtsrelevante Aspekte

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,749	4

Tabelle 76: Anhang-7: Reliabilitätsanalyse des vierten Faktors der Dimension Andere unterrichtsrelevante Aspekte

	Geschlecht	Alter	Schulbildung
Umgang	0,003	0,498	0,141
Aufmerksamkeit	0,000	0,177	0,001
Angst	0,558	0,123	0,959
Bevorzugung	0,011	0,765	0,726

Tabelle 77: Anhang-7: Signifikanzwerte der Faktoren der Dimension Andere unterrichtsrelevante Aspekte

Erklärte Gesamtvarianz						
Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	7,524	25,944	25,944	6,871	23,692	23,692
2	4,123	14,219	40,163	3,674	12,668	36,360
3	1,931	6,657	46,820	3,034	10,460	46,820
4	1,449	4,996	51,816			
5	1,320	4,553	56,370			
6	1,151	3,970	60,339			
7	,999	3,444	63,784			
8	,958	3,302	67,086			
9	,907	3,127	70,213			
10	,774	2,669	72,882			
11	,755	2,602	75,483			
12	,670	2,309	77,793			
13	,618	2,131	79,924			
14	,575	1,982	81,906			
15	,558	1,922	83,828			
16	,507	1,747	85,575			
17	,491	1,694	87,269			
18	,433	1,495	88,763			
19	,400	1,379	90,142			
20	,388	1,337	91,479			
21	,377	1,299	92,779			
22	,340	1,174	93,953			
23	,336	1,158	95,111			
24	,322	1,110	96,221			
25	,290	1,000	97,221			
26	,232	,799	98,020			
27	,212	,730	98,750			
28	,194	,669	99,418			
29	,169	,582	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Tabelle 78: Anhang-7: Eigenwerte der Faktorenlösung der Dimension Andere unterrichtsrelevante Aspekte

Liebe Fahrschülerin, Lieber Fahrschüler!

Ich bin Studentin an der Universität Wien und schreibe im Rahmen des Pädagogikstudiums meine Diplomarbeit über „die Wahrnehmung von Unterricht und Lehrkräften an Fahrschulen“. Dazu benötige ich jedoch Ihre Hilfe.

Im Folgenden interessiert mich, wie Ihnen persönlich der Unterricht an der Fahrschule gefällt und wie Sie Ihren Lehrer einschätzen. Wenn ich Sie bei den folgenden Fragen darum bitte, Ihren Lehrer zu beurteilen, so meine ich natürlich auch Ihre Lehrerin, falls es eine Frau ist, die unterrichtet. Bei der Angabe „Schüler“ sind auch immer Schülerinnen mitgedacht.

Bitte beantworten Sie die Fragen möglichst zügig, aber dennoch ehrlich und genau!

Es werden selbstverständlich keine Daten erhoben, die Ihnen persönlich eindeutig zugeordnet werden können. Ihre Lehrer und die Fahrschule erfahren nichts von Ihrer Bewertung. Ihre Angaben werden nur für meine Diplomarbeit ausgewertet!

Für Ihre Bemühungen danke ich Ihnen recht herzlich

Sabine Körner

FRAGEN ZUM UNTERRICHT

1. Wie beurteilen Sie folgende Aussagen zur Verständlichkeit des Unterrichts?				
Unser Lehrer ...	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
drückt sich klar und verständlich aus.	☐	☐	☐	☐
spricht laut und deutlich, so dass man ihn gut versteht.	☐	☐	☐	☐
benutzt oft Wörter und Begriffe, die ich nicht kenne.	☐	☐	☐	☐
stellt wichtige Sachverhalte deutlich heraus.	☐	☐	☐	☐

2. Wie beurteilen Sie folgende Aussagen zum Unterricht?				
Unser Lehrer ...	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
gibt vorab einen Überblick zur Gliederung des Stoffes.	☐	☐	☐	☐
geht im Unterricht in einer logischen Reihenfolge vor.	☐	☐	☐	☐
macht Übergänge zu neuen Themenbereichen deutlich.	☐	☐	☐	☐
hebt die Beziehungen zwischen behandelten Themen hervor.	☐	☐	☐	☐
fasst abschließend die wichtigsten Inhalte und Ergebnisse zusammen.	☐	☐	☐	☐
verwendet Übersichten, um Zusammenhänge aufzuzeigen.	☐	☐	☐	☐
verweist auf Zusammenhänge mit schon durchgenommenem Stoff.	☐	☐	☐	☐
stellt Zusammenhänge mit dem praktischen Fahrunterricht her.	☐	☐	☐	☐
zeigt bei Aufgaben die Vor- und Nachteile verschiedener Lösungswege auf (z.B. Überholvorgang).	☐	☐	☐	☐

