3

Lehr- und Lernumgebungen an Österreichs Schulen

Almut Thomas[2], Manfred Herzog[1],
Marie Bilalovic[2] & Sabine Strauß[2]

[1] Pädagogische Hochschule Steiermark
[2] Pädagogische Hochschule Kärnten

Diese Publikation ist unter der Lizenz *Creative Commons Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0)* veröffentlicht
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0568-7-5

Lehr- und Lernumgebungen an Österreichs Schulen

Highlights

- Das Schulklima an österreichischen Schulen wird von Lehrpersonen durchweg positiv bewertet: 82 % der Lehrpersonen bestätigen eine gemeinschaftliche Schulkultur, die durch gegenseitige Unterstützung und aktive Zusammenarbeit gekennzeichnet ist – ein starkes Zeichen für ein kollegiales Miteinander im Schulalltag.
- Mobbing wird an Österreichs Schulen nicht toleriert – dieser Aussage stimmen 72 % der Lehrer*innen ganz zu. An vielen Schulen gibt es Ansprechpartner*innen für Schüler*innen, die sich gemobbt oder diskriminiert fühlen.
- Im EU-Vergleich wird in Österreich häufiger fachfremd unterrichtet. Besonders an Mittelschulen unterrichten viele Lehrpersonen Fächer, die nicht oder nur teilweise Inhalt ihrer Ausbildung waren (21 %), verglichen mit 7 % an AHS.
- Sowohl an AHS als auch an MS zeigt sich: Lehrpersonen, die ihren Unterricht an individuelle Lernbedarfe anpassen, setzen häufiger Impulse zur kognitiven Aktivierung.
- Im Vergleich zum Durchschnitt der teilnehmenden EU-Länder schätzen sich Lehrpersonen in Österreich tendenziell weniger selbstwirksam ein. Besonders niedrig ist die Selbstwirksamkeit in Klassen mit ungünstigem disziplinärem Klima.

Lehrer*innen agieren nicht isoliert, sondern eingebettet in schulische Kontexte, die ihr pädagogisches Handeln ermöglichen oder einschränken. Rahmenbedingungen wie strukturelle Ressourcen, Führungs- und Organisationsstrukturen, außerschulische Einflüsse sowie die soziale Zusammensetzung der Schüler*innenschaft prägen diese Kontexte und wirken sich maßgeblich auf das pädagogische Handeln von Lehrpersonen aus (Thrupp & Lupton, 2006). Eine zentrale Rolle spielt dabei das Schulklima, das durch soziale Beziehungen, geteilte Werte sowie Unterstützungsstrukturen im Kollegium und durch die Schulleitung geformt wird. Ein positives Schulklima stärkt nicht nur die berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen, etwa ihre Selbstwirksamkeit, sondern fördert auch kooperative, adaptive und schüler*innenorientierte Unterrichtspraktiken (Lipowsky & Bleck, 2019). Vor diesem Hintergrund rückt das Kapitel zunächst das Schulklima in den Fokus, den zentralen Kontext für professionelles Handeln und die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen. Anschließend werden die strukturellen Rahmenbedingungen des Unterrichts – wie Klassengröße, fachliche Zusammensetzung und fachfremdes Unterrichten – beschrieben. Daran schließt sich die Analyse des Einsatzes verschiedener Unterrichtspraktiken an, darunter Klassenführung, Klarheit der Instruktion, kognitive Aktivierung, adaptives Unterrichten und progressionsbasiertes Lernen. Weiters werden unterschiedliche Facetten der Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen sowie ihre Überzeugungen zum Lernen und zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten dargestellt.

3.1 Wie erleben Lehrpersonen das Klima an Österreichs Schulen?

Das Schulklima umfasst die Qualität und den Charakter des Schullebens und wird üblicherweise als Muster sozialer, emotionaler, staatsbürgerlicher, ethischer und akademischer Erfahrungen der Schulmitglieder verstanden. Es zeigt sich in Normen, Zielsetzungen, Werten, sozialen Beziehungen, Lehr- und Lernformen sowie den organisatorischen Strukturen der Schule. Das Schulklima bildet den institutionellen Rahmen für professionelles Handeln sowie die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen und wird von allen schulischen Akteur*innen als bedeutsam eingeschätzt (Hascher et al., 2021). Ein positives Schulklima geht bei Schüler*innen mit hoher emotionaler und sozialer Kompetenz sowie größerer Leistungsbereitschaft und mehr prosozialem Verhalten einher (Hattie, 2023). Im Folgenden werden die Ergebnisse zur Partizipation der Stakeholder, zum kollektiven professionellen Klima, zu Führungsverantwortung von Lehrpersonen, zum Beziehungsklima und zu Mobbing dargestellt.

Wie bereits 2018 zeigen auch die Daten aus TALIS 2024, dass die Aussagen zum kollektiven professionellen Schulklima in Österreich insgesamt auf sehr hohe Zustimmungswerte stoßen (siehe Abb. 3.1). So erhielt die Aussage *Die Lehrer*innen können sich aufeinander verlassen* Zustimmungswerte von 87 %. Annähernd gleich viele Lehrpersonen (85 %) geben an, auch außerhalb der Unterrichtszeit an Projekten, Veranstaltungen und gemeinschaftlichen Aktivitäten teilzunehmen. Der Aussage *Es gibt eine gemeinschaftliche Schulkultur, die sich durch gegenseitige Unterstützung auszeichnet*, stimmen 82 % der Lehrpersonen zu. Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass an den meisten Schulen das Kollegium als wertvolle Ressource erlebt wird und sich Lehrer*innen im Schulalltag gegenseitig unterstützen. Allerdings gibt es an den Schulen unterschiedliche Auffassungen in Bezug auf das Unterrichten und Lernen: Der Aussage *Die Mitarbeiter*innen haben eine einheitliche Auffassung in Bezug auf das Unterrichten und Lernen* stimmen lediglich 56 % der Lehrpersonen *eher* oder

