



bwp@ Österreich Spezial 6 | Oktober 2024

Beiträge zum

17. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress

am 26. April 2024 in Linz

Hrsg. v. **Georg Krammer & Abida Malik**

**Alexandra POSTLBAUER, Sonja LENZ &
Christoph HELM**
(Universität Linz)

**Klassenführung in der österreichischen Sommerschule:
Befunde aus einem Mehrgruppenvergleich**

Online unter:

https://www.bwpat.de/wipaed-at6/postlbauer_etal_wipaed-at_2024.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2024



www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Klassenführung in der österreichischen Sommerschule: Befunde aus einem Mehrgruppenvergleich

Abstract

Klassenführung, die sowohl als bedeutsamer Einflussfaktor auf die Unterrichtsqualität als auch als wesentlicher Bestandteil derselben betrachtet wird, nimmt eine zentrale Rolle im Aufbau respektvoller Lehr-Lern-Beziehungen ein und fördert zugleich das Lernen und die Leistungsentwicklung der Schüler:innen. Das der Studie zugrundeliegende Linzer Konzept zur Klassenführung (LKK; Lenske & Mayr, 2015a) bildet den theoretischen Hintergrund zum Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK), welche die Kategorien „Beziehung“, „Kontrolle“ und „Unterricht“ als die wesentlichen Komponenten der Klassenführung definieren. In diesem Beitrag werden die Selbstwahrnehmung von Lehramtsstudierenden, die in der Sommerschule in Österreich erstmals eigenverantwortlich eine heterogene Lerngruppe leiten, mit der Fremdwahrnehmung ihrer Schüler:innen verglichen. Die Analysen zeigen, kontrastierend zu bestehenden empirischen Befunden, geringe Unterschiede in der Wahrnehmung der Klassenführung zwischen Lehrenden und Lernenden. Diese Ergebnisse werden innerhalb einer empirisch definierten Bandbreite erfolgreicher Lehrpersonen eingeordnet und mit bestehenden Forschungsergebnissen aus kaufmännischen Schulen verglichen.

Classroom Leadership in the Austrian “Sommerschule”: Findings from multiple group analysis

Classroom leadership, which is considered both a significant factor influencing the quality of teaching and an essential component of it, plays a central role in building respectful teaching-learning relationships and at the same time promotes pupils' learning and performance development. The “Linzer Konzept zur Klassenführung” (LKK; Lenske & Mayr, 2015a) on which the study is based forms the theoretical background to the “Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung” (LDK), which define the categories "relationship", "control" and "teaching" as the essential components of classroom leadership. This article compares the self-perception of student teachers who are leading a heterogeneous learning group independently for the first time at a summer school in Austria with the external perception of their pupils. In contrast to existing empirical findings, the analyses show minor differences in the perception of classroom leadership between teachers and students. These results are categorised within an empirically defined range of successful teachers and compared with existing research results from commercial schools.

Schlüsselwörter: *Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung, Klassenführung, Beziehungsförderung, Kontrolle, Unterrichtsgestaltung*

1 Einleitung

Der aktuelle Lehrer:innenmangel im deutschsprachigen Raum stellt ein zunehmendes Problem dar. Insbesondere in den naturwissenschaftlichen Fächern, der Mathematik sowie im Bereich der sonderpädagogischen Förderungen fehlen qualifizierte Lehrkräfte. Um diesen Engpass zu überbrücken, werden vermehrt Quer- und Seiteneinsteiger:innen eingestellt, die mit beruflichen Herausforderungen konfrontiert werden, die üblicherweise Berufseinsteiger:innen erfahren. Keller-Schneider (2020) spricht dabei von sogenannten Entwicklungsaufgaben, die von den Individuen gelöst werden müssen, um ihre Entwicklung voranzutreiben. Neben dem Bereich der aner kennenden Klassenführung sind dies die identitätsstiftende Rollenfindung, die adressatenbezogene Vermittlung und die mitgestaltende Kooperation.

Mit ähnlichen Herausforderungen werden auch Studierende des Lehramts Allgemeinbildung Sekundarstufe im Rahmen der Sommerschule (BMBWF, 2023), die in Österreich im Sommer 2020 mit dem Ziel, benachteiligte Kinder zu fördern und schulische Defizite auszugleichen, initiiert wurde, konfrontiert. Diese Initiative bietet Studierenden eine neue Lernumgebung und adressiert die im Studium häufig als unzureichend empfundene Praxisnähe und die fehlenden konkreten Lerngelegenheiten. Um Bildungsbenachteiligung entgegenzuwirken und eine gezielte Vorbereitung auf das kommende Schuljahr zu unterstützen, wird diese für Schüler:innen kostenlose und freiwillige Fördermöglichkeit in den letzten beiden Wochen der Sommerferien angeboten (BMBWF, 2020, 2024). Die Anforderungen an den Unterricht weichen dabei erheblich von traditionellen Schulstunden ab, da die Studierenden die Leistungen der Schüler:innen nicht beurteilen und der Unterricht projektorientiert gestaltet sein soll (BMBWF, 2023). Zudem unterscheidet sich die Sommerschule deutlich von Formaten der Pädagogisch Praktischen Studien (PPS), bei denen Studierende nach Hospitationen einzelne Unterrichtseinheiten in Anwesenheit von Praxispädagog:innen durchführen und anschließend gemeinsam reflektieren (Gamsjäger et al., 2022; Lenz et al., 2023). Die Sommerschule findet in Gruppen von acht bis maximal 15 Schüler:innen statt, wobei die maximale Gruppengröße im Jahr 2020 noch bei zwölf lag (BMBWF, 2020, 2023). Aufgrund der schul- und klassenübergreifenden Organisationsstruktur der Sommerschule ist die unterrichtete Lerngruppe in Bezug auf Alter, Sprache und Lernniveau besonders heterogen zusammengesetzt und erfordert verstärkt eine „aner kennende Klassenführung, um ein lernförderliches Klassenklima zu schaffen und Interventionen der Lehrperson adaptiv auf das dynamische Geschehen im Raum und in der Gruppe auszurichten“ (Keller-Schneider, 2021, S. 83).

Effektive Klassenführung hat sich in den letzten Jahrzehnten als bedeutender Prädiktor für schulische Lernleistungen gezeigt (vgl. u.a. Helmke & Helmke, 2014; Kiel et al., 2013). Sie wird als zentrale Dimension von gutem Unterricht betrachtet (vgl. u.a. Klieme, 2022; Meyer, 2004) und spielt eine entscheidende Rolle beim Aufbau von positiven Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden (Rüedi, 2014). Eine gute Beziehung zur Lehrperson korreliert auch mit der Lernmotivation der Schüler:innen (Wentzel, 2010) und erleichtert gleichzeitig den Lehrpersonen das Unterrichten. Allerdings ist davon auszugehen, dass Lehrer:innen und Schüler:innen, aufgrund ihrer spezifischen Rollen und Positionen im Schulsystem unterschiedliche Perspektiven einnehmen und diese Beziehung anders wahrnehmen und bewerten. Obwohl Schüler:innen die Perspektivenvielfalt bei der Einschätzung der Klassenführung auch im Zuge

von remedialen Maßnahmen wie der Sommerschule erhöhen, sind uns keine Studien bekannt, die dies gezielt erforschen. Unser Beitrag greift diese Forschungslücke auf und geht der Frage nach, wie Lehrpersonen bzw. Studierende die Qualität der Klassenführung im Vergleich zu (ihren) Schüler:innen einschätzen. Dabei werden die Selbstwahrnehmung von Lehramtsstudierenden, die in der Sommerschule in Österreich erstmals eigenverantwortlich eine heterogene Lerngruppe leiten, der Fremdwahrnehmung ihrer Schüler:innen, erhoben mithilfe des Linzer Diagnosebogens zur Klassenführung (LDK; Lenske & Mayr, 2015a), gegenübergestellt.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Klassenführung als Schlüsselkonzept effektiven Unterrichts

Klassenführung kann als ein „Syndrom“ verstanden werden, das eine Vielzahl von Unterrichtsmerkmalen umfasst und einen wesentlichen Bestandteil des Lehrprozesses darstellt (Seidel, 2020). Der Begriff der Klassenführung bezieht sich laut Kounin (2006) zunächst auf Maßnahmen, die Lehrkräfte ergreifen, um die Disziplin im Klassenzimmer aufrechtzuerhalten, einen reibungslosen Unterrichtsablauf sicherzustellen, mit störenden Schüler:innen umzugehen, Regeln zu etablieren und Konflikte zu lösen. Darüber hinaus bezieht sich Klassenführung auf Unterrichtsstrategien, die darauf abzielen, dass Lernende sich intensiv mit den Lerninhalten auseinandersetzen. Dabei liegt der Fokus darauf, die Lerninhalte vorab zu strukturieren und den Unterrichtsablauf so zu gestalten, dass die Schüler:innen die wesentlichen Lehrziele als Lernstrategien zur Erreichung der Lernziele umsetzen können. Eine weitere Komponente der Klassenführung fokussiert die Unterstützung der individuellen Lernprozesse der Schüler:innen (Shuell, 2013). Dabei ist es wesentlich, wie Lehrkräfte mit den Lernenden interagieren, wie sie Feedback an die Schüler:innen geben und das Lernen der Schüler:innen unterstützen und begleiten. Das Ziel besteht darin, positives Verhalten zu stärken und zu fördern (Seidel, 2020).

Die positive Gestaltung der Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung wird in zahlreichen Konzepten explizit als wichtige Komponente der Klassenführung hervorgehoben (Evertson & Weinstein, 2013; Marzano, 2003; Mayr, 2006). Eine solche positive Beziehung erleichtert nicht nur die Klassenführung, sondern spielt auch eine wesentliche Rolle bei der Vermeidung von Widerständen und Störungen (Rüedi, 2014; Wubbels, 2011). Eine dysfunktionale Beziehung hingegen beeinträchtigt das berufliche Wohlbefinden der Lehrkräfte (Butler, 2012). Emotional erschöpfte und überforderte Lehrkräfte stehen mit geringeren Leistungen der Schüler:innen in Zusammenhang, da sie deren Engagement, Zufriedenheit und Lernergebnisse mindern. Im Gegensatz dazu können Lehrkräfte, die sich für ihre Arbeit begeistern, zu einer höheren Motivation und besseren Lernergebnissen bei ihren Schüler:innen beitragen (Aldrup et al., 2018b; Keller et al., 2014; Kunter et al., 2013). Entscheidend für die Qualität der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung ist das gegenseitige Vertrauen, das Ängste reduziert und die Leistungsbereitschaft fördert (Grinke, 2022; Thies, 2002). Der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung ist jedoch ein komplexer Prozess und in Systemen wie der Schule, wo Freiwilligkeit und eine ausgewogene Machtverteilung häufig fehlen, besonders herausfordernd (Schweer, 2017). Entscheidend für den Aufbau einer Beziehung sind laut Cocard (2014) aus der Perspektive der

Jugendlichen die Vertrauenswürdigkeit und der Zeitfaktor. Er unterstreicht, dass Vertrauen in der Regel über einen längeren Zeitraum entsteht und häufig auf positiven Interaktionen mit einer Person gründet, wobei dies nicht ausschließlich für Lehrer:innen gilt. Grinke (2022) bestätigt, dass die Dauer eines Kontakts eine wesentliche Rolle beim Beziehungsaufbau spielt. Auch das organisatorische Umfeld, wie die festgelegten Strukturen im Unterricht, steht in enger Verbindung mit dem Beziehungsaufbau. Lohmann (2003) gibt konkrete Empfehlungen für den Aufbau einer positiven Beziehung zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen. Er rät, die Schüler:innen beim Namen anzusprechen, Interesse an ihrem Leben zu zeigen, mehr positive als negative Rückmeldungen zu geben und gelegentlich auch Persönliches zu teilen. Wesentliche Aspekte sind zudem eine positive Kommunikation, wie Anerkennung und Ermutigung, sowie die Förderung der Stärken der Schüler:innen, um ihnen Erfolgserlebnisse zu ermöglichen.

