

Barbara Pflanzl – Elisabeth Seethaler

Strategien der Klassenführung optimieren

Summary: Dieser Beitrag beschreibt, wie persönliche Strategien der Klassenführung erkannt, reflektiert und optimiert werden können. Die theoretische Grundlage zum handlungsleitenden Vorgehen bildet dabei ein Rahmenmodell zur evidenzbasierten Unterrichtsentwicklung.

Einleitung

Wie gehen Sie als Lehrperson mit herausfordernden Situationen im Unterricht um (z.B. Schüler Max arbeitet nicht mit; Schülerin Frida kommt mehrmals zu spät zum Unterricht; Lena und Paul streiten während des Unterrichts)? Lösen Sie diese Situationen durch ein offenes Gespräch mit den betroffenen Schülerinnen und Schülern? Neigen Sie eher dazu, mit Hilfe einer veränderten Unterrichtsgestaltung diese Situationen zu meistern? Verhängen Sie eventuell Sanktionen? Oder sehen Sie solche Situationen nicht als herausfordernd an, weil Gelassenheit Ihr persönliches Rezept für eine positive Bewältigung des Berufsalltags ist?

Diesen Fragen gemein ist: Sie haben etwas mit der Art und Weise zu tun, wie Lehrkräfte ihre Klassen führen. Je nach Persönlichkeit der Lehrkraft, Klassenkonstellation und/oder Kontextfaktoren werden sich die Antworten auf diese Fragen unterscheiden. Der folgende Beitrag thematisiert, wie persönliche Strategien der Klassenführung erkannt und optimiert werden können. Dazu werden im ersten Teil des Beitrags der Begriff Klassenführung definiert und Wege der Klassenführung beschrieben. Im zweiten Teil des Beitrags erfolgt eine theoretisch fundierte, praxisorientierte Anleitung, wie die Optimierung der persönlichen Klassenführung gelingen kann.

Klassenführung

Metaanalysen belegen die Relevanz von Klassenführung für erfolgreichen Unterricht (vgl. z.B. Hattie, 2009; Wang, Haertel & Wahlberg, 1993). Der Begriff Klassenführung bezeichnet hierbei überwiegend Handlungen von Lehrkräften, die eine Lernumgebung schaffen, in der akademisches und emotional soziales Lernen gefördert wird (Evertson & Weinstein, 2006, S. 4). Darüber hinaus soll Klassenführung zum Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkraft beitragen (Lenske & Mayr, 2015). Diesen Definitionen folgend ermöglicht erfolgreiche Klassenführung, aktive Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern zu initiieren und aufrechtzuerhalten, wobei Unterrichtsstörungen weitgehend präventiv verhindert werden bzw. im Falle des Auftretens rechtzeitig erkannt und konstruktiv gelöst werden (Ophardt & Thiel, 2008). Im Linzer Konzept der Klassenführung (LKK; Lenske & Mayr, 2015) wird der Begriff weiter ausformuliert, indem drei Kategorien subsumiert werden: *Beziehung* fördern, Verhalten *kontrollieren* und *Unterricht* gestalten. Für jede Kategorie wurden jeweils acht Strategien identifiziert, die erfolgreiche Lehrkräfte innerhalb einer bestimmten empirischen Bandbreite anwenden (siehe Tabelle 1).

Tab. 1. Kategorien und Strategien der Klassenführung gemäß LKK (Lenske & Mayr, 2015)

Beziehung: Authentizität – Wertschätzung – Verstehen – Kommunikation – Mitbestimmung – Gemeinschaftsförderung – Positive Emotionalität – Humor

Kontrolle: Klarheit der Verhaltensregeln – Allgegenwärtigkeit – Beschäftigung – Leistungsförderung – Kontrolle des Arbeitsverhaltens – Eingreifen bei Störungen – Bestrafung – Positive Verstärkung

Unterricht: Fachkompetenz – Bedeutsamkeit der Lernziele – Strukturiertheit des Unterrichts – Erklärungsqualität – Interessantheit des Unterrichts – Klarheit der Arbeitsanweisung – Positive Erwartungshaltung – Lernstandsrückmeldung

Zur besseren Verständlichkeit werden an dieser Stelle einige Beispielitems aus dem Schülerfragebogen angeführt, woran diese Strategien erkennbar sind bzw. gemessen werden (Mayr, Eder, Fartacek, Lenske & Pflanzl, 2018): *Authentizität* – Der/Die Lehrer/in ist zu uns offen und ehrlich. *Mitbestimmung* – Sie/Er lässt uns vieles selbst entscheiden. *Klarheit der Verhaltensregeln* – Bei ihr/ihm wissen wir genau, welches Verhalten er/sie von uns erwartet. *Kontrolle des Arbeitsverhaltens* – Sie/Er kontrolliert aufmerksam, wie wir arbeiten. *Fachkompetenz* – Sie/Er kann sehr viel in diesem Fach. *Erklärungsqualität* – Sie/Er kann gut erklären.