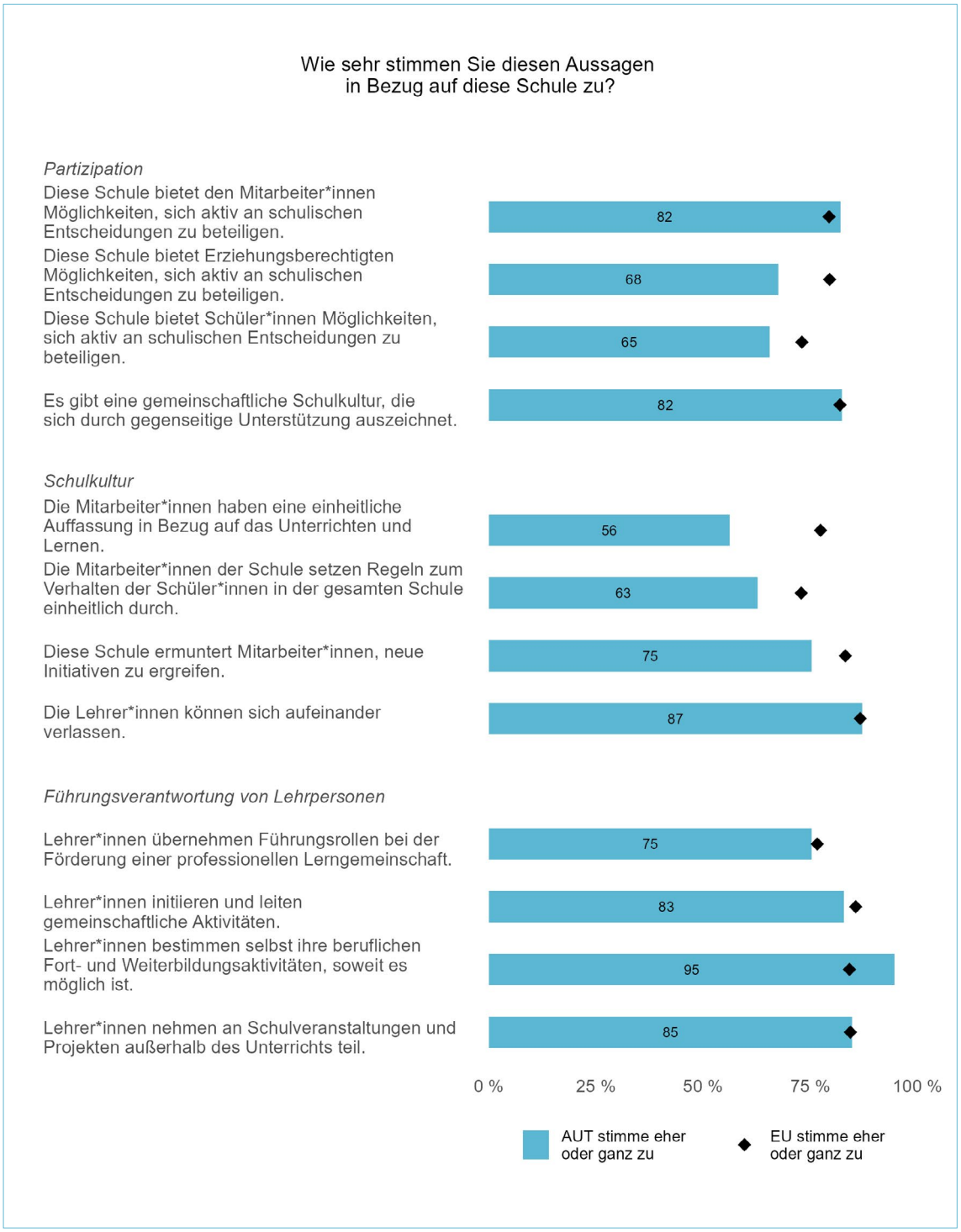

Abbildung 3.1. Partizipation, Schulkultur und Führungsverantwortung von Lehrpersonen

ganz zu. Hier zeigen sich deutlich Unterschiede zum EU-Durchschnitt[1], wo die Zustimmung zu dieser Aussage bei 77 % liegt. Die hohe Autonomie bei der Wahl der Fort- und Weiterbildungsaktivitäten in Österreich – als Ausdruck beruflicher Autonomie – wird von vielen Lehrpersonen vermutlich positiv bewertet. Gleichzeitig weist die Forschung auf die sogenannte Neigungshypothese hin, wonach Lehrpersonen eher Fortbildungsangebote wählen, die ihren persönlichen Interessen entsprechen, statt solcher, die aus pädagogischer oder schulischer Sicht besonders notwendig wären (Schulze-Vorberg, 2021).

Aussagen zur Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung erhalten ebenfalls durchgehend hohe Zustimmungswerte (siehe Abb. 3.2). So erhält *Lehrer*innen und Schüler*innen kommen üblicherweise gut miteinander aus* 96 % Zustimmung. Auch dem Wohlbefinden der Schüler*innen messen Lehrpersonen eine hohe Relevanz bei: 95 % bestätigen, dass es ihnen ein wichtiges Anliegen ist. Der Aussage *Wenn ein*e Schüler*in zusätzliche Betreuung benötigt, stellt sie die Schule zur Verfügung* stimmen Lehrpersonen seltener *eher* oder *ganz* zu als der Durchschnitt der teilnehmenden EU-Länder (AUT: 80 %; EU: 93 %). Das zeigt, dass das Vertrauen in schulinterne Unterstützungsstrukturen für Schüler*innen in Österreich im Vergleich zur EU insgesamt schwächer ausgeprägt ist – dieses Ergebnis legt nahe, dass nicht an allen Schulstandorten ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen, um zusätzliche Betreuung in ausreichendem Maße zu ermöglichen.

