



# Klassenführungshandeln aus der Perspektive von Schüler/-innen und Lehrer/-innen

Harald Reibnegger & Ernst Nausner

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
harald.reibnegger@ph-linz.at*

EINGELANGT 12 MAR 2018

ÜBERARBEITET 15 MAI 2018

ANGENOMMEN 07 JUN 2018

Klassenführung von Lehrpersonen ist in den vergangenen Jahrzehnten in unterschiedlichen Konzepten zu Unterrichtsqualität als wesentlicher Faktor für guten Unterricht identifiziert worden. Klassenführungsstrategien von Lehrerinnen und Lehrern sind ein Prädiktor für Unterrichtsqualität. Diese Untersuchung geht der Frage nach, wie sich unterschiedliche Perspektiven auf das Klassenführungshandeln von Lehrpersonen darstellen. Konkret werden Strategien der Klassenführung von Lehrpersonen aus ihrer Perspektive und jener ihrer Schülerinnen und Schüler verglichen. Es konnten theoretische Befunde, wonach Unterricht von Lehrpersonen anders eingeschätzt wird als von externen Beobachtern, bestätigt werden. Im Detail zeigt sich in der Untersuchung, dass dieser Unterschied deutlich ist, wenn es Lehrpersonen weniger gelingt problematisches Schülerverhalten zu unterbinden und positives Lernverhalten zu gewährleisten. Auch die Einstellung der Schüler/-innen zu den Lehrpersonen hat Einfluss auf die Einschätzung der Klassenführungsstrategien. Insgesamt liefert die Untersuchung für Lehrer/-innen interessante Hinweise für die Reflexion und Evaluierung ihres eigenen Unterrichts. So könnten jene Strategien in der Klassenführung, die im Vergleich zu ihren Schülerinnen und Schülern unterschiedlich eingeschätzt werden, als potentielle Entwicklungsfelder identifiziert werden.

**SCHLÜSSELWÖRTER:** Klassenführung, Classroom Management, Handlungsstrategien im Unterricht, Selbst- und Fremdsicht von Unterricht, Lehrer/-innenhandeln aus unterschiedlichen Perspektiven

## 1. Einleitung und theoretische Grundlagen

Klassenführung hat in der Unterrichtsforschung in den letzten Jahrzehnten eine zentrale Bedeutung als Prädiktor für die Qualität von Unterricht bekommen (Hattie, 2009). Im deutschen (Lenske & Mayr, 2015; Schuster, 2013), wie auch im angloamerikanischen (Kounin, 1976, 2006; Evertson & Weinstein, 2006), pädagogischen Umfeld haben sich aus verschiedenen Studien unterschiedliche Konzepte und Ideen entwickelt. So werden im Kontext von Klassenführung auch Begriffe wie Classroommanagement oder Klassenmanagement verwendet. Ein Blick hinter die Ideen der einzelnen Begriffe ermöglicht noch keine stringente Unterscheidung entlang der differentiellen Begrifflichkeit. Dennoch sind engere (personenbezogene)

und offenerer (person-kontextbezogene) Konzepte zu identifizieren. Konzepte zu Klassenführung finden sich unter anderem in der behavioristischen Tradition, in der handlungstheoretischen Tradition und in der kontextualistisch-ökologischen Tradition (Neuenschwander, 2006, S. 191).

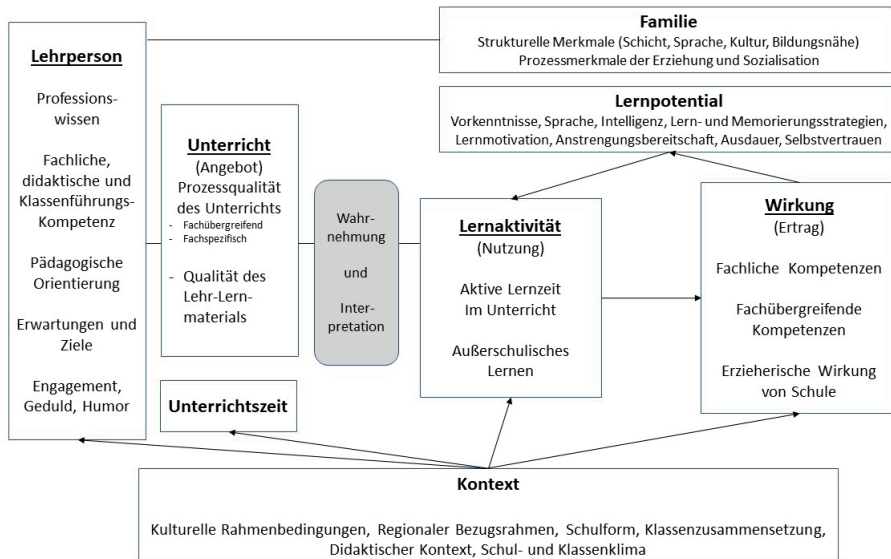
Der Begriff „Führung“ hat im gesellschaftlichen, kulturell-historischen und pädagogisch-schulischen Kontext teils stringente, teils divergente Erscheinungsformen entwickelt. Im Bewusstsein der etymologischen und historischen Genese des Begriffs und seiner mannigfaltigen Erweiterungen und Ergänzungen wird in diesem Artikel die pädagogisch-schulische Perspektive die zentrale sein. Für den Kontext Schule beschreibt Dubs (2006) insgesamt fünf Bereiche von Führungshandeln. Neben administrativer, symbolischer, human-sozialer, politisch-moralischer ist die pädagogische Führung jene, die konkret das Lern- und Lehrverhalten (und somit das Zentrum von Schule betrifft), das Lernen und die Interaktion der beteiligten Individuen.

Ein zentrales Interaktionsfeld in Schule ist der Unterricht. Dieser läuft unabhängig von pädagogisch-didaktischen Spezifizierungen größtenteils in Klassen, oder (Lern-)Gruppen, organisiert ab. Dadurch abgeleitet ist Lernen ein höchst sozialer Prozess, ist Schule ein sozialer Raum. In diesem ist neben intrapersonalen Voraussetzungen aller Beteiligten auch ein bestimmtes Maß an Professionsverständnis und professionellem Handeln seitens der Lehrerinnen und Lehrer eine Voraussetzung für eine qualitätsvolle Entwicklung des Lernprozesses für Schülerinnen und Schüler. Dies betrifft beide Aspekte von Qualität, die Prozessseite, konkret das Unterrichtsgeschehen, und die Ergebnisseite, den Erfolg der Bildungsanstrengung.

