

JAHRBUCH FÜR ALLGEMEINE DIDAKTIK

2015

Editorial Board

Karl-Heinz Arnold (Hildesheim), Thorsten Bohl (Tübingen),
Ilona Esslinger-Hinz (Heidelberg), Michaela Gläser-Zikuda (Nürnberg),
Ludwig Haag (Bayreuth), Ulrike Hanke (Freiburg), Stefan T. Hopmann (Wien),
Brian Hudson (Sussex), Manuela Keller-Schneider (Zürich), Ewald Kiel
(München), Barbara Koch-Priewe (Bielefeld), Frank Lipowsky (Kassel), Gabi
Reinmann (Hamburg), Kurt Reusser (Zürich), Norbert M. Seel (Freiburg),
Matthias Trautmann (Siegen), Klaus Zierer (Augsburg)

Zusammenstellung und Betreuung des Thementails
Ludwig Haag, Ewald Kiel und Matthias Trautmann

Geschäftsführender Herausgeber
Prof. Dr. Klaus Zierer
Dorthe Lamers (Assistenz)
Universität Augsburg
Universitätsstraße 10
86159 Augsburg

ISBN: 978-3-8340-1544-0

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler
Homepage: www.paedagogik.de

JfAD 2015

Thementeil

GERLINDE LENSKE / JOHANNES MAYR

Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK) Grundlagen, Prinzipien und Umsetzung in der Lehrerbildung

Abstract

Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK) sieht vor, dass Lehrkräfte sich anhand von Selbsteinschätzungen sowie anhand von Rückmeldungen ihrer Schüler/innen bzw. externer Beobachter/innen mit ihrem Führungshandeln auseinandersetzen. Der dazu entwickelte Diagnosebogen (LDK) erfasst 24 Strategien der Klassenführung, die sich den Kategorien Beziehung, Kontrolle und Unterricht zuordnen lassen. Der Bogen ermöglicht zusätzlich die Einschätzung unterschiedlicher Verhaltensweisen und Einstellungen der Schüler/innen, die teilweise als Effekte des Führungsverhaltens interpretiert werden können (z. B. die Lernstrategien der Schüler/innen und die Einstellung der Schüler/innen zur Lehrperson). Daneben werden lehrerseitige Voraussetzungen der Klassenführung in den Blick genommen (z. B. die Berufsmotivation). Der Beitrag beschreibt die empirischen Grundlagen sowie die leitenden Prinzipien dieses Konzepts der Klassenführung und erörtert Möglichkeiten, wie es von einzelnen Lehrpersonen genutzt bzw. wie es in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften umgesetzt werden kann.

Keywords

Classroom Management, Führungshandeln, Klassenführung, Lehrerbildung, Lehrerverhalten, Schülerverhalten, Unterrichtsentwicklung, Unterrichtsevaluation

Einleitung

Wie können Lehrer/innen ihre Klassen so führen, dass die Schüler/innen im Unterricht mit Engagement bei der Sache sind? Wie können sie Unterrichtsstörungen vorbeugen und wie konstruktiv mit Konflikten umgehen? Und: Wie können Lehrkräfte dabei so handeln, dass es ihrer Persönlichkeit ebenso entspricht wie den Bedürfnissen der Schüler/innen und den jeweiligen Rahmenbedingungen?

Diese Fragen bildeten den Ausgangspunkt zu einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt, das in den 1980er-Jahren begann und bis heute andauert. Den Anfang machten Ferdinand Eder (Universität Salzburg, damals Universität Linz), Johannes Mayr (Universität Klagenfurt, damals Pädagogische Akademie der Diözese Linz) und Walter Fartacek von derselben Akademie; später kamen Gerlinde Lenske (Universität Koblenz-Landau) und Barbara Pflanzl (Pädagogische Hochschule Graz) hinzu. Im Folgenden beschreiben wir das Konzept der Klassenführung, das sich im Lauf dieser Jahre entwickelt hat und das wir nach seinem Entstehungsort *Linzer Konzept der Klassenführung* (LKK) nennen, und geben einen Überblick über dessen empirische Grundlagen. Wir zeigen auf, welche Folgerungen sich aus diesen für das Konzept ergeben und welche Materialien zu seiner Umsetzung entstanden sind. Dabei gehen wir insbesondere auf den *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung* (LDK; Mayr, Eder, Fartacek & Lenske, 2013) ein sowie auf die *LDK-Website* (<http://ius.aau.at/projekte/ldk>), über die diese Materialien bereitgestellt werden. Im Anschluss zeigen wir anhand von Szenarien und Beispielen auf, wie das LKK in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen bislang umgesetzt wird, und geben einen Ausblick auf die weitere Forschungs- und Entwicklungsarbeit.

Forschung sowie Konzept- und Materialentwicklung

Vorgehen

Die Zielrichtung für die Forschungen war durch die einleitend angeführten, praxiszentrierten Fragestellungen gegeben. Sie legen es nahe, auch das methodische Vorgehen so zu gestalten, dass neben vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnissen auch die Erfahrungen von Lehrkräften und Schüler/innen als Quellen genutzt und neu gewonnene wissenschaftliche Hypothesen und Befunde fortlaufend auf ihre Bewährung in der Praxis geprüft werden. In geraffter Form lässt sich das Vorgehen folgendermaßen darstellen:

Wir suchten zunächst in der Fachliteratur nach Konzepten und Befunden, um das Gegenstandsfeld zu sondieren und fragten erfahrene Lehrkräfte und Schüler/innen um ihre Einschätzungen und Anregungen zu gelingender Klassenführung (Mayr, 2008a). Die dabei ermittelten Handlungsempfehlungen strukturierten wir unter Nutzung statistischer Verfahren (Mayr, Eder & Fartacek, 1987a). Darauf aufbauend entwarfen wir erste Versionen des LDK und begannen, das Führungsverhalten erfolgreicher Lehrkräfte mittels Schülerbefragungen und Interviews zu erkunden (Mayr, Eder & Fartacek, 1991). Wir erweiterten das Wissen durch Studien an unterschiedlichen Schularten – teils durch eigene Arbeiten (z. B. Mayr, 2006, Pflanzl, Thomas & Matischek-Jauk, 2013), teils durch Arbeiten von Diplomand/innen und Dissertant/innen (z. B. Stockinger, 1999; Reibnegger, 2010; Seethaler, 2012). Wir profitierten auch von Studien, die Wissenschaftler/innen außerhalb unseres unmittelbaren Umfeldes mit unseren Materialien durchführten (z. B. Masendorf, 1997; Reißland, 2002; Schönbachler, 2006). Und nicht zuletzt: Wir erstellten Konzepte und Materialien und erprobten sie in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften (Mayr, Eder & Fartacek, 1987b, Mayr, 2008a, 2008b; Lenske & Mayr, 2015); auch dabei ließen wir uns durch Adaptierungen anregen, die von Kolleg/innen vorgenommen wurden (z. B. Ruthemann, 2010), sowie durch Erfahrungsberichte von Lehrkräften, die unsere Konzepte und Materialien zur Reflexion und Weiterentwicklung ihres pädagogischen Handelns genutzt hatten (z. B. Wieser, 2013).