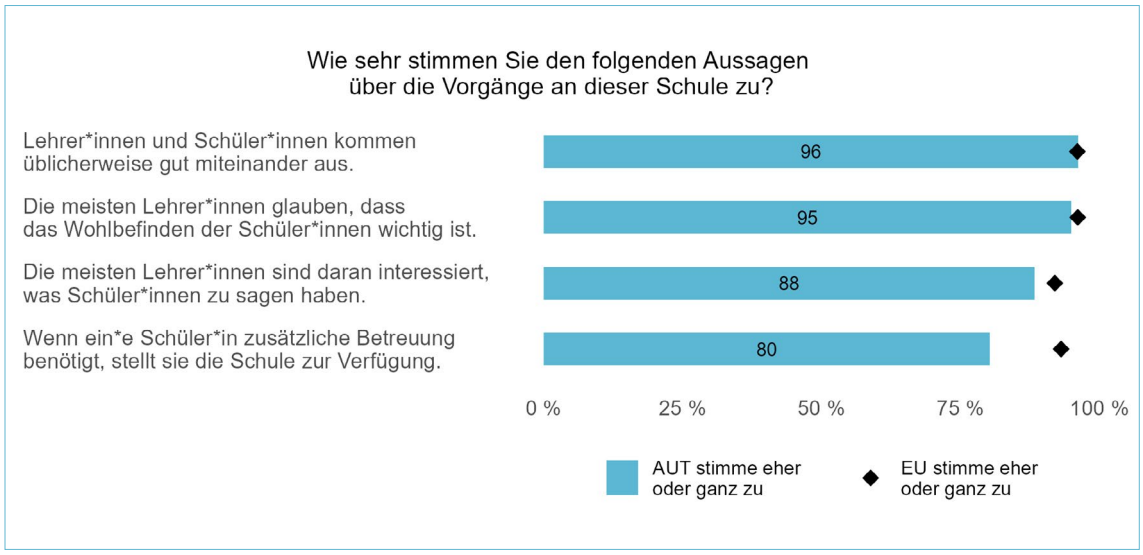

Abbildung 3.2. Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung

Seltener als im EU-Durchschnitt stimmen Lehrpersonen in Österreich der Aussage *Die Lehrer*innen können sich auf die professionelle Unterstützung durch das Schulmanagement-Team verlassen* (AUT: 78 %, EU: 86 %) zu. Hier ist zu hinterfragen, ob an kleineren Schul-

1 Der EU-Durchschnitt bezieht sich auf die 22 EU-Länder, die die erforderliche Datenqualität für den internationalen Vergleich bei TALIS 2024 erreicht haben (siehe Kapitel 1).

standorten überhaupt ein Schulmanagement-Team eingerichtet ist. Im Gegensatz dazu geben 92 % der Lehrer*innen an, die zuständige Schulleitung habe Vertrauen in ihre fachliche Kompetenz. Die verlässliche Umsetzung von Anweisungen der Lehrperson durch die Schüler*innen ist nicht in allen Klassen gegeben: Nur 71 % der Lehrpersonen geben an, dass ihre Schüler*innen die Arbeitsaufträge in der Schule *verlässlich* erledigen. Bei den Hausaufgaben liegt dieser Anteil mit 59 % noch einmal niedriger – allerdings immer noch deutlich über dem Durchschnitt der teilnehmenden EU-Länder (51 %; siehe Abb. 3.3).

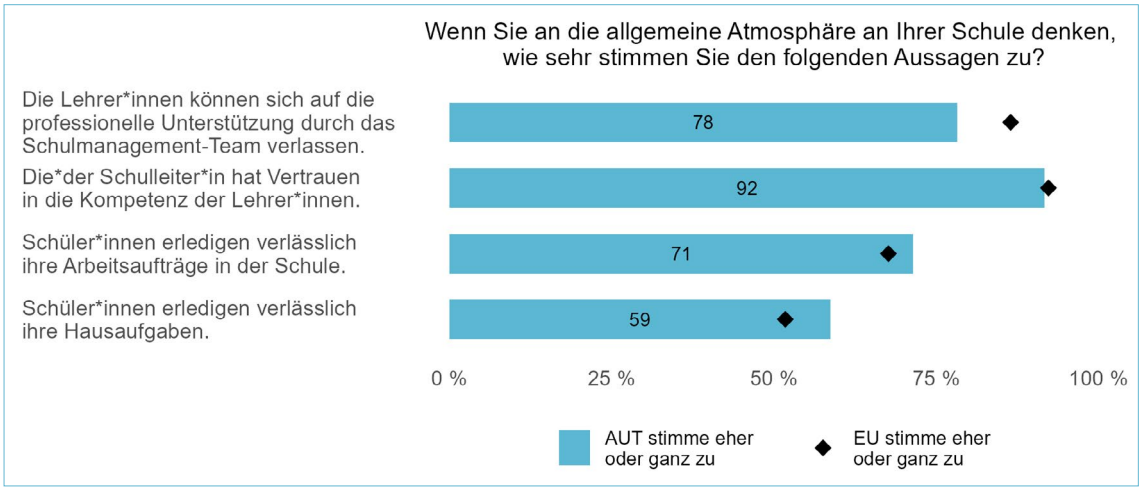

Abbildung 3.3. Beziehungsklima

Take Home Message

Die TALIS 2024-Ergebnisse zeichnen ein positives Bild des Schulklimas in Österreich: Lehrpersonen arbeiten in einem Klima, das durch gegenseitige Unterstützung, große pädagogische Freiräume und gute Beziehungen zu Schüler*innen geprägt ist. Auch das Führungshandeln wird mehrheitlich positiv bewertet – insbesondere im Hinblick auf berufliche Beziehungen und Vertrauen in die Lehrpersonen. Gleichzeitig liegt das Vertrauen in schulinterne Unterstützungsstrukturen unter dem EU-Durchschnitt. Es braucht daher gezielte Impulse für verlässliche schulinterne Unterstützung – getragen von einer klaren und kooperativen Schulleitung.

Auch der Führungsstil der Schulleitung beeinflusst das Schulklima maßgeblich (Leitz, 2015). Besonders hohe Zustimmungswerte erhalten Aussagen zu den beruflichen Beziehungen der Schulleitung zu den zentralen Akteur*innen der Schulgemeinschaft (Mitarbeiter*innen, Erziehungsberechtigte, Schüler*innen). Diese erreichen Zustimmungsraten von 85 % oder mehr, liegen jedoch immer noch unter dem EU-Durchschnitt (Erziehungsberechtigte: AUT 89 %, EU 93 %; Mitarbeiter*innen: AUT 85 %, EU 87 %; Schüler*innen: AUT 87 %, EU 91 %; siehe Abb. 3.4).