Helmke (2014) bildet in seinem Angebots-Nutzungs-Modell Faktoren von Unterrichtsqualität ab, die Wirkungsweisen und Zielsetzungen von Unterricht integrieren sollen (siehe Abb. 1). Unterricht wird dabei in seiner Gesamtheit als Angebot verstanden, dass nicht direkt zu Wirkungen führen kann/muss. Zentral hängt die Wirksamkeit des Handelns von Lehrpersonen von zwei Prozessen seitens der Schülerinnen und Schüler ab. Ob und wie werden die Erwartungen der Lehrkraft wahrgenommen und welche motivationalen, emotionalen und volitionalen Prozesse werden ausgelöst. Das Angebots-Nutzungsmodell besteht aus sechs Erklärungsblöcken. Im Block Lehrerpersönlichkeit ist die Expertise der Lehrperson, bestehend aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Klassenführung, Diagnostik, Subjektive Theorien, Selbstreflexion, Selbstverbesserung und Selbstwirksamkeit zusammengefasst. Als zentralen Kern von Unterrichtsqualität werden jene Prinzipien und Merkmale, die für den Unterrichtserfolg ausschlaggebend sind, identifiziert. Diese sind Klarheit, kind-, fach- und situationsangemessene Variation, didaktische Methoden, sensibler Umgang mit Heterogenität und Individualisierung und Motivierung. Dieser Kern wird erweitert um einen zweiten Block, in den die Effizienz der Klassenführung, Unterrichtsquantität und die Qualität des Lehrmaterials gehören (Helmke, 2007, S. 41–43). Unter Klassenführung werden im Folgenden konkrete Handlungsstrategien von Lehrpersonen ver-

standen, die das Lernen von Schülerinnen und Schülern beeinflussen, steuern und damit auch auf den Lern- und Bildungsprozess direkt wirken.

Abbildung 1. Angebots-Nutzungs-Modell (nach Helmke, 2014, S. 808)



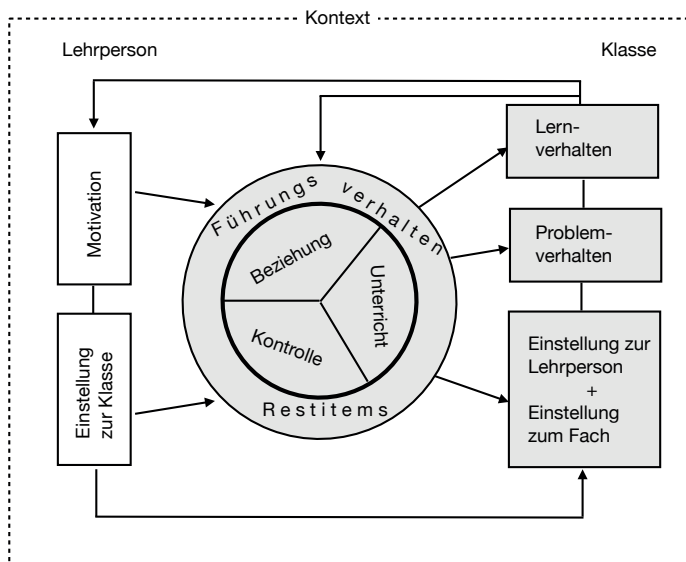
## 2. Relevanz Forschungsvorhaben

Aufbauend auf der Analyse des Führungsverhaltens erfolgreicher Lehrerinnen und Lehrer wurden mit dem Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung LDK (Mayr, Eder, & Fartacek, 1985) ein Konzept begründet, das Handlungsempfehlungen für Lehrer/-innen ableiten lässt. (Mayr, Eder, & Fartacek, 1987). In mehreren Stufen wurde das Konzept des LDK weiterentwickelt. Die Erweiterungen sind konkret durch die Einbeziehung der Schüler/-innenperspektive, Betrachtung der Realität in verschiedenen Schularten und Verbindungen zu verwandten Forschungsgebieten (Masendorf, 1997; Schönbachler, 2008) und auch praktische Anwendung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften (Lenske & Mayr, 2015) sichtbar.

Im Linzer Konzept der Klassenführung LKK (Lenske & Mayr, 2015) werden Strategien aufgezeigt, an Hand derer Lehrerinnen und Lehrer ihren eigenen Unterricht reflektieren und professionsorientiert weiterentwickeln können. Insgesamt 24 Strategien der Klassenführung werden faktorenanalytisch den drei Kategorien Beziehung, Kontrolle und Unterricht zugeordnet. Beziehung und Kontrolle bestehen aus direkten Strategien, die indirekten Strategien konnten dem Faktor Unterrichtsgestaltung zugeordnet werden. Das Klassenführungsverhalten wird ergänzt

durch Nebenskalen, die Lern-, Stör- und Problemverhalten von Schülerinnen und Schülern beschreiben (Skalen Lernstrategien, Stör- und Problemverhalten) und die Einstellung zu ihrer Lehrperson und dem Unterrichtsfach. In ihren Studien konnten Mayr (2009) und Lenske & Mayr (2015) zeigen, dass erfolgreiches Handeln von Lehrerinnen und Lehrern in den jeweiligen Strategien innerhalb bestimmter Bandbreiten liegt (Lenske & Mayr, 2015, S. 73–74; Mayr, 2009, S. 34–35).

Abbildung 2. Variablen LDK, Lehrer/-innen und Klasse (nach Lenske & Mayr 2015, S. 139)



In den Linzer Studien von Mayr et al. (1991) und im Konzept des LKK (Lenske & Mayr, 2015) standen die Lehrer/-innen im Mittelpunkt. Am Beginn des LDK stand das Klassenführungshandeln von erfolgreichen Lehrpersonen im Fokus. Im Laufe der Weiterentwicklung wurden diese Daten erweitert. Sie begründen sich aber auf einer Teilnahme an der Befragung, die freiwillig, jedoch nicht aus eigenem Antrieb, geschah. Auch eine Vorauswahl, in welchen Unterrichtsgegenständen und Klassen Einschätzungen zum Klassenführungshandeln erhoben wurden, ist in den bisherigen Erhebungen wahrscheinlich.

In der vorliegenden empirischen Studie standen Lehrpersonen im Fokus, die

- sich bzgl. ihres Klassenführungserfolges als heterogen erweisen
- sich nicht aus eigenem Antrieb an der Untersuchung beteiligen, sondern gebeten wurden, sich an der Gesamterhebung an ihrem Standort zu beteiligen
- keine Vorauswahl der zu befragenden Klassen vornehmen, sondern Einschätzungen in allen Klassen durchführen
- keine Vorauswahl des Unterrichtsfaches vornehmen

In diesem Artikel werden Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern zu einzelnen Bereichen von Unterrichtsqualität dargestellt und verglichen. Dafür ist zunächst die Frage, wie Ergebnisse dieser Einschätzungen hinsichtlich ihrer Aussagekraft zu beurteilen sind, zu diskutieren. Helmke erkennt in Angaben von Schülerinnen und Schülern zu Unterricht eine große Bedeutung, sieht in diesen jedoch sowohl Möglichkeiten als auch Grenzen. Einerseits bieten sie eine wichtige Perspektive und sind daher für Forschungszwecke und formative Evaluation sehr gut geeignet. Problematisch können sie aber für eine summative Evaluation der Unterrichtsqualität einzelner Klassen sein. Vor- und Nachteile von Urteilen von Schülerinnen und Schülern über Unterricht sind Helmke zufolge (2007, S. 167):

#### Vorteile:

- Schüler/-innen sind die Zielgruppe des Unterrichts, daher ist es naheliegend sie auch zu Wort kommen zu lassen.
- Schüler/-innen können ihren Beurteilungen längere Zeiträume (z.B.: Schuljahr) zugrunde legen.
- Aggregationen von Schüler/-innendaten und Klassenmittelwerten minimieren Fehler und Verzerrungen.
- Klasseninterne Streuung des beurteilten Unterrichtsmerkmals können als Maß der Übereinstimmung bzw. Uneinigkeit innerhalb der Klasse aufgefasst werden.