Befunde und Folgerungen für das LKK

In diesem Kapitel fassen wir die Erkenntnisse zusammen, die durch die angeführten Studien, durch systematisches Auswerten der Erfahrungen in der Lehrerbildung und durch Fachdiskussionen gewonnen wurden. Dabei nehmen wir aus Platzgründen nur sporadisch auf Veröffentlichungen von Personen außerhalb des Projekts Bezug; für die entsprechenden Belege verweisen wir auf unsere oben angeführten Publikationen und auf weitere Literaturangaben auf der LDK-Website. Die jeweiligen Folgerungen aus den Erkenntnissen für das Linzer Konzept der Klassenführung heben wir im Folgenden durch das vorangestellte Akronym LKK und Kursivdruck hervor.

(a) Es gibt *Handlungsweisen von Lehrkräften*, die sich günstig auf das Lernengagement der Schüler/innen auswirken, das Ausmaß an Unterrichtsstörungen vermindern und/oder zu einer positiven Einstellung der Schüler/innen zur Lehrperson und zum fachlichen Lernangebot beitragen. Solche Strategien sind z. B. das Kontrollieren des Arbeitsverhaltens der Schüler/innen oder das Ermöglichen von Mitbestimmung (zur Begründung der genannten Zielkriterien siehe Absatz e).

Die von uns berücksichtigten Handlungen von Lehrkräften korrelieren zumindest mit einem der angeführten Kriterien positiv. Lehrkräfte setzen diese Handlungen jedoch nicht notwendigerweise absichtlich zur Erreichung der genannten Effekte ein, und überdies agieren Lehrkräfte – insbesondere erfahrene – oft aus einem impliziten Wissen heraus (Neuweg, 2015). Dennoch kann das, was sie tun, zumindest prinzipiell den Status einer Handlung oder einer Strategie annehmen (Groeben, 1986). Wir bevorzugen diese beiden Begriffe, um den Entscheidungsspielraum und die proaktive Rolle der Lehrpersonen bei der Klassenführung zu unterstreichen. Die fallweise Verwendung von Begriffen wie „Verhalten“ (aus sprachlichen Gründen) oder von Eigenschaftsbezeichnungen (als Ausdruck für stark generalisierte Handlungsgewohnheiten) soll dieser grundsätzlichen Orientierung keinen Abbruch tun.

LKK: Wir haben aus der großen Zahl in Betracht kommender Handlungsstrategien 24 in den LDK aufgenommen (s. Tab. 1), die nachweislich für die oben genannten Kriterien relevant sind. Wir waren dabei bestrebt, durch diese Strategien eine Vielfalt an Verhaltensweisen abzudecken, da wir für ein breites, auch unterschiedliche Ziele und Effekte in den Blick nehmendes Konzept der Klassenführung plädieren (siehe dazu Absatz e). Jede Strategie wird durch ein Item repräsentiert. Durch diesen Single-Items-Ansatz (Rost, Sparfeldt & Buch, 2008) bleibt die Bearbeitungszeit des LDK trotz seiner inhaltlichen Breite kurz und jedes Item kann ohne weitere Verrechnung für sich genommen verstanden und interpretiert werden. Damit muss allerdings in Kauf genommen werden, dass nicht alle Aspekte der betreffenden Strategie abgedeckt werden.

	KATEGORIE STRATEGIE	ITEM	BANDBREITE	
			Min	Max
BEZIEHUNG	Authentizität	Sie ist zu uns offen und ehrlich.	3.71	4.94
	Wertschätzung	Ich glaube, sie mag uns. *	3.31	5.00
	Verstehen	Sie versucht uns auch dann zu verstehen, wenn wir ihr einmal Schwierigkeiten machen. *	3.28	4.77
	Kommunikation	Sie redet mit uns auch über den Unterricht.	3.31	4.85
	Mitbestimmung	Sie lässt uns vieles selbst entscheiden. *	2.74	4.50
	Gemeinschaftsförderung	Sie tut vieles, damit wir eine gute Klassengemeinschaft werden.	2.87	4.91
KONTROLLE	Positive Emotionalität	Sie kommt gut gelaunt in die Klasse. *	3.51	5.00
	Humor	Sie hat Humor.	2.99	4.93
	Klarheit der Verhaltensregeln	Bei ihr wissen wir genau, welches Verhalten sie von uns erwartet.	3.46	4.83
	Allgegenwärtigkeit	Sie bemerkt alles, was in der Klasse vor sich geht.	2.80	4.60
	Beschäftigung der Schüler/innen	Sie achtet darauf, dass wir im Unterricht immer etwas zu tun haben. *	3.71	4.85
	Leistungsforderung	Sie will, dass wir uns im Unterricht anstrengen. *	4.00	4.91
	Kontrolle des Arbeitsverhaltens	Sie kontrolliert aufmerksam, wie wir arbeiten. *	3.30	4.75
	Eingreifen bei Störungen	Sie greift gleich ein, wenn ein Schüler/ eine Schülerin zu stören anfängt. *	3.00	4.67
	Bestrafung	Wenn sich Schüler/ Schülerinnen bei ihr falsch verhalten, hat das unangenehme Folgen.	1.90	3.82
	Positive Verstärkung	Sie lobt die Schüler/ Schülerinnen, die sich so verhalten, wie sie es möchte.	3.00	4.61

UNTERRICHT	Fachkompetenz	Sie kann sehr viel in diesem Fach.	3.83	5.00
	Bedeutsamkeit der Lernziele	Was wir bei ihr lernen, können wir später sicher gut brauchen.	2.72	4.78
	Strukturiertheit des Unterrichts	Sie gliedert die Unterrichtsstunde in Abschnitte, die gut aufeinander passen. *	3.26	4.90
	Erklärungsqualität	Sie kann gut erklären. *	3.26	4.94
	Interessantheit des Unterrichts	Sie unterrichtet interessant. *	2.86	4.83
	Klarheit der Arbeitsanweisungen	Bei ihr wissen wir genau, was wir zu arbeiten haben. *	3.42	4.88
	Positive Erwartungshaltung	Sie traut uns gute Leistungen zu.	3.61	4.84
	Lernstandsrückmeldung	Sie sagt jedem Schüler/ jeder Schülerin genau, was er/ sie schon gut kann und was er/ sie noch üben muss.	2.53	4.67

Tab. 1: Strategien der Klassenführung: Items, Bandbreiten und Zuordnungen zu Kategorien.