Bisherige Studien, die Expert:innen und Anfänger:innen in der Klassenführung gegenüberstellen, zeigen deutliche Abweichungen in den verwendeten Techniken (Fischer & Leineweber, 2019; Stahnke & Blömeke, 2022; Wolff et al., 2021). Im Vergleich zu Anfänger:innen erkennen Expert:innen frühzeitig Anzeichen für nachlassende Aufmerksamkeit und setzen eine Vielzahl von Strategien und Signalen ein, um den Unterrichtsfluss aufrechtzuerhalten und die gesamte Klasse aktiv miteinzubinden. Thiel et al. (2012) berichten, dass Anfänger:innen den Unterrichtsfluss häufiger selbst unterbrechen, sich manchmal zu sehr von einzelnen Schüler:innen vereinnahmen lassen und ihre Steuerungsaktionen oft auf kleinere Gruppen fokussieren.

2.2 Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK)

Das Linzer Konzept zur Klassenführung wurde in den 1980er Jahren von Johannes Mayr, Walter Fartacek und Ferdinand Eder entwickelt und seither kontinuierlich unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Forschungsergebnisse angepasst und weiterentwickelt¹ (Lenske & Mayr, 2015a). Ziel dieses Konzepts ist es, Lehrkräften wesentliche Aspekte erfolgreicher Klassenführung übersichtlich darzustellen und ein Feedbackinstrument – den Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK; Mayr et al., 2018) – anzubieten, welches sowohl Selbsteinschätzungen (SE) als auch Fremdeinschätzungen (FE) durch Lernende zur Reflexion der eigenen Klassenführungsqualität ermöglicht.

Lenske und Mayr (2015b) definieren Klassenführung ähnlich umfassend wie Seidel (2020), indem sie all jene Handlungen einer Lehrperson einbeziehen, die sich positiv auf das Lernengagement der Lernenden, ihre Einstellung zur Lehrkraft und zum Lernangebot auswirken sowie Unterrichtsstörungen präventiv entgegenwirken oder diese verringern.

Das LKK umfasst 24 Handlungsstrategien, die in drei Kategorien – Beziehung, Kontrolle und Unterricht – mit jeweils acht Strategien zusammengefasst sind (vgl. Tabelle 1). Lenske und Mayr (2015a) ordnen die Kategorien Beziehung und Kontrolle den direkten Handlungsstrategien zu, während die Strategien der Kategorie Unterricht als indirekte Handlungsstrategien ein-

¹ Weitere Informationen und Diagnosebögen sind online verfügbar unter <https://ldk.aau.at/>

geordnet werden. Direkt wirkende Handlungsstrategien zielen darauf ab, förderliche Rahmenbedingungen für den Unterricht zu schaffen, während indirekte den Fokus auf die konkreten Lehr-Lernprozesse legen.

Tabelle 1: Kategorien und Handlungsstrategien der Klassenführung (LKK; Lenske & Mayr, 2015a)

Kategorie	Strategien
Beziehungsförderung	Authentizität, Wertschätzung, Verstehen, Kommunikation, Mitbestimmung, Gemeinschaftsförderung, Positive Emotionalität, Humor
Kontrolle	Klarheit der Verhaltensregeln, Allgegenwärtigkeit, Beschäftigung der Schüler:innen, Leistungsforderung, Kontrolle des Arbeitsverhaltens, Eingreifen bei Störungen, Bestrafung, positive Verstärkung
Unterrichtsgestaltung	Fachkompetenz, Bedeutsamkeit der Lernziele, Strukturiertheit des Unterrichts, Erklärungsqualität, Interessantheit des Unterrichts, Klarheit der Arbeitsanweisungen, positive Erwartungshaltung, Lernstandrückmeldung

Lenske und Mayr (2015a) definieren eine empirische Bandbreite erfolgreicher Klassenführung in der FE, innerhalb derer erfolgreiche Lehrpersonen nach dem LKK eingeschätzt werden. Die Größe dieser Bandbreite ist strategie-spezifisch und so konzipiert, dass Lehrkräfte realistische Anforderungen erfüllen und gleichzeitig als effizient wahrgenommen werden. Eine Überschreitung der oberen Grenze ist in der Regel positiv, jedoch nicht bei allen Strategien (insbesondere bei der Strategie „Bestrafung“).

Bisherige Forschungsergebnisse unterstreichen den positiven Zusammenhang zwischen der Anwendung umfassender Handlungsstrategien durch Lehrkräfte und einer verbesserten Lernmotivation, weniger Störungen und einer positiveren Einstellung der Schüler:innen zur Lehrkraft und zum Unterrichtsgegenstand (Seethaler et al., 2021b). Gemäß dem LKK sind die Motivation und positive Einstellung der Lehrkraft gegenüber der Klasse eine Grundvoraussetzung für erfolgreiche Klassenführung (Mayr, 2020). Eine „qualitätsvolle“ Klassenführung, die sich beispielsweise durch einen wertschätzenden Umgang mit den Lernenden, schnelles Eingreifen bei Problemverhalten und klare Zielformulierungen auszeichnet, fördert nicht nur das Lernen, sondern auch das soziale Klima in der Klasse. Die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler:innen ist jedoch ein komplexes Zusammenspiel, das von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird. Während die Lehrperson durch ihre Führungsrolle einen maßgeblichen Einfluss auf das Lernen und Verhalten der Schüler:innen ausübt, wirken das Verhalten der Schüler:innen und die Einstellungen der Klasse vice versa auf die Motivation und die Einstellung der Lehrkraft. Dieses wechselseitige Zusammenspiel wird zudem durch die schulischen Rahmenbedingungen (z. B. die Ausstattung) mitgestaltet (Mayr, 2020).

Weitere Studien, die den LDK einsetzen, um Selbst- und Fremdeinschätzungen von Lehrkräften und ihren Schüler:innen zu erheben, liefern differenzierte Ergebnisse. Pflanzl et al. (2015) zeigen, dass Lehramtsstudierende der Sekundarstufe I im Durchschnitt im hohen Maße vielversprechende Klassenführungsstrategien etwa im Bereich der Leistungsforderung, der Beschäftigung der Schüler:innen, der Mitbestimmung oder der Wertschätzung einsetzen. Darüber hinaus stellen sie fest, dass die Selbsteinschätzungen der Lehramtsstudierenden in einigen Bereichen der Klassenführung („Positive Emotionalität“, „Kontrolle des Arbeitsverhaltens“ und „Beschäftigung der Schüler:innen“) mit den Einschätzungen der Schüler:innen übereinstimmen. Darüber hinaus konnten Krammer et al. (2019) in einer Studie, die auf einer Stichprobe österreichischer Lehramtsstudierender und ihrer Schüler:innen basiert, zeigen, dass die Lehramtsstudierenden ihre eigene Unterrichtsqualität in den Kategorien „Beziehungsförderung“, „Unterrichtsgestaltung“ und „Kontrolle“ niedriger einschätzen als ihre Schüler:innen.

Die Forschung von Seethaler et al. (2021b) ergibt, dass Lehrkräfte der Sekundarstufe I in den ersten Berufsjahren aus Schüler*innensicht mit Ausnahme der Strategie „Kommunikation“ im Bereich der Bandbreite erfolgreicher Klassenführung liegen. In den Strategien "Verstehen", "Mitbestimmung", "Schülerbeschäftigung", "Fachkompetenz" und "Lernstandrückmeldung" werden die Lehrkräfte von ihren Schüler:innen gleichwertig oder besser eingeschätzt, als sie sich selbst sehen. Allerdings tendieren Lehrkräfte dazu, ihre Fähigkeiten in manchen Strategien, insbesondere der "Kommunikation", im Vergleich zu den Schüler:inneneinschätzungen zu überschätzen, während bei "Verstehen", "Erklärungsqualität" und "Beschäftigung" die Wahrnehmungsunterschiede geringer sind.

Eine Untersuchung von Mayr (2006) mit österreichischen BWL-Lehrkräften weist auf eine geringe Übereinstimmung zwischen der Selbsteinschätzung der Lehrpersonen und der Fremdeinschätzung durch ihre Schüler:innen hin. Dabei schätzen die Lehrkräfte ihr eigenes Verhalten in den Kategorien „Unterrichtsgestaltung“, „Beziehungsförderung“ und „Kontrolle“ durchgehend positiver ein als ihre Schüler:innen.

Krammer et al. (2021) untersuchen die Vergleichbarkeit der Wahrnehmung der Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrkräften und Schüler:innen anhand einer Stichprobe aus Österreich, Deutschland und der Schweiz. Die Ergebnisse zeigen eine weitgehende Übereinstimmung in der Kategorie „Unterrichtsgestaltung“. In den Kategorien „Beziehungsförderung“ und „Kontrolle“ zeigen sich jedoch Unterschiede; Lehrkräfte schätzen ihre „Beziehungsförderung“ positiver und die „Kontrolle“ negativer bzw. selbstkritischer ein als ihre Schüler:innen.

Mayr (2020) analysiert in seiner Studie die Selbsteinschätzungen von Fellows des Teach for Austria-Programms und stellt sie den Fremdeinschätzungen ihrer Schüler:innen gegenüber. Diese Fellows, rekrutiert aus Hochschulabsolvent:innen aller Studienrichtungen und intensiv vorbereitet sowie kontinuierlich weitergebildet, werden in ihrem Führungsverhalten insgesamt sowohl von sich selbst als auch von ihren Schüler:innen positiv eingeschätzt. Übereinstimmungen bestehen vor allem in der Kategorie 'Beziehung', während die Fellows sich in 'Kontrolle' und 'Unterricht' signifikant niedriger einschätzen als ihre Schüler:innen.

Die genannten Studien sowie jene von Kunter und Baumert (2007), Wagner et al. (2016) und Wettstein et al. (2016) verwenden unterschiedliche Instrumente zur Erfassung der Klassenführung, kommen aber alle zu dem Befund, dass Lehrkräfte sich im Vergleich zu Schüler:inneneinschätzung meist überschätzen. Dieser Befund erscheint daher unabhängig vom verwendeten Erhebungsverfahren zu sein.

2.3 Rollenspezifische Wahrnehmung in Bildungsprozessen

Differenzen in der Wahrnehmung von Unterrichtsmerkmalen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen lassen sich durch verschiedene theoretische Ansätze erklären. Soziale und sozio-ökologische Theorien (Bandura, 2001; Bronfenbrenner, 1996) gehen davon aus, dass verschiedene Faktoren auf den Ebenen des Systems die Wahrnehmung der Akteur:innen beeinflussen. Im schulischen Kontext bedeutet dies, dass Lehrkräfte, Schüler:innen und andere Beteiligte aufgrund ihrer spezifischen Rollen und Positionen unterschiedliche Perspektiven und Einschätzungen einnehmen.