#### Nachteile:

- Schüler/-innen können bei Unterrichtsbeurteilungen überfordert sein, sie können die didaktische und fachliche Expertise von Lehrpersonen schwer beurteilen.
- Oft besteht Unklarheit über den Maßstab, den Schüler/-innen ihren Beurteilungen zugrunde legen und über welchen Zeitraum sie kognitiv ermitteln.
- In Einzelfällen ist eine Verzerrung nicht auszuschließen.
- Differentielle Angaben zu einzelnen Fassetten der Unterrichtsqualität werden überlagert durch die allgemeine Beliebtheit und Wertschätzung der Lehrkräfte.

Emotionen spielen in sozialen Interaktionsprozessen eine zentrale Rolle. Sie stellen einerseits soziale Bindung und Kohäsion her, andererseits sind Emotionen auch Triebfedern von Konflikten und Desintegration (von Scheve & Berg, 2017, S. 27).

Ebert (2017) fand in ihren Studien heraus, dass Wertschätzung den Aufbau von Vertrauen ermöglicht und dadurch erst die Grundlage für eine gesteigerte soziale Interaktion im Unterricht bildet (z.B. Schüler/-innen fragen mehr nach, Schüler/-innen erzählen mehr von sich). Dafür ist ein ko-konstruktives Lernklima bedeutend, das durch gegenseitige Wertschätzung und Respekt getragen wird. Große Relevanz für die Entstehung einer professionellen Bewusstheit seitens der Lehrerinnen und Lehrer hat dabei, dass subjektive (biografische) Lernerfahrungen analysiert und reflektiert werden (Ebert, 2017, S. 214–221, 273).

Lehrkräfte selbst sind jedoch auch nicht die optimalen Beurteilenden ihres eigenen Unterrichts. Die Angaben zu Unterricht von Personen unterschiedlicher Perspektiven (z.B.: Schüler/-innen, Beobachtende) weisen hohe Übereinstimmungen auf. Die Einschätzungen von Lehrpersonen hingegen zeigen mit jenen anderer Gruppen weniger starke inhaltliche Zusammenhänge (Helmke, 2007, S. 156).

Seethaler (2015) fand in einer Längsschnittstudie relevante Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden und Praxispädagoginnen und Praxispädagogen. Beides hat Einfluss auf eine erfolgreiche Klassenführung. Es zeigten sich auch Unterschiede in der Selbst- und Fremdeinschätzung der Klassenführungsstrategien wie schon bei Helmke (2007). Dies ist ebenso ein Indiz, dass es zwischen der Selbst- und Fremdeinschätzung von Lehrpersonen interessante Unterschiede gibt. Genau hier wird die vorliegende Untersuchung der Frage nachgehen, wie sich, konkret bei den Klassenführungsstrategien der Lehrer/-innen, die Einschätzung der Schüler/-innen und Lehrer/-innen darstellen. Dabei werden insbesondere die Ergebnisse zwischen unterschiedlich erfolgreichen Lehrpersonen dargestellt und analysiert werden.

### 3. Grundlegende Hypothesen

Schüler/-innen und Lehrpersonen schätzen Klassenführungsstrategien nach dem Konzept des LKK unterschiedlich ein.

Lehrpersonen mit unterschiedlich erfolgreichen Klassenführungsstrategien (Einteilung nach dem ipsativen Index "ELPIX") weisen auch Unterschiede zwischen ihren Selbsteinschätzungen und Fremdeinschätzungen durch ihre Schüler/-innen bezüglich ihres Führungshandelns auf.

### 4. Untersuchung

Im Rahmen unterschiedlicher Qualifizierungsarbeiten und in weiterführenden Studien zur Klassenführung im Rahmen der Linzer Studien zu Klassenführung (Mayr, 2008, S. 336–337) wurden für dieses Vorhaben von 83 Lehrpersonen in 481 Klassen in ihren Unterrichtsgegenständen Fragebogenerhebungen mit dem Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) durchgeführt. Von 59 Lehrpersonen liegen in 314 Klassen in ihren Unterrichtsgegenständen vollständige Daten der Selbst- und Fremdeinschätzung in allen Skalen des LDK und den Nebenskalen vor.

Das Instrument inkl. Begleitmaterial ist online zugänglich (<https://ldk.aau.at/>). In dieser Untersuchung wurden die Einzelstrategien des Klassenführungshandelns durch Nebenskalen (Problemlösestrategien, Lernstrategien, Klima) ergänzt. Schüler/-innen und Lehrer/-innen wurden mittels des LDK um ihre Einschätzung des jeweiligen Unterrichts gebeten. Die Schüler/-innen schätzten auch noch ihre Lernstrategien, ihre Problemlösungsstrategien und ihre Einstellung zur Lehrperson ein.

Die in dieser Studie verwendete Version des LDK verfügt über eine fünfteilige Antwortskala (1 = stimmt nicht / 5 = stimmt), die Nebenskalen haben eine vierteilige Häufigkeitsskala (1 = fast nie / 2 = manchmal / 3 = oft / 4 = fast immer).

## 5. Ergebnisse

Zunächst wurden die 23 Strategien des Klassenführungshandelns des LDK (das Item "Er/Sie kann gut erklären." war zum Erhebungszeitpunkt noch nicht ins Instrument aufgenommen) mittels Reliabilitätsanalyse hinsichtlich ihrer Skalenzuordnung und Skalengüte untersucht. Hier zeigen sich zu Lenkse & Mayr (2015) idente Ergebnisse. Sowohl bei den Angaben der Schüler/-innen wie auch bei jenen der Lehrer/-innen zeigen sich ebenfalls annehmbare Cronbachs- $\alpha$ -Werte wie bei Nausner (2010) und Reibnegger (2010). Die drei Variablen Beziehung, Kontrolle und Unterricht des LDK weisen für beide Befragungsgruppen ausreichend reliable Kennwerte auf (siehe Tab. 1). Es konnten die Einzelitems des Führungshandelns Authentizität, Wertschätzung, Verstehen, Kommunikation, Mitbestimmung, Gemeinschaftsförderung, Positive Emotionalität und Humor zur Variable Beziehung; die Einzelitems Klarheit der Verhaltensregeln, Allgegenwärtigkeit, Beschäftigung der Schüler/-innen, Leistungsforderung, Kontrolle des Arbeitsverhalten, Eingreifen bei Störungen, Bestrafung und Positive Verstärkung zur Variable Kontrolle; die Einzelitems Fachkompetenz, Bedeutsamkeit der Lernziele, Strukturiertheit des Unterrichts, Erklärungsqualität, Interessantheit des Unterrichts, Positive Erwartungshaltung und Klarheit der Arbeitsanweisungen zur Variable Unterricht zusammengefasst werden.

Tabelle 1. Ergebnis Reliabilität Variablen LDK

Variable	Cronbachs $\alpha$	
	Schüler/-innen	Lehrer/-innen
Beziehung	.95	.85
Kontrolle	.89	.86
Unterricht	.93	.84

Die bisherigen theoretischen Befunde (Helmke 2006) lassen die Vermutung zu, dass die Einschätzungen des Unterrichts von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen unterschiedlich sind. In einem weiteren Schritt wird ermittelt, ob sich Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Schüler/-innen und Lehrer/-innen in den Variablen Beziehung, Kontrolle und Unterricht auch in dieser Untersuchung zeigen. Der Gruppenvergleich mittels T-Test ( $p < .05$ ) ergibt für alle drei Variablen ein einheitliches Ergebnis. Angaben von Schülerinnen und Schülern unterscheiden sich hoch signifikant von jenen der Lehrer/-innen. Demnach schät-

zen sich Lehrer/-innen in allen Variablen positiver ein als es ihre Schüler/-innen tun. Die ermittelten Effekte sind für die Variable Beziehung ( $d=0,1$ ) jedoch sehr gering, für Kontrolle ( $d=0,6$ ) und Unterricht ( $d=0,7$ ) zeigen sich mittlere Effektstärken.