Anmerkungen: Die Items stammen aus dem Schülerfragebogen zur Beschreibung einer weiblichen Lehrkraft der Sekundarstufe II. Sie sind auf fünfstufigen Skalen (1 = stimmt gar nicht/ 5 = stimmt genau) zu beantworten. Die durch * gekennzeichnete Items lassen sich zu Kurzskalen mit je 4 Items zusammenfassen. Innerhalb der angeführten Bandbreite liegen gemäß Schülereinschätzung die mittleren 90% jener Lehrkräfte der Sekundarstufe II, die ihre Klassen „erfolgreich“ führen, d. h. das Ausmaß an Problemverhalten der Schüler/innen liegt bei ihnen unter dem mittleren Skalenwert (3), das Lernverhalten und die Einstellung zur Lehrkraft liegen darüber. *Stichprobe:* 113 Lehrkräfte bzw. Klassen, die ihre Daten im letzten Jahr über die LDK-Website ausgewertet haben.

(b) Die Handlungsstrategien lassen sich nach inhaltlichen Gesichtspunkten *drei Kategorien* zuordnen. Die erste Kategorie umfasst Strategien, welche die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schüler/innen bzw. den Schüler/innen untereinander fördern; sie entspricht weitgehend dem Konzept der humanistischen Psychologie (Rogers, 1961). Die zweite Kategorie enthält Strategien der Kontrolle des Schülerverhaltens; darunter befinden sich mehrere Strategien, die aus den Studien von Kounin (1970) bekannt sind. Diese beiden Kategorien umfassen *direkte* Strategien der Klassenführung, wie sie sich in unterschiedlicher Benennung in den klassischen Studien zum pädagogischen Handeln immer wieder zeigten (vgl. z. B. Tausch & Tausch, 1971). Die dritte Kategorie enthält Strategien, die sich auf die Gestaltung des Unterrichts im engeren Sinn, also das (fachbezogene) Lehren und Lernen beziehen und weniger auf das Schaffen von Rahmenbedingungen; hier finden sich u. a. Qualitätskriterien, wie sie von Helmke (2014) formuliert wurden. Auch durch diese auf den Lernertrag fokussierten Handlungen führen Lehrkräfte ihre Klassen, und zwar *indirekt*.

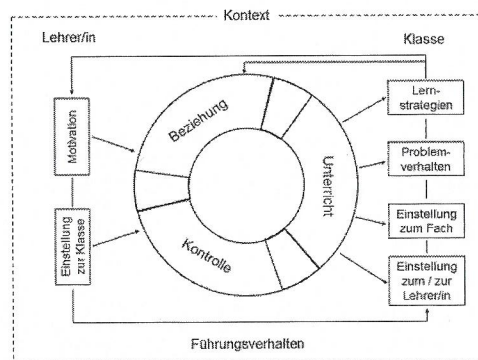


Abb. 1: Variablen des LDK und einige Beziehungen zwischen ihnen.

Zwischen den drei Kategorien gibt es *Überlappungsbereiche* (s. Abb. 1). So kann man z. B. positive Verstärkung sowohl als Kontrollstrategie als auch als beziehungsfördernde Strategie auffassen. In solchen Fällen zeigen sich in Faktorenanalysen zwangsläufig Doppelladungen. Diese können vermieden werden, indem man nur die eindeutig einem Faktor zuordenbaren Items verwendet. Die direkten Strategien bilden dann – wie theoretisch angenommen – zwei relativ gut abgrenzbare Faktoren (Beziehungsförderung bzw. Kontrolle). Die indirekten Strategien lassen sich eindimensional (als Faktor Unterrichtsgestaltung) abbilden. Tab. 2 zeigt exemplarisch einen – erwartungsgemäßen – empirischen Befund bezüglich des Zusammenhangs der drei Faktoren des Lehrerverhaltens mit einigen Zielkriterien. Für die Berechnung wurden die Faktoren durch je vier Items umfassende Kurzskalen erhoben (s. Tab. 1), anhand welcher sich die Faktoren ökonomisch und zugleich reliabel (Cronbach Alpha > .90) messen lassen. Durch die Zusammenfassung ausgewählter Items zu Faktoren geht allerdings die inhaltliche Breite der Handlungskategorien teilweise verloren und differenzielle Effekte einzelner Strategien werden nicht erkannt (siehe Absatz e).

LKK: Die Einordnung der Strategien in drei Kategorien bildet für Lehrkräfte einen Rahmen, der die Orientierung innerhalb der Vielzahl an Strategien erleichtert. Für die Verwendung des LDK als Entwicklungsinstrument sollte jedoch generell der Single-Items-Ansatz bevorzugt und keine Summenwertbildung vorgenommen werden. Wenn man für Forschungszwecke eine Faktorenbildung wünscht, kann man durch zusätzliche Berechnungen auf Item-Ebene einem Informationsverlust vorbeugen. Eine Alternative wäre, zusätzlich Skalen anderer Herkunft (z. B. aus dem KODEK; Piowar, 2013) zu verwenden.

LEHRER- VERHALTEN	VERHALTEN UND EINSTELLUNGEN DER KLASSE			
	Lernstrategien	Problemverhalten	Einstellung zum Fach	Einstellung zur Lehrkraft
Beziehung	.52	-.39	.39	.89
Kontrolle	.60	-.33	.43	.68
Unterricht	.62	-.34	.49	.91

Tab. 2: Zusammenhänge zwischen dem Führungsverhalten der Lehrer/innen und dem Verhalten und den Einstellungen der Schüler/innen.