Ein zentraler Aspekt der rollenspezifischen Wahrnehmung ist die *sozial erwünschte Reaktions-tendenz*. Personen neigen dazu, abhängig von ihrer sozialen Rolle, Antworten zu geben, die sozial akzeptabel oder erwünscht sind. Dieser Effekt kann in verschiedenen Formen wie "wishful thinking" (Krammer et al., 2019), "impression management" (Wagner et al., 2010), "self-serving strategies" (Aldrup et al., 2018a) und dem "cheerleader effect" (Bingham et al., 1993) resultieren. Zum Beispiel könnten Lehrer:innen ihre Kompetenzen im Unterricht überbewerten, weil sie ihre Fähigkeiten innerhalb eines besonders kompetenten Kollegiums höher einschätzen als diese tatsächlich sind.

Unterschiedliche Informant:innen besitzen aufgrund ihrer spezifischen Rollen *spezifisches Wissen und Erfahrungen*, die sie zu Expert:innen in ihren jeweiligen Bereichen machen. Dieses rollenspezifische Wissen ermöglicht es den Akteur:innen, komplexe Systeme und Dynamiken besser zu verstehen (Baumert et al., 2004; Wagner et al., 2010; Wettstein et al., 2018). Beispielsweise haben Lehrkräfte tiefgehendes Wissen über pädagogische Methoden, während Schüler:innen Einblicke in ihre eigenen Lernerfahrungen und peerbezogene Dynamiken haben.

Die *Fähigkeit zur Beurteilung* verschiedener Aspekte des Unterrichts variiert ebenfalls je nach Rolle. Einige Aspekte sind für bestimmte Informant:innen schwerer zu beurteilen, was zu unterschiedlichen Einschätzungen führen kann (den Brok et al., 2006; Krammer et al., 2019; Wettstein et al., 2018). Lehrkräfte könnten Schwierigkeiten haben, die Effektivität ihrer Unterrichtsmethoden objektiv einzuschätzen, da sie emotional involviert sind.

Die *Ziele und Bewertungsfoki* variieren ebenfalls zwischen den Rollen. Lehrkräfte könnten den Erfolg ihres Unterrichts zum Beispiel daran messen, wie viel des Lehrplans sie abdecken, während Schüler:innen den Erfolg danach bewerten, wie gut sie den Stoff verstehen und in Prüfungen wiedergeben können (Wettstein et al., 2018). Diese unterschiedlichen Zielsetzungen führen zu unterschiedlichen Wahrnehmungen des Unterrichtsprozesses. Lehrkräfte fokussieren bei der

Beurteilung von Schüler:innenleistungen auf Klassenarbeiten und mündliche Beteiligung, während Schüler:innen die Fairness der Notengebung und die Unterstützung durch die Lehrkraft in den Vordergrund stellen könnten.

Auch die *situativen Bedingungen* sind rollenspezifisch. Lehrkräfte arbeiten oft unter Druck, etwa durch Zeitmangel, Lehrplanvorgaben und administrative Aufgaben, was ihre Wahrnehmung und Einschätzung der Unterrichtsqualität beeinflusst (Wettstein et al., 2018). Schüler:innen hingegen beobachten die Unterrichtsqualität aus einer weitgehend passiven Situation heraus.

Studien zeigen auch, dass die Einschätzungen von verschiedenen *Merkmalen der Personen* und *deren Kontexten* abhängen (Aldrup et al., 2018a; Cipriano et al., 2019; Desimone et al., 2010; Mitchell et al., 2010). Erfahrene Lehrkräfte könnten ihren Unterricht positiver einschätzen als weniger erfahrene Lehrkräfte. Schüler:innen aus unterschiedlichen sozioökonomischen Verhältnissen schätzen die Schule und ihre Lehrkräfte basierend auf ihren persönlichen Erfahrungen und Erwartungen unterschiedlich ein.

Zusammengefasst zeigt sich, dass die Art und Weise, wie Informationen interpretiert und eingeschätzt werden, stark von der sozialen Rolle und dem Kontext abhängt. Jede Rolle bringt ihre eigenen Perspektiven, Wissensbestände und Bewertungsmaßstäbe mit sich, die die Wahrnehmung und Einschätzung auch im schulischen Umfeld maßgeblich beeinflussen. Daher ist es für Lehrkräfte unerlässlich, immer wieder die Schüler:innenperspektive einzunehmen und das eigene Handeln zu hinterfragen. Das regelmäßige Einholen von (gemitteltem) Schüler:innenfeedback (z. B. mittels LDK) ist nach Lenske und Mayr (2015a) für das Aufdecken von sogenannten "Blinden Flecken", welche oft in jenen Verhaltensbereichen auftreten, in denen die entsprechende Lehrkraft Probleme hat, essentiell. Helmke und Lenske (2013) betonen in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit, bei der Unterrichtsdiagnostik stets verschiedene Blickwinkel einzubeziehen und abweichende Sichtweisen gezielt zu reflektieren.

3 Methodisches Design

3.1 Forschungsfragen

Der vorliegende Beitrag adressiert drei Forschungsfragen: Erstens wird untersucht, wie sich die im Mittel eingeschätzte Qualität der Klassenführung in der Sommerschule zwischen Studierenden und Schüler:innen unterscheidet. Diese Frage zielt darauf ab, mögliche Unterschiede in der Wahrnehmung zwischen den Lehrenden und den Lernenden zu identifizieren. Zweitens wird die Korrelation zwischen den Einschätzungen der Klassenführungsqualität durch Studierende und deren Schüler:innen analysiert. Diese Frage untersucht, inwieweit die Einschätzungen der Lehrenden mit denen der Lernenden übereinstimmen und ermöglicht es, das Ausmaß der Übereinstimmung oder Divergenz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung zu bestimmen. Drittens gehen wir der Frage nach, ob die Studierenden der Sommerschule im Vergleich zu Lehrkräften, Teach for Austria-Fellows sowie den bestehenden Bandbreiten erfolgreicher Lehrpersonen unterschiedlich abschneiden.

3.2 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst 39 Studierende des Lehramtsstudiums Sekundarstufe Allgemeinbildung am Standort Oberösterreich und 362 Schüler:innen der Sommerschule. Die Teilnahme an der Befragung, die eine Vollerhebung für den Sommerschulstandort Oberösterreich darstellt, erfolgte zwischen dem 28. August 2023 und dem 08. September 2023.

Die Mehrheit der Studierenden, die zwischen 20 und 36 Jahre alt sind ($M = 22.9$ Jahre; $SD = 2.68$), ist weiblich (79%; 18% männlich; 3% keine Angabe). Über 80 Prozent haben ihr Bachelorstudium noch nicht abgeschlossen, fünf Studierende (13%) sind bereits im Masterstudium inskribiert. Etwa die Hälfte der Schüler:innen, die zwischen 11 und 15 Jahre alt sind ($M = 12.2$; $SD = 0.97$), ist männlich (49%; 45% weiblich; 3% weder noch; 3% keine Angabe). Ein Fünftel (21%) von ihnen ist nicht in Österreich geboren und mehr als ein Drittel (40%) spricht zu Hause eine andere Umgangssprache als Deutsch.

3.3 Instrument

Der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK; Lenske & Mayr, 2015a), der im Single-Item-Ansatz (Lenske & Mayr, 2015a) entwickelt wurde, bietet Lehrkräften die Möglichkeit, ihr Führungshandeln zu verschiedenen Kategorien des Unterrichts zu reflektieren. Dies geschieht durch die Gegenüberstellung der Selbsteinschätzung (SE) mit den Rückmeldungen der Schüler:innen (Fremdeinschätzung (FE); Krammer et al., 2019). Der Diagnosebogen (Lenske & Mayr, 2015a) fokussiert 24 Strategien von Klassenführung, die sich drei Kategorien zuordnen lassen: Kategorie „*Beziehungsförderung*“ (8 Strategien; z. B. Authentizität: „Ich bin zu den Schüler:innen offen und ehrlich.“), Kategorie „*Kontrolle*“ (8 Strategien; z. B. Klarheit der Verhaltensregeln: „Bei mir wissen die Schüler:innen genau, welches Verhalten ich von ihnen erwarte.“) und Kategorie „*Unterrichtsgestaltung*“ (8 Strategien; z. B. Fachkompetenz: „Ich bringe sehr viel Fachwissen mit.“²). Die statistisch homogensten vier Strategien jeder Kategorie können nach Lenske und Mayr (2015a) nach statistischen Kriterien zu Faktoren bzw. Kurzskalen zusammengefasst werden. Die Rückmeldung an die Nutzer:innen des LDK erfolgt auf Ebene der Strategien, geordnet nach Kategorien. Eine Rückmeldung auf Faktorebene erfolgt nicht. Die Datenerhebung erfolgte über Papierfragebögen. Zur Gewährleistung der Anonymität und dem Matching der Antworten, generierten die teilnehmenden Studierenden in der ersten Studie individuelle Codes, die auch auf den Fragebögen der Schüler:innen vermerkt wurden.

3.4 Analyseverfahren

Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung werden sowohl auf Basis der manifesten Skalen- und Itemmittelwerte geprüft, als auch auf Basis latenter Konstrukte. Die Unterschiede auf Basis der manifesten Konstrukte wurden mittels t-Test für abhängige Stichproben und Berechnung der Cohen's d -Werte bestimmt. Zur Überprüfung der latenten Differenzen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung werden sogenannte multilevel confirmatory

² Dieses Item wurde aufgrund der Spezifität der Sommerschule geringfügig adaptiert.

factor analyses (MCFA; vgl. Abb. 1) geschätzt. Die MCFA ermöglicht, die Messinvarianz zwischen Schüler:innen und Studierenden in Bezug auf die Wahrnehmung der Klassenführung zu prüfen. Messinvarianz bedeutet, dass ein Messinstrument wie ein Fragebogen dasselbe Konstrukt aus verschiedenen Perspektiven oder unter verschiedenen Bedingungen gleich misst. Dies ist wichtig, um sicherzustellen, dass Unterschiede zwischen Perspektiven tatsächliche Unterschiede im gemessenen Konstrukt sind und nicht durch unterschiedliche Interpretationen des Messinstruments verursacht werden.

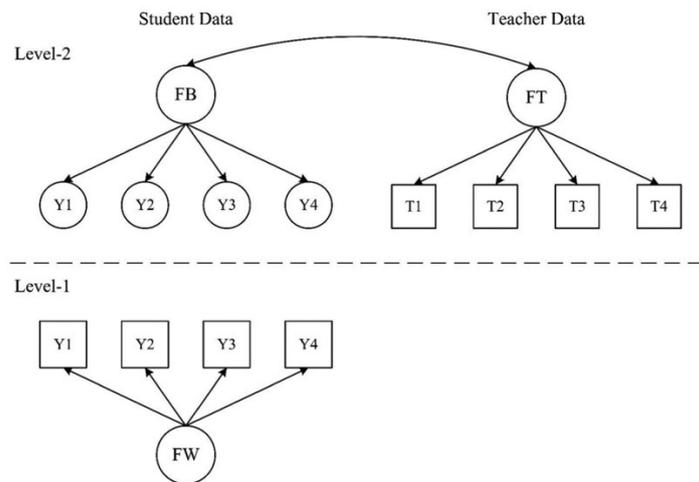


Abbildung 1: Multi-informant approach / Measurement invariance approach
(Kim et al., 2018)

Konkret wird in der vorliegenden Studie die sogenannte „Cross-Level Group Measurement Invariance“ (Kim et al., 2018) untersucht bzw. spezifiziert. Sie prüft zwei Formen der Messinvarianz: Cross-Level Messinvarianz und longitudinale Messinvarianz.