Tabelle 2. Mittelwertsvergleich, unabhängige Stichprobe T-Test;  $N=314$

	M	SD	Sig. (2-seitig)	Effektstärke d
Beziehung Schüler/-innen	3.71	.67	.000	0.1
Beziehung Lehrer/-innen	4.31	.57		
Kontrolle Schüler/-innen	3.90	.47	.000	0.6
Kontrolle Lehrer/-innen	4.22	.59		
Unterricht Schüler/-innen	3.89	.59	.000	0.7
Unterricht Lehrer/-innen	4.30	.61		

Dem Single-Items-Ansatz folgend werden die Mittelwerte der einzelnen Handlungsstrategien innerhalb der drei Variablen untersucht. Auf den ersten Blick zeigen sie eine Verteilung in Richtung positiver Beantwortung, es liegt keine Einzelstrategie im Mittel unter 3,44. Ebenso auffallend ist, dass in allen 23 Einzelstrategien die Schüler/-innen das Führungshandeln ihrer Lehrpersonen niedriger einschätzen als die Lehrer/-innen selbst.

Innerhalb der Variable Beziehung zeigt sich bei sieben Handlungsstrategien ein hochsignifikanter Unterschied zwischen Angaben der Schüler/-innen und Lehrer/-innen. Lediglich die Mitbestimmung im Unterricht wird nicht unterschiedlich eingeschätzt. Die Effektstärken weisen in den einzelnen Klassenführungsstrategien mittlere bis starke Werte auf. Die stärksten Effekte zeigen sich bei Kommunikation und Authentizität.

Tabelle 3.  $M$  = Mittelwert,  $SD$  = Standardabweichung,  $d$  = Effektstärke nach Cohen

Beziehung	Schüler/-innen		Lehrer/-innen		T-Test Sig. (2-s.)	d
	M	SD	M	SD		
Authentizität	3.92	.69	4.64	.61	.000	1.11
Wertschätzung	3.93	.73	4.58	.78	.000	0.86
Verstehen	3.70	.73	4.44	.76	.000	0.99
Kommunikation	3.44	.93	4.46	.83	.000	1.16
Mitbestimmung	3.53	.74	3.51	.99	.825	-0.02
Gemeinschaftsförderung	3.74	.92	4.27	.95	.000	0.57
Positive Emotionalität	3.73	.78	4.22	.87	.000	0.59
Humor	3.67	.75	4.15	.83	.000	0.61



Innerhalb der Variable Kontrolle unterscheiden sich die Einschätzungen der Schüler/-innen und Lehrer/-innen hoch signifikant bei Klarheit der Verhaltensregeln, Beschäftigung der Schüler/-innen, Leistungsforderung, Eingreifen bei Störungen, Bestrafung und Positiver Verstärkung. Signifikant unterscheiden sich die Urteile der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrpersonen bei der Kontrolle des Arbeitsverhaltens. Bei Allgegenwärtigkeit unterscheiden sie sich nicht. Bei Kontrolle zeigen sich die Effektstärken differenzierter. So weist der Unterschied in der Handlungsstrategie Positive Verstärkung einen großen Effekt auf, bei den Strategien Klarheit der Verhaltensregeln, Eingreifen bei Störungen und Bestrafung einen mittleren Effekt. Geringe Effekte ergeben sich bei Allgegenwärtigkeit, Beschäftigung der Schüler/-innen, Leistungsanforderung und Kontrolle des Arbeitsverhaltens.

Tabelle 4. *M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, d = Effektstärke nach Cohen*

Kontrolle	Schüler/-innen		Lehrer/-innen		T-Test	d
	M	SD	M	SD	Sig. (2-s.)	
Klarheit der Verhaltensregeln	4.01	.66	4.44	.78	.000	0.60
Allgegenwärtigkeit	3.49	.75	3.65	1.01	.062	0.20
Beschäftigung der Schüler/-innen	4.15	.59	4.38	.81	.001	0.33
Leistungsforderung	4.18	.53	4.44	.77	.000	0.39
Kontrolle des Arbeitsverhaltens	3.84	.66	4.09	1.01	.015	0.29
Eingreifen bei Störungen	3.94	.62	4.41	.83	.000	0.64
Bestrafung	3.68	.65	4.18	.94	.000	0.62
Positive Verstärkung	3.92	.62	4.65	.64	.000	1.16

Innerhalb der Variable Unterricht unterscheiden sich die Einschätzungen der Schüler/-innen und Lehrer/-innen bei sieben Klassenführungsstrategien hoch signifikant. Nur bei Fachkompetenz unterscheiden sie sich nicht. Betrachtet man die Effektstärken innerhalb der einzelnen Handlungsstrategien, so zeigt sich ein starker Effekt bei der Einschätzung Interessantheit des Unterrichts, mittlere Effekte ergeben sich bei Strukturiertheit des Unterrichts, Klarheit der Arbeitsanweisungen und Positiver Erwartungshaltung. Geringe Effekte ergeben sich bei der Einschätzung Bedeutsamkeit der Lernziele und Klarheit der Arbeitsanweisungen.

Tabelle 5. *M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, d = Effektstärke nach Cohen*

Unterricht	Schüler/-innen		Lehrer/-innen		T-Test	d
	M	SD	M	SD	Sig. (2-s.)	
Fachkompetenz	4.27	.66	4.15	1.07	.244	-0.14
Bedeutsamkeit der Lernziele	3.91	.71	4.30	.90	.000	0.48

Unterricht	Schüler/-innen		Lehrer/-innen		T-Test	d
	M	SD	M	SD	Sig. (2-s.)	
Strukturiertheit des Unterrichts	3.65	.68	4.25	.94	.000	0.73
Erklärungsqualität	3.66	.82	3.91	1.05	.000	0.27
Interessantheit des Unterrichts	3.84	.70	4.47	.70	.000	0.90
Positive Erwartungshaltung	4.04	.65	4.42	.80	.000	0.52
Klarheit der Arbeitsanweisungen	3.89	.68	4.40	.85	.000	0.66

Nach diesem ersten Überblick der Einschätzungen der Schüler/-innen und Lehrer/-innen soll die Untersuchung noch weiter fokussiert werden. Es macht Sinn, Klassenführungshandeln von Lehrpersonen am Lern-, Stör- und Problemverhalten, sowie der Einstellung der Schüler/-innen zu ihrer Lehrperson und dem Unterrichtsfach zu messen (Helmke, 2015). Daher werden die Lehrpersonen in dieser Stichprobe zunächst nach diesen Kriterien unterteilt. Als Grenzwert dient das Skalenmittel der entsprechenden Skalen (Lenske & Mayr, 2015, S. 74).