Pearson-Korrelationen, $p < .01$ (einseitig). *Ablesebeispiel:* Je höher die Unterrichtsqualität ist, desto weniger Problemverhalten tritt auf, desto günstigere Lernstrategien werden angewandt und desto positiver sind die Einstellungen der Schüler/innen zum Fach und zur Lehrperson. *Stichprobe:* 164 Lehrkräfte bzw. Klassen der Sekundarstufe II, die ihre Daten im letzten Jahr über die LDK-Website ausgewertet haben.

(c) Das Führungshandeln erfolgreicher Lehrpersonen (zur Operationalisierung siehe die Anmerkungen zu Tab. 1) liegt innerhalb einer bestimmten, empirisch definierbaren *Bandbreite*. In Tab. 1 wird diese Bandbreite exemplarisch für den Unterricht an Schulen der Sekundarstufe II dargestellt. Die Bandbreite ist bei manchen Strategien relativ schmal, z. B. bei der fachlichen Qualifikation, bei anderen Strategien relativ breit, z. B. beim Ausmaß, in dem sich Lehrkräfte um die Stärkung der Klassengemeinschaft bemühen. Bei den meisten Strategien ist es günstiger, auch innerhalb dieser Bandbreite höhere Werte zu erreichen bzw. die obere Grenze zu überschreiten.

LKK: Um Lehrkräften die Einordnung ihres eigenen Handelns zu ermöglichen, wird die Bandbreite auf der LDK-Website zusammen mit den Ergebnismeldungen angezeigt. Überschreitungen der Grenze sollten zum Nachdenken animieren, ob im betreffenden Bereich eine Optimierung des eigenen Handelns Sinn machen könnte. Die Grenze nach unten sollte nicht deutlich unterschritten werden. In manchen Fällen kann auch eine Überschreitung der Grenze nach oben, wenn schon nicht für die Schüler/innen, so doch für die Lehrperson selbst problematisch sein – z. B. weil sie sich durch Perfektionismus überfordert.

(d) Innerhalb der Bandbreite erfolgreichen Handelns lassen sich *unterschiedliche Handlungsmuster* identifizieren: Manche Lehrer/innen bevorzugen beziehungsfördernde Strategien, andere kontrollieren die Schüler/innen sehr effizient, wieder andere stellen den

(Fach-)Unterricht ins Zentrum – ohne allerdings in den jeweils anderen Bereichen eklatante Schwächen aufzuweisen. Manche Lehrkräfte bleiben bei allen Strategien an der unteren Grenze erfolgreichen Handelns; einige von ihnen scheinen dabei bewusst „arbeitsökonomisch“ vorzugehen. Wenn eine Lehrperson (fast) ausschließlich einen dieser „Wege der Klassenführung“ beschreitet, egal welche Klasse und welches Fach sie gerade unterrichtet, dann könnte man von einem „Lehrertyp“ sprechen. Dieser hängt bis zu einem gewissen Grad auch mit der Persönlichkeit der Lehrkraft zusammen. So praktizieren Lehrkräfte, die extravertiert und offen für Neues sind, deutlich stärker schülerorientiert-kommunikative Führungsstrategien als introvertierte und stärker am Bestehenden orientierte Lehrer/innen (Mayr & Neuweg, 2006).

LKK: Die Favorisierung einer Bandbreite (anstelle von Maximierung bei jeder Strategie) und die Betonung unterschiedlicher Wege (anstelle eines einzigen „richtigen Weges“) soll Lehrpersonen vor Überforderung und Vereinnahmung durch einseitige pädagogische Idealvorstellungen schützen. Sie brauchen nicht den Status des Alleskönners anzustreben, es genügt, eine „hinreichend gute“ Lehrkraft (Scarpath, 1992) zu werden. Dabei möchte das LKK Lehrer/innen unterstützen, „ihren Weg“ oder „ihre Wege“ der Klassenführung zu finden und zu beschreiten, sodass sie wirkungsvoll und berufszufrieden zugleich sein können.

(e) Die einzelnen Strategien bzw. die verschiedenen Wege der Klassenführung entfalten *differenzielle Effekte*. Zum Beispiel wirkt das Fördern sozialer Beziehungen vor allem präventiv gegen Aggressionen, während Verhaltenskontrolle verbale Unruhe in der Klasse eindämmt. Ein und dasselbe Lehrerverhalten kann sogar erwünschte und unerwünschte Effekte zugleich haben: Wiederholt fanden wir z. B. Hinweise darauf, dass Bestrafung zwar die Unruhe in einer Klasse vermindert, zugleich aber die Aggressivität zwischen den Schüler/innen und gegenüber der Lehrkraft steigert.

LKK: Die Schule hat vielfältige Ziele und Funktionen, z. B. kognitives und affektives Lernen zu fördern oder die Schüler/innen „aufzubewahren“, während die Eltern arbeiten (vgl. Fend, 2008; Flehsig & Haller, 1975). Um diesem Faktum gerecht zu werden, zielen die in den LDK aufgenommenen Handlungsstrategien auf ein breites Spektrum an Kriterien, die in den „Nebenskalen“ des LDK angesprochen werden. Der Bezug zum fachlichen Lernen wird durch die Skala „Lernstrategien“ (Beispielitem: „Ich passe gut auf, damit ich mir viel merke“) und einzelne Items aus der Skala „Problemverhalten“ (z. B. „Ich bin in Gedanken oft woanders“) hergestellt. Eine Beschränkung auf das fachliche Lernen würde jedoch zu kurz greifen: Schule ist nicht nur „Lernfabrik“ sondern auch ein

Lebensraum, in dem sich Lehrkräfte und Schüler/innen wohlfühlen und positive Einstellungen zu einander und zum Lehren bzw. Lernen entwickeln sollen. Diese Aspekte werden auf Seiten der Schüler/innen in den Skalen „Einstellung zur Lehrperson“ („Ich finde [die Lehrerin] sympathisch“) und „Einstellung zum Fach“ („Ich bin froh, dass wir dieses Fach haben“) thematisiert. Auf Seiten der Lehrperson sind es die Skalen „Einstellung zur Klasse“ („Diese Klasse ist mir sympathisch“) und „Lehrermotivation“ („Ich arbeite gern mit Kindern und Jugendlichen“). Diese Lehrermerkmale können als Auswirkungen einer gelingenden Klassenführung, zugleich aber auch als deren Voraussetzungen betrachtet werden (vgl. Abb. 1 und Absatz h).

