



# Schlüsselstrategien im Grenzbereich erfolgreicher bzw. weniger erfolgreicher Klassenführung in der SEK I – Was macht den Unterschied?

Ernst Nausner & Harald Reibnegger

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
ernst.nausner@ph-linz.at*

EINGELANGT 12. MAR 2018

ÜBERARBEITET 31. MAI 2018

ANGENOMMEN 07. JUN 2018

Handlungsstrategien von Lehrpersonen und die Zusammenhänge bzw. Auswirkungen auf das Verhalten ihrer Schüler/-innen im Unterricht wird häufig mit ausgewählten Probanden untersucht. Diese Studie befasst sich mit Lehrer/-innen- und Schüler/-inneneinschätzungen in Totalerhebungen an mehreren Standorten (= Befragung aller Lehrpersonen und ihrer Schüler/-innen in allen Klassen und Unterrichtsfächern). Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK) mit den dazu entwickelten Instrumenten, Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) und seinen Nebenskalen zum Lern-, Stör- und Problemverhalten der Schüler/-innen im Unterricht, bildet die theoretische und methodische Basis dieses Beitrags. Es werden Bandbreiten für erfolgreiches Lehrer/-innenhandeln überarbeitet. Zudem wird ein Index (ELPIX) basierend auf dem Lern-, Stör- und Problemverhalten von Schülerinnen und Schülern kreiert, der die Unterschiede im Grenzbereich von erfolgreichem und weniger erfolgreichem Führungshandeln sichtbar macht. Anhand von Einzelfallbeispielen wird differenziert abgeleitet, wie das Diagnoseinstrument bedarfsgenau in der Aus- und Fortbildung eingesetzt werden kann.

**SCHLÜSSELWÖRTER:** Klassenführung, Lehrer/-innenbildung, Totalerhebung, Bandbreiten erfolgreichen Führungshandelns, Index erfolgreichen Führungshandelns, bedarfsgenaue Unterrichtsentwicklung, Unterrichtsevaluation, Classroom Management

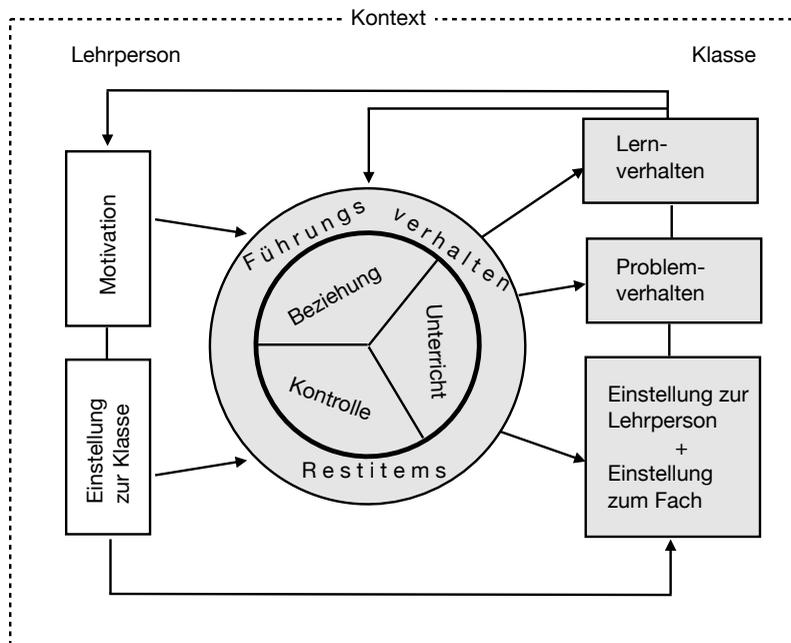
## 1. Einleitung

Welche Handlungsstrategien wenden erfolgreiche Lehrpersonen der SEK I zielführender als weniger erfolgreiche an, um das Lernverhalten ihrer Schüler/-innen im Unterricht zu fördern, um Problem- und Störverhalten vorzubeugen bzw. um die Einstellung ihrer Schüler/-innen zu ihnen und ihrem Fach positiv zu beeinflussen? Wie können die gewonnenen Erkenntnisse Lehrpersonen helfen, ihr Führungshandeln zu analysieren, zu reflektieren und effektiver zu gestalten?

Diese Fragen bilden den Ausgangspunkt dieses Forschungsvorhabens. Die empirischen Grundlagen dazu kommen aus den Forschungsprojekten von Ferdinand

Eder (Universität Salzburg), Johannes Mayr (Universität Klagenfurt) und Walter Fartacek (Pädagogische Akademie der Diözese Linz), die in der Entwicklung des Linzer Diagnosebogens zur Klassenführung mündeten (Mayr, 2006, S. 288), sowie Lenske und Mayr, die für die konzeptionelle Einbindung der Nebenskalen zum Engagement der Schüler/-innen im Unterricht und ihrem Stör- und Problemverhalten in das Linzer Konzept für Klassenführung sorgten (Lenske & Mayr, 2015).

Abbildung 1. Variablen des LDK und einige Beziehungen zwischen ihnen  
(adaptiert nach Lenske & Mayr, 2015)



Die gemeinsame Bearbeitung der Daten der Lehrer/-innenbefragung (in der Abbildung 1 weiß hinterlegt) sind Gegenstand einer in Vorbereitung befindlichen Veröffentlichung. Die grau hinterlegten Variablen stehen im Fokus dieser Studie. Im Zentrum stehen drei Kernvariablen der Klassenführung: Beziehung, Kontrolle und Unterricht. Sie wirken einerseits auf das Lern- und Problemverhalten (z. B. Stockinger, 1999; Nausner, 2010; Reibnegger, 2010), sowie auf die Einstellung der Schüler/-innen zu Lehrperson und Unterrichtsfach. Da pädagogisches Handeln in der Klasse ein sozialer, interaktiver Prozess ist, wirken das positive Lernengagement, das geringe Problemverhalten und die positive Einstellung der Schüler/-innen auch auf das Führungsverhalten der Lehrpersonen, auch wenn in der Regel Lehrer/-innen durch ihr Handeln mehr Einfluss auf die Schüler/-innen haben als umgekehrt (Hattie, 2008).

## 2. Ziel des Forschungsvorhabens

Die Zielrichtung der Forschung, unterschiedliches Führungsverhalten erfolgreicher und weniger erfolgreicher Lehrpersonen zu untersuchen und Schlüsselstrategien des Klassenführungshandelns zu identifizieren, legt nahe, Daten zu vollständigen, heterogene Lehrer/-innenpopulationen durch schulische Totalerhebungen an mehreren Standorten zu ermitteln, d. h. alle Schüler/-innen werden mittels LDK zu allen Lehrpersonen ihrer Schule befragt. In der Stichprobe wurden Schüler/-inneneinschätzungen bzgl. Klassenführung, Lernverhalten, Problemverhalten und die Einstellung zur Lehrperson, in Ansätzen auch zum Fach, für alle Lehrpersonen erhoben, in allen ihren Unterrichtsfächern und allen Klassen, die sie unterrichten.

Neu an der vorliegenden empirischen Studie ist, dass Lehrpersonen im Fokus standen, welche

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

Der Fokus richtet sich dabei nicht mehr auf die Beschreibung des überaus komplexen Führungshandelns und der Zusammenhänge der Variablen des LKK, sondern auf die Schlüsselstrategien im Grenzbereich erfolgreichen und weniger erfolgreichen Führungshandelns im Kontext des LKK. Wobei erfolgreiches Führungshandeln durch das Lernverhalten der Schüler/-innen, durch reduziertes Stör- und Problemverhalten, sowie durch die positive Einstellung zur Lehrperson und zum Unterrichtsfach definiert wird.

Lehrpersonen kann auf Grund der Einschätzungen ihrer Schüler/-innen das eigene Handeln bewusst gemacht und es können Stärken bzw. Schwächen ihres Führungshandelns identifiziert werden. Erstere wären „Tankstellen“ bzw. gut funktionierende Handlungsweisen, letztere wären sichtbar zu machen. Schwächen entpuppen sich häufig als „Blinde Flecken“, die in den Fokus der reflexiven Beobachtung gerückt werden bzw. als persönliches Entwicklungsfeld erkannt werden.