3. Wie weit stimmen Sie folgenden Aussagen zum Unterrichtstempo zu?				
	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Wir kommen mit dem Unterrichtsstoff nur langsam voran.	☐	☐	☐	☐
Es wird so viel Stoff behandelt, dass ich nicht alles aufnehmen kann.	☐	☐	☐	☐
Unser Lehrer geht so schnell vor, dass ich kaum mitkomme.	☐	☐	☐	☐
Es wird soviel Stoff wiederholt, dass wir kaum weiterkommen.	☐	☐	☐	☐
Unser Lehrer geht so langsam im Stoff voran, dass es langweilig ist.	☐	☐	☐	☐

4. Wie oft wird auf folgende Art und Weise gearbeitet?

	sehr oft	oft	selten	nie
Die Schüler sitzen und hören zu, der Lehrer redet.	☐	☐	☐	☐
Der Lehrer redet und stellt Fragen, einzelne Schüler antworten.	☐	☐	☐	☐
Die Lehrer und die Klasse diskutieren gemeinsam.	☐	☐	☐	☐
Die Schüler bearbeiten in Gruppen Aufgaben.	☐	☐	☐	☐
Die Schüler arbeiten jeder für sich an den gleichen Aufgaben	☐	☐	☐	☐
Die Schüler arbeiten jeder für sich an selbst gewählten Aufgaben.	☐	☐	☐	☐
Die Schüler führen eigene Untersuchungen/Experimente durch.	☐	☐	☐	☐
Die Schüler bearbeiten Arbeitsblätter.	☐	☐	☐	☐
Die Schüler schauen Filme und Videos.	☐	☐	☐	☐

5. Wie beurteilen Sie folgende Aussagen zur Schwierigkeit des Unterrichtsstoffs?

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Die Hausaufgaben sind so leicht, dass ich gar nicht wirklich nachdenken muss.	☐	☐	☐	☐
Unser Lehrer stellt sehr hohe Anforderungen im Unterricht.	☐	☐	☐	☐
Der Unterricht ist so schwer, dass ich nicht mitkomme.	☐	☐	☐	☐
Die Aufgaben, die uns der Lehrer stellt, sind ganz schön schwierig.	☐	☐	☐	☐
Die Hausaufgaben sind oft so schwer, dass ich sie nicht lösen kann.	☐	☐	☐	☐

6. Im Folgenden finden Sie einige Aussagen zu den Leistungserwartungen im Unterricht. Inwieweit stimmen Sie diesen Aussagen zu?

Unser Lehrer ...	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
hat hohe Erwartungen an uns.	☐	☐	☐	☐
ist nur zufrieden, wenn jeder das Bestmögliche aus sich herausholt.	☐	☐	☐	☐
hält uns an, mehr zu lernen und zu arbeiten.	☐	☐	☐	☐
sagt uns, dass wir noch mehr leisten können.	☐	☐	☐	☐

7. Merkt Ihr Lehrer, wie Sie mit dem Unterricht zurechtkommen?

Unser Lehrer ...	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
kann sich gut auf unsere Klasse einstellen.	☐	☐	☐	☐
geht weiter nach seinem Unterrichtsplan vor, auch wenn keiner mehr mitkommt.	☐	☐	☐	☐
merkt, wenn der Unterricht zu schwer ist.	☐	☐	☐	☐
merkt, wenn wir uns im Unterricht langweilen.	☐	☐	☐	☐
merkt, wenn es Probleme in der Klasse gibt.	☐	☐	☐	☐
kennt die Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler.	☐	☐	☐	☐
weiß, wie er mit jedem von uns umzugehen hat.	☐	☐	☐	☐
merkt sofort, wenn jemand nicht mehr mitkommt.	☐	☐	☐	☐

8. Wie weit stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

Unser Lehrer ...	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
gibt den Schülern unterschiedliche Aufgaben, je nach ihrem Können.	☐	☐	☐	☐
stellt Arbeitsgruppen nach dem Können der Schüler zusammen.	☐	☐	☐	☐
stellt den besseren Schülern schwierigere Aufgaben.	☐	☐	☐	☐