*Erfolgreiche LP = LVH(M>Skalenmittel); PSVH(M<Skalenmittel); ELP(M>Skalenmittel)*

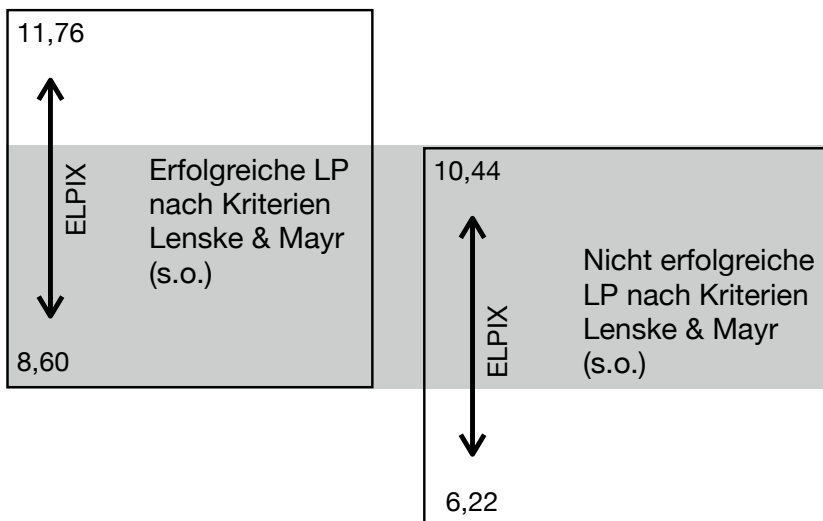
Tabelle 6 zeigt die Zuordnung der Lehrpersonen der Stichprobe nach den erwähnten Kriterien. Die Lehrpersonen, die in ihrem Führungshandeln nach Einschätzung der Schüler/-innen allen drei Kriterien entsprechen, bilden mit 64 % die größere Gruppe, jene Lehrpersonen, die in einem Kriterium oder mehreren Kriterien nicht entsprechen, mit 36 % die etwas kleinere Gruppe.

Tabelle 6. Zuordnung der Lehrpersonen der Stichprobe nach den Kriterien Lenske & Mayr

Kriterien nach Lenske & Mayr	Klassenführung der Lehrperson	N=314	Prozent
... nicht erfüllt	nicht erfolgreich	113	36
... erfüllt	erfolgreich	201	64

Ein neu eingeführter ipsativer Index (ELPIX) soll ermöglichen, die beiden Gruppen der erfolgreichen und nicht erfolgreichen Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Klassenführungsqualität weiter zu unterteilen. Zunächst fällt auf, dass es einen mittleren Überschneidungsbereich (8,60 bis 10,44) einer ELPIX-Rangliste gibt, in dem 58,4 % beider Gruppen liegen: 21 % der nicht erfolgreichen Lehrpersonen und 37,4 % der erfolgreichen (Abbildung 3 und Tabelle 7). Auffällig ist auch, dass die Lehrpersonen beider Gruppen des Parallelbereiches in den Einschätzungen ihres Führungshandeln durch ihre Schüler/-innen bei allen Handlungsstrategien im Bandbreitenbereich erfolgreichen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern liegen (siehe Abbildung 3).

Abbildung 3. ELPIX-Parallelbereich



59 % der Lehrpersonen der Stichprobe gehören einer dieser beiden Gruppen aus dem Parallelbereich ( $8,60 < \text{ELPIX} < 10,44$ ) an (siehe Abb. 3). Sie werden in der Folge mit erfolgreich ( $N=127$ ; 40 %) und wenig erfolgreich ( $N=58$ ; 19 %) bezeichnet. Jene Gruppe der nicht erfolgreichen Lehrpersonen, deren ELPIX-Werte geringer war als die Untergrenze der parallelen Bereiches ( $\text{ELPIX} < 8,60$ ), wird als nicht erfolgreich ( $N=55$ ; 17 %) und jene mit ELPIX-Werten über der Obergrenze des parallelen Bereiches ( $\text{ELPIX} > 10,44$ ) wird als höchst erfolgreich ( $N=74$ ; 24 %) betitelt (siehe Tabelle 7).

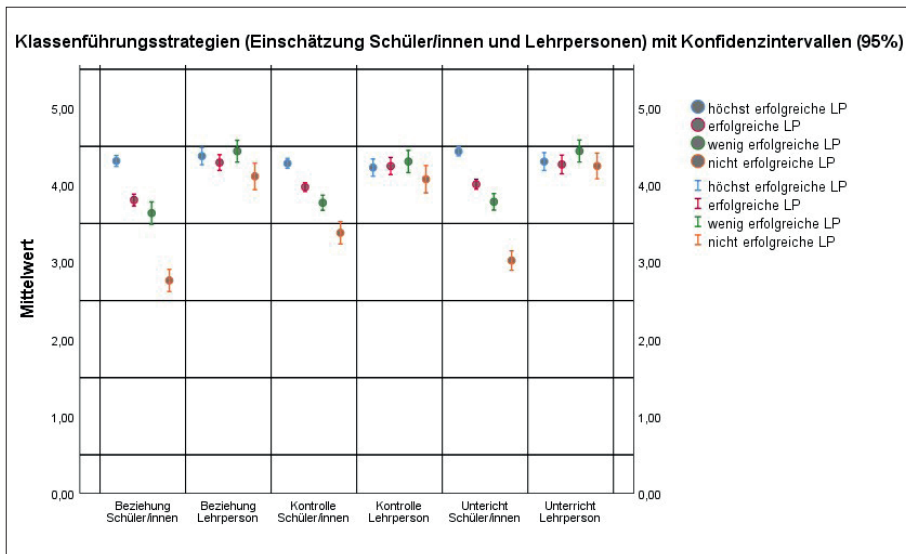
Tabelle 7. Differenzierung der Lehrpersonen mittels ELPIX in vier Gruppen

Kriterien nach Lenske & Mayr	Klassenführung der Lehrperson	ELPIX	N=314	Prozent
... nicht erfüllt	nicht erfolgreich	< 8.60	55	17
	wenig erfolgreich	8.60 – 10.44	58	19
... erfüllt	erfolgreich		127	40
		höchst erfolgreich	> 10.44	74

Ein Blick auf die Mittelwerte zeigt einen ersten Unterschied zwischen den Einschätzungen der Schüler/-innen und jener der Lehrer/-innen. Die Schüler/-innen zeigen in den drei Variablen Beziehung, Kontrolle, und Unterricht heterogene Zustimmungswerte. Gänzlich anders ist dieses Bild bei den Angaben der Lehrer/-innen. Hier zeigen sich innerhalb der drei Variablen jeweils sehr homogene Zustimmungswerte.

werte (siehe Abb. 4). Die Darstellung zeigt auch die Konfidenzintervalle (95%) an. Dieses Ergebnis ist insofern bemerkenswert, weil es sich von den Einschätzungen Helmkes (2007), wonach sich die Einschätzung von Unterricht von Lehrerinnen und Lehrern sowie anderen Gruppen (hier Schülerinnen und Schüler), unterscheidet. In der vorliegenden Studie ist dies abhängig davon, wie erfolgreich Lehrer/-innen eingeschätzt wurden. Dieser Unterschied ist hier jedoch nicht genau zwischen den beiden Gruppen zu ziehen. Es zeigt sich, dass Schüler/-innen eine differenziertere Einschätzung der Klassenführungsstrategien ihrer Lehrer/-innen aufweisen, als dies die Lehrer/-innen selbst tun. Mittels Varianzanalyse soll diese unterschiedliche Einschätzung nun im Folgenden noch detaillierter erfolgen.