## 3. Methodisches Vorgehen

### a) Stichprobe

Im Rahmen der Linzer Studien zur Klassenführung (Mayr, 2008, S. 334f) wurden für dieses Vorhaben an drei SEKI-Standorten mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen (Linz, Spittal/Drau, Steyr) Totalerhebungen durchgeführt. Alle

Lehrpersonen (N = 83) wurden in allen Unterrichtsfächern und Klassen (N = 481) zu ihrem Führungshandeln befragt. Gleichzeitig wurden die Schüler/-innen gebeten, das Führungshandeln ihrer Lehrpersonen in jedem einzelnen Unterrichtsfach einzuschätzen.

## b) Instrumente der Studie

Zentrales Instrument der Studie ist der LDK mit 23 seiner 24 Items von Handlungsstrategien zu den Kernvariablen: Beziehung, Kontrolle und Unterricht (das Item „Sie/Er kann gut erklären.“ fehlte zum Erhebungszeitpunkt noch in der Skala Unterricht). Zehn nicht zugeteilte Handlungsstrategien (Restitems) des generell als Single-Items-Ansatz konzipierten Instruments, sowie die Nebenskalen „Lernstrategien“, „Problem- und Störverhalten“ und „Einstellung zu Lehrperson und Fach“ ergänzen das Kerninstrument LDK (Lenske & Mayr, 2015). Auf der LDK-Webseite (<http://ius.aau.at/projekte/ldk>) werden diese Materialien bereitgestellt.

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

Die Skalen für die Kernvariablen Beziehung (Cronbachs Alpha = .95), Kontrolle (Cronbachs Alpha = .90) und Unterricht (Cronbachs Alpha = .93) verfügen über jeweils 8 Items.

Tabelle 1. Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (Lenske & Mayr, 2015)

Kat.	Strategie	Item
Beziehung	Authentizität	Sie ist zu uns offen und ehrlich.
	Wertschätzung	Ich glaube, sie mag uns.
	Verstehen	Sie versucht uns auch dann zu verstehen, wenn wir ihr einmal Schwierigkeiten machen.
	Kommunikation	Sie redet mit uns auch über den Unterricht.
	Mitbestimmung	Sie lässt uns vieles selbst entscheiden.
	Gemeinschaftsförderung	Sie tut vieles, damit wir eine gute Klassengemeinschaft werden.
	Positive Emotionalität	Sie kommt gut gelaunt in die Klasse.
Kontrolle	Humor	Sie hat Humor.
	Klarheit der Verhaltensregeln	Bei ihr wissen wir genau, welches Verhalten sie von uns erwartet.
	Allgegenwärtigkeit	Sie bemerkt alles, was in der Klasse vor sich geht.
	Beschäftigung der Schüler/-innen	Sie achtet darauf, dass wir uns im Unterricht anstrengen.
	Leistungsforderung	Sie will, dass wir uns im Unterricht anstrengen.

Kat.	Strategie	Item
Kontrolle	Kontrolle des Arbeitsverhaltens	Sie kontrolliert aufmerksam, wie wir arbeiten.
	Eingreifen bei Störungen	Sie greift gleich ein, wenn ein Schüler/eine Schülerin zu stören anfängt.
	Bestrafung	Wenn sich Schüler/-innen bei ihr falsch verhalten, hat das unangenehme Folgen.
	Positive Verstärkung	Sie lobt die Schüler/-innen, die sich so verhalten, wie sie es möchte.
Unterricht	Fachkompetenz	Sie kann sehr viel in diesem Fach.
	Bedeutsamkeit der Lernziele	Was wir bei ihr lernen, können wir später sicher gut brauchen.
	Strukturiertheit des Unterrichts	Sie gliedert die Unterrichtsstunde in Abschnitte, die gut aufeinander passen.
	Erklärungsqualität	Sie kann gut erklären. (Dieses Item fehlt in der aktuellen Studie.)
	Interessantheit des Unterrichtes	Sie unterrichtet interessant.
	Klarheit der Arbeitsanweisungen	Bei ihr wissen wir genau, was wir zu arbeiten haben.
	Positive Erwartungshaltung	Sie traut uns gute Leistungen zu.
	Lernstandsrückmeldung	Sie sagt jedem Schüler/jeder Schülerin genau, was er/sie schon gut kann und was er/sie noch üben muss.
Restitens	Verlässlichkeit	Wenn sie etwas verspricht oder ankündigt, dann hält sie das auch ein.
	Lernstandsdiagnose	Sie sagt uns regelmäßig, was an unseren Arbeiten gut und was weniger gut ist.
	Aus Fehlern lernen	Sie zeigt uns bei Fehlern, was wir daraus lernen können.
	Eigene Lernwege fördern	Sie ermuntert uns, eigene Lernwege zu probieren.
	Selbstständige Lösungen	Sie lässt uns oft selbstständig Lösungen suchen.
	Begeisterung für das Fach	Sie zeigt Begeisterung für ihr Fach.
	Gerechte Leistungsbeurteilung	Sie beurteilt unsere Leistungen gerecht.
	Leistungsdifferenzierung	Sie verlangt von den guten Schüler/-innen mehr als von den schwächeren.
	Spaß am Lernen	Bei ihr macht mir das Lernen Spaß.
	Nette Lehrperson	Ich finde sie nett.
Gute Lehrperson	Sie ist eine gute Lehrerin.	

Auch die Nebenskalen Lernverhalten (Cronbachs Alpha = .89) und Störverhalten (Cronbachs Alpha = .72) erweisen sich auch in dieser, bzgl. der Klassenführungsqualität heterogeneren Stichprobe, als reliabel. Lediglich die Skala Problemverhalten der Schüler/-innen im Unterricht weist einen niedrigeren Wert auf (Cronbachs Alpha = .68) (Schönbächler, 2008). Das mag daran liegen, dass die als

Single-Items-Ansatz konzipierte Skala eine deutliche Streuung von z. T. passivem Verhalten („...bemühe ich mich nicht negativ aufzufallen.“) bis hin zu aktivem Problemverhalten („...schwinde ich bei Prüfungen.“) aufweist.

### c) Kriterien erfolgreichen Führungshandelns

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 2 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 59,2 % die etwas größere Gruppe. Die Lehrpersonen, die in einer oder mehreren Kriterien nicht entsprechen, mit 40,8 % die etwas kleinere Gruppe.

Tabelle 2. Zuordnung der Lehrpersonen der Stichprobe nach den Kriterien Lenske & Mayr

Kriterien nach Lenske & Mayr	Klassenführung der Lehrperson	N=481	Prozent
... nicht erfüllt	nicht erfolgreich	196	40.8
... erfüllt	erfolgreich	285	59.2

Die Ergebnisse der Vergleiche der zwei generierten Gruppen mittels T-Tests zeigen sehr signifikante und bedeutsame Unterschiede sowohl in allen Kernvariablen und allen Einzelitems des LDK als auch in allen Nebenskalen und Einzelitems der Variablen des LKK (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3. Unterschiede von erfolgreichen und nicht erfolgreichen Lehrpersonen in den Kerndimensionen Signifikanzniveau:  $p < .01$

Lehrpersonen	N	B M/SD	K M/SD	U M/SD
erfolgreich	286	3.94/0.51	4.07/0.38	4.15/0.41
nicht erfolgreich	195	3.18/0.70	3.55/0.53	3.40/0.61
		d = 1.28	d = 1.16	d = 1.50

Frühere Versuche, Lehrpersonen nach ihrem Klassenführungserfolg einzuteilen, gab es bereits bei Masendorf (1997), der seine Studierenden zu „guten und schlechten“ Lehrpersonen mittels LDK befragte. Im anglo-amerikanischen Raum untersuchten Kati Haycock (1998) und William Sanders et al. (1994) den Lernerfolg bei effektiven und ineffektiven Klassenführenden. Und in Österreich unterteilten Nausner (2010) und Reibnegger (2010) Lehrpersonen in „gute, mittlere und schlechte“ Klassenführende durch Clusteranalysen. Auch diese Gruppen zeigten sehr signifikante Unterschiede in allen Items und Variablen. Was diesen Gruppen jedoch fehlt, ist die Ausrichtung an theoretisch fundierten Kriterien.