(f) Pädagogisches Handeln ist immer *soziale Interaktion* und vollzieht sich *vor dem Hintergrund situationaler Faktoren*. Dem entsprechend variieren erfolgreiche Lehrer/innen ihr Führungsverhalten und wenden z. B. in Klassen, in denen sie ein höheres Maß an Verantwortung (z. B. als Klassenlehrer/in) übernommen haben, eher kommunikative Strategien an, etwa indem sie die Schüler/innen in besonderer Weise zu verstehen suchen oder mit ihnen auch über den Unterricht reden. Lehrer/innen werden aber auch durch die Schüler/innen beeinflusst, z. B. indem sie durch engagiertes Lernverhalten der Klasse zu interessanteren Unterrichtsangeboten animiert werden und sich ihre Einstellung zur Klasse positiv entwickelt (vgl. die in Abb. 1 eingetragenen Wirkrichtungen). Dennoch: Lehrer/innen haben in der Regel mehr Einfluss auf die Schüler/innen als umgekehrt – und viel mehr, als ihnen selbst bewusst ist (Hattie, 2008).

LKK: Im LDK wird das Lehrerhandeln ins Zentrum gerückt, z. B. durch die Bezeichnung des Instruments, durch die Anzahl der dem Lehrerverhalten gewidmeten Items und die Bezeichnung „Hauptskalen“ für diese Items. Der Lehrkraft wird im LKK eine überwiegend proaktive, Situationen gestaltende bzw. auf diese angemessen reagierende Rolle zugeschrieben. Zugleich sollen die auf das Schülerhandeln bezogenen Skalen verdeutlichen, dass Lehrkräfte sensibel auch für dieses sein sollen. Die situationalen Umstände werden in den Fragebögen nur insofern berücksichtigt, als es unterschiedliche Versionen für die einzelnen Schulstufen gibt. In der Ergebnisinterpretation wird jedoch deutlicher auf den Kontext eingegangen.

(g) Für Lehrkräfte ist es schwierig, ihr *eigenes Handeln realistisch zu beurteilen*. Tendenziell überschätzen sie die Qualität ihres pädagogischen Handelns (wenn man die Aussagen von Schüler/innen oder externen Beobachter/innen als Kriterien nimmt). „Blinde Flecken“ in der Selbstwahrnehmung treten oft gerade bezüglich jener Verhaltensbereiche auf, in denen die betreffende Lehrkraft Probleme hat. Besonders aussagekräftig ist die (gemittelte) Schülereinschätzung, da diese von vielen Personen stammt und auf Beobachtungen über lange Zeit und in unterschiedlichen Situationen beruht. Sie ist auch deshalb bedeutsam, weil die Schüler/innen ihr eigenes Verhalten an diesen ihren Einschätzungen ausrichten – selbst wenn sie „objektiv“ nicht zutreffen sollten.

LKK: Über die LDK-Website können Lehrkräfte ihre Selbsteinschätzung mit der Sichtweise anderer Personen vergleichen. Die herausragende Bedeutung der Schülersicht kommt dabei u. a. darin zum Ausdruck, dass die im LDK angezeigte Bandbreite erfolgreichen Handelns auf Schülerangaben basiert. In den Instruktionen wird empfohlen, eventuelle Diskrepanzen in der Selbst- und Fremdwahrnehmung im Gespräch zu klären.

(h) Lehrer/innen können ihr *Führungsverhalten weiterentwickeln*. Dabei helfen ihnen theoretisches Informationen und praktische Übungen, wie sie in der Lehrerbildung angeboten werden. Manchmal reicht ein kleiner, von der Lehrperson aufgegriffener

Impuls für überraschend weitreichende Veränderungen, in der Regel ist aber längeres, gezieltes Bemühen erforderlich (Mayr, 2008b). Dazu braucht es ein grundlegendes Interesse an der Arbeit als Lehrer/in (angesprochen in der Nebenskala „Lehrermotivation“ durch Items wie „Ich arbeite gern mit Kindern und Jugendlichen“). Diese Motivation ist umso wichtiger, als auch deutliche Verbesserungen im Lehrerverhalten nicht immer und nicht unmittelbar durch ähnlich deutliche Verhaltensänderungen der Schüler/innen „belohnt“ werden.

LKK: Das LKK ermutigt zum Identifizieren von Entwicklungsfeldern und liefert über die Ergebnisse im LDK und deren Interpretationen konkrete Ansatzpunkte dafür. Durch wiederholte Verwendung des LDK ist auch eine Erfolgskontrolle bezüglich der vorgenommenen Änderungen möglich, sowohl hinsichtlich des eigenen Handelns und der eigenen Einstellungen als auch hinsichtlich der Effekte auf die entsprechenden Schülermerkmale. Dadurch können bei Bedarf Nachadjustierungen in den Interventionen vorgenommen werden (zur unterstützenden Rolle der Lehrerbildung in diesem Prozess siehe unten). Sollte das Führen von Klassen für eine Lehrkraft trotz vielfältiger Bemühungen eine zu schwierige Aufgabe bleiben bzw. die Lehrer/in entdecken, dass ihr eigentlich die Berufsmotivation fehlt, sollte dies zum Anlass genommen werden, einen Laufbahnwechsel ins Auge zu fassen.

Szenarien und weitere Materialien zur Förderung der Klassenführungs-Kompetenz

Der LDK bzw. die LDK-Website sind so konzipiert, dass sie von Lehrkräften auch ohne externe Unterstützung genutzt werden können. Sie lassen sich aber auch in unterschiedlichen Settings der Lehrerbildung und -fortbildung einsetzen. Im Folgenden beschreiben wir einige solcher Settings und unsere darin praktizierte Arbeitsweise.

Vorträge

In Vorträgen an Schulen, bei Mentorenausbildungen oder bei Fachtagungen anderer Expert/innen (z. B. Schulpsycholog/innen) geht es darum, zum einen über die Ziele sowie die theoretischen und empirischen Grundlagen des LKK zu informieren und andererseits den Teilnehmer/innen so viel an praktischen Erfahrungen damit zu ermöglichen, dass sie dieses Konzept und den LDK für sich gewinnbringend einsetzen bzw. andere dazu anleiten können.

Um diesen beiden Zielstellungen gerecht zu werden, werden in den Vortrag Übungen eingebaut. Zum Beispiel lernen die Teilnehmer/innen den LDK dadurch kennen, dass sie sich an „die beste Lehrkraft“ aus ihrer Schulzeit erinnern und deren Führungshandeln sowie ihr eigenes Verhalten und ihre Einstellung zur Lehrkraft mittels des LDK beschreiben. Davon ausgehend lassen sich anhand von Abb. 1 der Aufbau des LDK und die Wechselwirkungen zwischen den damit erfassten Variablen gut beschreiben und begründen.