(1) Die Cross-Level Messinvarianz prüft, ob dasselbe Konstrukt auf zwei verschiedenen Ebenen – bei einzelnen Schüler:innen und auf Klassen-/Lehrer:innenebene in der durchschnittlichen Einschätzung der Schüler:innen – gleich dargestellt wird. Dies ist wichtig, um sicherstellen, dass die durchschnittliche Wahrnehmung der LDK-Kategorien der Klasse die gleiche Bedeutung hat wie die individuelle Wahrnehmung der LDK-Kategorien durch den/die einzelne/n Schüler:in.

(2) Die longitudinale Messinvarianz vergleicht dasselbe Konstrukt über verschiedene Zeitpunkte oder verschiedene Gruppen auf derselben Ebene (wie Schüler:innenklassen und Lehrer:innen) hinweg. Dies stellt sicher, dass das Konstrukt über verschiedene Perspektiven hinweg stabil ist und in beiden Perspektiven dieselbe Bedeutung besitzt. Der LDK sollte aus Schüler:innensicht wie auch aus Lehrer:innensicht dieselben Konstrukte messen, um genaue und zuverlässige Vergleiche und Schlussfolgerungen über die LDK-Kategorien zu ziehen.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass das Besondere am Modell von Kim et al. (2018) ist, dass einmal die Messinvarianz für die Mehrebenenstruktur der Schüler:inneneinschätzungen (individuelle vs. auf Klassenebene geteilte Wahrnehmung) und einmal

die Messinvarianz für den Vergleich dieser geteilten Wahrnehmung mit der Lehrer:innenwahrnehmung geprüft wird.³

Wie bei Messinvarianzprüfungen üblich, testen wir auch hier verschiedene Stufen der Messinvarianz: 1) Die konfigurale Invarianz, die sicherstellt, dass die gleiche grundlegende Faktorenstruktur auf beiden Ebenen vorhanden ist; 2) die metrische Invarianz, welche die Äquivalenz der Faktorladungen über die Perspektiven hinweg prüft; und 3) skalare Invarianz, die erforderlich ist, um zuverlässige Mittelwertvergleiche durchzuführen. Die metrische Invarianz wurde nach Chen (2007) und Cheung und Rensvold (2002) bewertet. Wenn die Modellanpassung nicht zu stark abnimmt (d. h. solange der CFI nicht um mehr als 0,005-0,010 Einheiten abnimmt und der RMSEA nicht um mehr als 0,015 Einheiten zunimmt), kann von metrischer Messinvarianz ausgegangen werden.

Item-Parcels. Um die Modellkomplexität (bei gleichzeitig kleiner Level-2 Stichprobe) gering zu halten, wurden Item-Parcels gebildet, d. h. es wurden jeweils die zwei aufeinanderfolgenden Items gemittelt und als Indikatoren für die Modelle herangezogen.

Test auf Varianzhomogenität. Zur Sicherstellung der Robustheit der berechneten latenten Mittelwertdifferenzen und um potenzielle Verzerrungen durch unterschiedliche latente Varianzen vorzubeugen (z. B. verzerrte Standardfehler), wurden restringierte Varianten der oben beschriebenen Modelle geschätzt. Konkret wurden die Varianzen der jeweiligen Konstrukte gleichgesetzt. Die anschließenden Vergleiche mit den Originalmodellen (ohne Annahme der Varianzgleichheit) zeigten, dass die restringierten Modelle in Bezug auf die Fitindices meist entweder gleichwertig oder überlegen im Vergleich zu den ursprünglichen Modellen waren (Beziehungsförderung: $\Delta_{CFI} = .024$, $\Delta_{RMSEA} = -.019$; Kontrolle: $\Delta_{CFI} = -.001$, $\Delta_{RMSEA} = -.002$; Unterrichtsgestaltung: $\Delta_{CFI} = .002$, $\Delta_{RMSEA} = -.012$). Dieses Ergebnis unterstützt die Annahme der Varianzhomogenität.

Modellevaluation. Die Modelle wurden mit einer robusten Maximum-Likelihood-Schätzung (MLR) geschätzt, wobei die Standardfehler robust gegenüber nicht-normalen Verteilungen und der Verwendung von Ordinalvariablen sind (Finney & DiStefano, 2006; siehe Anhang). Zur Bestimmung der Modellpassung dienten gängige Gütekriterien (Hu & Bentler, 1999; Little, 2013) — der Bentler's comparative fit Index ($CFI \geq .90$), der Tucker-Lewis Index ($TLI \geq .90$), der Root Mean Square Error of Approximation ($RMSEA \leq .08$), und der Standardised Root Mean Square Residual auf allen drei Ebenen ($SRMR \leq .10$).

Umgang mit fehlenden Werten. Zur Berücksichtigung der fehlenden Werte wurde in den Analysen die Full Information Maximum Likelihood (FIML) Methode angewendet.

Verwendete Software. Alle Analysen wurden mit dem R-Paket MplusAutomation (Hallquist & Wiley, 2016) in Kombination mit Mplus 8 (Muthén & Muthén, 1998-2017) durchgeführt.

³ Dieses Vorgehen wurde bereits bei Krammer et al. (2019, 2021) zur Analyse von Daten, die mit dem Linzer Diagnosebogen zur Klassenführungen aus Sicht Lehrenden und Lernenden erfasst wurden, eingesetzt und kann damit als state-of-the-art bezeichnet werden.

4 Ergebnisse

4.1 Selbst- und Fremdwahrnehmung auf Basis manifester Konstrukte

Die Analysen auf Basis der manifesten Skalen- und Itemmittelwerte zeigen, dass die Selbsteinschätzung der Studierenden mit der Fremdeinschätzung der Schüler:innen übereinstimmt. Während die Mittelwertdifferenzen der Faktoren 0.09 („Beziehungsförderung“; $d = .142$), 0.02 („Kontrolle“; $d = .031$) bzw. - 0.06 („Unterrichtsgestaltung“; $d = -.084$) beträgt, unterscheiden sich die Einschätzungen einzelner Strategien um bis zu 0.55. Die geringen und in der Mehrzahl der Strategien und in allen Faktoren nicht signifikanten Effektgrößen legen eine konsistente Wahrnehmung der Klassenführungsqualität von Lehrenden und Lernenden nahe.

Nachfolgende Ausführungen fokussieren, getrennt für die jeweiligen Kategorien, jene Strategien mit den größten Abweichungen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung.

4.1.1 Kategorie „Beziehungsförderung“

Studierende stimmen der Aussage, die Schüler:innen zu mögen, eher zu, als dies von den Schüler:innen selbst wahrgenommen wird (vgl. Tabelle 2; Strategie „Wertschätzung“; Selbsteinschätzung (SE) = 4.81; Fremdeinschätzung (FE) = 4.26; $d = .605^{***}$). Im Gegensatz dazu nehmen die Schüler:innen eine höhere Mitbestimmung wahr, als Studierende dies angeben („Mitbestimmung“; SE = 3.59; FE = 4.05; $d = -.449^{**}$).

Tabelle 2: Kategorie „Beziehungsförderung“

Strategien		SE	FE	Diff.	d	p
		$M (SD)$	$M (SD)$			
Beziehung ($\alpha_{FE} = .825$; $\alpha_{SE} = .735$)	Authentizität	4.73 (0.450)	4.37 (0.899)	0.36	.416	.014
	Wertschätzung *	4.81 (0.397)	4.26 (0.948)	0.55	.605	< .001
	Verstehen *	4.39 (0.638)	4.26 (0.894)	0.13	.149	.378
	Kommunikation	4.18 (0.926)	4.18 (1.021)	0.00	.000	1.000
	Mitbestimmung *	3.59 (0.956)	4.05 (1.032)	- 0.46	- .449	.008
	Gemeinschaftsförderung	4.34 (0.669)	4.25 (0.899)	0.09	.102	.545
	Positive Emotionalität *	4.71 (0.565)	4.59 (0.766)	0.12	.160	.343
	Humor	4.32 (0.873)	4.23 (1.036)	0.09	.088	.602
	Gesamtskala	4.38 (0.438)	4.27 (0.626)	0.11	.180	.286
	Kurzskala (Faktor)	4.38 (0.440)	4.29 (0.650)	0.09	.142	.400

Anmerkung: SE = Selbsteinschätzung der Studierenden, FE = Fremdeinschätzung der Schüler:innen, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Diff. = Mittelwertdifferenz zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung. Die durch * gekennzeichneten Strategien wurden zu einer Kurzskala (Faktor) mit 4 Strategien zusammengefasst.

4.1.2 Kategorie „Kontrolle“

In der Kategorie „Kontrolle“ ergaben sich keine Unterschiede in der Selbstwahrnehmung durch die Studierenden und der Fremdwahrnehmung durch die Schüler:innen, die größer als $d = .400$ sind (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Kategorie „Kontrolle“

		SE	FE	Diff.	d	p
Strategien		$M (SD)$	$M (SD)$			
Kontrolle ($\alpha_{FE} = .783; \alpha_{SE} = .678$)	Klarheit der Verhaltensregeln	4.26 (0.644)	4.17 (0.974)	0.09	.095	.574
	Allgegenwärtigkeit	3.66 (0.909)	3.91 (1.086)	- 0.25	-.234	.167
	Beschäftigung der Schüler:innen *	4.26 (0.760)	4.46 (0.821)	- 0.20	-.245	.147
	Leistungsforderung *	4.58 (0.599)	4.31 (0.811)	0.27	.341	.044
	Kontrolle des Arbeitsverhaltens *	4.34 (0.669)	4.19 (1.012)	0.15	.152	.367
	Eingreifen bei Störungen *	3.84 (0.855)	4.01 (1.064)	- 0.17	-.163	.336
	Bestrafung	2.57 (0.899)	2.95 (1.329)	- 0.38	-.294	.083
	Positive Verstärkung	4.11 (0.798)	3.95 (1.143)	0.16	.144	.395
	Gesamtskala	3.96 (0.431)	4.00 (0.650)	- 0.04	-.063	.708
Kurzskala (Faktor)	4.26 (0.518)	4.24 (0.656)	0.02	.031	.854	

Anmerkung: SE = Selbsteinschätzung der Studierenden, FE = Fremdeinschätzung der Schüler*innen, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Diff. = Mittelwertdifferenz zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung. Die durch * gekennzeichneten Strategien wurden zu einer Kurzskala (Faktor) mit 4 Strategien zusammengefasst.