#### d) Bandbreite erfolgreichen Führungshandelns

Lenske & Mayr (2015) haben versucht eine Bandbreite erfolgreichen Führungshandelns zu definieren. Dazu wurden von ihnen Ober- bzw. Untergrenzen festgelegt, innerhalb derer sich die Mittelwerte der Handlungsstrategien befinden sollen, damit man von erfolgreichem Führungshandeln sprechen kann. Bei Lenske & Mayr liegen die mittleren 90 % jener Lehrpersonen der SEK I innerhalb der Bandbreite, die gemäß Schüler/-inneneinschätzung ihre Klasse erfolgreich führen (Lenske & Mayr, 2015, Legende zu Tabelle 1). In dieser Studie wurden auch Lehrpersonen befragt, die nicht von sich aus an der Studie teilgenommen hätten, und das auch in Klassen, die sie im Falle des Falles nicht für eine Befragung ausgewählt hätten. Daher scheint es legitim, auf Grund der größeren Heterogenität der Stichprobe, die Bandbreite erfolgreichen Führungshandelns neu zu definieren (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4. Bandbreitenvergleich mit Studie Lenske, Mayr, und Pflanzl (2017) für die SEK I.

Kategorie		Nausner/Reibnegger		Lenske, Mayr, & Pflanzl	
		Min	Max	Min	Max
Beziehung	Strategie				
	Authentizität	3.4	4.9	3.7	4.9
	Wertschätzung	3.4	4.9	3.5	4.9
	Verstehen	3.1	4.7	3.5	4.7
	Kommunikation	2.5	4.8	3.0	4.7
	Mitbestimmung	2.9	4.7	2.8	4.3
	Gemeinschaftsförderung	3.0	5.0	3.0	4.9
	Positive Emotionalität	3.1	4.8	3.8	5.0
	Humor	3.1	4.8	2.9	4.9
	Kontrolle	Klarheit der Verhaltensregeln	3.9	4.6	3.5
Allgegenwärtigkeit		2.8	4.6	2.8	4.3
Beschäftigung der Schüler/-innen		3.7	4.9	3.9	4.8
Leistungsforderung		3.7	4.9	4.0	4.8

Kategorie		Nausner/Reibnegger		Lenske, Mayr, & Pflanzl	
Kontrolle	Kontrolle des Arbeitsverhaltens	3.3	4.8	3.5	4.8
	Eingreifen bei Störungen	3.3	4.8	3.3	4.6
	Bestrafung	2.9	4.6	2.2	4.2
	Positive Verstärkung	3.4	4.8	3.0	4.7
Unterricht	Fachkompetenz	3.8	5.0	4.1	5.0
	Bedeutsamkeit der Lernziele	3.4	4.9	2.8	4.8
	Strukturiertheit des Unterrichts	3.1	4.7	3.5	4.7
	Erklärungsqualität	–	–	3.5	4.9
	Interessantheit des Unterrichts	3.2	4.8	3.3	4.8
	Klarheit der Arbeitsanweisungen	3.3	4.9	3.5	4.7
	Positive Erwartungshaltung	3.6	5.0	3.9	4.8
	Lernstandrückmeldung	3.4	4.9	2.6	4.7

*hellgrau hinterlegt = deutlich kleinere Bandbreite bei Nausner & Reibnegger*

*dunkelgrau hinterlegt = deutlich größere Bandbreite bei Nausner & Reibnegger*

In der Variablen Beziehung ist die neu ermittelte Bandbreite der heterogeneren Klassenführungsgruppe für drei Items deutlich unter jener von Lenske & Mayr (Verstehen, Kommunikation, positive Emotionalität). Die Bandbreite für erfolgreiches Führungshandeln ist bei jenen Items deutlich größer. Hingegen liegt die Bandbreitenuntergrenze in der Variable Kontrolle in der heterogeneren Gruppe für drei Items (Klarheit der Verhaltensregeln, Bestrafung, positive Verstärkung) deutlich über der ermittelten Grenze von Lenske & Mayr. Das bedeutet, dass im Bereich des Kontrollverhaltens die Bandbreite für erfolgreiches Führungshandeln in der heterogeneren Gruppe deutlich geringer ausfällt. In der Variable Unterricht gibt es sowohl eine deutlich niedrigere Untergrenze (Strukturiertheit des Unterrichts) als auch zwei höhere (Bedeutende Lernziele, Lernrückstandsmeldung).

„Erfolgreiche Klassenführung“ ist keineswegs identisch mit einer optimalen Ausprägung aller Merkmale. Nicht immer ist es die maximale Ausprägung, die zum Erfolg führt. Besonders deutlich wird das am Item „positive Verstärkung“. Wird Lob exzessiv eingesetzt, so kann es inflationären Charakter bekommen und sich als unwirksam erweisen. Daher macht es Sinn, Bandbreiten mit Ober- und Untergrenzen zu definieren (Helmke et al., 2010).

#### e) Ipsativer Index für erfolgreiches Lehrerhandeln (ELPIX)

Beide Bandbreiteneinteilungen können jedoch jenes Führungshandeln von Lehrpersonen nicht erklären, das die oben genannten Kriterien (Mittelwerte Lernstrategien der Schüler/-innen und Einstellung zur Lehrperson über der Skalenmitte

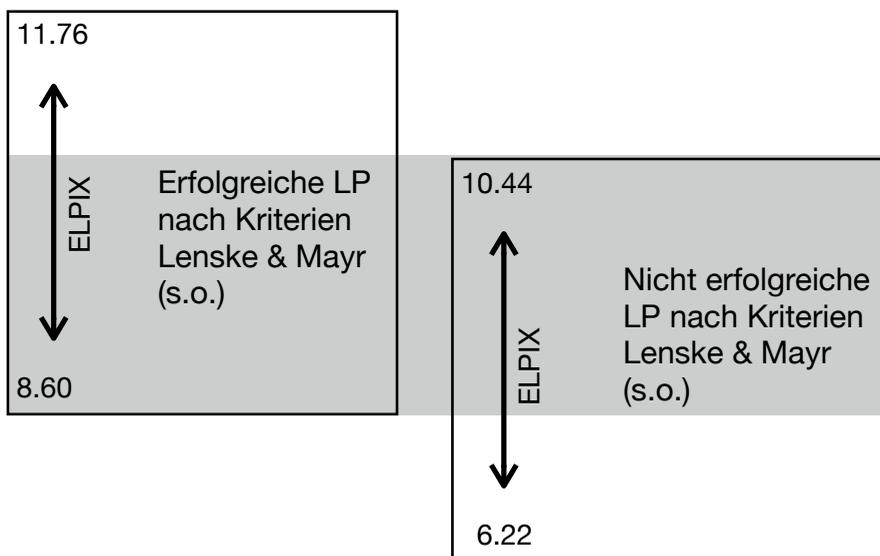
und Mittelwert Problem- und Störverhalten unter der Skalenmitte) nicht erfüllt, jedoch von den Schülerinnen und Schülern in allen Variablen und Einzelitems innerhalb der Bandbreite erfolgreichen Lehrer/-innenhandelns eingeschätzt wird.

Um differenziertere Aussagen treffen zu können, muss daher auch eine differenziertere Einteilung zum Klassenführungserfolg gefunden werden. Um dies zu erreichen, wird daher aus der Summe der Abweichungen der Mittelwerte zur Skalenmitte der drei Erfolgsindikatoren (Förderung von positivem Lernverhalten = LVH; Vermeidung von Problem- und Störverhalten = PSVH; Einstellung der Schüler/-innen zur Lehrperson = ELP) der Index für erfolgreiches Lehrer/-innenhandeln = ELPIX generiert.

$$ELPIX = M\_LVH\text{-Skalenmittel} + M\_PSVH\text{-Skalenmittel} + M\_ELP\text{-Skalenmittel}$$

Der 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 2 und Tabelle 3). Auffällig ist auch, dass die Lehrpersonen beider Gruppen des Parallelbereiches in den Einschätzungen ihres Führungshandelns durch ihre Schüler/-innen bei allen Handlungsstrategien im Bandbreitenbereich erfolgreichen Lehrer/-innenhandelns liegen (siehe Abbildung 3).