Wege der Klassenführung

Aus den empirischen Studien zum LKK werden unterschiedliche Wege der Klassenführung (Mayr, 2007) ersichtlich, die gleichsam zu erfolgreichem Unterricht beitragen: (A) *Beziehungsorientierte* Lehrkräfte lösen Herausforderungen des Unterrichts vermehrt durch beziehungs-fördernde, kommunikative Strategien. Solchen Lehrkräften ist die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern sehr wichtig, aber auch die Beziehung der Schülerinnen und Schüler untereinander. (B) *Unterrichtsorientierte* Lehrkräfte legen den Schwerpunkt eher auf unterrichtsgestaltende Maßnahmen. Für sie ist eine sehr gute fachliche und methodische Vorbereitung des Unterrichts besonders essentiell. (C) *Kontrollorientierte* Lehrkräfte hingegen setzen eher kontrollierende Strategien ein. Sie achten darauf, dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht immer beschäftigt sind. Sie greifen bei Unterrichtsstörungen sofort ein, wobei im Bedarfsfall auch Sanktionen verhängt werden. (D) Und dann gibt es noch den „Mittelweg“. Das Verhalten der Lehrkräfte liegt in diesem Weg bei allen Strategien innerhalb der bereits erwähnten Bandbreite, lässt aber keine markanten Verhaltenstendenzen erkennen. Dieser Weg wird als der *arbeitsökonomische* Weg beschrieben, der sich mitunter durch eine ausgewogene work-life-balance auszeichnet.

Welcher Weg von Lehrkräften gewählt wird, hängt zum einen von der Persönlichkeit der Lehrkraft ab, zum anderen von den Kontextbedingungen in der jeweiligen Klasse. Allen Wegen gemein dabei ist: Sie bewegen sich innerhalb einer empirisch definierten Bandbreite (Lenske & Mayr, 2015). In diesem Sinne werden in diesen vier beschriebenen Wegen der Klassenführung alle oben genannten 24 Strategien der Klassenführung eingesetzt, nur mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung.

Persönliche Strategien der Klassenführung optimieren

Ein Modell zur Unterrichtsentwicklung

Ein Modell zur Schul- und Unterrichtsentwicklung stellt das Integrative Rahmenmodell für eine evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung als zirkuläre professionelle Reflexionsarbeit dar. Dieses wurde ausgehend von *Helmke* (2012, S. 312) für die österreichische Schullandschaft entwickelt, um Impulse, Wirkfaktoren, Gelingensbedingungen und Unterstützungsstrukturen sichtbar zu machen (*Wiesner, Schreiner, Breit & Kemethofer*, 2017). Das Rahmenmodell beschreibt einen Prozess, der sich in vier aufeinanderfolgende Phasen gliedert: (1) Rezeption – erkennen: Hierbei geht es um das bewusste Wahrnehmen von Themen und Situationen, die einer Entwicklung bedürfen. (2) Reflexion – verstehen: Damit ist die professionelle Auseinandersetzung mit Daten und Fakten gemeint, die zu einem tieferen Verständnis führt. (3) Aktion – gestalten: In dieser Phase findet die Entwicklung statt, indem bestehende Muster verändert bzw. Prozesse optimiert werden. (4) Evaluation – hinterfragen: Dieser Prozess klärt, inwieweit gesetzte Maßnahmen oder Prozesse (nachhaltig) Wirkung zeigen.

Wie das Modell zur Unterrichtsentwicklung für die persönliche Entwicklung der Klassenführung genutzt werden kann, wird im Folgenden beschrieben.