9. Wie weit, würden Sie sagen, geht Ihr Lehrer auf einzelne Schüler ein?				
Unser Lehrer ...	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
kümmert sich um jeden einzelnen Schüler.	☐	☐	☐	☐
gibt einzelnen Schülern Tipps, wie sie besser lernen können.	☐	☐	☐	☐
nimmt sich Zeit, um einzelnen Schülern Dinge, die sie nicht verstanden haben, nochmals zu erklären.	☐	☐	☐	☐
bemüht sich, dass alle im Unterricht mitkommen.	☐	☐	☐	☐
erklärt den Stoff so oft, bis es alle verstanden haben.	☐	☐	☐	☐
macht den Unterricht nur für die besseren Schüler.	☐	☐	☐	☐
richtet den Unterricht so aus, dass vor allem die Schwächeren viel lernen.	☐	☐	☐	☐

10. In welchem Maße bemüht sich der Lehrer, den Unterricht interessant zu machen?				
Unser Lehrer ...	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
stellt uns interessante Aufgaben.	☐	☐	☐	☐
gestaltet den Unterricht zeitweise richtig spannend.	☐	☐	☐	☐
benutzt Bilder, Abbildungen, um den Lehrstoff zu veranschaulichen.	☐	☐	☐	☐
stellt Verbindungen zwischen dem Unterrichtsstoff und dem täglichen Leben her.	☐	☐	☐	☐
verwendet Beispiele, um uns den Stoff klarzumachen.	☐	☐	☐	☐
gestaltet den Unterricht immer nach demselben Schema.	☐	☐	☐	☐
gestaltet den Unterricht abwechslungsreich.	☐	☐	☐	☐

11. Wie weit stimmen Sie folgenden Aussagen zum Unterricht zu?				
	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Wichtige Dinge wiederholt unser Lehrer immer wieder.	☐	☐	☐	☐
Wenn wir etwas durchgenommen haben, wird es intensiv geübt.	☐	☐	☐	☐
Die Hausaufgaben, die wir aufbekommen, sind gute Übungen für den Unterrichtsstoff.	☐	☐	☐	☐
Unser Lehrer erklärt uns, warum das wichtig ist, was wir an Stoff behandeln.	☐	☐	☐	☐
Unser Lehrer zeigt auf, was wir später mit dem, was wir im Unterricht lernen, anfangen können.	☐	☐	☐	☐

12. Gibt es Situationen, in denen Sie sich bei Ihrem Fahrschullehrer im Unterricht nicht wohl fühlen?				
Bei diesem Lehrer ...	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
habe ich Angst, mich im Unterricht zu melden.	☐	☐	☐	☐
habe ich Angst, etwas falsch zu machen.	☐	☐	☐	☐
fürchte ich mich davor, aufgerufen zu werden.	☐	☐	☐	☐
traue ich mich nicht, etwas nachzufragen.	☐	☐	☐	☐
ist es mir zu doof, mich im Unterricht auf die Fragen zu melden.	☐	☐	☐	☐

13. Wie geht Ihr Fahrschullehrer mit Antworten auf seine Fragen um?

Unser Lehrer ...	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
lobt einen, wenn man etwas richtig macht.	☐	☐	☐	☐
lässt einem bei Fragen zu wenig Zeit zum Nachdenken.	☐	☐	☐	☐
hilft einem, wenn man nicht gleich die richtige Antwort weiß.	☐	☐	☐	☐
tadelt einen, wenn auch nur eine Kleinigkeit nicht ganz korrekt war.	☐	☐	☐	☐
schimpft Schüler vor der ganzen Klasse aus.	☐	☐	☐	☐
erklärt genau, warum eine Antwort nicht ganz korrekt war.	☐	☐	☐	☐
geht im Unterricht auf Ideen der Schüler ein.	☐	☐	☐	☐