4.1.3 Kategorie „Unterrichtsgestaltung“

Auch in der Kategorie „Unterrichtsgestaltung“ ergaben sich keine Unterschiede in der Selbstwahrnehmung durch die Studierenden und der Fremdwahrnehmung durch die Schüler:innen, die größer als $d = .400$ sind (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Kategorie „Unterrichtsgestaltung“

Strategien		SE	FE	Diff.	d	p
		M (SD)	M (SD)			
Unterricht ($\alpha_{FE} = .840; \alpha_{SE} = .700$)	Fachkompetenz	4.16 (0.553)	4.45 (0.726)	- 0.29	- .408	.016
	Bedeutsamkeit der Lernziele	4.26 (0.724)	4.27 (0.995)	- 0.01	- .010	.951
	Strukturiertheit des Unterrichts *	4.08 (0.784)	4.19 (1.035)	- 0.11	- .109	.520
	Erklärungsqualität *	4.26 (0.554)	4.48 (0.804)	- 0.22	- .281	.097
	Interessantheit des Unterrichts *	4.08 (0.673)	4.14 (1.012)	- 0.06	- .061	.718
	Klarheit der Arbeitsanweisungen *	4.45 (0.760)	4.31 (0.915)	0.14	.155	.358
	Positive Erwartungshaltung	4.68 (0.471)	4.40 (0.815)	0.28	.355	.036
	Lernstandsrückmeldung	3.59 (0.896)	3.99 (1.065)	- 0.40	- .381	.025
	Gesamtskala	4.20 (0.386)	4.27 (0.652)	- 0.07	- .111	.511
Kurzskala (Faktor)	4.22 (0.477)	4.28 (0.734)	- 0.06	- .084	.618	

Anmerkung: SE = Selbsteinschätzung der Studierenden, FE = Fremdeinschätzung der Schüler*innen, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Diff. = Mittelwertdifferenz zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung. Die durch * gekennzeichneten Strategien wurden zu einer Kurzskala (Faktor) mit 4 Strategien zusammengefasst.

4.2 Selbst- und Fremdwahrnehmung auf Basis latenter Konstrukte

Tabelle 5 präsentiert den Modellfit einer Strukturgleichungsmodellierung (SEM), bei der verschiedene Modelle anhand spezifischer Anpassungsmaße eingeschätzt werden. Diese Maße geben Aufschluss darüber, wie gut die Modelle zu den empirischen Daten passen. Die Analysen der metrischen und skalaren Messinvarianz (siehe Tabelle 5) zeigen, dass in den ersten beiden Modellen metrische und skalare Messinvarianz gegeben sind, da der Modellfit besser bzw. nicht bedeutend schlechter wird, je strenger die Messinvarianz ist. Im dritten Modell ist metrische Messinvarianz gegeben, die skalare jedoch nicht. Wenn Parcel 1 und Parcel 4 freigeschätzt werden, ist auch partielle skalare Messinvarianz gegeben. Vergleiche zwischen den beiden Gruppen sind daher vorsichtiger zu interpretieren, da Lehrkräfte die Unterrichtsgestaltung möglicherweise anders wahrnehmen als ihre Schüler:innen.

Tabelle 5: Model Fit

#	N	χ^2	Par	df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR-level1	SRMR-level2
1.1	362	22.328	24	9	.943	0.886	.064	.005	.144
1.2	362	21.391	22	11	.956	0.927	.051	.004	.133
1.3	362	21.442	20	13	.964	0.950	.042	.004	.133
2.1	362	61.934	34	20	.918	0.861	.076	.005	.148
2.2	362	58.549	31	23	.931	0.898	.065	.005	.141
2.3	362	60.099	30	24	.930	0.901	.064	.005	.141
3.1	362	19.766	35	19	.999	0.998	.011	.003	.128
3.2	362	20.034	32	22	1.000	1.005	.000	.003	.121
3.3	362	42.898	29	25	.969	0.958	.044	.004	.128

Anmerkung: Die Tabelle umfasst die Stichprobengröße (N), die Anzahl der Parameter (Par), den Chi-Quadrat-Wert (χ^2), die Freiheitsgrade (df), den Comparative Fit Index (CFI), den Tucker-Lewis Index (TLI) sowie den Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) mit Konfidenzintervall. Aufgrund der kleinen Stichprobengröße N = 362 wurden Itemparcels mit aufeinanderfolgenden Items gebildet.

Die Ergebnisse der Strukturgleichungsmodelle zeigen, dass die latenten Mittelwertdifferenzen zwischen den Einschätzungen der Studierenden und der Schüler:innen hinsichtlich der beiden Kategorien „Beziehungsförderung“ und „Unterrichtsgestaltung“ sowohl effektschwach als auch statistisch nicht signifikant sind (siehe Abbildung 2). Die unterschiedlichen Vorzeichen legen nahe, dass Studierende die Kategorie „Beziehungsförderung“ im Durchschnitt etwas positiver und die Kategorie „Unterrichtsgestaltung“ etwas negativer einschätzen als Schüler:innen, auch wenn diese Unterschiede statistisch nicht signifikant sind. Die Differenz in der Kategorie „Kontrolle“ ist weder effektstark noch statistisch signifikant.

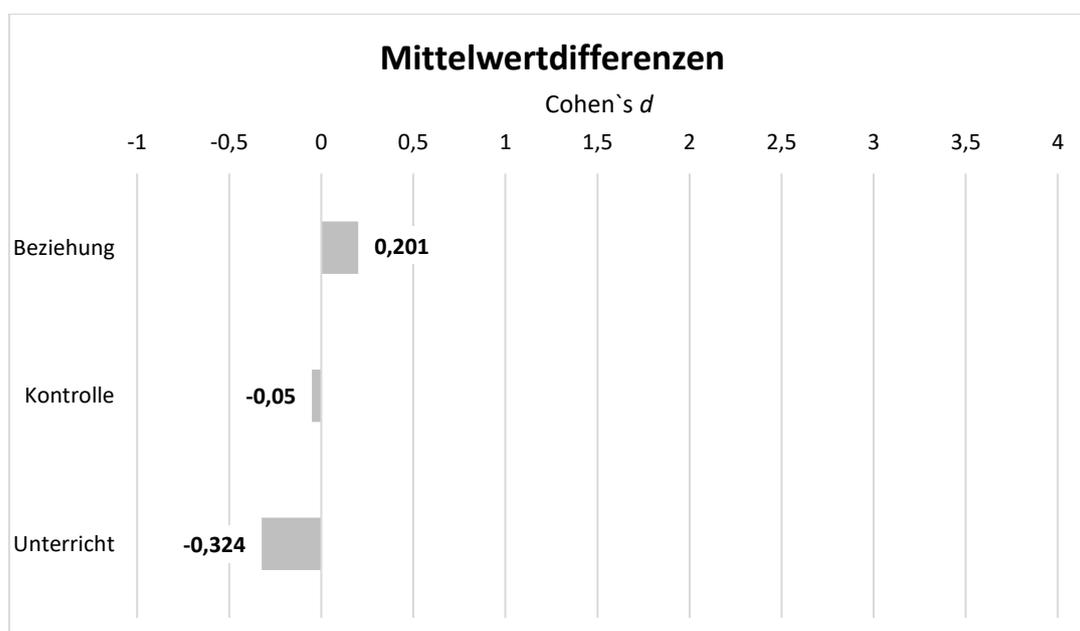


Abbildung 2: Mittelwertdifferenzen

4.3 Latente Korrelationen

Betrachtet man die latenten Korrelationen, zeigt sich für die beiden Kategorien „Kontrolle“ und „Unterrichtsgestaltung“, dass eine positive Einschätzung der Studierenden mit einer positiven Einschätzung durch die von ihnen betreuten Schüler:innen einhergeht (siehe Abbildung 3). Dagegen weist der entsprechende Zusammenhang für die Kategorie „Beziehungsförderung“ eine mittlere Effektstärke auf, diese ist aber statistisch nicht signifikant.

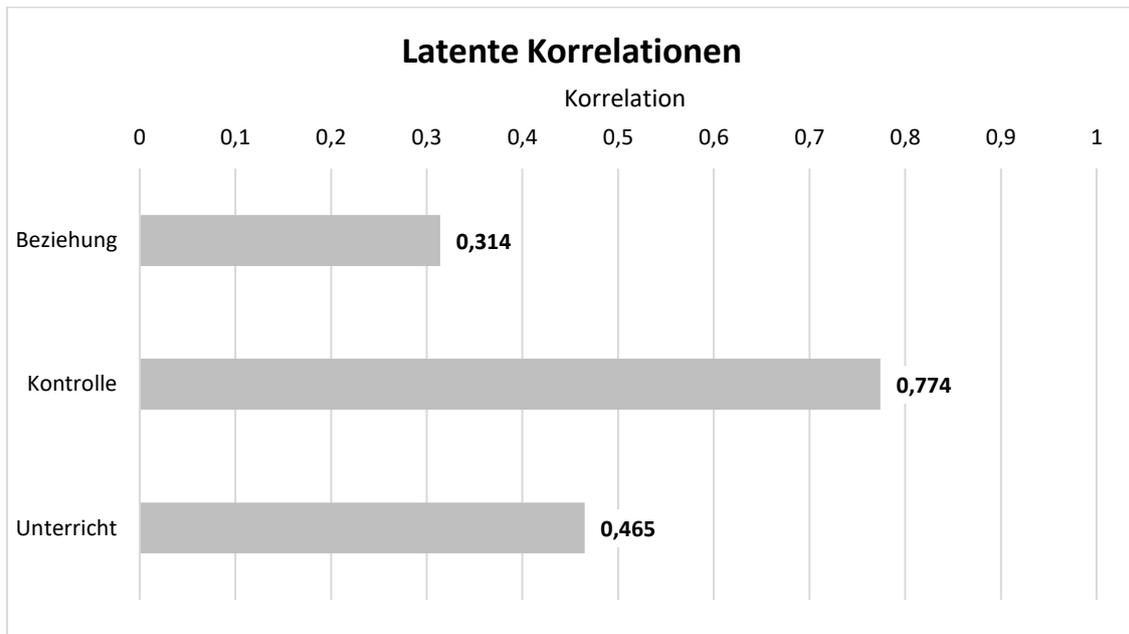


Abbildung 3: Latente Korrelationen

5 Zusammenfassung und Diskussion

5.1 Vergleich der Selbst- und Fremdwahrnehmung

Die deskriptiven Analysen verdeutlichen, dass die Selbsteinschätzung der Studierenden in der Sommerschule stark mit der Fremdeinschätzung der Schüler:innen übereinstimmt. Die durchschnittlichen Differenzen in den drei Kategorien sind relativ gering und lassen darauf schließen, dass die Einschätzungen der Studierenden mit jenen der Schüler:innen nahezu übereinstimmen, wie auch die Studie von Pflanzl et al. (2015) und Krammer et al. (2019) bei Lehramtsstudierenden zeigt. Die Ergebnisse kontrastieren bisherige Studien, die darauf hinweisen, dass Lehrkräfte dazu neigen, ihre Fähigkeiten in der Klassenführung höher einzuschätzen als ihre Schüler:innen (Helmke, 2007; Mayr, 2006; Reibnegger & Nausner, 2018).

5.2 Beziehungsförderung

Die größten Diskrepanzen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung zeigen sich in der Kategorie „Beziehungsförderung“. Studierende schätzen ihre Fähigkeit, positive Beziehungen zu

ihren Schüler:innen aufzubauen, höher ein als die Schüler:innen dies wahrnehmen, insbesondere in den Bereichen „Wertschätzung“ und „Authentizität“. Diese Diskrepanz könnte durch die relativ kurze Dauer der Sommerschule erklärt werden, die möglicherweise nicht ausreichte, um tiefgehende und nachhaltige Beziehungen zu entwickeln (Cocard, 2014; Grinke, 2022). Darüber hinaus könnten die Ergebnisse darauf hindeuten, dass Studierende möglicherweise die Qualität ihrer Interaktionen überschätzen oder dass Schüler:innen ihre Erwartungen und Bedürfnisse in Bezug auf Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen anders wahrnehmen (Rüedi, 2014; Wubbels, 2011).