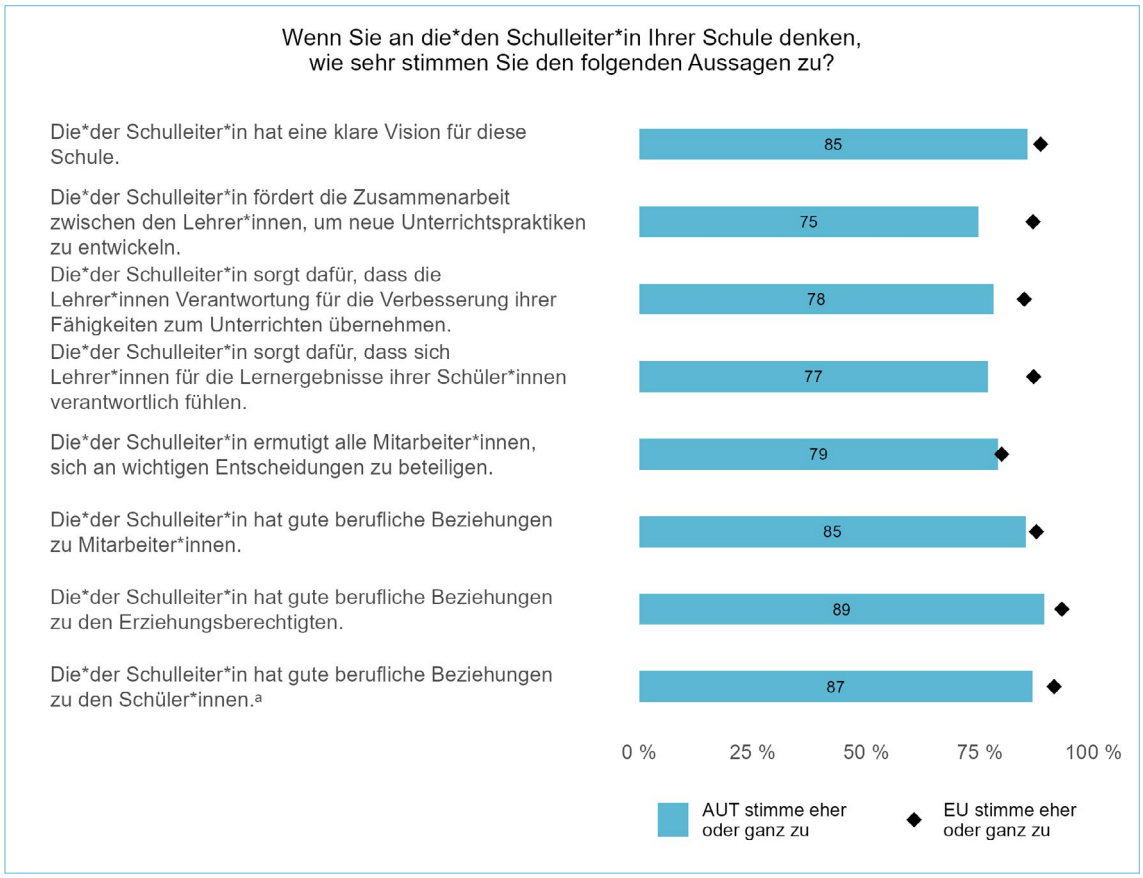

Abbildung 3.4. Führungsstil

[a] Die fehlenden Werte für diese Variablen liegen über 5 %

Ein gutes Schulklima trägt dazu bei, Mobbing sowie Gewalt in Schulen – sowohl in virtuellen als auch physischen Kontexten – zu reduzieren (Böhmer & Steffgen, 2020; Buchegger & Diwald, 2021). TALIS 2024 berücksichtigt sowohl das Auftreten von Mobbing als auch die Einstellungen zu und den Umgang mit Mobbing aus Sicht der Lehrpersonen.

Mobbing unter Schüler*innen war 2024 erstmals Thema der TALIS-Erhebung. Abbildung 3.5 zeigt, dass Lehrer*innen in Österreich ihren Schüler*innen verdeutlichen, dass Mobbing nicht toleriert wird – dieser Aussage stimmen 72 % der Lehrer*innen in Österreich *ganz* zu – im Vergleich zu 67 % im EU-Durchschnitt. 63 % der Lehrpersonen in Österreich stimmen *ganz* zu, dass *Lehrer*innen an ihrer Schule Sorge für die Schüler*innen tragen* – der EU-Durchschnitt liegt mit 53 % deutlich darunter. An vielen Schulen in Österreich gibt es erwachsene Ansprechpersonen für Schüler*innen mit persönlichen Problemen (70 %). Ähnliches zeigt sich bei der Aussage, dass sich Schüler*innen an Lehrpersonen wenden, wenn andere gemobbt werden: in Österreich stimmen hier 38 % der Lehrpersonen *ganz* zu, im EU-Durchschnitt sind es lediglich 25 %. Gleichzeitig nehmen 39 % der Lehrpersonen Mobbing unter Schüler*innen *eher* oder *ganz* als ein Problem an ihrer Schule wahr. Diese erstmals erhobenen Daten verdeutlichen: Lehrer*innen in Österreich nehmen Mobbing an Schulen ernst und lehnen es klar ab. Viele berichten von Ansprechpersonen für betroffene Schüler*innen sowie von einer grundsätzlich von Fürsorge geprägten Haltung gegenüber allen Schüler*innen innerhalb des Kollegiums.