Eine der zentralen Botschaften des LKK lautet, dass es unterschiedliche erfolgversprechende *Wege der Klassenführung* gibt. Um das zu veranschaulichen, führen wir meist ein Rollenspiel durch (Mayr, 2008b). In diesem wird eine pädagogische Konferenz simuliert, in der ein pädagogisches Problem gelöst werden soll (z. B. der an einer Schule zunehmende Vandalismus). Die Kursteilnehmer/innen treten dabei als Exponent/innen

eines der vier Wege auf, der/ die Dozent/in spielt den/ die Schulleiter/in. Jeder Kursteilnehmer kann sich seinen Weg selbst aussuchen, wobei er sich entweder für ein Handlungsmuster entscheiden soll, dem er auch im Alltag zuneigt oder für ein ihm bisher weniger vertrautes, ihm vielleicht sogar unpassend erscheinendes. Jede Lehrperson erhält die Beschreibung ihres Weges als Rollenanweisung und wird gebeten, sich als Vorbereitung auf die Konferenz zu einer Vorbesprechung mit Gleichgesinnten zu treffen. Auf diese Weise eingestimmt, argumentieren die Lehrer/innen bei der Konferenz meist sehr lebendig für die von ihnen präferierten Handlungsoptionen. In der anschließenden Reflexion wird deutlich, dass jede dieser Positionen ihre Berechtigung hat, dass sie zumindest ansatzweise in jedem einzelnen Teilnehmer vorhanden ist und dass nachhaltige Problemlösungen häufig erst kooperativ und durch eine Kombination aller dieser Zugänge gefunden werden können. Vielfalt im Kollegium wird als etwas Positives erlebbar (Mayr, 2015), ebenso die Vielfalt an Motiven, Gefühlen und Denkmöglichkeiten innerhalb der eigenen Person (vgl. dazu das „innere Team“ bei Schulz von Thun, 2005).

Lehrveranstaltungen an Hochschulen

Eine erweiterte Version des Vortrags, manchmal verteilt auf mehrere Tage, bildet ein Kernstück auch bei unseren Lehrveranstaltungen an Hochschulen. Je nach Teilnehmergruppe und Dauer der Veranstaltung treten zusätzliche Elemente hinzu. Dazu zählt z. B. die Auseinandersetzung mit den *Bedingungsfaktoren erwünschten bzw. problematischen Schülerverhaltens*, z. B. organischen Faktoren, Lebensumständen in der Familie oder Charakteristika der Schule. Dabei wird versucht, eine systemische Sichtweise anzubahnen, die der Lehrperson zwar eine Schlüsselrolle für das Handeln der Schüler/innen im Unterricht zuweist, aber auch ihre Einbettung in umfassendere Zusammenhänge verdeutlicht (Hennig & Knödler, 2000). Auch *theoretische Klärungen* zum Begriff der Klassenführung oder zu den Konnotationen von Bezeichnungen wie „Disziplinprobleme“, „Verhaltensauffälligkeit“ oder „psychische Störungen“ finden hier Platz.

Wir versuchen, bei universitären Lehrveranstaltungen auch den Schulalltag „in den Seminarraum zu bringen“. Ein Weg dazu ist es, die Studierenden eine *Fallstudie* über eine „gute Lehrperson“ aus ihrer Schulzeit anfertigen zu lassen (Mayr, 2008a). Dabei sollen sie sich an markante Erlebnisse mit dieser Lehrkraft erinnern, deren Führungsverhalten anhand des LDK beschreiben und auch die Lehrkraft sowie eine ihrer aktuellen Klassen um Einschätzungen bitten. Im anschließenden Gespräch mit der Lehrkraft sollen sie die erinnern und die neu gewonnenen Eindrücke besprechen und Einblicke in die pädagogische Überzeugungen dieser Lehrkraft gewinnen. Die Fallstudie mündet in eine theoriebezogene Zusammenfassung der Erkenntnisse und der Folgerungen für das eigene Führungsverhalten. Ausgewählte Elemente der Studie werden in der Lehrveranstaltung präsentiert, eventuell szenisch dargestellt und zusammen mit bestätigenden oder konträren Schulerinnerungen anderer Teilnehmer/innen diskutiert.

Da es im LDK um Strategien geht, die situationsübergreifend formuliert sind, wird ergänzend der Umgang mit konkreten, *pädagogisch herausfordernden Situationen* thematisiert. Manche dieser Situationen erfordern ein spontanes Handeln, z. B. wenn ein Schüler überraschenderweise und demonstrativ die Mitarbeit verweigert. Möglich Reaktionen der Lehrkraft können in kurzen Rollenspielen erprobt werden (Mayr, 2008b). Vom Anspruch „richtigen“ Handelns befreit, können im Schonraum der Ausbildung hintereinander mehrere, auch gewagtere Handlungsalternativen realisiert und anhand der bei den Protagonist/innen und den Mitspielenden auftauchenden Gefühle und Gedanken

sowie theoretischer Überlegungen auf ihre Viabilität überprüft werden. Andere Situationen – etwa die oben beschriebene des zunehmenden Vandalismus an einer Schule – erlauben dagegen vor einem handelnden Eingreifen die Analyse der Situation und die systematische Suche nach Handlungsoptionen und deren kriterienbezogene Bewertung. Als hilfreich hat sich dabei das Modell von Seyfried & Seel (2005) erwiesen, das für diese Arbeitsschritte detaillierte Anleitungen bietet.

Eine weitere Möglichkeit ist die Arbeit mit *Videoaufzeichnungen* eigenen oder fremden Unterrichts (sehr gut geeignete Videos sind über die Plattform ViU zugänglich). Um den Blick für Aspekte der Klassenführung zu schärfen, bietet es sich an, kürzere Videoausschnitte vorzuführen und den Teilnehmer/innen konkrete Beobachtungs- und Analyseaufgaben zu stellen, z. B. sich auf die Umsetzung ausgewählter Handlungsstrategien erfolgreicher Klassenführung zu konzentrieren. Dazu erhalten die Teilnehmer/innen eine speziell für die betreffende Videosequenz adaptierte Version des LDK ausgehändigt, welche neben der Einschätzung des Lehrerhandelns auch eine Begründung für die jeweilige Einschätzung erfordert.