Rezeption – Erkennen

Im ersten Schritt gilt es den persönlich favorisierten Weg der Klassenführung herauszufinden. Dafür kann der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK; *Mayr, Eder, Fartacek, Lenske & Pflanzl*, 2018) genutzt werden. Der LDK entstand im Laufe der Studien zum LKK und bietet die Nutzung als Reflexions- und Rückmeldesystem an, indem Fragebögen für Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler zur Verfügung stehen. Die Fragebögen enthalten die genannten 24 Strategien der Klassenführung sowie Fragen zu Motivation, Einstellungen, Lernstrategien und Problemverhalten.¹

Um den eigenen Weg der Klassenführung herauszufinden, ist es zielführend, zuerst eine Selbsteinschätzung mittels LDK in einer bestimmten Klasse durchzuführen und in einem nächsten Schritt die Schülerinnen und Schüler um ihre Einschätzung zu bitten. Dabei mag die Frage entstehen, ob Schülerinnen und Schüler tatsächlich in der Lage sind, das Handeln der Lehrkraft valide einzuschätzen. Wissenschaftliche Studien bestätigen die Gültigkeit der Schülerperspektive zur Beurteilung des Unterrichts (vgl. z. B. *Clausen*, 2002). Inhaltliche Begründungen dafür sind beispielsweise (*Lenske*, 2016, S. 79ff.): (1) Die Schülerinnen und Schüler verfügen über ein umfassendes Erfahrungsspektrum zu Unterricht, da sie in ihrer Schullaufbahn mit vielen verschiedenen Lehrkräften und ihrer Art zu unterrichten konfrontiert sind. Zudem berücksichtigen Schülerinnen und Schüler in ihrem Urteil Gegebenheiten in der Klasse (z.B. Klassengemeinschaft). (2) Sie sind die Adressaten des Unterrichts, erleben Unterricht aktiv und können so am besten beurteilen, inwieweit Unterricht tatsächlich wirkt (z.B. wird zur Mitarbeit angeregt, wird das Interesse geweckt). Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler ist demnach eine wesentliche, die keinesfalls außer Acht gelassen werden sollte. Sie zeigt respektive ein mögliches Potential für persönliche Entwicklungen der Lehrkraft auf.

Bei der Durchführung einer Schülerrückmeldung ist wesentlich, allen Beteiligten die Intention und Ziele dieser Erhebung offen zu legen. Den Schülerinnen und Schülern sollte klar sein, warum diese Erhebung durchgeführt wird und was die Lehrkraft damit bezweckt.

Reflexion – Verstehen

Die Reflexionsphase beschreibt die professionelle Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten (Wiesner et al., 2017). Bei der Betrachtung der Selbsteinschätzung kann die Lehrkraft eventuell bereits den von ihr persönlich favorisierten Weg der Klassenführung erkennen und dieses Selbstbild unter Beachtung empirischer Befunde reflektieren (Wirkung der jeweiligen Strategien auf das Lernen und Verhalten der Schülerinnen und Schüler siehe z.B. Mayr, 2006). Dabei obliegt es der Lehrkraft selbst zu beurteilen, inwieweit empirische Befunde auf die eigene Praxis zu übertragen sind bzw. wie diese Befunde das eigene Tun besser verstehen helfen (Mayr, 2007).

Um zu klären, ob der eigene Weg auch von den Schülerinnen und Schülern in gleicher Weise wahrgenommen wird, erfolgt im nächsten Schritt ein Vergleich der Selbst- und Fremdeinschätzung. Eine messtechnische Voraussetzung für den Vergleich ist, dass aus verschiedenen Perspektiven das Gleiche gemessen wird. Für den LDK wurde dies statistisch geprüft und sichergestellt (Krammer, Pflanzl & Mayr, in press). Der Vergleich kann vor allem dann herausfordernd sein, wenn Fremd- und Selbsteinschätzung stark voneinander abweichen. Empirische Studien zeigten, dass Lehrkräfte dazu neigen, sich selbst günstiger einzuschätzen, als Schülerinnen und Schüler das tun, wobei die Diskrepanzen umso höher ausfallen, je länger die Lehrkräfte als solche tätig sind (Wubbels & Brekelmans, 2005).

Wenn nun die Selbsteinschätzung der Lehrkraft wesentlich von der Einschätzung der Schülerinnen und Schüler abweicht, ist interessant herauszufinden, woran es liegt. Das ermöglichen ein selbstkritischer Blick auf das eigene Handeln, eine vertiefende inhaltliche Auseinandersetzung mit thematisch entsprechender Fachliteratur, ein Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen des Vertrauens und/oder ein klärendes Nachfragen bei Schülerinnen und Schülern. Wesentlich dabei ist, aufmerksam zuzuhören und sich nicht zu rechtfertigen. Das vorrangige Ziel liegt darin, ein vertiefendes Verständnis darüber zu erhalten, wie es zu der jeweiligen Einschätzung kam.