Abbildung 2. ELPIX-Parallelbereich

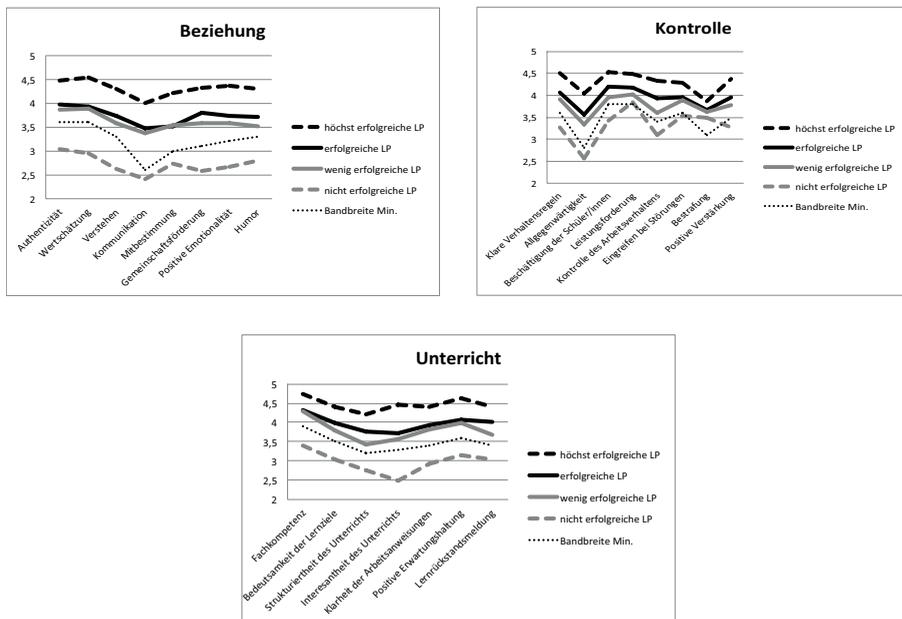


58.4 % der Lehrpersonen der Stichprobe gehören einer dieser beiden Gruppen aus dem Parallelbereich ( $8.60 < \text{ELPIX} < 10.44$ ) an (siehe Abbildung 3). Sie werden in der Folge mit erfolgreich ( $N=180$ ; 37.4%) und wenig erfolgreich ( $N=101$ ; 21%) bezeichnet. Jene Gruppe der nicht erfolgreichen Lehrpersonen, deren ELPIX-Werte geringer waren als die Untergrenze des parallelen Bereiches ( $\text{ELPIX} < 8.60$ ) wird als nicht erfolgreich ( $N=95$ ; 19.8%) und jene mit ELPIX-Werten über der Obergrenze des parallelen Bereiches ( $\text{ELPIX} > 10.44$ ) wird als höchst erfolgreich ( $N=105$ ; 21.8%) bezeichnet (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5. Differenzierung der Lehrpersonen mittels ELPIX in vier Gruppen

Kriterien Lenske & Mayr	Klassenführung der LP	ELPIX	N=481	Prozent
... nicht erfüllt	nicht erfolgreich	< 8.60	95	19.8
	wenig erfolgreich	8.60–	101	21.0
... erfüllt	erfolgreich	10.44	180	37.4
	höchst erfolgreich	> 10.44	105	21.8
			<b>481</b>	<b>100.0</b>

Abbildung 3. Schüler/-inneneinschätzung zum Klassenführungserfolg in den Variablen Beziehung, Kontrolle, Unterricht. Bandbreitenminimum (Definition s. o.) ermittelt von den erfolgreichen Lehrpersonen (höchst erfolgreich und erfolgreich). Einteilung der Gruppen siehe Tabelle 3.



## 4. Empirische Befunde zu erfolgreichem und wenig erfolgreichem Lehrerhandeln

### a) Kriterien für erfolgreiches Führungshandeln

Ausschlaggebend für die Zuordnung in die Gruppe der wenig erfolgreichen Lehrpersonen sind in 90 % der Fälle die Einschätzungen unterhalb der Skalenmitte im Bereich des Lernverhaltens der Schüler/-innen und in den restlichen 10 % die Werte unter der Skalenmitte bei der Einstellung der Schüler/-innen zu ihrer Lehrperson. In einem Fall trifft beides zu. Varianzanalysen zeigen bei der Skala zum Lernverhalten der Schüler/-innen zwischen erfolgreichen Lehrpersonen ( $M=2.77/SD=0.19$ ) und wenig erfolgreichen Lehrpersonen ( $M=2.35/SD=0.24$ ) sehr signifikante Unterschiede ( $p<0.01$ ) mit großer Effektstärke ( $d=1.96$ ).

Varianzanalysen zeigen bei den Nebenskalen Problem- und Störverhalten keine unterschiedlichen Schüler/-inneneinschätzungen für die zwei im Fokus stehenden Gruppen. Lediglich bei drei Einzelitems, die sich auf das Umdrehen und das Schwätzen während des Unterrichtes beziehen bzw. das nicht zu erkennen geben, was sie (die Schüler/-innen) wirklich denken, konnten Unterschiede mit mittleren Effektstärken festgestellt werden (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6. Problem- und Störverhalten – Unterschied signifikant auf dem Niveau  $**p<0.01$ ;  $*p<0.05$

Lehrpersonen	Erfolgreiche LP	Wenig erfolgreiche LP	Effektstärke
Ich drehe mich zu den Mitschüler/-innen, um zu plaudern.	$M=2.15/SD=0.5$	$M=2.43/SD=0.6$	$d=.55^{**}$
Ich unterhalte mich mit meiner Sitznachbarin/meinem Sitznachbarn.	$M=2.48/SD=0.5$	$M=2.69/SD=0.5$	$d=.43^*$
Ich lasse mir nicht anmerken, was ich wirklich denke.	$M=2.25/SD=0.4$	$M=2.03/SD=0.4$	$d=.53^{**}$

Auffallend ist, dass es sich hier um kleinere Verstöße der Schüler/-innen handelt. Größere Verstöße und aggressives bzw. oppositionelles Verhalten kommen bei beiden Gruppen in gleichem Ausmaß, deutlich unter der Skalenmitte liegend vor.

### b) Befunde zu den Kernvariablen (Beziehung, Kontrolle, Unterricht)

Die Gruppen der erfolgreichen und der weniger erfolgreichen Lehrpersonen unterscheiden sich auch bezüglich der Qualität ihres Klassenführungsverhaltens (siehe Abbildung 3). Die Unterschiede in der Einschätzung ihres Führungsverhaltens sind höchst signifikant für die Variablen Kontrolle ( $d = .48^{**}$ ) und Unterricht

( $d = .46^{**}$ ). Für die Variable Beziehung konnten keine Unterschiede im Führungshandeln der beiden Gruppen festgestellt werden.

Sollen die Befunde für die Arbeit am Führungshandeln einzelner Pädagoginnen und Pädagogen genutzt werden, wird schnell klar, dass die Einteilung in Kernvariablen kaum weiterhilft. Um Handlungsstrategien zu reflektieren und ggf. zu adaptieren, scheint der Single-Items-Ansatz zielführender zu sein.