Die Daten der Teilnehmer/innen können mit einem anonymen Code versehen in eine Auswertungsmaske auf der LDK-Website eingegeben werden. Man erhält dadurch Darstellungen der Antworten jeder Person im Vergleich zum Gruppendurchschnitt und eine zusammenfassende Visualisierung der individuellen Urteilstendenzen. In der anschließenden Besprechung kann jede/r nachvollziehen, bei welchen Strategien seine/ihre Einschätzungen vom Gruppendurchschnitt abweichen und ob er/ sie eher zu milden oder zu strengen Urteilen neigt. Bei der Besprechung legen wir den Fokus auf diejenigen Handlungsstrategien, bei denen die Streuung innerhalb des Kurses hoch ist. Dadurch ergeben sich aufschlussreiche, das Verständnis der betreffenden Strategien klärende und individuelle Urteilstendenzen abschwächende Diskussionen. Erfahrungsgemäß ist es für die Kursteilnehmer/innen auch sehr eindrucksvoll, wie sich die individuellen Tendenzen durch die Aggregation der Urteile mehrerer Personen „herausmitteln“. An dieser Stelle kann durch einen einfachen Transfer die Aussagekraft von Schülerfeedback im Vergleich zu einer Einzeleinschätzung (z. B. durch sich selbst oder einen Kollegen/ eine Kollegin) gut veranschaulicht werden.

Längere Fortbildungen mit Coaching-Elementen

In Fortbildungen für Lehrkräfte – gleichgültig ob standortbezogen oder überregional – macht es Sinn, nicht nur Informationen und Übungen anzubieten, sondern die Teilnehmer/innen anzuregen, den LDK einzusetzen. Wir selbst machen die *Bearbeitung des LDK einschließlich Schülerfeedback* soweit möglich zur Bedingung für die Teilnahme an der Fortbildung. Das schafft von Anfang an einen hohen Grad an Commitment bei den Beteiligten. Wenn es sich organisieren lässt, dass die Ergebnisse bereits am ersten Kurstag vorliegen, können sie gleich bei der Einführung in das LKK als gemeinsamer Anknüpfungspunkt und zur Illustration verwendet werden. Anhand dieser Daten lassen sich z. B. die Zusammenhänge zwischen dem Lehrer- und Schülerverhalten (vgl. Tab. 2) in den Klassen der beteiligten Lehrkräfte ermitteln, die ansonsten – viel weniger anschaulich – aus der Literatur übernommen werden müssten.

Je nach Ergebnis im LDK wählen die Teilnehmer individuelle *Entwicklungsziele*. Manchmal schließen sich Gruppen von Lehrkräften zusammen, die ein ähnliches Vorhaben verfolgen oder die an ihrer Schule ein Klassenlehrerteam bilden. Wechsel-

seitige Hospitationen oder die Einrichtung eines Video-Zirkels, bei dem gemeinsam aufgezeichneter Unterricht reflektiert wird (Ophardt & Thiel, 2013), können die Wirksamkeit der Fortbildung steigern. Manche Veränderungen sind am besten auf Schulebene umzusetzen, z. B. wenn Regeln für den Gebrauch von Mobiltelefonen erstellt und in der Schulordnung verankert werden sollen.

Der bzw. die Fortbildner/in achtet dabei darauf, dass realistische Ziele und konkrete Umsetzungsschritte formuliert werden, ermutigt zu Handlungsexperimenten und unterstützt bei Hindernissen (Teml & Teml, 2011). Fortbildner/innen sind dabei eher als prozessbegleitende *Coaches* gefragt, denn als Expert/innen für Pädagogik und Didaktik; Literaturhinweise sind jedoch hilfreich, etwa auf die Bücher von Nolting (2014) für die beiden direkten Strategien der Klassenführung und von Meyer (2015) für die Unterrichtsgestaltung. Nicht selten finden sich auch unter den Teilnehmer/innen Personen, die Spezialwissen zum einen oder anderen Thema haben. Wichtig erscheint es uns, nach einer mehrwöchigen Phase der Erprobung und Implementierung von Veränderungen eine *Evaluation* der Effekte auf Lehrer- und Schülerseite durch nochmaligen Einsatz des LDK vorzusehen.

Ausblick

Das Interesse der Forschung und der Praxis am Thema Klassenführung scheint in den letzten Jahren zugenommen zu haben. Das mag daran liegen, dass sich Lehrkräfte aufgrund gesellschaftlicher und bildungspolitischer Veränderungen weniger als früher darauf zurückziehen können, „Problemschüler/innen“ in eine andere Schule abzuschieben oder die Verantwortung für den Lernerfolg der Kinder und Jugendlichen auf die elterliche Unterstützung auszulagern. Außerdem haben populär gewordene Studien wie jene von Hattie (2008) sehr deutlich auf die bedeutende Rolle des Lehrerhandelns hingewiesen.

Für uns als Protagonist/innen des LKK bringt diese Entwicklung eine vermehrte Nachfrage nach Kursmaterialien wie den oben beschriebenen mit sich sowie eine intensivere Nutzung der LDK-Website – oft verbunden mit der Bitte um Bereitstellung von Daten und Beratung bei deren Auswertung. Diesen Wünschen versuchen wir durch einen *Relaunch der Website* gerecht zu werden. Die neue Seite soll die Nutzung von Unterlagen und Daten ohne individuelle Betreuung erlauben. Es wird auch möglich sein, dass die Schüler/innen ihr Feedback online eintragen, sodass sich zumindest die Lehrkräfte älterer Schüler/innen das Eintippen der Schülerdaten ersparen.

Im Bereich der *Forschung* eröffnet die Datenspeicherung über die Website neue Möglichkeiten, auch der Verknüpfung der Daten aus dem LDK mit anderen Datensätzen. Zum Beispiel läuft derzeit unter der Leitung von Barbara Pflanzl eine österreichweite Längsschnittstudie, in der LDK-Daten mit Daten aus der Studie „Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerbildung“ (EMW; König, Rothland, Darge, Schreiber & Tachtsoglou, 2013) verknüpft werden, um Erkenntnisse über die Bedingungsfaktoren von Klassenführungscompetenz zu gewinnen. Komplementär zu solchen quantitativ ausgerichteten Untersuchungen finden vertiefende, qualitativ orientierte Studien statt. So werden zur Zeit die zahlreichen, im Rahmen von Lehrveranstaltungen verfassten Fallstudien zum Führungsverhalten „guter Lehrer/innen“ (siehe oben) hinsichtlich markanter, den einzelnen Handlungsstrategien zuordenbarer Situationsbeschreibungen durchforstet, u. a. in der Absicht, Material für fallbasiertes

Arbeiten in Lehrveranstaltungen zu generieren (vgl. Kiel, Kahlert, Haag & Eberle, 2011). Forschung, Entwicklung und Lehre bzw. Fortbildung werden einander also auch künftig ergänzen – das sollten diese beiden Beispiele illustrieren.