Der LDK bietet noch eine weitere Möglichkeit der Datenanalyse: In der Ergebnisdarstellung ist ersichtlich, ob sich die Strategien der Lehrkraft (Selbst- und Fremdeinschätzung) innerhalb der Bandbreiten bewegen, die für erfolgreiche Lehrkräfte der jeweiligen Schulstufe charakteristisch sind. Das hilft zu verstehen, ob und wo ein Veränderungsbedarf besteht und welche Strategien eventuell genau so beibehalten werden sollten.

Aktion – Gestalten

Wenn eine intensive Auseinandersetzung des Verstehens in der vorherigen Phase erfolgte, entstehen daraus mögliche Handlungsoptionen. Diese gilt es nun anzuwenden bzw. auszuprobieren. Das Bewusstsein über den persönlich favorisierten Weg der Klassenführung ist dabei wesentlich, da die Handlungsstrategien zu den drei Kategorien Beziehung, Kontrolle, Unterricht in unterschiedlichen Intensitäten und auf verschiedene Art und Weise umgesetzt werden können. Eine beziehungsorientierte Lehrkraft wird kontrollierende Strategien anders einsetzen als eine Lehrkraft, die vorrangig einen der anderen drei Wege favorisiert. Unabhängig von ihrem prioritären Weg sind erfolgreiche Lehrkräfte in der Lage auf das Repertoire aller Wege zurückzugreifen. So wird beispielhaft die beziehungsorientierte Lehrkraft in der entsprechenden Situation kontrollierende Handlungsstrategien einsetzen. Ebenso wird eine kontrollorientierte Lehrkraft korrespondierend zu einer Begebenheit positive Emotionalität zeigen. Wer vorrangig im unterrichtsorientierten Weg beheimatet ist, wird als erfolgreiche Lehrkraft auch die Strategie der Beziehungsförderung und der Verhaltenskontrolle ausüben. Das Wissen um die unterschiedlichen Wege des Führungs-

verhaltens verbunden mit dem Wissen, um die drei für erfolgreiche Klassenführung erforderlichen Kategorien Beziehung, Unterricht, Kontrolle ermöglicht im Rahmen des Gestaltens andere, neue Handlungsstrategien auszuprobieren und in Folge zu evaluieren.

An dieser Stelle sollen zwei beispielhafte Möglichkeiten zur Ableitung von persönlichen Handlungsoptionen aufgezeigt werden: (1) *Der persönlich favorisierte Weg der Klassenführung stimmt mit der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler überein.* Befinden sich die angegebenen Werte innerhalb der Bandbreite erfolgreicher Lehrkräfte, werden die Handlungsstrategien des favorisierten Weges ausreichend angewendet. Hierbei bietet sich die Möglichkeit, jene Strategien auszuprobieren, die im Unterricht bislang eventuell weniger gelebt wurden. (2) *Der persönlich favorisierte Weg der Klassenführung wird von den Schülerinnen und Schülern nicht wahrgenommen bzw. die Fremdeinschätzung ist ungünstiger als die Selbsteinschätzung.* In diesem Fall könnte der Fokus auf eine Weiterentwicklung jener Strategien gelegt werden, die der Lehrkraft persönlich besonders wichtig sind bzw. die in der jeweiligen Klasse als besonders erfolgsversprechend gelten könnten. Dazu bieten sich exemplarisch folgende drei Strategien und beispielhafte Maßnahmen an:

Optimierung der Strategie Strukturiertheit (Kategorie Unterricht). Ausgehend von einem vertiefenden Literaturstudium (z.B. Meyer, 2016; Staedeli, Obrist & Grassi, 2013) übernimmt die Lehrkraft z.B. unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten: Einen informierenden Unterrichtseinstieg einführen; verbesserte und detailliertere Unterrichtsvorbereitung; mehr Abwechslung der Phasen der Lehrer- und Schüleraktivität; Verbesserung der didaktisch-methodischen Linienführung des Unterrichts – „roter Faden“.