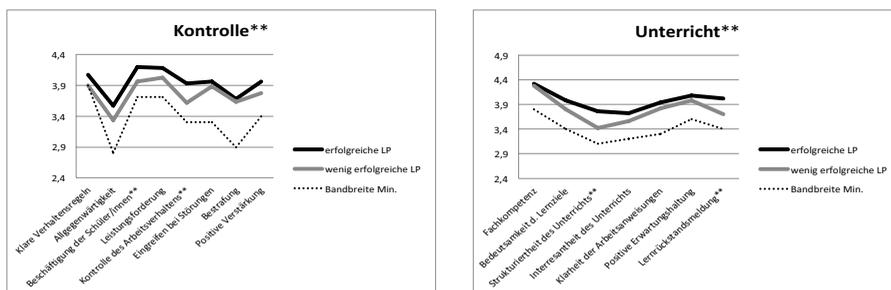
### c) Befunde zum Single-Items-Ansatz

Verfolgt man den Single-Items-Ansatz und analysiert die Unterschiede bei den einzelnen Items, so zeigt sich in der Variablen Kontrolle, dass zwei der acht Items signifikante bzw. höchst signifikante Unterschiede aufweisen. Weniger erfolgreiche Lehrpersonen beschäftigen die Schüler/-innen nicht so intensiv und kontrollieren die Arbeit der Schüler/-innen während des Unterrichtes weniger konsequent (siehe Abbildung 4).

In der Variablen *Unterricht* fällt auf, dass weniger erfolgreiche Lehrpersonen weniger strukturiert unterrichten und den Schülerinnen und Schülern weniger Rückmeldungen zu ihrem Lernerfolg geben (vgl. Meyer, 2004; Ditton, 2000; McAuley et al., 1989).

Die Items mit den höchsten Effektgrößen bei den Unterschieden scheinen sensible Bereiche im Klassenführungsverhalten zu beschreiben. Sie markieren den Unterschied zwischen erfolgreichen Lehrpersonen und weniger erfolgreichen (Tabelle 6 und Abbildung 4). Des Weiteren befinden sich die Mittelwerte jener Items bei den wenig erfolgreichen Lehrpersonen nur knapp innerhalb der Bandbreite für erfolgreiches Lehrer/-innenhandeln. Je nach Item fallen ein Drittel bis annähernd die Hälfte der weniger erfolgreichen Lehrpersonen aus dem Bandbreitenbereich heraus.

Abbildung 4. Unterschiede in den Einschätzungen zu den Variablen Kontrolle und Unterricht.  
Signifikanzniveau:  $** p < .01$ ;  $* p < .05$



Die Variable *Beziehung* scheint keine so sensible Rolle zu spielen. Weder bei der gesamten Skala noch bei den Einzelitems lässt sich ein signifikanter Unterschied in der Einschätzung der Handlungsstrategien zwischen den beiden Gruppen feststellen.

Tabelle 7 zeigt alle signifikanten Unterschiede der Einzelitems bei den Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler und die dazugehörigen Effektgrößen für die Items der Kernvariablen und der nicht zugeordneten restlichen Einzelitems (RI) des LDK für erfolgreiches und weniger erfolgreiches Führungshandeln aus dem Parallelbereich der Einteilung mittels des Erfolgsindex (ELPIX).

Tabelle 7. *Sensible Handlungsstrategien des Klassenführungsverhaltens – Mittelwerte, Standardabweichung und Effektgrößen*

Sensible Bereiche des Klassenführungsverhaltens gereiht nach Effektgrößen	Kernvariable LDK	erfolgreiche LP M/SD	wenig erfolgreiche LP M/SD	Effektstärke d
Lernrückstandsmeldung	U	4.01/0.52	3.69/0.55	.60**
Kontrolle des Arbeitsverhaltens	K	3.93/0.54	3.61/0.58	.58**
Strukturiertheit des Unterrichts	U	3.75/0.56	3.42/0.61	.57**
Aus Fehlern lernen	RI	3.94/0.54	3.65/0.57	.53**
Beschäftigung der Schüler/-innen	K	4.19/0.46	3.96/0.52	.48**
Lernstandsdiagnose	RI	4.04/0.57	3.81/0.60	.40**

#### d) Vom Single-Items-Ansatz zu einer Skala von Schlüsselfaktoren

Um sichtbar zu machen, welche Schlüsselfaktoren hinter den Einzelitems stehen, wird in der Folge versucht die Items theoretischen Konstrukten zuzuordnen, die empirisch gut belegt sind und die sich als wirksam bzgl. Lernverhalten und Schüler/-innenleistung erwiesen haben.

Alle sechs der oben angeführten Items des LDK, bei denen bedeutsame Einschätzungsunterschiede nachgewiesen werden können, lassen sich als eine unvollständige Auswahl von Kriterien guten Unterrichts (GU) definieren (siehe Tabelle 6). Sie decken dabei die Variablen wie klare Strukturierung des Unterrichts, echte Lernzeit, sinnstiftendes Kommunizieren, individuelles Fördern, intelligentes Üben (Meyer, 2015; Helmke, 2015) ab.

Einige der Items lassen sich auch vielfältig anderen theoretischen Ansätzen (einige Beispiele in Tabelle 8) zuordnen:

Tabelle 8. Beispiele für theoretische Zuordnungen der Einzelitems

Item	Kriterien guten Unterrichts (Meyer; Helmke)	
Sie/Er achtet darauf, dass wir im Unterricht immer beschäftigt sind.	extrinsische Motivationsförderung Dimension „Druck“ (McAuley et al., 1989; Ditton, 2000)	echte Lernzeit
Sie/Er kontrolliert laufend, wie wir arbeiten und was wir üben.		individuelles Fördern
Sie/Er gliedert die Unterrichtsstunde in Abschnitte, die gut aufeinander passen.		klare Strukturierung
Sie/Er sagt uns regelmäßig, was an unseren Arbeiten gut und was weniger gut ist.	Lernrückstandsdiagnose (Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007)	sinnstiftendes Kommunizieren (Hattie, 2014)
Sie/Er zeigt uns bei Fehlern, was wir daraus lernen können.	elaborierendes Feedback (Lipowsky, 2009)	intelligentes Üben
Sie/Er weiß genau, was ein Schüler schon gut kann und was er noch üben muss.		individuelles Fördern

Zu den genannten Items gibt es zahllose empirische Befunde. Sie sind als Elemente in Oberflächenstrukturen wie Direkte Instruktion, Kleingruppenarbeit, Offenem Lernen und Selbstbestimmten forschendem Lernen (Reitinger, 2013) ebenso zu finden, wie in Listen für Tiefenstruktur-Merkmale. Welche Oberflächenstruktur des Unterrichts auch immer augenscheinlich zur Anwendung kommt, sie muss strukturiert sein, die aktive Lernzeit (time on task – Kounin, 2006) muss hoch sein. Lernrückstandsfeedback ( $d = .90$  nach Hattie, 2014) und elaborierendes Feedback (Lipowsky, 2009) scheinen Schlüsselpositionen im Führungshandeln erfolgreicher Lehrpersonen zu sein.

Eine theoriebasierte Zuordnung dieser Items in eine Skala „Schlüsselstrategien“ guten Unterrichts erweist sich als reliabel (Cronbachs Alpha = .93).

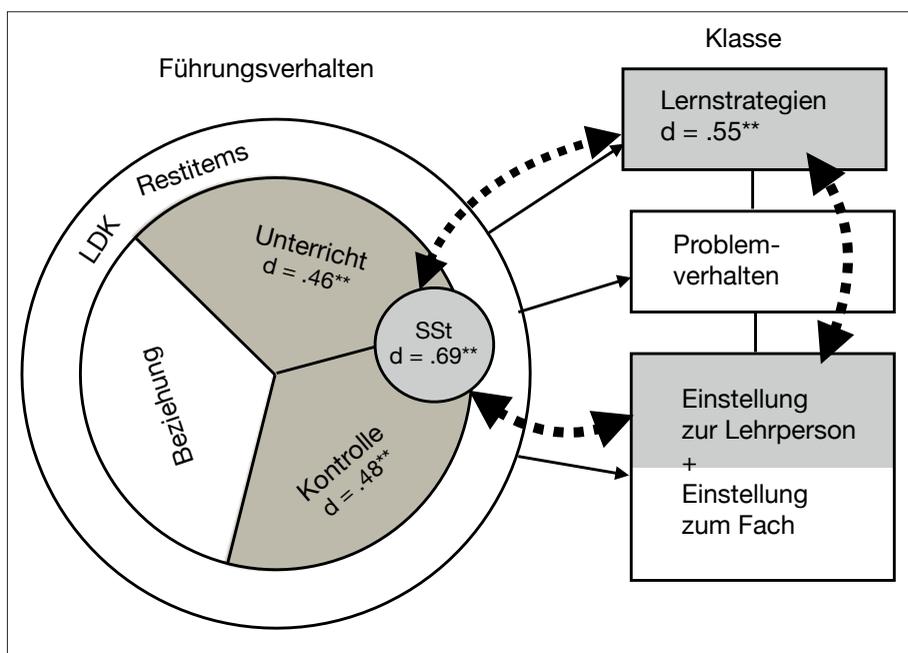
### e) Befunde zu den Schlüsselstrategien im LKK