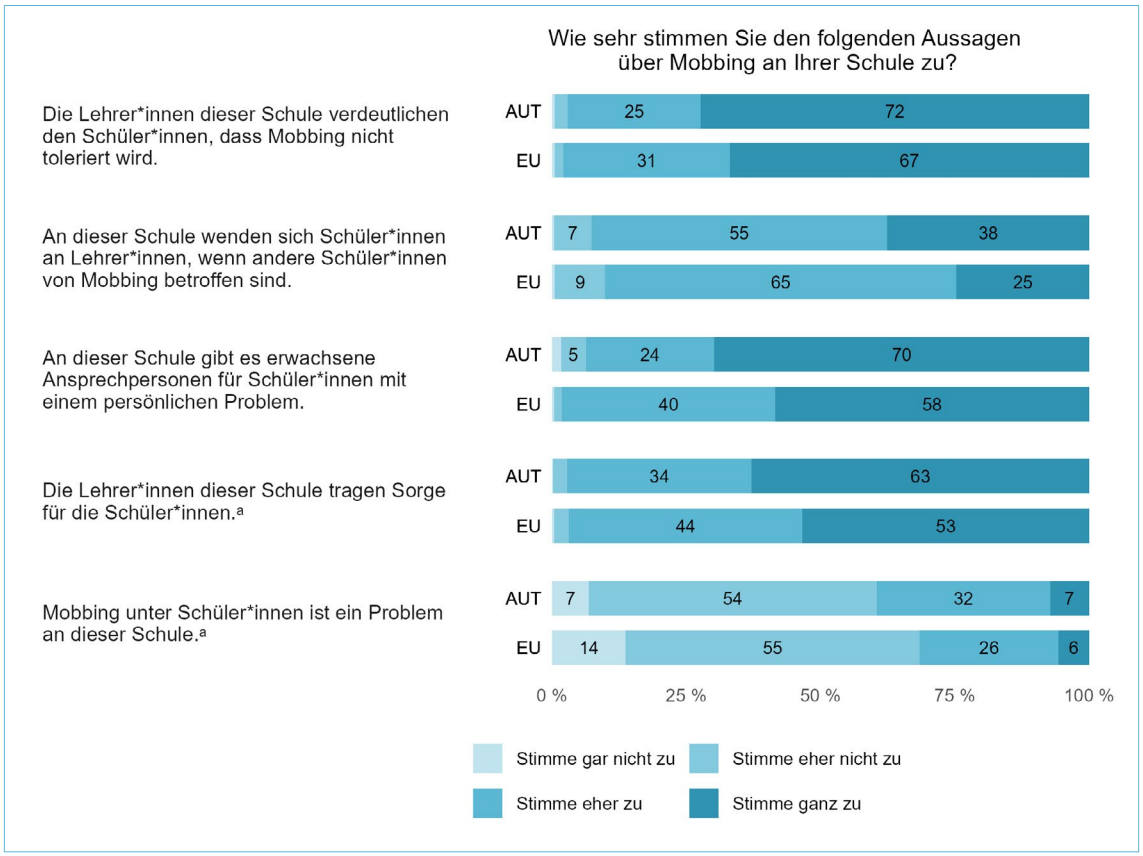

Abbildung 3.5. Schulklima im Hinblick auf Mobbing
[a] Die fehlenden Werte für diese Variablen liegen über 5 %

In TALIS wird auch erhoben, welche Merkmale von Schüler*innen Anlass für Mobbing sind (Abb. 3.6). Mehr als drei Viertel der Lehrpersonen in Österreich (76 %) stimmen der Aussage *gar nicht* oder *eher nicht* zu, dass *Schülerinnen wegen ihrer Kleidung oder ihres Aussehens verspottet werden*. 78 % *stimmen gar nicht* oder *eher nicht zu*, dass *Schüler*innen an ihrer Schule wegen der Darstellung ihrer Gender-Identität und ihrer Sexualität verspottet werden* (dies beinhaltet etwa Kommentare über Schüler*innen, die sich nicht „männlich" oder „weiblich" genug verhalten, sowie homophobe oder transphobe Äußerungen). Etwa genauso häufig (zu 79 %) stimmen Lehrer*innen der Aussage *gar nicht* oder *eher nicht zu*, dass *Schüler*innen aufgrund ihrer Ethnizität herabgesetzt werden*. Der Aussage *An dieser Schule gibt es erwachsene Ansprechpersonen für Schüler*innen, die aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit oder indigenen Gemeinschaft diskriminiert werden* stimmen 28 % der Lehrer*innen *ganz zu*. *Erwachsene Ansprechpersonen für Schüler*innen, die aufgrund ihrer Gender-Identität oder Sexualität diskriminiert werden* gibt es an etwa 30 % der Schulen. Da auf jede dieser Aussagen etwa ein Drittel der Lehrpersonen mit *stimme eher zu* geantwortet haben, ist zu vermuten, dass es an vielen Schulen eine Ansprechperson für Schüler*innen gibt, die sich gemobbt oder diskriminiert fühlen, nicht aber spezifische Ansprechpersonen für einzelne Diskriminierungsmerkmale.

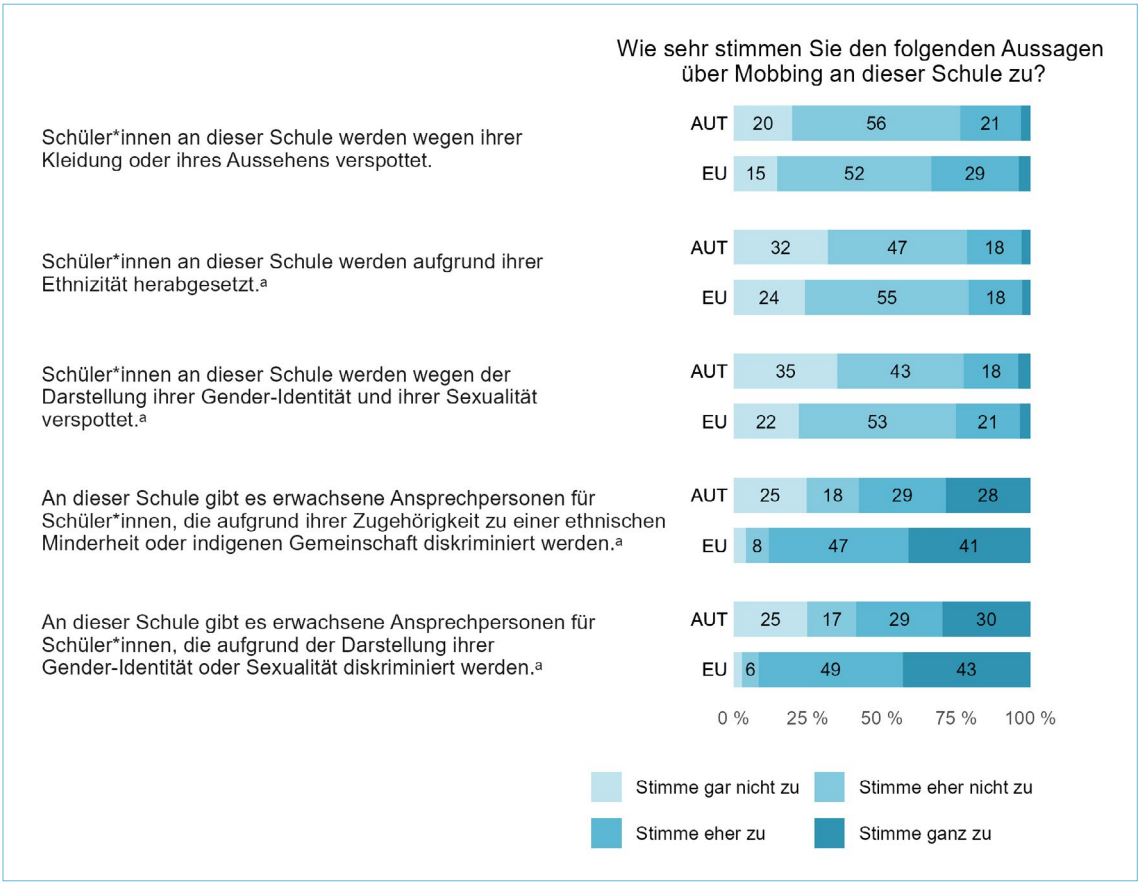

Abbildung 3.6. Mobbing unter Schüler*innen in der Schule
[a] Die fehlenden Werte für diese Variablen liegen über 5 %

Take Home Message

Mobbing wird von den Lehrpersonen an Österreichs Schulen deutlich abgelehnt. Gleichzeitig nehmen 39 % der Lehrpersonen Mobbing als relevantes Problem wahr. Im internationalen Vergleich weist Österreich durchwegs hohe Werte auf, was Fürsorge und die Verfügbarkeit von Ansprechpersonen betrifft. Um Mobbing jedoch wirksam zu reduzieren, braucht es klare Strukturen, verbindliche schulische Konzepte und eine aktive Einbindung aller Beteiligten – von Lehrpersonen und Schulleitungen bis hin zu Eltern und Schüler*innen (Cantone et al., 2015; Gaffney et al., 2021).