Optimierung der Strategie – Klarheit der Verhaltensregeln (Kategorie Kontrolle). Aufgrund der Auseinandersetzung mit entsprechender Fachliteratur (z.B. Kiel, Frey & Weiß, 2013; Ophardt & Thiel, 2013) oder durch Supervision und Coaching greift die Lehrkraft z.B. zu folgenden Maßnahmen: Sie erarbeitet zuerst für sich den Unterschied zwischen Verfahrens- und Verhaltensregeln; sie legt fest, was für sie als Lehrkraft maßgebliche Klassenregeln sind; sie erarbeitet mit der Klasse einen kurzen(!) Regelkatalog und orientiert sich dabei z.B. an den Kriterien nach Kiel, Frey und Weiß (2013, S. 71–73); sie vereinbart gleichzeitig mit der Klasse Konsequenzen für die Nichtbeachtung von Regeln und probiert eine konsequente Umsetzung in der Klasse aus. Eine beziehungsorientierte Lehrkraft könnte Schwierigkeiten haben, die Konsequenzen einzufordern, schließlich gibt es für jedes Verhalten einen Grund. Hier ist wesentlich, sich selbst bewusst zu werden: Die Beziehungsorientierung bleibt trotzdem aufrecht. Im Verhalten und der Kommunikation mit der Klasse ist sie laufend positiv sichtbar.

Optimierung der Strategie – Verstehen (Kategorie Beziehung). Durch das Lesen entsprechender Fachliteratur (z.B. Gordon, 2002; Orth & Fritz, 2013; Satir, 1999) oder durch Kommunikationsseminare, Supervision und Coaching erfährt die Lehrkraft z.B. von folgenden Umsetzungsmöglichkeiten: das Einsetzen des Aktiven Zuhörens, die Nutzung der gewaltfreien Kommunikation, das achtsame Formulieren von Botschaften. Lehrkräfte, die eher den kontrollierenden oder unterrichtsorientierten Weg bevorzugen, werden diese Elemente nicht in derselben Intensität einsetzen wie eine beziehungsorientierte Lehrkraft. Ebenso wie eine beziehungsorientierte Lehrkraft Handlungsstrategien aus den beiden anderen Zugängen weniger intensiv verwenden wird. Die Intensität der Nutzung der jeweiligen Handlungsstrategien wird immer auch von der Persönlichkeit der Lehrkraft abhängig sein.

Evaluation – Hinterfragen

In der Evaluationsphase werden die erprobten Handlungsoptionen hinsichtlich ihrer Wirksamkeit hinterfragt (Wiesner et al., 2017). Dazu bietet sich an, den LDK wiederum als Erhebungsinstrument einzusetzen. Die Analyseschritte folgen dabei der bereits im Kapitel Reflexion – Verstehen beschriebenen Möglichkeiten. Hinsichtlich der Wirkung veränderten Lehrkraftverhaltens wird dabei von einer interpersonalen Sichtweise auf die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern und damit von einer wechselseitigen Beeinflussung ausgegangen. Die Beziehungsstruktur zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern ist jedoch asymmetrisch, weshalb eine stärkere Wirkung des Verhaltens der Lehrkraft auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler anzunehmen ist (Mayr, 2006; König, 2007).

Sollten erhoffte Wirkungen ausbleiben, gilt es nicht den Mut zu verlieren. Eventuell wurden in der Reflexionsphase nicht alle Möglichkeiten bedacht bzw. alle Informationsquellen genutzt. Es könnte sein, dass auf der personalen Ebene (z.B. individuelle Probleme eines Schülers/einer Schülerin) oder auf der Systemebene (z.B. standortspezifische Schulkultur) Schwierigkeiten vorhanden sind. Diese können nur bedingt durch eine veränderte Verhaltensweise der Lehrkraft beeinflusst werden, womit eventuell ausbleibende Wirkungen erklärt werden können.

Zusammenfassung

Das übergeordnete Ziel von innovativen Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen ist die Optimierung einer Lernumgebung, wodurch das Lernen der Schülerinnen und Schüler bestmöglich unterstützt wird. Entsprechend dem Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke (2012, S. 71) stellt Unterricht ein Angebot seitens der Lehrkraft dar. Erst die tatsächliche Nutzung der Schülerinnen und Schüler entscheidet darüber, ob Lernprozesse stattfinden. Inwieweit Lernprozesse im Unterricht somit initiiert werden können, hängt von der Wahrnehmung und Interpretation unterrichtlicher Maßnahmen seitens der Schülerinnen und Schüler ab. Die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler spielt eine wesentliche Rolle und sollte bei Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen berücksichtigt werden.