14. Wie beurteilen Sie die Situation in der Klasse?

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
In unserer Klasse herrscht eine angenehme Atmosphäre.	☐	☐	☐	☐
In unserer Klasse gibt es viele Streitereien zwischen den Schülern.	☐	☐	☐	☐
Mit den meisten meiner Kameraden verstehe ich mich gut.	☐	☐	☐	☐
Wir haben ein vertrauensvolles Verhältnis zu unserem Lehrer.	☐	☐	☐	☐
Unser Lehrer nimmt unsere Probleme ernst.	☐	☐	☐	☐
Unser Lehrer bevorzugt im Unterricht einige Schüler.	☐	☐	☐	☐
Unser Lehrer bemüht sich, auf unsere Wünsche einzugehen.	☐	☐	☐	☐
Wenn uns etwas nicht gefällt, können wir offen mit unserem Lehrer darüber reden.	☐	☐	☐	☐

15. Wie häufig kommt es vor, dass ...

	sehr oft	oft	selten	nie
der Lehrer zu spät zum Unterricht kommt?	☐	☐	☐	☐
die Schüler zu spät zum Unterricht kommen?	☐	☐	☐	☐
der Lehrer während des Unterrichts weg muss?	☐	☐	☐	☐
der Unterricht ausfällt?	☐	☐	☐	☐
ein großer Teil der Stunde schon vorbei ist, bevor der Unterricht richtig anfängt?	☐	☐	☐	☐
schon lange mit dem Unterricht vor der Pause aufgehört wird?	☐	☐	☐	☐
der Lehrer Geschichten erzählt, die mit dem Stoff nichts zu tun haben?	☐	☐	☐	☐
es im Unterricht Leerlaufzeiten gibt, in denen nichts getan wird?	☐	☐	☐	☐
es im Unterricht drunter und drüber geht?	☐	☐	☐	☐

16. Wie gut kann sich der Lehrer im Unterricht durchsetzen?

Unser Lehrer ...	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
hat die Klasse im Griff.	☐	☐	☐	☐
schaft es nicht, im Unterricht für Ruhe und Ordnung zu sorgen.	☐	☐	☐	☐
kann sich in unserer Klasse nicht durchsetzen.	☐	☐	☐	☐
ist leicht vom Stoff abzulenken.	☐	☐	☐	☐

17. Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen über den Fahrschullehrer zu?

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Insgesamt ist unser Lehrer ein wirklich guter Lehrer.	☐	☐	☐	☐
Insgesamt macht unser Lehrer einen wirklich guten Unterricht.	☐	☐	☐	☐
Bei diesem Lehrer lerne ich wirklich viel.	☐	☐	☐	☐
Bei diesem Lehrer fällt es mir leicht zu lernen.	☐	☐	☐	☐
Bei diesem Lehrer gehe ich gern in den Unterricht.	☐	☐	☐	☐
Diesen Lehrer hätte ich auch gerne beim nächsten Unterricht.	☐	☐	☐	☐

FRAGEN ZUR FAHRSCHULE**18. Wie beurteilen Sie Ihre Fahrschule?**

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Die Fahrschule ist überwiegend gemütlich und einladend gestaltet.	☐	☐	☐	☐
Ich halte mich gern im Fahrschulgebäude auf.	☐	☐	☐	☐
Vieles an der Fahrschule ist schmutzig oder kaputt.	☐	☐	☐	☐

19. Welchen Stellenwert haben Ordnung und Disziplin an Ihrer Fahrschule?

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Bei uns wird sehr darauf geachtet, dass wir Schüler diszipliniert sind und uns gut benehmen.	☐	☐	☐	☐
Auf einen geordneten Schul- und Unterrichtsbetrieb wird an unserer Fahrschule viel Wert gelegt.	☐	☐	☐	☐
An unserer Fahrschule wird sehr darauf geachtet, dass der Unterricht pünktlich beginnt.	☐	☐	☐	☐
Das Material bzw. die Ausstattung der Schule wird von den Schülern sorgsam behandelt.	☐	☐	☐	☐

20. Wie beurteilen Sie folgende Aussagen über das Verhältnis zwischen den Schülern und Lehrkräften?

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Im Allgemeinen herrscht hier ein freundlicher Umgangston zwischen den Lehrern und Schülern.	☐	☐	☐	☐
Die Meinungen der Schüler kümmert die meisten Lehrer wenig.	☐	☐	☐	☐
Die meisten Lehrer gehen an dieser Schule auf Vorschläge der Schüler ein.	☐	☐	☐	☐
Ich habe hier schon oft erlebt, dass Schüler lächerlich gemacht wurden.	☐	☐	☐	☐
Die meisten Lehrer bemühen sich, alle Schüler gleich zu behandeln.	☐	☐	☐	☐
Die meisten Lehrer bemühen sich, dass auch die schwächeren Schüler mitkommen.	☐	☐	☐	☐
An dieser Fahrschule zählen nur die Leistungen der besten Schüler.	☐	☐	☐	☐
Probleme von einzelnen Schülern werden an unserer Fahrschule sehr ernst genommen.	☐	☐	☐	☐
Die Lehrer bemühen sich hier, die Schüler auch persönlich kennenzulernen.	☐	☐	☐	☐