Abbildung 5 veranschaulicht sowohl die unterschiedliche Einschätzung für *erfolgreiche* und *weniger erfolgreiche* Lehrpersonen durch ihre Schüler/-innen. Es werden Einschätzungsunterschiede und Zusammenhänge zwischen den Schlüsselstrategien und den Variablen des LKK für diese beiden Gruppen dargestellt. Dabei ist zu erwähnen, dass die erfolgreichen Lehrpersonen jeweils die höheren Werte bei Unterschieden und Zusammenhängen aufweisen.

Zunächst soll festgehalten werden, dass für die Schlüsselstrategien starke Zusammenhänge ( $r > .60^{**}$ ) mit der Variablen Lernstrategien der Schüler/-innen und

der Variablen Einstellung zur Lehrperson bestehen. Der Zusammenhang von den Variablen Einstellung zur Lehrperson und den Lernstrategien der Schüler/-innen ist ein mittlerer ( $r > .50^{**}$ ). Grundsätzlich kann man nur von lernförderlicher „Wirkung“ sprechen, wenn die Variablen auf der Schüler/-innenseite mit einbezogen werden. Die Wirkung wird dann sichtbar, wenn auf Schüler/-innenseite das Lernverhalten adaptiert wird (Helmke et al., 2010) bzw. bessere Lernergebnisse erbracht werden.

Abbildung 5. Unterschiede bedeutsamer Schlüsselstrategien erfolgreicher und weniger erfolgreicher Klassenführung im LKK und deren Effektstärken, sowie deren Korrelationen (gepunktete Pfeile) mit den anderen Variablen des LKK.



SSt = Schlüsselstrategien der Klassenführung; Korrelationen: gepunktete Pfeile (große Effekte)

Die Skala mit den Items, die Schlüsselstrategien der Klassenführung (SSt) beschreiben, weisen Korrelationsunterschiede der beiden Gruppen mit mittleren Effekten ( $d > .24$ ) mit den Variablen Lernverhalten der Schüler/-innen und ihrer Einstellung zur Lehrperson auf. Der Korrelationsunterschied bei der Einstellung der Schüler/-innen zu ihrer Lehrperson und ihrem Lernverhalten hingegen hat einen großen Effekt ( $d = .58$ ).

Durch den Vergleich der zwei Gruppen von Lehrpersonen kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Schlüsselstrategien für erfolgreiches Führungshandeln jene sind, durch die

- Schüler/-innen motiviert werden, im Unterricht mitzuarbeiten. Das geschieht durch konsequentes Kontrollieren und ständiges Beschäftigen der Schüler/-innen. Es soll und darf ein gewisser Handlungsdruck aufgebaut werden (vgl. McAuley et al., 1989).
- sinnstiftendes Lernen gefördert wird = indem den Schüler/-innen rückgemeldet wird, was an ihren Arbeiten gut bzw. weniger gut ist (Meyer, 2015; Marzano et al., 2000; Hattie, 2008; Wilde et al., 2009).
- Schüler/-innen im Fokus des Handelns stehen, sei es durch Lernstandsdiagnosen, gezielte Rückmeldungen zum Lernerfolg (Marzano et al., 2000; Hattie, 2008) und durch elaborierendes Feedback (Lipowsky, 2009).
- für die Schüler/-innen der Unterricht klar ersichtlich strukturiert wird (Ditton, 2000; Helmke & Schrader, 2008) und der „rote Faden“ immer erkennbar bleibt (Brophy, 2008).

#### e) Praktische Relevanz der Befunde – 2 Fallbeispiele

Anhand von zwei Fallbeispielen soll die praktische Relevanz der Forschungsarbeit zu den Schlüsselstrategien aufgezeigt werden.

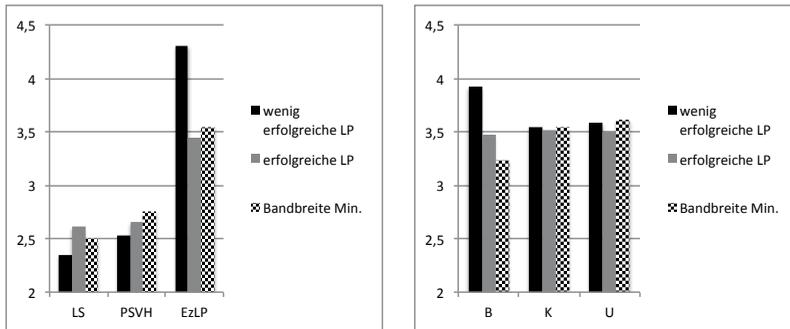
##### Fallbeispiel 1 – erfolgreiche Lehrperson

Die Lehrperson (siehe Abbildung 6) entspricht nach Schüler/-inneneinschätzung den Kriterien nach Lenske & Mayr (2015), d. h. die Einschätzungen liegen in den Nebenskalen Lernstrategien, Problem- und Störverhalten und die Einstellung zur Lehrperson ihrer Schüler/-innen jeweils über der Skalenmitte. Deswegen gehört sie zu den erfolgreichen Lehrpersonen, obwohl der Vergleich mit den Bandbreitenwerten zeigt, dass die Lehrperson nicht in allen Skalen zu den 90 % der erfolgreichen Lehrpersonen gehört, die innerhalb der Bandbreite liegen. „Lediglich“ das Lernverhalten ihrer Schüler/-innen ist innerhalb der Bandbreite zu finden. Hervorzuheben ist auch, dass sich ihr Index für erfolgreiches Führungshandeln (ELPIX = 8.60) am unteren Ende des untersuchten Parallelbereiches von erfolgreichen und weniger erfolgreichen Lehrpersonen befindet.

Die Einschätzungen zu den Kernvariablen Beziehung, Kontrolle und Unterricht liegen über bzw. knapp um das Bandbreitenminimum. Diese Darstellung gibt wenig Aufschluss darüber, wo in einer Arbeit an den Handlungsstrategien der Klassenführung angesetzt werden könnte. Für die genauere Analyse und die Arbeit an den Schwächen müsste in diesem Fall der Single-Items-Ansatz angewendet werden. Nachteilig könnte sich dabei erweisen, dass dann auf Grund der Komplexität der Handlungsstrategien zu vieles oder im schlimmsten Fall gar nichts im Fokus der Bearbeitung steht.

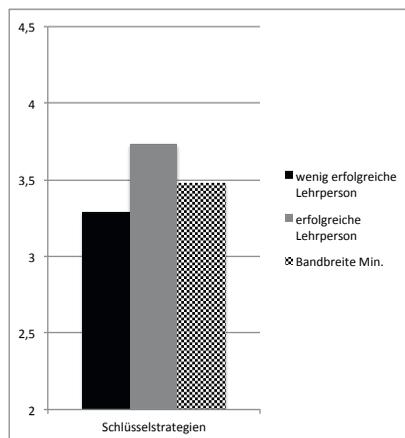
Abbildung 6. Nebenskalen und Kernvariablen des LKK für zwei Fallbeispiele

LS = Lernstrategien der Schüler/-innen; PSVH = Problem- und Störverhalten der Schüler/-innen  
 EzLP = Einstellung zur Lehrperson; Kernvariablen: B = Beziehung; K = Kontrolle; U = Unterricht



Ein Blick auf die Schlüsselstrategien zeigt Schwächen und Stärken des Führungshandelns dieser Lehrperson auf (Abbildung 7 und Abbildung 8). Zunächst kann festgehalten werden, dass die Lehrperson gut strukturiert unterrichtet, Bescheid weiß, was die Schüler/-innen schon können und was sie noch üben müssen, die Schüler/-innen zu ihren Lernrückständen informiert und ausreichend elaborierendes Feedback gibt (Lipowsky, 2009, Hattie, 2008).