5.3 Kontrolle und Unterrichtsgestaltung

In den Kategorien „Kontrolle“ und „Unterrichtsgestaltung“ zeigt sich, dass die Studierenden und ihre Schüler:innen weitgehend übereinstimmende Einschätzungen im hohen Bereich aufweisen, während Thiel et al. (2012) betont, dass Anfänger:innen erst im weiteren Verlauf des Lehrberufs durch gezielte Reflexion und Anleitung effektive Klassenführungstechniken entwickeln konnten.

5.4 Übereinstimmung der Perspektiven

Die latenten Korrelationen zeigen, dass eine positive Einschätzung der Klassenführung durch Studierende mit einer positiven Einschätzung durch die Schüler:innen einhergeht, insbesondere in den Kategorien „Kontrolle“ und „Unterrichtsgestaltung“.

5.5 Vergleich mit bestehenden empirischen Befunden

Zur differenzierten Einordnung der Ergebnisse in den Kontext bestehender Erkenntnisse ziehen wir zum einen die vom LDK-Team⁴ definierten Ober- und Untergrenzen erfolgreich handelnder Lehrpersonen für die gesamte Sekundarstufe (I + II) heran. Zum anderen vergleichen wir die Ergebnisse mit den empirischen Befunden einer Studie von Mayr (2006), die 75 kaufmännische Lehrpersonen aus 11 oberösterreichischen Handelsakademien mit insgesamt 1619 Schüler:innen umfasst, sowie mit einer weiteren Untersuchung von Mayr (2020), an der 116 Fellows des Teach for Austria-Programms der Jahrgänge 2014 bis 2016 mit durchschnittlich 18, mindestens jedoch 10 Schüler:innen pro Fellow, teilnahmen. Ein Vergleich der Ergebnisse mit bereits bestehenden Studien ist von besonderer Bedeutung, da für die Studierenden in der Sommerschule bisher keine empirischen Untersuchungen basierend auf dem LDK vorliegen.

Die Mittelwerte aller abgefragten Items der Sommerschule liegen innerhalb der vom LDK-Team definierten Bandbreite (siehe Abbildung 4-6) und über den Befunden von Mayr (2006), während die Ergebnisse der aktuellen Studie mit jener von Mayr (2020) Ähnlichkeiten aufweisen. Die Studierenden der Sommerschule weisen ebenso wie die Teach for Austria-Fellows über alle Kategorien hinweg hohe Ausprägungen auf, während die BWL-Lehrkräfte in den

⁴ Vielen Dank an Johannes Mayr für die Bereitstellung dieser Daten.

Strategien „Gemeinschaftsförderung“ und „Allgegenwärtigkeit“ niedrigere Ausprägungen zeigen.

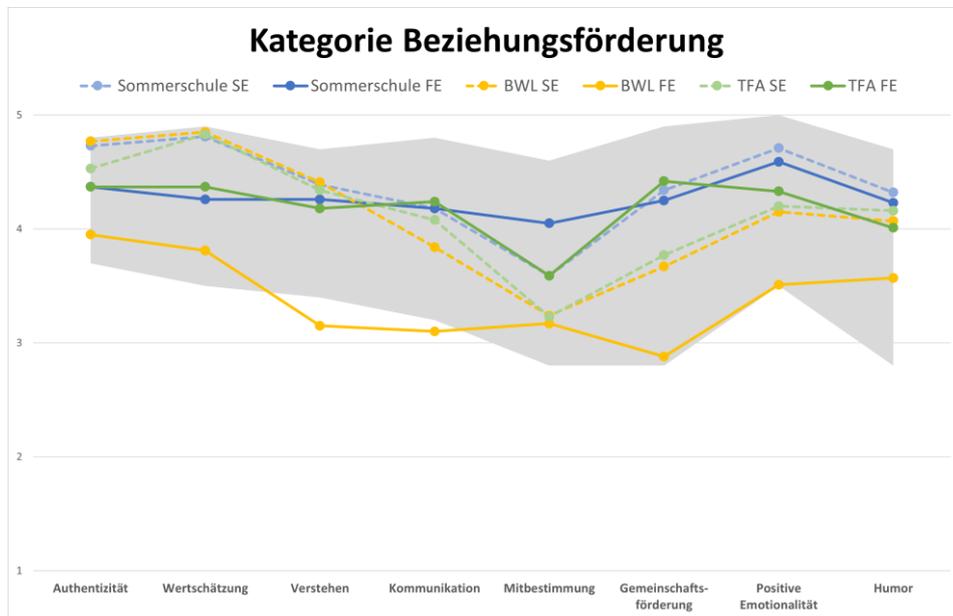


Abbildung 4: Vergleich der Studienergebnisse mit bestehenden empirischen Befunden – Kategorie „Beziehungsförderung“

Anmerkung: SE = Selbsteinschätzung, FE = Fremdeinschätzung; BWL = BWL-Lehrkräfte (Mayr, 2006); TFA = Teach for Austria-Fellows (Mayr, 2020). Der grau hinterlegte Bereich stellt die Bandbreite gem. LDK-Team dar.

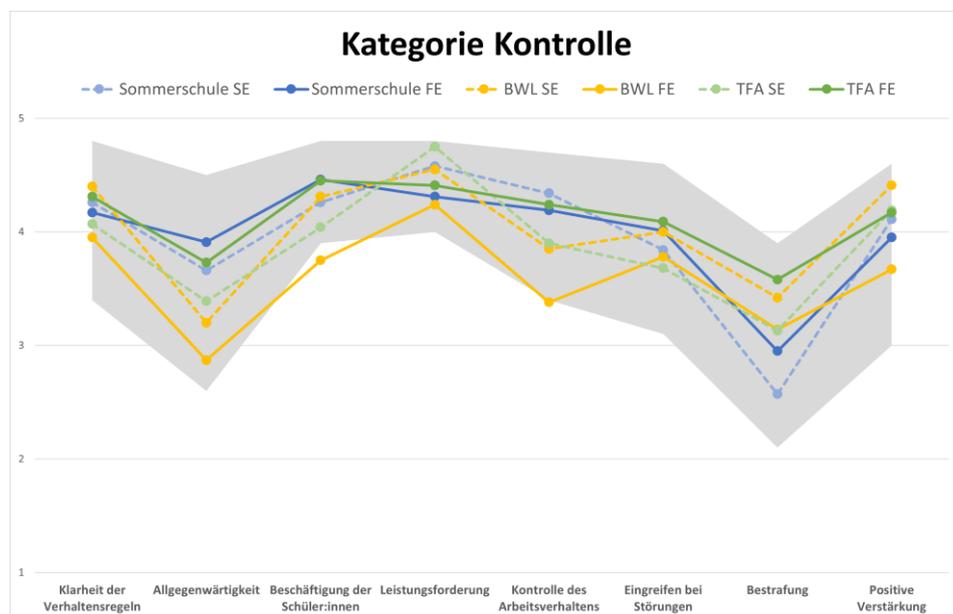


Abbildung 5: Vergleich der Studienergebnisse mit bestehenden empirischen Befunden – Kategorie „Kontrolle“

Anmerkung: SE = Selbsteinschätzung, FE = Fremdeinschätzung; BWL = BWL-Lehrkräfte (Mayr, 2006); TFA = Teach for Austria-Fellows (Mayr, 2020). Der grau hinterlegte Bereich stellt die Bandbreite gem. LDK-Team dar.

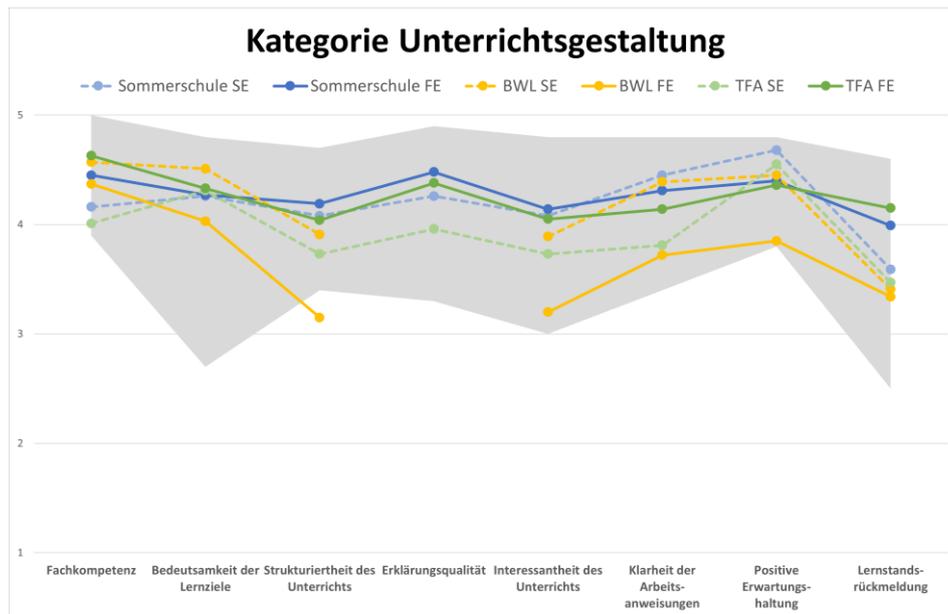


Abbildung 6: Vergleich der Studienergebnisse mit bestehenden empirischen Befunden – Kategorie „Unterrichtsgestaltung“

Anmerkung: SE = Selbsteinschätzung, FE = Fremdeinschätzung; BWL = BWL-Lehrkräfte (Mayr, 2006); TFA = Teach for Austria-Fellows (Mayr, 2020). Der grau hinterlegte Bereich stellt die Bandbreite gem. LDK-Team dar. Die Strategie „Erklärungsqualität“ wurde in der Studie von Mayr (2006) nicht erhoben.

6 Fazit

Effektive Klassenführung ist ein zentraler Faktor für erfolgreichen Unterricht und wird als Schlüsselkomponente angesehen (Helmke & Helmke, 2014; Kiel et al., 2013). Bildungskonzepte, Methoden und Techniken zur Klassenführung zielen darauf ab, das förderliche Verhalten der Schüler:innen zu stärken, einen reibungslosen Unterricht sicherzustellen und die effektive Lernzeit zu erhöhen.

Die Studie zeigt die Bedeutsamkeit, sowohl in der Lehrer:innenausbildung als auch in der fortlaufenden beruflichen Entwicklung von Lehrkräften, den Fokus auf die Förderung einer realistischen Selbstwahrnehmung und das Einbeziehen von anderen Sichtweisen und Blickwinkeln zu legen. Sie unterstreicht, wie wichtig es ist, dass alle Beteiligten erkennen, dass ihre eigenen Ansichten durch ihre spezifischen Rollen und Erfahrungen geprägt sind, und dass das Verständnis für andere Perspektiven zu einer effektiveren Kommunikation und Zusammenarbeit führen kann (Bandura, 2001; Bronfenbrenner, 1996).