Abbildung 4. Mittelwertverteilung Klassenführungsstrategien mit Konfidenzintervallen



Die Varianzanalyse (Scheffé-Prozedur) bestätigt bei den Schülerninnen und Schülern ein heterogenes Ergebnis zwischen den vier Gruppen, bei den Einschätzungen der Lehrer/-innen jedoch ein homogenes Bild.

Für die Variable Beziehung (siehe Tab. 8) zeigen sich bei den Angaben der Schüler/-innen Unterschiede in drei Untergruppen. Die höchst erfolgreichen Lehrpersonen unterscheiden sich von wenig erfolgreichen und erfolgreichen, und diese beiden wiederum von den nicht erfolgreichen. Bei den Einschätzungen der Lehrpersonen ergeben sich ebenfalls Unterschiede zwischen 3 Untergruppen (nicht erfolgreiche; erfolgreiche und höchst erfolgreiche; wenig erfolgreiche). Interessant ist, dass bei den Lehrerinnen und Lehrern die wenig erfolgreichen Lehrpersonen die höchste Zustimmung in der Variable Beziehung angeben. Erwartbar ist hier die Einschätzung der Schüler/-innen, diese weisen der Gruppe der höchst

erfolgreichen Lehrpersonen den höchsten Wert zu. Insgesamt zeigt sich bei den Lehrerinnen und Lehrern, dass alle Werte über 4,11 liegen, sie also sehr Richtung positiven Pol verschoben sind. Auch die Spannweite ist hier gering. Bei den Schülerinnen und Schülern zeigt sich eine größere Spannweite, für die nicht erfolgreichen Lehrpersonen liegt der Mittelwert bei 2,76, für die höchst erfolgreichen liegt er bei 4,31.

*Tabelle 8. Variable Beziehung, Vergleich ELPIX-Gruppen*

Beziehung Schüler/-innen		Untergruppe für Alpha = 0.05		
Lehrperson	N	1	2	3
nicht erfolgreich	55	2.76		
wenig erfolgreich	58		3.63	
erfolgreich	127		3.80	
höchst erfolgreich	74			4.31
<b>Signifikanz</b>		<b>1.000</b>	<b>.180</b>	<b>1.000</b>

Beziehung Lehrer/-innen		Untergruppe für Alpha = 0.05	
Lehrperson	N	1	2
nicht erfolgreich	55	4.11	
wenig erfolgreich	127	4.29	4.29
erfolgreich	74	4.37	4.37
höchst erfolgreich	58		4.44
<b>Signifikanz</b>		<b>.057</b>	<b>.494</b>

Noch eindeutiger zeigt sich das Ergebnis der Gruppenverteilung bei Kontrolle und Unterricht. Die Schüler/-innen unterscheiden in ihren Angaben (siehe Tab. 9) klar in beiden Variablen zwischen den vier Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern. Bei Kontrolle bestätigt die Reihenfolge mit der höchsten Zustimmung, mit 4,28, für die höchst erfolgreichen Lehrpersonen bis 3,38 die Erwartung der Ausgangshypothese. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei der Variable Unterricht. Die Zustimmung ist für die höchst erfolgreichen mit 4,43 am größten, für die nicht erfolgreichen mit 3,02 am geringsten. Bei den Lehrerinnen und Lehrern lässt sich in beiden Variablen mittels Varianzanalyse kein Unterschied in den Einschätzungen feststellen (siehe Tab. 9). Auffallend ist, wie auch schon bei der Variablen Beziehung, dass sich bei den Einschätzungen der Lehrpersonen durchwegs Mittelwerte über 4 zeigen. Sie schätzen ihre eigenen Strategien zur Beziehungsförderung sehr positiv ein.

Tabelle 9. Variablen Kontrolle und Unterricht, Vergleich ELPIX-Gruppen

Kontrolle Schüler/-innen		Untergruppe für Alpha = 0.05			
Lehrperson	N	1	2	3	4
nicht erfolgreich	55	3.38			
wenig erfolgreich	58		3.77		
erfolgreich	127			3.97	
höchst erfolgreich	74				4.28
<b>Signifikanz</b>		<b>1.000</b>	<b>1.000</b>	<b>1.000</b>	<b>1.000</b>

Kontrolle Lehrer/-innen		Untergruppe für Alpha = 0.05	
Lehrperson	N	1	
nicht erfolgreich	55	4.07	
wenig erfolgreich	74	4.22	
erfolgreich	127	4.24	
höchst erfolgreich	58	4.30	
<b>Signifikanz</b>		<b>.152</b>	

Unterricht Schüler/-innen		Untergruppe für Alpha = 0.05			
Lehrperson	N	1	2	3	4
nicht erfolgreich	55	3.02			
wenig erfolgreich	58		3.78		
erfolgreich	127			4.01	
höchst erfolgreich	74				4.43
<b>Signifikanz</b>		<b>1.000</b>	<b>1.000</b>	<b>1.000</b>	<b>1.000</b>

Unterricht Lehrer/-innen		Untergruppe für Alpha = 0.05	
Lehrperson	N	1	
nicht erfolgreich	55	4.25	
wenig erfolgreich	127	4.27	
erfolgreich	74	4.30	
höchst erfolgreich	58	4.44	
<b>Signifikanz</b>		<b>.316</b>	

Diese schon in der theoretischen Fundierung erwähnte Erkenntnis soll nun noch genauer, auf der Ebene der vier unterschiedlichen ELPIX-Gruppen analysiert

und dargestellt werden (siehe Tab. 10). Hier zeigt sich ein etwas differenzierteres Ergebnis. Die Gruppe der höchst erfolgreichen Lehrer/-innen unterscheidet sich von den drei anderen Gruppen. Innerhalb der höchst erfolgreichen Lehrpersonen zeigen sich in allen drei Variablen Beziehung, Kontrolle und Unterricht keine Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Schüler/-innen und Lehrer/-innen. Hier kann man von einer kongruenten Betrachtung des Unterrichts aus Sicht der beiden Gruppen (höchst erfolgreiche LP, Schüler/-innen) ausgehen.

*Tabelle 10. Gruppenvergleiche unabhängige Stichprobe T-Test; N 314;  $p < ,05$*

<b>höchst erfolgreiche LP N=74</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Sig. (2-s.)</b>
Beziehung Schüler/-innen	4.31	.30	.362
Beziehung Lehrer/-innen	4.37	.48	
Kontrolle Schüler/-innen	4.28	.28	.398
Kontrolle Lehrer/-innen	4.22	.48	
Unterricht Schüler/-innen	4.43	.25	.046
Unterricht Lehrer/-innen	4.30	.50	

Bei den drei anderen Gruppen (erfolgreich, wenig erfolgreich, nicht erfolgreich) sind die Unterschiede zwischen den Angaben der Schüler/-innen und Lehrer/-innen in den drei Variablen Beziehung, Kontrolle und Unterricht hoch signifikant (siehe Tab. 11). Diese Lehrer/-innen schätzen ihre Klassenführungsstrategien positiver ein, als dies ihre Schüler/-innen tun. Bei den erfolgreichen Lehrpersonen zeigt sich in der Variable Beziehung ein hoher Effekt ( $d=0,95$ ), bei Kontrolle ( $d=0,54$ ) und Unterricht ( $d=0,47$ ) jeweils ein mittlerer Effekt. Bei den wenig erfolgreichen und nicht erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern sind die Effekte (jeweils  $d > 1$ ) sehr stark.