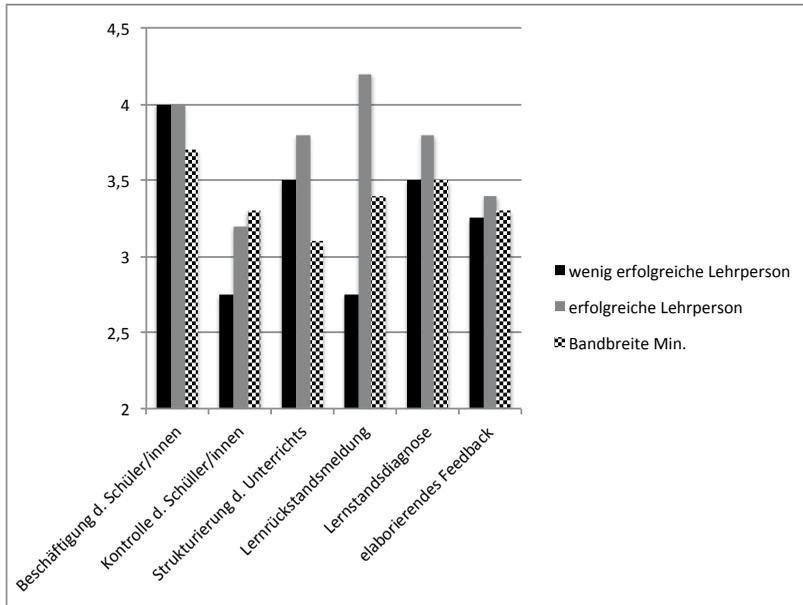
Abbildung 7. Schlüsselstrategien der Klassenführung



Lediglich bei der Kontrolle der Schüler/-innenarbeiten während des Unterrichts liegt ihr Wert unter dem Bandbreitenminimum für erfolgreiches Klassenführungshandeln. Es wird deutlich, dass für eine Arbeit an den Handlungsstrategien im Bereich des Führungsverhaltens dieser erfolgreichen Lehrperson die konsequente Kontrolle der Arbeiten im Mittelpunkt stehen könnte. Da diese Kontrolle in den Bereich der Motivation (Dimension Druck) fällt, sollte geprüft werden, inwieweit

andere Strategien aus dem Motivationsbereich Entwicklungsbedarf aufweisen. In diesem Fall trifft das auf die Forderung zu, dass Schüler/-innen sich im Unterricht anstrengen, das Kommunizieren, wozu etwas gelernt werden soll, Humor im Unterricht und ein positiv-emotionales Auftreten zu.

Abbildung 8. Schlüsselfaktoren des LKK für zwei Fallbeispiele



### Fallbeispiel 2 – wenig erfolgreiche Lehrperson

Die Lehrperson entspricht nicht den Kriterien für erfolgreiche Klassenführung, da ihre Schüler/-innen das eigene Lernverhalten unter der Skalenmitte einschätzen. Sie gehört also nach dieser groben Einteilung zu den nicht erfolgreichen Lehrpersonen, obwohl sie nach dem Index für Führungshandeln (ELPIX = 9,24) in der Mitte des Parallelbereiches von erfolgreichen und weniger erfolgreichen Lehrpersonen liegt. Bei den Nebenskalen liegt sie, so wie die Lehrperson aus dem Fallbeispiel 1, nur bei der Einstellung ihrer Schüler/-innen ihr gegenüber innerhalb der Bandbreite von 90 % der erfolgreichen Lehrpersonen (Abbildung 5).

Die Einschätzungen zu den Kernvariablen Beziehung, Kontrolle und Unterricht zeigen jeweils höhere Werte als bei der erfolgreichen Lehrperson aus Fallbeispiel 1 (Abbildung 6). Der Single-Items-Ansatz würde hier einen besseren Überblick über die Unterschiede bieten, jedoch nicht erklären, warum die Lehrperson bei höheren Einschätzungen nicht auch zu den erfolgreichen Lehrpersonen gehört.

Der Blick auf die Schlüsselstrategien des LKK in Abbildung 7 zeigt, dass hier das Bandbreitenminimum für erfolgreiches Führungshandeln nicht erreicht wird. Ab-

bildung 8 macht deutlich, wo der entscheidende Unterschied in den Handlungsstrategien liegt. In drei der sechs Schlüsselstrategien fällt diese wenig erfolgreiche Lehrperson aus der Bandbreite für erfolgreiches Führungshandeln. Im konkreten Fall handelt es sich um eine ausbaufähige Feedback-Kultur (Lernstandsrückmeldung sowie elaborierendes Feedback) und die unzureichende Kontrolle der Arbeit ihrer Schüler/-innen im Unterricht. Die Einschätzung, was die Schüler/-innen schon wissen und was sie noch üben müssen, liegt ebenfalls im Bereich des Bandbreitenminimums für erfolgreiches Führungshandeln.

Für die Arbeit an einer Verbesserung des Führungsverhaltens muss „regelmäßiges Feedback geben, das auch ankommt“ in den Fokus gerückt werden. Die Lehrperson verfügt über ein ausreichendes Maß an möglichen Handlungsstrategien. Sie liegt bei vielen Items der Kernvariablen innerhalb der Bandbreite erfolgreichen Lehrerhandelns. Ein bewusster Blick auf die „blinden Flecken“ könnte für sie ausreichen, ihr spezifisches Handeln in der Klasse zu reflektieren und zu adaptieren und die Arbeit an den entsprechenden Schlüsselstrategien zu einem persönlichen Entwicklungsfeld zu machen.

## 5. Einbettung in die Förderung von Klassenführungs-Kompetenz

Erfolgreiche Klassenführung gilt schon seit langem als eine zentrale Variable für gelingenden Unterricht (vgl. Wang et al., 1993; Helmke, 2015). Alle Konzepte, Strategien und Techniken dienen dem Ziel, positives Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern zu fördern, störungsfreies und reibungsloses Unterrichten zu ermöglichen und dadurch die aktive Lernzeit zu maximieren (Helmke, 2015).

Die Ergebnisse dieser Studie erlauben einen detaillierten, theoriebasierten Blick auf bedeutsame Schlüsselstrategien im Grenzbereich erfolgreichen und weniger erfolgreichen Führungshandelns in der SEK I. Theoretische Befunde zur schulpraktischen Realität machen nur Sinn, wenn sie auch wieder den Weg zurück in die Praxis finden. Es folgt eine Beschreibung möglicher Einsatzgebiete der Erkenntnisse um die bedeutsamen Schlüsselstrategien in Rahmen des LKK. Geeignet dafür erscheinen Vorträge, Aus-, Fort- und Weiterbildungsseminare (mit und ohne Coaching-Elementen), sowie Videoanalysen.

Durch Vorträge und Informationen im Rahmen von Seminaren für Lehrpersonen der SEK I kann

- der Blick bewusst auf besonders bedeutsame Schlüsselstrategien gerichtet werden.
- theoretisch belegt werden, warum gerade diese Strategien eine Schlüsselposition einnehmen, um Führungshandeln noch wirksamer zu gestalten (Hattie, 2008; Lipowsky, 2009; Ditton 2000; Helmke et al., 2010; u. v. a. m.)