3.2 Welche Rahmenbedingungen findet man in österreichischen Schulklassen?

Im Zuge von TALIS wurden Lehrpersonen gebeten, Einblicke in ihren Unterricht und dessen Rahmenbedingungen zu geben. Um verzerrende Einflüsse möglichst zu vermeiden, sollten sie sich dabei auf eine konkrete Klasse beziehen – nämlich die erste Sekundarstufe-I-Klasse, die sie am Dienstag vor der Befragung nach 11 Uhr an ihrer Schule unterrichtet haben. Diese Klasse wird im Folgenden als Referenzklasse bezeichnet.

Im Durchschnitt beträgt die Klassengröße in den Referenzklassen in Österreich 20,94 Schüler*innen (*SE*[2] = 0,16; *Mdn*[3] = 22). Das liegt unter dem EU-Durchschnitt von 22,32 Schüler*innen (*SE* = 0,12). AHS haben durchschnittlich größere Klassen (*Mdn* = 24; *M* = 22,46; *SE* = 0,16) als MS (*Mdn* = 21; *M* = 20,13; *SE* = 0,25) oder Statutschulen (*Mdn* = 15; *M* = 14,16; *SE* = 0,94).

Abbildung 3.7 beschreibt die Zusammensetzung der Schüler*innen auf Basis unterschiedlicher Merkmale. Im Vergleich zu 2018 gibt es 2024 an den AHS weniger Klassen in denen alle Schüler*innen die Unterrichtssprache als Erstsprache sprechen (2024: 17 %, 2018: 26 %). An MS ist dieser Anteil im selben Zeitraum von 17 % auf 19 % gestiegen. Insgesamt arbeitet knapp die Hälfte der Lehrpersonen an Österreichs Schulen mit einem Anteil von über 10 % an Schüler*innen, deren Erstsprache nicht die Unterrichtssprache ist. Sowohl an AHS als auch an MS liegt der Anteil an Klassen in denen weniger als 10 % der Schüler*innen einen Migrationshintergrund haben bei knapp 50 %. Gleichzeitig zeigt sich ein deutlicher Unterschied am oberen Ende: In 11 % der MS-Klassen haben mehr als 90 % der Schüler*innen einen Migrationshintergrund, während dieser Anteil in AHS-Klassen lediglich 4 % beträgt.

2 Der Standardfehler (SE) ist ein Maß für die Genauigkeit, mit der der Mittelwert einer Stichprobe den tatsächlichen Mittelwert der Grundgesamtheit schätzt.

3 Abkürzung für Median. Der Median ist der mittlere Wert einer geordneten Zahlenreihe – die Hälfte der Werte liegt darunter, die andere Hälfte darüber.

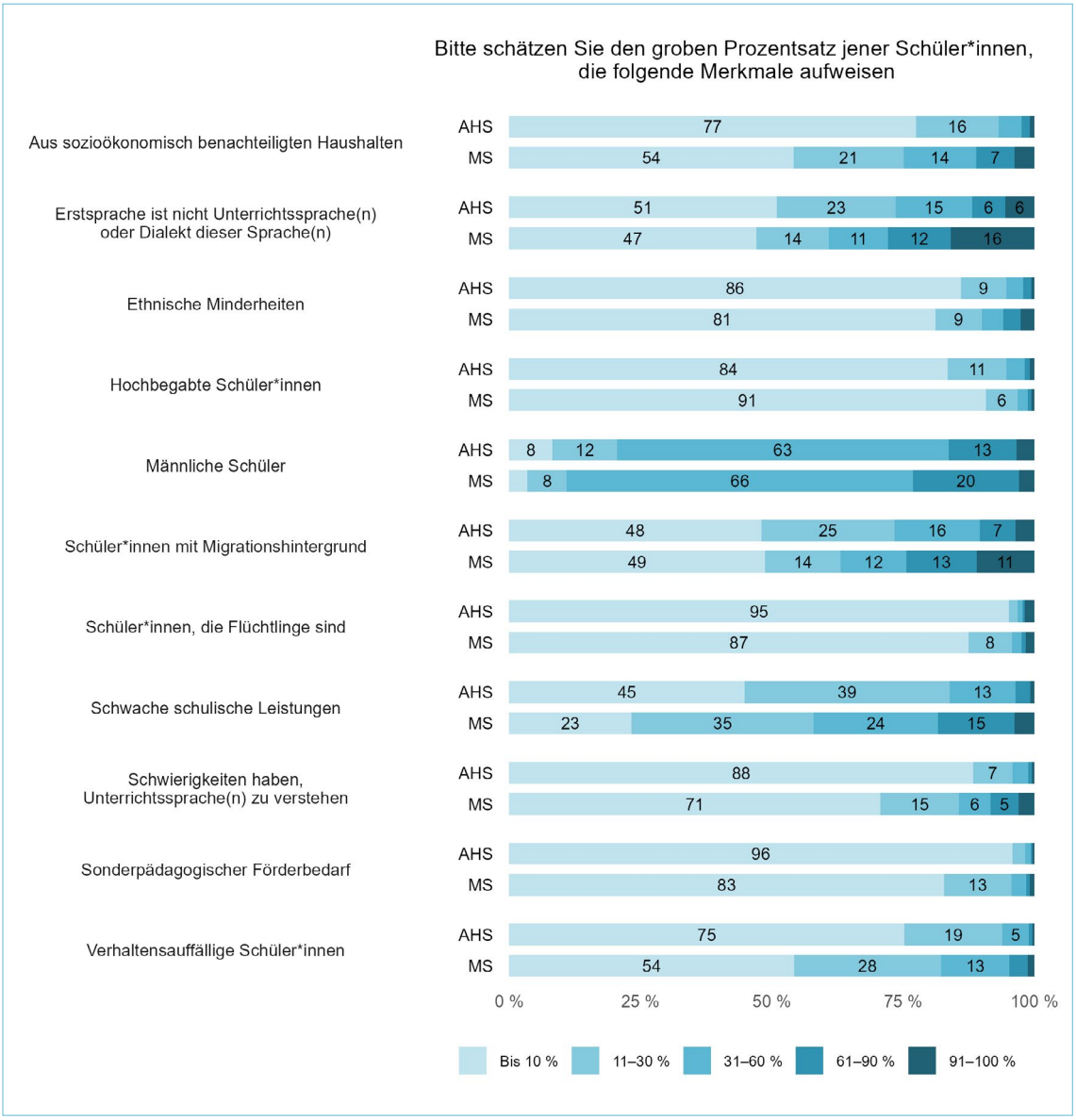

Abbildung 3.7. Zusammensetzung der Schüler*innenschaft nach verschiedenen Merkmalen