Die gezielte Schulung in effektiver Klassenführung und Beziehungsförderung sollte ein integraler Bestandteil der Lehrer:innenausbildung sein (Krammer et al., 2019; Pflanzl et al., 2015; Seethaler et al., 2021a), um sowohl die Unterrichtsqualität als auch das berufliche Wohlbefinden der Lehrkräfte zu verbessern (Buhren, 2015). So können innovative Bildungsformate, wie die Sommerschule, begleitet durch intensive Reflexions- und Feedbackmöglichkeiten wertvolle Gelegenheiten für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden bieten (Lenz et al.,

2023). Gleichzeitig profitieren Lehrkräfte von zusätzlichen Reflexions- und Feedbackmechanismen, um ihre Klassenführung weiter zu optimieren. Die Umsetzung von Reflexion und Feedback kann dabei vielfältige Formen annehmen. Regelmäßige „Lessons Learned“-Sitzungen ermöglichen den Austausch von Erfahrungen und die Identifikation von Verbesserungspotenzialen. Peer Reviews, in Form kollegialer Hospitationen und gegenseitiger Unterrichtsbesuche, bieten die Gelegenheit für konstruktives Feedback und Diskussionen über beobachtete Methoden und Strategien. Vermehrte Feedback-Runden mit Schüler:innen, etwa durch anonyme Befragungen, liefern direkte Rückmeldungen zur Unterrichtsführung. Supervision und Coaching durch erfahrene Mentor:innen fördern die gezielte Unterstützung bei spezifischen Herausforderungen. Die Videoanalyse von Unterrichtseinheiten, Workshops und Fortbildungen zu Klassenführung sowie das Führen von Selbstreflexionstagebüchern bieten weitere wertvolle Ansätze. Schließlich ermöglichen Fokusgruppen moderierte Diskussionen über konkrete Probleme und deren Lösungsansätze.

7 Limitationen

Obwohl die vorliegende Studie wichtige Einblicke in die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Klassenführung durch Lehramtsstudierende bietet, weist sie auch mehrere Limitationen auf, wie die fehlende Berücksichtigung von Prädiktoren in der Erklärung von Unterschieden, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden sollten.

Eine weitere wesentliche Limitation dieser Studie liegt in der Repräsentativität der Stichproben, wodurch die Ergebnisse nicht zwangsläufig generalisierbar auf andere Bildungskontexte oder Regionen sind. Insbesondere die spezifischen Bedingungen der Sommerschule, wie die kurze Dauer und die freiwillige Teilnahme der Schüler:innen, könnten die Ergebnisse beeinflusst haben. Darüber hinaus bedeutet Unterrichtsqualität kontextabhängig immer etwas anderes und kann nur bedingt verallgemeinert werden.

Die Sommerschule bietet nur einen begrenzten Zeitraum von zwei Wochen, um die Klassenführung der Lehramtsstudierenden zu evaluieren. Diese kurze Dauer stellt eine Einschränkung dar, da effektive Klassenführung und die Entwicklung stabiler Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen normalerweise längere Zeiträume erfordern. Darüber hinaus könnten Lehrpersonen durch das spezifische didaktische Setting (z. B. der projektorientierte Unterricht) eine andere Rolle einnehmen als in traditionellen Unterrichtsformen (wie z. B. dem Frontalunterricht), was die Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit bereits bestehenden Studien einschränkt.

Die Studie konzentriert sich auf die Kategorien „Beziehungsförderung“, „Kontrolle“ und „Unterrichtsgestaltung“. Während diese Kategorien wesentliche Aspekte der Klassenführung abdecken, könnten andere relevante Faktoren wie die emotionale Unterstützung der Schüler:innen, die Anpassungsfähigkeit der Lehrenden an unterschiedliche Lernbedürfnisse und die Nutzung innovativer Lehrmethoden nicht ausreichend berücksichtigt worden sein. Eine breitere Erfassung von Klassenführungsaspekten könnte zu umfassenderen und differenzierteren Ergebnissen führen.

Die Studie basiert hauptsächlich auf quantitativen Daten, die durch Fragebögen erhoben wurden. Zudem sind manifeste Variablen oft mit Messfehlern behaftet, die die Stärke der beobachteten Effekte abschwächen können. Latente Variablen hingegen repräsentieren die zugrundeliegenden Konstrukte, bereinigt um Messfehler, was zu einer genaueren und potenziell stärkeren Schätzung der Effekte führt. Dies könnte erklären, warum die Effekte bei den latenten Werten ausgeprägter erscheinen als bei den manifesten Werten.

Qualitative Daten, wie Interviews oder Beobachtungen, könnten tiefere Einblicke in die Dynamiken der Klassenführung und die subjektiven Erfahrungen der Lehrkräfte und Schüler:innen bieten. Die Ergänzung der quantitativen Daten durch qualitative Ansätze könnte die Validität und Aussagekraft der Ergebnisse erhöhen.

Zusammenfassend legt die vorliegende Studie wichtige Aspekte der Klassenführung dar, weist jedoch auch mehrere Limitationen auf, die die Interpretation und Generalisierbarkeit der Ergebnisse einschränken. Zukünftige Forschung zur Sommerschule sollte größere und vielfältigere Stichproben einbeziehen, längere Beobachtungszeiträume umfassen und sowohl quantitative als auch qualitative Methoden nutzen, um ein umfassenderes Verständnis der Klassenführung und ihrer Auswirkungen auf die Sommerschule zu gewinnen.

Interessenskonflikt

A. Postlbauer, S. Lenz und C. Helm geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Förderung

Die Publikation wurde nicht gefördert.

Literatur

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018a). Social support and classroom management are related to secondary students' general school adjustment: A multi-level structural equation model using student and teacher ratings. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1066–1083. <https://doi.org/10.1037/edu0000256>

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018b). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.

Baumert, J., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S., Blum, W. & Neubrand, M. (2004). Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und -Schüler und ihrer Lehrkräfte. In J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff & Rost, J., Schiefele, U. (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland* (S. 314–354). Waxmann.

- Bingham, R. D., Haubrich, P. A. & White, S. B. (1993). Explaining Teacher/Principal Differences in Evaluating Schools. *Journal of Educational Administration*, 31(1), 70–76. <https://doi.org/10.1108/09578239310024728>
- BMBWF. (2020). *Sommerschule 2020: Informationsbroschüre für Schulleitungen bzw. mit der Durchführung betraute Lehrpersonen und Unterrichtende an der Sommerschule*. <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:d16ed197-8d11-444e-a017-43531255a126/sommerschul>
- BMBWF. (2023). *Workbook Sommerschule 2023*.
- BMBWF. (2024). *Workbook Sommerschule 2024*.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development: Experiments by nature and design* (9th ed.). Harvard Univ. Press.
- Buhren, C. G. (Hrsg.). (2015). *Pädagogik. Handbuch Feedback in der Schule* (1. Auflage). Beltz. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1140917>
- Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 726–742. <https://doi.org/10.1037/a0028613>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Struct. Equation Model. A Multidisciplinary J.* 14 (3), 464–504. doi:10.1080/10705510701301834
- Cheung, G. W. & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating Goodness-Of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Struct. Equation Model. A Multidisciplinary J.* 9 (2), 233–255. doi:10.1207/s15328007sem0902_5
- Cipriano, C., Barnes, T. N., Pieloch, K. A., Rivers, S. E. & Brackett, M. (2019). A multilevel approach to understanding student and teacher perceptions of classroom support during early adolescence. *Learning Environments Research*, 22(2), 209–228. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9274-0>
- Cocard, Y. (2014). Vertrauensbeziehungen Jugendlicher. In S. Bartmann, M. Fabel-Lamla, N. Pfaff & N. Welter (Hrsg.), *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 203–220). Verlag Barbara Budrich.
- den Brok, P. J., Bergen, T. C. M. & Brekelmans, M. (2006). Convergence and divergence between students' and teachers' perceptions of instructional behaviour in Dutch secondary education. In D. L. Fisher & M. S. Khine (Hrsg.), *Contemporary approaches to research on learning environments: Worldviews* (S. 125–160). World Scientific.
- Desimone, L. M., Smith, T. M. & Frisvold, D. E. (2010). Survey Measures of Classroom Instruction. *Educational Policy*, 24(2), 267–329. <https://doi.org/10.1177/0895904808330173>
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2013). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203874783>

- Finney, S. J. & DiStefano, C. (2006). Nonnormal and Categorical Data in Structural Equation Modeling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Hrsg.), *Structural Equation Modeling: A Second Course (Quantitative Methods in Education and the Behavioral Sciences)* (S. 269–314). Information Age Publishing, Inc.
- Fischer, B. & Leineweber, H. (2019). Förderung der Professionellen Unterrichtswahrnehmung als Anforderung an die universitäre Sportlehrkräftebildung. In B. Fischer, D. Mausolf & A. Paul (Hrsg.), *Bildung und Sport: Bd. 18. Lehren und Lernen in und mit digitalen Medien im Sport: Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele zur Sportlehrerbildung* (Bd. 18, S. 91–108). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25524-4_6
- Gamsjäger, M., Lenz, S. & Severa, M. (2022). Die Sommerschule als Lerngelegenheit für Studierende. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 5(1), 454-467. <https://doi.org/10.11576/HLZ-5343>
- Grinke, S. (2022). *Vertrauen in der Beziehung Zwischen Lehrenden und Lernenden: Eine Theoretische und Empirische Studie*. Springer.
- Hallquist, M. & Wiley, J. (2016). *MplusAutomation: Automating Mplus Model Estimation and Interpretation [Computer software]*. <https://CRAN.R-project.org/package=MplusAutomation>
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern* (6. Aufl.). Kallmeyer.
- Helmke, A. & Helmke, T. (2014). Wie wirksam ist Klassenführung? Effiziente Klassenführung ist nicht alles, aber ohne sie geht alles andere gar nicht. *Lernende Schule* (65), 9–12.
- Helmke, A. & Lenske, G. (2013). Unterrichtsdiagnostik als Voraussetzung für Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31, 214-233. <https://doi.org/10.25656/01:13848>
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Keller, M. M., Goetz, T., Becker, E. S., Morger, V. & Hensley, L. (2014). Feeling and showing: A new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students' interest. *Learning and Instruction*, 33, 29–38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.03.001>
- Keller-Schneider, M. (2020). Berufseinstieg von Lehrpersonen. Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung. *journal für lehrerinnenbildung jlb 03-2020 Lehrer*innenbildung für die Primarstufe*.
- Keller-Schneider, M. (2021). Entwicklungsaufgaben aus entwicklungspsychologischer sowie aus stress- und ressourcentheoretischer Perspektive als Zugang zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Kosinár (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung. „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege schul- und berufspraktischer Studien* (S. 73–89). Waxmann.
- Kiel, E., Frey, A. & Weiß, S. (2013). *Trainingsbuch Klassenführung*. UTB Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838539928>

- Kim, E. S., Wang, Y. & Kiefer, S. M. (2018). Cross-Level Group Measurement Invariance When Groups Are at Different Levels of Multilevel Data. *Educational and Psychological Measurement*, 78(6), 973–997. <https://doi.org/10.1177/0013164417739062>
- Klieme, E. (2022). Unterrichtsqualität. In M. Haring, C. Rohlfes & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 411–426). Waxmann.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Waxmann.
- Krammer, G., Pflanzl, B., Lenske, G. & Mayr, J. (2021). Assessing Quality of Teaching from Different Perspectives: Measurement Invariance across Teachers and Classes. *Educational Assessment*, 26(2), 88–103. <https://doi.org/10.1080/10627197.2020.1858785>
- Krammer, G., Pflanzl, B. & Mayr, J. (2019). Using students' feedback for teacher education: measurement invariance across pre-service teacher-rated and student-rated aspects of quality of teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(4), 596–609. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1525338>
- Kunter, M. & Baumert, J. (2007). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environments Research*, 9(3), 231–251. <https://doi.org/10.1007/s10984-006-9015-7>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Lenske, G. & Mayr, J. (2015a). Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK). Grundlagen, Prinzipien und Umsetzung in der Lehrerbildung. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2015: Thementeil: Klassenmanagement / Klassenführung - Perspektiven, Befunde, Kontroversen* (S. 71–84). Bertelsmann.
- Lenske, G. & Mayr, J. (2015b). Eigene Wege entdecken. Das Linzer Konzept der Klassenführung. *Friedrich Jahresheft*, 33, 60–63.
- Lenz, S., Gamsjäger, M., Severa, M., Kladnik, C., Prammer Semmler, E. & Plaimauer, C. (2023). „... und dann sagten sie plötzlich Frau Lehrerin zu mir!“ Die Sommerschule als Lernfeld für Lehramtsstudierende. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13(2), 237–257. <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00394-6>
- Little, T. D. (2013). *Longitudinal structural equation modeling*. Guilford Press. <http://site.ebrary.com/lib/subhamburg/Doc?id=10664545>
- Lohmann, G. (2003). *Mit Schülern klarkommen: Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten*. Cornelsen Scriptor.
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom Management That Works: Research-based Strategies for Every Teacher: Research-Based Strategies for Every Teacher*. ASCD.
- Mayr, J. (2006). Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*(28), 227–242.