*Tabelle 11. Gruppenvergleiche unabhängige Stichprobe T-Test; N 314;  $p < ,05$*

<b>erfolgreiche LP N=127</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Sig. (2-s.)</b>	<b>Effektstärke d</b>
Beziehung Schüler/-innen	3.80	.44	.000	0.95
Beziehung Lehrer/-innen	4.29	.58		
Kontrolle Schüler/-innen	3.97	.33	.000	0.54
Kontrolle Lehrer/-innen	4.24	.63		
Unterricht Schüler/-innen	4.01	.36	.001	0.47
Unterricht Lehrer/-innen	4.27	.69		
<b>wenig erfolgreiche LP N=58</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Sig. (2-s.)</b>	<b>Effektstärke d</b>
Beziehung Schüler/-innen	3.63	.55	.000	1.49
Beziehung Lehrer/-innen	4.44	.54		

<b>wenig erfolgreiche LP N=58</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Sig. (2-s.)</b>	<b>Effektstärke d</b>
Kontrolle Schüler/-innen	3.77	.37	.000	1.31
Kontrolle Lehrer/-innen	4.30	.55		
Unterricht Schüler/-innen	3.78	.41	.000	1.38
Unterricht Lehrer/-innen	4.44	.54		
<b>nicht erfolgreiche LP N=55</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Sig. (2-s.)</b>	<b>Effektstärke d</b>
Beziehung Schüler/-innen	2.76	.53	.000	2.30
Beziehung Lehrer/-innen	4.11	.64		
Kontrolle Schüler/-innen	3.38	.54	.000	1.14
Kontrolle Lehrer/-innen	4.07	.66		
Unterricht Schüler/-innen	3.02	.47	.000	2.24
Unterricht Lehrer/-innen	4.25	.62		

Es kann sehr deutlich gezeigt werden, dass je weniger erfolgreich eine Lehrperson hinsichtlich ihrer Klassenführungsstrategien wahrgenommen und eingeschätzt wird, desto mehr unterscheiden sich Selbst- und Fremdsicht (Schüler/-innen) oder umgekehrt höchst erfolgreiche Klassenführer/-innen schätzen ihr Handeln ähnlich ein, wie es ihre Schüler/-innen tun. Es kann angenommen werden, dass sie ihr Handeln aus reflexiver Distanz (Fichten & Meyer, 2014, S. 13f) und dem Status eines Beobachtenden betrachten. Nach Reitinger & Seyfried (2012) ist dies ein wichtiger Ausgangspunkt kompetenter Reflexionen. Darüber hinaus könnte in weiteren Untersuchungen geprüft werden, ob zwischen realistischen Selbsteinschätzungen von Lehrpersonen und erfolgreichem Klassenführungshandeln ein Kausalzusammenhang besteht.

## 6. Zusammenfassung und Interpretation

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Unterricht ein Prozess unterschiedlicher Interaktionen ist, der hauptsächlich von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern bestimmt wird. Dieser Prozess wird bewusst und unbewusst von den beteiligten Personengruppen wahrgenommen, interpretiert und reflektiert. Dies wiederum ist Grundlage für neue, künftige Handlungen im Unterricht. Diese Handlungsoptionen werden von den bewussten und unbewussten Einstellungen der Lehrpersonen beeinflusst (Schuster, 2013, S. 29–31). Die Wahrnehmung und Einschätzung von Unterricht und einer anschließenden Reflexion kann problematisch sein, wenn Schüler/-innen und Lehrer/-innen innerhalb gleicher Variablen des Unterrichts eine unterschiedliche Einschätzung abgeben. Konkret konnte dies in vorliegender Untersuchung für Klassenführungsstrategien von Lehrpersonen aufgezeigt werden.



Diese unterschiedliche Wahrnehmung stellt nicht nur eine abweichende Sichtweise derselben Wirklichkeit dar, sondern beeinflusst dadurch auch die jeweiligen konkreten persönlichen Handlungen aller beteiligten Personen innerhalb des Unterrichts (Reitinger & Seyfried, 2012).

In den Ergebnissen des vorgestellten Forschungsvorhabens konnte gezeigt werden, dass – was u.a. Helmke (2007) und Seethaler (2015) zeigen konnten – Lehrer/-innen ihre Strategien der Klassenführung anders einschätzen als ihre Schüler/-innen. Lehrer/-innen beurteilen sich hier durchwegs positiver und weniger differenziert als dies ihre eigenen Schüler/-innen tun. Die größten Effekte hinsichtlich dieser unterschiedlichen Einschätzungen betreffen die Variable Beziehung. Lehrer/-innen sehen sich selbst authentischer, wertschätzender und verständnisvoller als ihre Schüler/-innen. In der Variable Kontrolle ist der Effekt bei der Verstärkung positiven Verhaltens am größten. Lehrer/-innen überschätzen hier unter Umständen ihren Einsatz von Lob auf das Verhalten ihrer Schüler/-innen. Diese schätzen die Anwendung dieser Handlungsstrategien nicht so hoch ein. Bemerkenswert ist auch, dass Lehrer/-innen ihren Unterricht spannender sehen als die „Kunden“ desselben. Hier zeigen sich in der Untersuchung die stärksten Effekte bei den Unterschieden der Einschätzung von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern. Ähnlich verhält es sich auch bei der Einschätzung der Strukturiertheit des Unterrichts. Schüler/-innen geben hier deutlich geringere Werte an als die unterrichtenden Lehrer/-innen.

Nicht alle Lehrer/-innen schätzen ihr Klassenführungshandeln anders als ihre Schüler/-innen ein. Sehr auffällig ist, dass höchst erfolgreiche Lehrer/-innen und Schüler/-innen keine unterschiedlichen Sichtweisen bezüglich ihres Klassenführungshandelns zeigen. Es konnte hier eine starke Kongruenz in den Betrachtungen nachgewiesen werden. Die Unterschiede zeigen sich bei den drei weiteren Gruppen, wobei die Effekte mit dem Klassenführungserfolg bis zur Gruppe der nicht erfolgreichen Lehrer/-innen ansteigen. Man könnte auch behaupten, dass die Kongruenz zwischen Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern bei der Einschätzung von Klassenführungsstrategien abnimmt, wenn Lehrer/-innen problematisches Verhalten von Schülerinnen und Schülern weniger minimieren können, es weniger schaffen das Lernverhalten der Schüler/-innen positiv zu beeinflussen und die Einstellung ihrer Schüler/-innen zu ihnen selbst niedrig ist (siehe Tab. 10 und Tab. 11).

Betrachtet man frühere Untersuchungen, so bestätigt diese Untersuchung ältere Befunde, wie z.B. bei Helmke (2007), wonach die Einschätzung von Unterricht von Lehrerinnen und Lehrern sich in den Urteilen anderer Beurteiler/-innen desselben Unterrichts inkongruent sind. Dennoch müssen die Ergebnisse der Untersuchung kritisch interpretiert werden, wenn man davon ausgeht, dass gegenseitige Sympathie und Abneigung von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern gleichermaßen in den Ergebnissen Niederschlag finden

könnten. Hier wären Folgeuntersuchungen hilfreich, die andere Personengruppen den Unterricht einschätzen lässt.