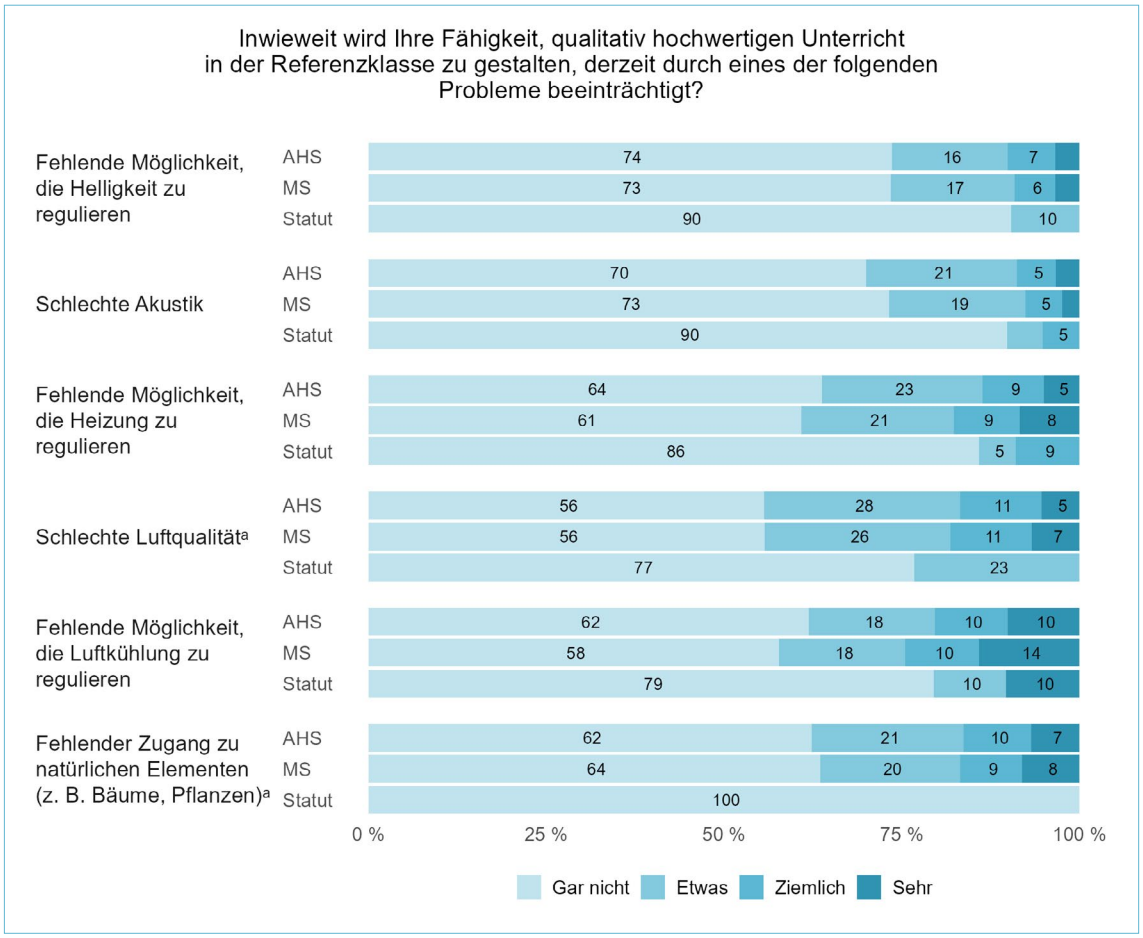

Abbildung 3.8. Strukturelle Hindernisse in der Referenzklasse
[a] Die fehlenden Werte für diese Variablen liegen über 5 %

Abbildung 3.8 zeigt die Ergebnisse zu strukturellen Einschränkungen im Klassenzimmer. Die meisten Lehrpersonen geben an, durch materielle Rahmenbedingungen wie fehlende Steuerungsmöglichkeiten von Licht, Temperatur oder Luftqualität *gar nicht* eingeschränkt zu sein. An einigen Schulen gibt es Einschränkungen durch *schlechte Luftqualität* (AHS: 5 %, MS: 7 %) und *fehlende Möglichkeiten, die Luftkühlung zu regulieren* (AHS: 10 % und MS: 14 %). Außerdem fehlen an manchen Schulen *Zugänge zu natürlichen Elementen wie Bäumen* (AHS: 7 %, MS: 8 %).

Take Home Message

An österreichischen Schulen gibt es kaum strukturelle Mängel. Die größten Defizite innerhalb der Klassenräume betreffen laut Lehrpersonen die Möglichkeit der Luftkühlung.

3.3 Welche Fächer unterrichten Lehrer*innen in Österreich?

Lehrpersonen unterrichten in der Referenzklasse zu 49 % in den Fächerkategorien *Mathematik; Lesen, Schreiben und Literatur* und *Lebende Fremdsprachen*, gefolgt von *Naturwissenschaften* (10 %) und *Kunst* (10 %). Unterschiede zwischen den Schultypen zeigen sich besonders bei der Kategorie *Praktische und berufsbildende Fähigkeiten*, die an MS häufiger unterrichtet werden (3,33 % gegenüber 0,37 % bei AHS). *Naturwissenschaften* (AHS 13 %; MS 8 %) und *Sozialwissenschaften* (beinhalten u.a. Politische Bildung, Wirtschaftswissenschaften, Umweltwissenschaften, Geografie und Geschichte; AHS 11 %; MS 6 %) werden dagegen häufiger von AHS-Lehrpersonen genannt. Die Angaben zu den unterrichteten Fächerkategorien lassen sich als Indikator für die fachlichen Zuständigkeiten der befragten Lehrpersonen verstehen und können auch als grober Hinweis auf die Fächerverteilung an Österreichs Schulen interpretiert werden.