- Mayr, J. (2020). Die Fellows von Teach For Austria: Führungskräfte im Klassenzimmer: Eine Studie zum pädagogischen Handeln sowie dessen Voraussetzungen und Wirkungen. In C. Hansen & W. Gusterer (Hrsg.), *Erfolgsfaktor Quereinstieg: Auf Dem Weg Zur Multiprofessionellen Schule* (S. 171–191). Lang.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht? Studienbuch*. Cornelsen Scriptor.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: a multilevel exploration of patterns of discrepancy. *The Journal of school health*, 80(6), 271–279. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x>
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus User's Guide. Eighth Edition*. Muthén & Muthén.
- Pflanzl, B., Krammer, G. & Hecht, P. (2015). Klassenführungsstrategien angehender LehrerInnen: Ergebnisse der Studie PÄKoLL zum pädagogischen Handeln im Praktikum. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15(4), 48–53.
- Reibnegger, H. & Nausner, E. (2018). Klassenführungshandeln aus der Perspektive von Schüler/-innen und Lehrer/-innen. *Pädagogische Horizonte*, 2(1), 63–82.
- Rüedi, J. (2014). Zur Bedeutung positive Beziehungen für die Klassenführung und den Umgang mit Unterrichtsstörungen. In C. Tillack, J. Fetzer & D. Raufelder (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 2.: Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung* (S. 105–126). Prolog.
- Schweer, M. K. W. (2017). Vertrauen im Klassenzimmer. In M. K. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 523–545). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_23
- Seethaler, E., Hecht, P., Krammer, G., Lenske, G. & Pflanzl, B. (2021a). LLEKlas - Lehr-/Lernarrangements zum Erwerb von Klassenführungsstrategien. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.11576/hlz-3968>
- Seethaler, E., Kipman, U. & Streib, E. (2021b). Unterrichtswahrnehmung aus Schüler- und Lehrerperspektive. Befunde zum Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung. In K. Göbel, C. Wyss, K. Neuber & M. Raaflaub (Hrsg.), *Quo vadis Forschung zu Schülerrückmeldungen zum Unterricht* (S. 95–117). Springer.
- Seidel, T. (2020). Klassenführung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Third edition, S. 119–131). Springer.
- Shuell, T. J. (2013). Teaching and Learning in a Classroom Context. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (S. 726–764). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Stahnke, R. & Blömeke, S. (2022). Wie erfahrene und angehende Lehrkräfte Unterricht wahrnehmen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 22(4), 76–85. <https://doi.org/10.35468/jlb-04-2022-04>
- Thiel, F., Richter, S. G. & Ophardt, D. (2012). Steuerung von Übergängen im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 727–752. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0325-5>

Thies, B. (2002). *Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 30.* Waxmann.

Wagner, S. M., Rau, C. & Lindemann, E. (2010). Multiple Informant Methodology: A Critical Review and Recommendations. *Sociological Methods & Research*, 38(4), 582–618. <https://doi.org/10.1177/0049124110366231>

Wagner, W., Göllner, R., Werth, S., Voss, T., Schmitz, B. & Trautwein, U. (2016). Student and teacher ratings of instructional quality: Consistency of ratings over time, agreement, and predictive power. *Journal of Educational Psychology*, 108(5), 705–721. <https://doi.org/10.1037/edu0000075>

Wentzel, K. R. (2010). Students' relationships with teachers. In J. L. Meece & J. S. Eccles (Hrsg.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (S. 75–91). Routledge.

Wettstein, A., Ramseier, E., Scherzinger, M. & Gasser, L. (2016). Unterrichtsstörungen aus Lehrer- und Schülersicht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48(4), 171–183. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000159>

Wettstein, A., Scherzinger, M. & Ramseier, E. (2018). Unterrichtsstörungen, Beziehung und Klassenführung aus Lehrer-, Schüler- und Beobachterperspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65(1), 58–74. <https://doi.org/10.2378/peu2018.art04d>

Wolff, C. E., Jarodzka, H. & Boshuizen, H. P. A. (2021). Classroom Management Scripts: a Theoretical Model Contrasting Expert and Novice Teachers' Knowledge and Awareness of Classroom Events. *Educational Psychology Review*, 33(1), 131–148. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09542-0>

Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: what should prospective teachers learn? *Teaching Education*, 22(2), 113–131. <https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567838>

Zitieren des Beitrags (12.10.2024)

Postlbauer, A., Lenz, S. & Helm, C. (2024). Klassenführung in der österreichischen Sommerschule: Befunde aus einem Mehrgruppenvergleich. In G. Krammer & A. Malik (Hrsg.), *bwp@Spezial AT-6: Beiträge zum 17. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress* (S. 1–29). https://www.bwpat.de/wipaed-at6/postlbauer_etal_wipaed-at_2024.pdf

Die Autor:innen



Mag.ª ALEXANDRA POSTLBAUER

Abteilung für Bildungsforschung, Linz School of Education, Johannes Kepler Universität Linz

Altenberger Straße 68, 4040 Linz

ORCID: 0000-0001-6790-0490

alexandra.postlbauer@jku.at

<https://www.jku.at/linz-school-of-education/linz-school-of-education/abteilung-fuer-bildungsforschung/team/postlbauer-alexandra/>



Mag.ª SONJA LENZ, MA

Abteilung für Bildungsforschung, Linz School of Education, Johannes Kepler Universität Linz

Altenberger Straße 68, 4040 Linz

ORCID: 0000-0002-3089-3685

sonja.lenz@jku.at

<https://www.jku.at/linz-school-of-education/linz-school-of-education/abteilung-fuer-bildungsforschung/team/lenz-sonja/>



Univ.-Prof. Dr. CHRISTOPH HELM

Abteilung für Bildungsforschung, Linz School of Education, Johannes Kepler Universität Linz

Altenberger Straße 68, 4040 Linz

ORCID: 0000-0001-5854-4500

christoph.helm@jku.at

<https://www.jku.at/linz-school-of-education/linz-school-of-education/abteilung-fuer-bildungsforschung/team/helm-christoph/>

Anhang

Tabelle 7: Deskriptiven Statistiken zu den Indikatoren der SEMs – Items der Lehrkräfte

Beziehungsförderung	M	sd	Schiefe	Std.-Fehler	Kurtosis	Std.-Fehler
Gemeinschaftsförderung	4.34	.669	-.525	.383	-.655	.750
Kommunikation	4.18	.926	-1.034	.383	.363	.750
Positive Emotionalität	4.71	.565	-1.868	.383	2.697	.750
Verstehen	4.39	.638	-.570	.383	-.545	.750
Authentizität	4.73	.450	-1.079	.388	-.887	.759
Wertschätzung	4.81	.397	-1.655	.388	.778	.759
Humor	4.32	.873	-1.711	.383	4.241	.750
Mitbestimmung	3.59	.956	-.084	.388	-.854	.759
Kontrolle						
Allgegenwärtigkeit	3.66	.909	-.613	.383	.795	.750
Kontrolle des Arbeitsverhaltens	4.34	.669	-.525	.383	-.655	.750
Positive Verstärkung	4.11	.798	-.196	.383	-1.389	.750
Eingreifen bei Störungen	3.84	.855	-.504	.383	-.110	.750
Beschäftigung der Schüler:innen	4.26	.760	-.882	.383	.669	.750
Leistungsforderung	4.58	.599	-1.118	.383	.336	.750
Bestrafung	2.57	.899	.514	.388	.358	.759
Klarheit der Verhaltensregeln	4.26	.644	-.301	.383	-.605	.750
Unterrichtsgestaltung						
Fachkompetenz	4.16	.553	.083	.388	.204	.759
Lernstandsrückmeldung	3.59	.896	-.300	.388	-.544	.759
Erklärungsqualität	4.26	.554	.056	.383	-.315	.750
Klarheit der Arbeitsanweisungen	4.45	.760	-1.370	.383	1.644	.750
Strukturiertheit des Unterrichts	4.08	.784	-.497	.383	-.169	.750
Interessantheit des Unterrichts	4.08	.673	-.654	.383	1.476	.750
Positive Erwartungshaltung	4.68	.471	-.826	.383	-1.395	.750
Bedeutsamkeit der Lernziele	4.26	.724	-.903	.383	1.193	.750

Tabelle 8: Deskriptive Statistiken zu den Indikatoren der SEMs – Items der Schüler:innen

Beziehungsförderung	M	sd	Schiefe	Std.-Fehler	Kurtosis	Std.-Fehler
Gemeinschaftsförderung	4.25	.899	-1.220	.132	1.467	.263
Kommunikation	4.18	1.021	-1.250	.131	.953	.262
Positive Emotionalität	4.59	.766	-2.292	.132	6.110	.263
Verstehen	4.26	.894	-1.247	.131	1.585	.262
Authentizität	4.37	.899	-1.598	.132	2.619	.263
Wertschätzung	4.26	.948	-1.260	.133	1.203	.266
Humor	4.23	1.036	-1.281	.134	.906	.267
Mitbestimmung	4.05	1.032	-1.045	.135	.569	.268
Kontrolle						
Allgegenwärtigkeit	3.91	1.086	-.904	.132	.186	.263
Kontrolle des Arbeitsverhaltens	4.19	1.012	-1.389	.131	1.651	.261
Positive Verstärkung	3.95	1.143	-.908	.132	-.006	.264
Eingreifen bei Störungen	4.01	1.064	-1.117	.132	.786	.264
Beschäftigung der Schüler:innen	4.46	.821	-1.668	.131	2.729	.260
Leistungsforderung	4.31	.811	-1.306	.133	2.055	.265
Bestrafung	2.95	1.329	.029	.135	-1.112	.270
Klarheit der Verhaltensregeln	4.17	.974	-1.174	.134	1.010	.266
Unterrichtsgestaltung						
Fachkompetenz	4.45	.726	-1.298	.131	1.678	.262
Lernstandsrückmeldung	3.99	1.065	-.970	.132	.380	.263
Erklärungsqualität	4.48	.804	-1.730	.131	3.117	.262
Klarheit der Arbeitsanweisungen	4.31	.915	-1.413	.132	1.853	.263
Strukturiertheit des Unterrichts	4.19	1.035	-1.312	.131	1.213	.262
Interessantheit des Unterrichts	4.14	1.012	-1.117	.132	.709	.263
Positive Erwartungshaltung	4.40	.815	-1.438	.135	2.159	.269
Bedeutsamkeit der Lernziele	4.27	.995	-1.473	.134	1.844	.267