Der detaillierte Blick, den diese Untersuchung eröffnet, zeigt aber, dass die Selbstsicht der Lehrer/-innen und die Entwicklung von erfolgreichem Klassenführungshandeln offenbar abhängig sind von einem distanzierten Beobachter/-innenstatus der Lehrer/-innen (Reitinger & Seyfried, 2012). Je weniger erfolgreich Lehrer/-innen in ihrem Führungshandeln sind, desto größer fällt der Unterschied in der Einschätzung von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern über ein und denselben Unterricht aus.

Interessant für künftige Untersuchung wird sein, wo genau dieses kongruente bzw. inkongruente Einschätzen ein und derselben Unterrichtssituation ihre Ursachen hat und auch welche konkreten Konsequenzen sich daraus ergeben könnten. Es könnten dabei u.a. Strategien des Selbstschutzes oder fehlende offensive Problembewältigung eine Rolle spielen. Ebenso könnten dabei Kausalzusammenhänge zwischen Reflexions- und Selbstdistanzierungsfähigkeit von Lehrpersonen und der Unterrichtsqualität sichtbar werden. Dabei könnten persönliche Einstellungen und Haltungen auf Lehrer/-innenseite ein Faktor sein, den es zu überprüfen gäbe. Ebenso könnte eine detailliertere Untersuchung der Auswirkung auf den konkreten Lernerfolg der Schüler/-innen aufschlussreich sein. Weiter wäre es interessant zu untersuchen, ob andere Fremdeinschätzer/-innen (z.B. Kollegen/-innen, externe Beobachter/-innen) von Unterricht ähnliche unterschiedliche Einschätzungen zeigen, wenn sie Lehrer/-innen am Erfolg ihrer Klassenführungsstrategien messen.

Vor allem für die Aus- und Fortbildung und die Weiterentwicklung der Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern können diese Erkenntnisse bedeutsam sein. So können Lehrer/-innen, wenn sie mittels Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung ihren Unterricht evaluieren, bei den Klassenführungsstrategien, die sich am stärksten unterscheiden, ihre größten Entwicklungsfelder identifizieren. Es ist so unabhängig von vermuteten Ursachen für das vorliegende Ergebnis möglich, dass sich Lehrer/-innen hier mit ihren „blinden Flecken“ auseinandersetzen und sich bei den Einzelstrategien, bei denen ihre Einschätzungen von jenen der Schüler/-innen am weitesten auseinanderklaffen, konkret veränderte Vorgehensweisen überlegen und ausprobieren. Es können die Fragen angedacht werden, aus welchen Gründen es zu kongruentem bzw. inkongruentem Einschätzen in ein und demselben pädagogischen Kontext kommt und welche möglichen Konsequenzen sich daraus ergeben können. Möglicherweise liegen schon gerade hier Indizien für die Reflexionsfähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an sich vor (Reitinger & Seyfried, 2012).

Abschließend muss einschränkend noch diskutiert werden, was diese Untersuchung nicht zeigen konnte. Zentrale Aufmerksamkeit lag bei den beschriebenen Ergebnissen in der Einschätzung des Klassenführungshandelns von unterschiedlich erfolgreichen Lehrpersonen. Dabei war das Verhalten der Schüler/-innen, er-

wünschtes wie problematisches, von Bedeutung. Von der konkreten Wirkung auf den schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern kann diese Untersuchung keinen Beitrag leisten. Dazu braucht es Folgeuntersuchungen, in die auch der konkrete Lernoutput von Schülerinnen und Schülern in die Analyse mitaufgenommen werden müsste (Helmke et al., 2010).

## Literatur

- Dubs, R. (2006). Die Führung. In H. Buchen, H. & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 102–176). Weinheim: Beltz.
- Ebert, U. (2017). *Professionalisierungsgewinn durch das Intensivpraktikum in der Lehrerbildung? Theoretische Analysen und empirische Befunde*. Dissertation. Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.) (2006). *Handbook of Classroom Management. Research, Practise, and Contemporary Issues*. Mahwah USA: Erlbaum.
- Fichten, W., & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrerbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung in der und für die Lehrer/-innenbildung*. (S. 11–42). Münster: Waxmann.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Helmke, A. (2015). Wie wirksam ist gute Klassenführung? Effiziente Klassenführung ist nicht alles, aber ohne sie geht alles andere gar nicht. *Pädagogik Leben*, 2, 7–11.
- Helmke, A. (2014). Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 807–821). 2. Auflage. Münster: Waxmann.
- Helmke, A., Helmke T., Lenske, G., Pham, G., Praetorius, A.-K., Schrader, F.-W., & Ade-Thurow, M. (2010). *Studienbrief Unterrichtsdiagnostik. Evidenzbasierte Methode der Unterrichtsdiagnostik*. KMK-Unterrichtsdiagnostik, Version 1.2.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann.
- Lenske, G., Mayr, J. (2015). Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK). Grundlagen, Prinzipien und Umsetzung in der Lehrerbildung. In L. Haag, E. Kiel, M. Trautmann, & K. Zierer, *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* (S. 71–84). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (1991). Mitarbeit und Störungen im Unterricht: Strategien pädagogischen Handelns. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5(1), 43–55.
- Mayr, J. (2009). Klassen stimmig führen. Ergebnisse der Forschung, Erfahrungen aus der Fortbildung und Anregungen für die Praxis. *Pädagogik 2009*(2), 34–37.

- Mayr, J. (2008). Forschungen zum Führungsverhalten von Lehrkräften: Wie qualitative und quantitative Zugänge einander ergänzen können. In F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Hrsg.). *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 321–341). Münster: Waxmann.
- Masendorf, F. (1997). Wie charakterisieren Studienanfänger den sogenannten "idealen" Lehrer? *Heilpädagogische Forschung*, 23(4), 183–184.
- Nausner, E. (2010). *Klassenführung lernen. PraxisLehrer/-innen als Ressource für den Kompetenzerwerb im Schulpraktikum*. Dissertation an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Neuenschwander, M. P. (2006). Editorial: Klassenführung – Konzepte und neue Forschungsbefunde. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 28(2), 189–196.
- Reibnegger, H. (2010). *Klassenführung an der Ganztagschule. Empirische Untersuchung in einer städtischen Hauptschule*. Dissertation an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Reitinger, J., & Seyfried, C. (2012). Empirische Zugänge zur Reflexionskompetenz. In I. Benischek, A. Forstner-Ebhart, H. Schaupp, & H. Schwetz (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern* (S. 271–290).
- Schönbächler, M.-T. (2008). *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrperson und Schülerperspektive*. Bern: Haupt.
- Schuster, B. (2013). *Führung im Klassenzimmer. Disziplinschwierigkeiten und sozialen Störungen vorbeugen und effektiv begegnen – ein Leitfaden für Miteinander im Unterricht*. Heidelberg: Springer.
- Seethaler, E. (2017). Lehrer-/Selbstwirksamkeit und Klassenführung – eine Längsschnittstudie. Sind lehrer-/selbstwirksame Lehramtsstudierende erfolgreicher in ihrem pädagogischen Handeln? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10(2), 133–151.
- von Scheve, Ch., Berg, A. L. (2017). Affekt als analytische Kategorie der Sozialforschung. In L. Pfaller & B. Wiese (Hrsg.), *Stimmungen und Atmosphären. Zur Affektivität des Sozialen* (S. 27–52). Wiesbaden: Springer.