21. Wie beurteilen Sie die Fahrschule insgesamt?

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Insgesamt ist unsere Fahrschule eine wirklich gute Fahrschule.	☐	☐	☐	☐
Ich würde nur ungern an eine andere Fahrschule gehen.	☐	☐	☐	☐

NUN NOCH EINIGE ALLGEMEINE FRAGEN**22. Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu?**

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Wenn ich morgen wegziehen müsste, ...				
würde ich meine Fahrschulkameraden vermissen.	☐	☐	☐	☐
würde ich meine Lehrer in der Fahrschule vermissen.	☐	☐	☐	☐
würde ich meine Fahrschule vermissen	☐	☐	☐	☐

23. Ich beginne mit der Fahrschulausbildung, weil

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
ich dann persönlich unabhängiger bin.	☐	☐	☐	☐
ich den Führerschein für meinen Wunschberuf brauche.	☐	☐	☐	☐
man damit bessere Berufschancen hat.	☐	☐	☐	☐
es zu einem Erwachsenen dazugehört.	☐	☐	☐	☐
alle den Führerschein machen.	☐	☐	☐	☐
mir Autofahren Spaß macht.	☐	☐	☐	☐

ABSCHLIEßEND BITTE ICH SIE UM EINIGE PERSÖNLICHE ANGABEN

- Mein Alter: _____ Jahre
- Geschlecht: Frau: ☐ Mann: ☐
- Welchen Schulabschluss haben Sie? _____
- Ich bin: ☐ berufstätig ☐ Schüler / Student ☐ arbeitslos
- Warum sind Sie in „Ihre“ Fahrschule gegangen?
 - ☐ Empfehlung von Freunden/ Eltern/ Geschwistern/ Bekannten, etc.
 - ☐ Zeitungsinserat/ Internet oder andere Werbung
 - ☐ zufällig
 - ☐ weil es eine bestimmte Fahrzeugmarke gibt
- Welche Führerscheinausbildung machen Sie jetzt: B: ☐ AB: ☐
andere: ☐
- Haben Sie schon einen Führerschein? Nein: ☐ Ja, Klasse _____
- Ich habe insgesamt schon _____ Fahrstunden genommen?
- Ich habe in der theoretischen Ausbildung ☐ eine Lehrerin
☐ einen Lehrer
- Sonstiges / Anmerkungen:

EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe.

Ich erkläre weiters, dass ich keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Alle aus gedruckten, ungedruckten oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind gemäß den Regeln für wissenschaftliche Arbeiten zitiert und durch Fußnoten bzw. durch andere genaue Quellenangaben gekennzeichnet.

Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

Die Diplomarbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden.

Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version dieser Arbeit mit der vom Betreuer approbierten Fassung vollständig übereinstimmt.

Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

Datum

Unterschrift

LEBENS LAUF

Name: Körner Sabine

Geburtsdaten: 21. 11. 1967, Wien

Familienstand: ledig

Staatsbürgerschaft: Österreich

Wohnort: Ullmannstraße 37/10
1150 Wien

Schulbildung: 1974 – 1978 Volksschule, Wien
1978 – 1986 Mathematisches Realgymnasium, Wien (Matura 1986)
1992 – 1995 Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, Wien
(Externisten-Befähigungsprüfung 1995)

Berufliche Tätigkeit: 1992 – 2000 Kindergartenpädagogin bei den Wiener Kinderfreunden,
Wien
2001 – 2002 Ausbildungsdienst beim Bundesministerium für
Landesverteidigung
2003 – dato verschiedene Dienstverhältnisse beim Bundes-
ministerium für Landesverteidigung und Sport

Universität: 1998 – 2006 Studium der Pädagogik / Publizistik und
Kommunikationswissenschaften, Universität Wien
2006 – dato Studium der Pädagogik, Universität Wien