Durch den praktischen Einsatz mit den Materialien des LKK im Rahmen von Seminaren für Lehrpersonen der SEK I kann

- der Blick auf die eigenen „blinden Flecken“ gerichtet werden. Sichtbar gemacht, können diese in den Fokus der reflexiven Bearbeitung rücken (Mayr et al., 2017; Reibnegger & Nausner, diese Ausgabe).
- ein persönliches Führungshandlungsprofil mit den Kernvariablen und den bedeutenden Schlüsselstrategien erstellt werden. Diese Profile können helfen sinnvolle Schwerpunkte für ein persönliches Entwicklungsprogramm herauszuarbeiten.
- der praxisorientierte Blick von Pädagoginnen und Pädagogen theoriebasiert erweitert werden, frei nach dem Motto: „Welche Klassenführungsstrategien sind geeignet, persönlich gesetzte Ziele zu erreichen? Und welche empirischen Ergebnisse können das belegen?“

Durch Videoaufnahmen und -analysen (Emmer, Evertson & Warsham, 2006) kann

- der Blick für Handlungsstrategien und deren Wirkung geschärft werden (König, 2015).
- besonders jenes Führungsverhalten, das schwer adaptierbar ist, sichtbar und trainierbar gemacht werden (Aho et al., 2010) z.B. "Allgegenwärtigkeit" = alles bemerken, was in der Klasse vor sich geht (Kounin, 2006).

Die empirischen Befunde scheinen besonders für den Einsatz im Rahmen von Aktionsforschungszyklen geeignet (Altrichter & Posch, 2007, Altrichter, Messner & Posch, 2006). Die Lehrpersonen können neue Entwicklungsziele für anschließende Aktionszirkel auf Grund von Selbsteinschätzungen, besser aber auf Grund von Einschätzungen durch ihre Schüler/-innen setzen. Eine Kombination mit den oben genannten Interventionen kann ein wirksames Entwicklungstool für den effektiven Einsatz von adäquaten pädagogischen Handlungsstrategien darstellen. Voraussetzung ist neben intrapersonalen Dispositionen (Mayr & Neuweg, 2006) aller Beteiligten auch ein Maß an Professionsverständnis und professionellem Handeln auf Lehrer/-innenseite.

## 6. Ausblick

Klassenführung und insbesondere das Handeln von Lehrpersonen im pädagogischen Umfeld ist unter anderem durch die Studie von Hattie (2008) populär geworden. Um pädagogisches Handeln wirksamer zu gestalten, ist es wünschenswert, die Ergebnisse dieser Studie im Rahmen des LKK noch um die Lehrer/-innenvariablen (Motivation, Einstellung zur Klasse) und die Selbst- und Fremdsicht des eigenen Führungshandeln zu erweitern. Die Datenlage scheint sich auch dafür zu eignen, in einer Folgeuntersuchung eine Strukturgleichungsmodellierung zu erstellen.

Selbsteinschätzungen zum eigenen Handeln in vielen Klassen und Unterrichtsfächern ermöglichen es diese effektiver mit der Fremdsicht durch die Schüler/-innen zu vergleichen und gewichtigere Aussagen zu treffen. Eine Studie dazu ist in Vorbereitung. Unter anderem wird es dadurch erleichtert, „blinde Flecken“ zu identifizieren, bewusst zu machen und noch effektiver in den Fokus reflexiver und praktischer Arbeit zu den Handlungsstrategien des Führungsverhaltens zu rücken.

Es wird häufig zutreffen, dass sich erhöhtes Lernverhalten und reduziertes Problemverhalten im Lernzuwachs widerspiegelt und es kann auch angenommen werden, dass kompetentes Klassenführungsverhalten seinen Anteil daran hat. Dennoch muss festgehalten werden, dass diese interaktiven Prozesse im pädagogischen Handlungsfeld überaus komplex sind. Sie folgen weder simplen Wirkmechanismen, noch lassen sich Einflüsse unterschiedlicher Elemente aufeinander restlos klären.

## Literatur

- Aho, E., Haverinen, H.-L., Juuso, H., Laukka, S. J. & Sutinen, A. (2010). Teacher's principles of decision-making and classroom management; a case study and a new observation method. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 395–402.
- Altrichter, H., Messner, E., & Posch, P. (2006). *Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden*. Seelze: Klett.
- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. (4. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brophy, J. E. (2008). *Teaching* (Educational Practises Series, Vol. 1). Brussels: International Academy of Education & International Bureau of Education. Abgerufen von <http://www.ibe.unesco.org>
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick über den Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein, & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule. Sozialpädagogik, Hochschule*. Beiheft zur *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 73–92.
- Emmer E. T., Everston, C. M. & Worsham, M. E. (2006). *Classroom management for middle and high school teachers* (7. Aufl.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Hattie, J. (2014). *Hattie sichtbar machen für Lehrpersonen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hattie, J. A. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112, doi: 10.3102/003465430298487
- Hattie, J. A. C. (2008). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haycock, K. (1998). Good teaching matters ... a lot. *Thinking K–16*, 3(2), 1–14.
- Helmke, A., & Schrader, F.-W. (2008). Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 3, 17–47.

- 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. (2015). Wie wirksam ist gute Klassenführung? Effiziente Klassenführung ist nicht alles, aber ohne sie geht alles andere gar nicht. *Pädagogik Leben*, 2, 7–11.
- König, J. (2015). Measuring classroom management expertise (CME) of teachers: A video-based assessment approach and statistical results. *Congent Education*, 2(1), 1–15.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Reprints. Münster: Waxmann.
- Lenske, G. & Mayr, J. (2015). Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK). Grundlagen, Prinzipien und Umsetzung in der Lehrerbildung (S. 71–84). Hohengehren: Schneider.
- Lipowsky, F. (2009). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 73–102). Heidelberg: Springer Medizin.
- Masendorf, F. (1997). Wie charakterisieren Studienanfänger den sogenannten "idealen" Lehrer? *Heilpädagogische Forschung*, 23(4), 182–184.
- Marzano, R. J., Gaddy, B.B., & Dean, C. (2000). *What Works In Classroom Instruction*. Aurora: McREL.
- Mayr, J. (2006). Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns. *Revue suisse des science de l'éducation*, 28(2), 227–242.
- Mayr, J., & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183–206). Wien: Lit.
- Mayr, J. (2008). Forschungen zum Führungshandeln von Lehrkräften: Wie qualitative und quantitative Zugänge einander ergänzen können. In F. Hofmann, C. Schreiner, & J. Tohnhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 321–341). Münster: Waxmann.
- Mayr, J., Eder, F. Fartacek, W. & Lenske, G. (2015). *LDK – Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung*. Abgerufen von <http://ius.aau.at/projekte/ldk>
- Mayr, J., Lenske, G. & Pflanzl, B. (2017). Chaos in der 7c. Gute Klassenführung ist kein Allheilmittel, aber sie wirkt. In B. Nieskens & F. Nieskens (Hrsg.), *Persönliche Krisen im Lehrerberuf: erkennen, überwinden, vorbeugen* (S. 137–160). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- McAuley, E., Duncan, T. E. and Tammen, V.V. (1989). Psychometric Properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a Competitive Sport Setting: A Confirmatory Factor Analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60,48–58.
- Meyer, H. (2015). *Unterrichtsentwicklung*. Berlin: Cornelsen.

- Nausner, E. (2010). *Klassenführung lernen. Praxislehrer/innen als Ressource für den Kompetenzerwerb im Schulpraktikum*. Dissertation an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Reibnegger, H. (2010). *Klassenführung an der Ganztagschule. Empirische Untersuchung in einer städtischen Hauptschule*. Dissertation an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Reibnegger, H., & Nausner, E. (2018). Klassenführungshandeln aus der Perspektive von Schüler/-innen und Lehrer/-innen. *Pädagogische Horizonte*, 2(1), 63–82.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Sanders, W. I. & Horn, S. P. (1994). The Tennessee value-added assessment system (TVAAS): Mixed-model methodology in educational assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8, 299–311.
- Schönbächler, M. T. (2008). *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrperson und Schülerperspektive*. Bern: Haupt.
- Stockinger, S. (1999). *Störendes Schülerverhalten – Können Lehrer etwas dagegen tun?* Diplomarbeit am Institut für Pädagogik und Psychologie der Universität Linz.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249–294.
- Wilde, M., Bätz, K. Kovaleva, A. & Urhahne, D. (2009). Überprüfung einer Kurzskaala intrinsischer Motivation (KIM). *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 15, 31–45.