Literatur

Fend, H. (2008). *Neue Theorie Der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Flehsig, K.-H. & Haller, H.-D. (1975). *Einführung in didaktisches Handeln*. Stuttgart: Klett.

Groeben, N. (1986). *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie: wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus*. Tübingen: Francke.

Hattie, J. A. C. (2008). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge. [Deutschsprachige Bearbeitung durch W. Beywl & K. Zierer (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.]

Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.

Hennig, C. & Knödler, U. (2000). *Problemschüler – Problemfamilien. Ein praktisches Lehrbuch zum systemischen Arbeiten mit schulschwierigen Kindern*. Weinheim: Beltz.

Kiel, E., Kahlert, J., Haag, L. & Eberle, Th. (2011). *Herausfordernde Situationen in der Schule. Ein fallbasiertes Arbeitsbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

König, J., Rothland, M., Darge, K., Schreiber, M. & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (3), 553-577.

Kounin, J. S. (1990). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Lenske, G. & Mayr, J. (2015). Eigene Wege entdecken. Das Linzer Konzept der Klassenführung. *Friedrich Jahresheft XXXIII* (S. 60-63). Seelze: Friedrich.

Masendorf, F. (1997). Wie charakterisieren Studienanfänger den sogenannten "idealen" Lehrer? *Heilpädagogische Forschung*, 23 (4), 183-184.

Mayr, J. (2006). Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28 (2), 227-242.

Mayr, J. (2008a). Forschungen zum Führungshandeln 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.

Mayr, J. (2008b). Klassen kompetent führen. Ergebnisse aus der Forschung und Anregungen für die Lehrerbildung. *Seminar*, 14 (1), 76-87.

Mayr, J. (2015). Zwischen Vielfalt und Kompetenz: Überlegungen zum konstruktiven Umgang mit der Heterogenität von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 51-71). Münster: Waxmann.

Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (1987a). Ein Fragebogen zur Erfassung der Einstellung zu disziplinbezogenen Handlungsstrategien von Lehrern. *Diagnostica*, 33 (2), 133-143.

Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (1987b). Mitarbeit und Störung im Unterricht: Konzept für ein Lehrertraining zur Verbesserung pädagogischen Handelns. In J. Schlee & D. Wahl (Hrsg.), *Veränderung Subjektiver Theorien von Lehrern* (S. 138-151). Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis.

Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (1991). Mitarbeit und Störung im Unterricht: Strategien pädagogischen Handelns. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5 (1), 43-55.

Mayr, J., Eder, F., Fartacek, W. & Lenske, G. (2013). *LDK – Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung*. [http://ius.aau/projekte/ldk].

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.

Meyer, H. (2015). *Unterrichtsentwicklung*. Berlin: Cornelsen.

Neuweg, H. G. (2015). *Das Schweigen der Könnner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann.

Nolting, H. P. (2014). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Ophardt, D. & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.

Piowar, V. (2013). Multidimensionale Erfassung von Kompetenzen im Klassenmanagement: Konstruktion und Validierung eines Beobachter- und eines Schülerfragebogens für die Sekundarstufe 1. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (4), 215-228.

Pflanzl, B., Thomas, A. & Matischek-Jauk, M. (2013). Pädagogisches Wissen und pädagogische Handlungskompetenz. *Erziehung & Unterricht* 163 (1-2), 40-46.

Reibnegger, H. (2010). *Klassenführung an der Ganztagschule. Empirische Untersuchung in einer städtischen Hauptschule*. Dissertation an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Riðland, B. (2002). *Humor und seine Bedeutung für den Lehrerberuf*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Rost, D. H., Sparfeldt, J. R. & Buch, S. R. (2008). Kann denn Kürze Sünde sein? In F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 225-237). Münster: Waxmann.

Ruthemann, U. (2010). Von Pferden lernen fürs Klassenzimmer? Führungstraining mit Pferden. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 10 (2), 14-19.

Scarbach, H. (1992). *Träume vom guten Lehrer. Sozialisationsprobleme und dialogisch-förderndes Verstehen*. Donauwörth: Auer.

Schönbächler, M.-Th. (2006). Inhalte von Regeln und Klassenmanagement. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28 (2), 259-273.

Schulz von Thun, F. (2005). *Miteinander reden 3: Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation*. Reinbek: Rowohlt.

Seethaler, E. (2012). *Selbstwirksamkeit und Klassenführung. Eine empirische Untersuchung bei Lehramtsstudierenden*. Dissertation an der Universität Passau.

Seyfried, C. & Seel, A. (2005). Subjektive Bedeutungszuschreibung als Ausgangspunkt schulpraktischer Reflexion. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5 (1), 17-24.

Stockinger, S. (1999). *Störendes Schülerverhalten – Können Lehrer etwas dagegen tun? Eine Untersuchung am Beispiel der HAK/HASCH Perg*. Diplomarbeit an der Johannes-Kepler-Universität.

Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1971). *Erziehungspsychologie* (6. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Teml, H. & Teml, H. (2011). *Praxisberatung. Coaching und Mentoring in pädagogischen Ausbildungsfeldern*. Innsbruck: Studienverlag.

ViU – Videobasierte Unterrichtsanalyse: *Early Science*. [<http://www.uni-muenster.de/koviu>]

Wieser, M. (2013). *Wirksame Klassenführung: Reflexion und Weiterentwicklung des eigenen pädagogischen Handelns*. Saarbrücken: Akademikerverlag.

Kontaktdaten

Dr. Gerlinde Lenske, Universität Koblenz-Landau, Geschäftsführerin des Zentrums für Lehrerbildung am Campus Landau, Fortstraße 7, 76829 Landau, lenske@uni-landau.de

Prof. i.R. Dr. Johannes Mayr, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, Sterneckstraße 15, 9010 Klagenfurt am Wörthersee, johannes.mayr@aau.at