Wie die vorangegangenen Überlegungen zeigen, kann die Anwendung von erfolgsversprechenden Strategien der Klassenführung einen wesentlichen Beitrag zur Optimierung der Lernumgebung leisten. Für die persönliche Unterrichtsentwicklung ist sie damit von großem Interesse. Zu beachten gilt: Für eine erfolgreiche Klassenführung ist nicht die Intensität der Anwendung aller Strategien maßgeblich. Wesentlich ist, die Elemente der drei Kategorien Beziehung, Kontrolle, Unterricht – in einem für die Lehrkraft stimmigen Maß – zu nutzen. Werden die Strategien eingesetzt, „zeigen sich z.B. weniger Störungen im Unterricht, höhere Mitarbeit der Lernenden und auch positivere Einstellungen zu Lehrpersonen“ (Mägdefrau, 2010, S. 64).

ANMERKUNGEN

¹ Detaillierte Beschreibungen zu den Inhalten und zur Anwendung des LDK finden sich auf der Homepage <https://ldk.aau.at/>.

LITERATUR

- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Eds.) (2006). *Handbook of classroom management*. USA: Lawrence Erlbaum Association.
- Gordon, Th. (2002). *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst.* (16. Aufl.). München: Heyne.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Helmknecht, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- König, J. (2007). *Welche Merkmale sollte eine „gute“ Lehrkraft haben? Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern der 10. Jahrgangsstufe*. Berlin: Humboldt-Universität.
- Kiel, E., Frey, A., & Weiß, S. (2013). *Trainingsbuch Klassenführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Krammer, G., Pflanzl, B. & Mayr, J. (in press). *Using Students' Feedback for Teacher Education: Measurement Invariance Across Pre-Service Teacher-Rated and Student-Rated Aspects of Quality of Teaching. Assessment and Evaluation in Higher Education*.
- Lenske, G. (2016). *Schülerfeedback in der Grundschule*. Münster: Waxmann.
- Lenske, G. & Mayr, J. (2015). *Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK). Grundlagen, Prinzipien und Umsetzung in der Lehrerbildung*. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 71–84.
- Mayr, J. (2007). *Führungskräfte im Klassenraum. Erfolgreiche Strategien der Klassenleitung erkennen und entwickeln*. In A. Feindt, H. Meyer, M. Rothland, L. Stäudel & E. Terhart (Hrsg.), *Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale – Wege & Werkzeuge*. Friedrich Jahresheft XXV (S. 8-11). Seelze: Friedrich.
- Mayr, J. (2006). *Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns*. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28 (2), 227–242.
- Mayr, J., Eder, F., Fartacek, W., Lenske, G. & Pflanzl, B. (2018). *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK)*. Verfügbar unter: <https://ldk.aau.at/pages/versionen>.
- Mägdefrau, J. (2010). *Klassenführung*. In J. Mägdefrau (Hrsg.), *Schulisches Lehren und Lernen. Pädagogische Theorie an Praxisbeispielen* (S. 49-67). Kempten: Klinkhardt.
- Meyer, H. (2016). *Was ist guter Unterricht?* (11. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2008). *Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität*. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 259-284). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Orth, G. & Fritz, H. (2013). *Gewaltfreie Kommunikation in der Schule. Wie Wertschätzung gelingen kann. Ein Lern- und Übungsbuch für alle, die in Schulen leben und arbeiten*. Paderborn: Junfermann.
- Satir, V. (1999). *Kommunikation - Selbstwert - Kongruenz: Konzepte und Perspektiven familientherapeutischer Praxis*. Paderborn: Junfermann.
- Staedeli, Ch., Obrist W. & Grassi, A. (2013). *Klassenführung. Unterrichten mit Freude, Struktur und Gelassenheit*. (3. überarb. Aufl.). Bern: hep.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). *Toward a knowledge base for school learning*. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
- Wiesner, Ch., Schreiner, C., Breit, S. & Kemethofer, D. (2017). *Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter: <https://www.bifie.at/evidenzorientierte-schul-und-unterrichtsentwicklung/>.
- Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). *Two decades of research on teacher-student relationships in class*. *International Journal of Educational Research*, 43, 6–24.

ZUR DEN AUTORINNEN

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Barbara PFLANZL, Hochschulprofessorin für Lehrerbildung und Professionsforschung an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Arbeitsschwerpunkte: Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zu Lehrerbildung und Klassenführung.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elisabeth SEETHALER, Hochschulprofessorin für Pädagogische Psychologie und Lehrerpersönlichkeit an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig. Arbeitsschwerpunkte: Lehrerpersönlichkeit, Klassenführung, Eignungsverfahren.