Manche Lehrpersonen unterrichten Fächer, für die sie nicht (vollständig) ausgebildet wurden. In TALIS 2024 geben 7 % der Lehrpersonen an, das Fach in der Referenzklasse *nicht* studiert zu haben; bei weiteren 9 % war es *teilweise* Inhalt ihrer Ausbildung. Im EU-Durchschnitt liegen diese Anteile bei 4 % bzw. bei 8 %. Deutliche Unterschiede zeigen sich hier zwischen den Schultypen: Während AHS-Lehrpersonen zu 93 % angeben, das Unterrichtsfach sei Teil ihrer Ausbildung gewesen, ist dies bei MS-Lehrpersonen mit 79 % deutlich seltener der Fall. Fachfremd unterrichtende Lehrpersonen haben häufiger eine *verkürzte oder fachspezifische Ausbildung* und seltener eine *reguläre Lehrer*innenausbildung*. Sonderformen wie reine Fachausbildungen oder fehlende formale Qualifikationen treten ebenfalls häufiger auf. Berücksichtigt man die sozioökonomische Ausgangslage (SÖL) der Schulen, zeigt sich: Je niedriger die SÖL-Kategorie, desto häufiger wird fachfremd unterrichtet (siehe Abbildung 3.9). Weiters zeigt sich, dass in Städten häufiger fachfremd unterrichtet wird als in ländlichen Gebieten.

Am wenigsten fachfremden Unterricht findet man in den Fächerkategorien *Lebende Fremdsprachen* (bei 93 % war die Fächerkategorie Teil Ihrer Ausbildung), *Mathematik* (92 %) sowie *Lesen, Schreiben und Literatur* (92 %). In der Fächerkategorie *Technologie* mit Informatik, Elektronik, Grafik und Design, wird hingegen besonders viel fachfremd unterrichtet (lediglich bei 48 % war die Fächerkategorie Teil der Ausbildung).

Take Home Message

Insgesamt unterrichten 7 % der Lehrpersonen in Österreich ein Fach, für das sie keine Ausbildung haben. An Schulen mit sehr niedriger SÖL unterrichten Lehrpersonen häufiger fachfremd als an Schulen mit hoher oder höchster SÖL. Diese Situation stellt potenziell eine zusätzliche Benachteiligung für die Schüler*innen und die Lehrer*innen dar, die an diesen Schulen lernen und arbeiten (König et al., 2022; König & Pflanzl, 2016).

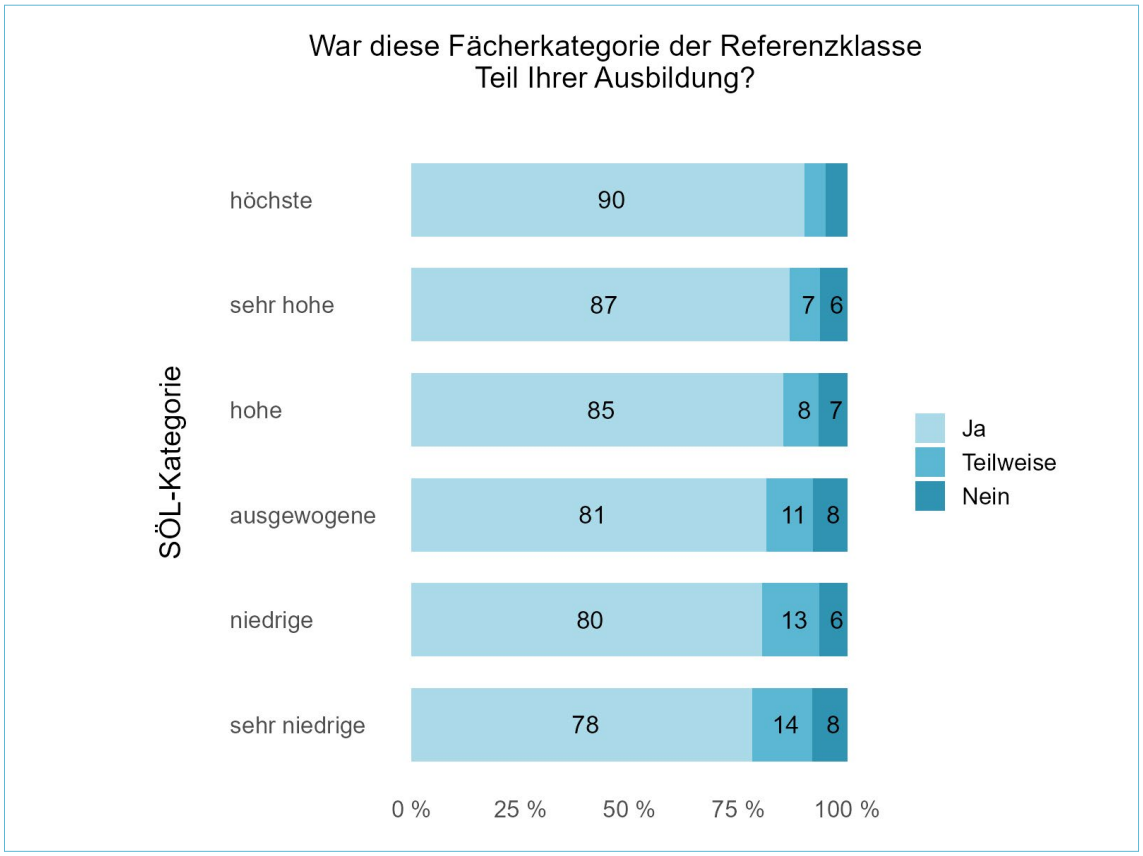

Abbildung 3.9. Fachfremder Unterricht nach sozioökonomischer Ausgangslage der Schule

3.4 Welche Faktoren beeinflussen die Nutzung der Unterrichtszeit?

Lehrpersonen verwenden ca. drei Viertel (74 %) der Unterrichtszeit für *tatsächliches Lehren und Lernen*; 10 % werden für *administrative Aufgaben* und 17 % für die *Aufrechterhaltung von Disziplin in der Klasse* aufgewendet (Abbildung 3.10). Statutschulen weisen mit 81 % den höchsten Anteil an *tatsächlichem Lehren und Lernen* auf. Unterrichtstätigkeiten sind in den teilnehmenden EU-Ländern ähnlich verteilt: 76 % der Zeit werden im EU-Durchschnitt für tatsächlichen Unterricht aufgewendet. An Schulen mit höherer SÖL wird mehr Unterrichtszeit auf Lehren und Lernen verwendet (r = 0,24) und weniger Zeit, um die Ordnung aufrechtzuerhalten (r = -0,25).[4]

4 Pearson-Korrelation

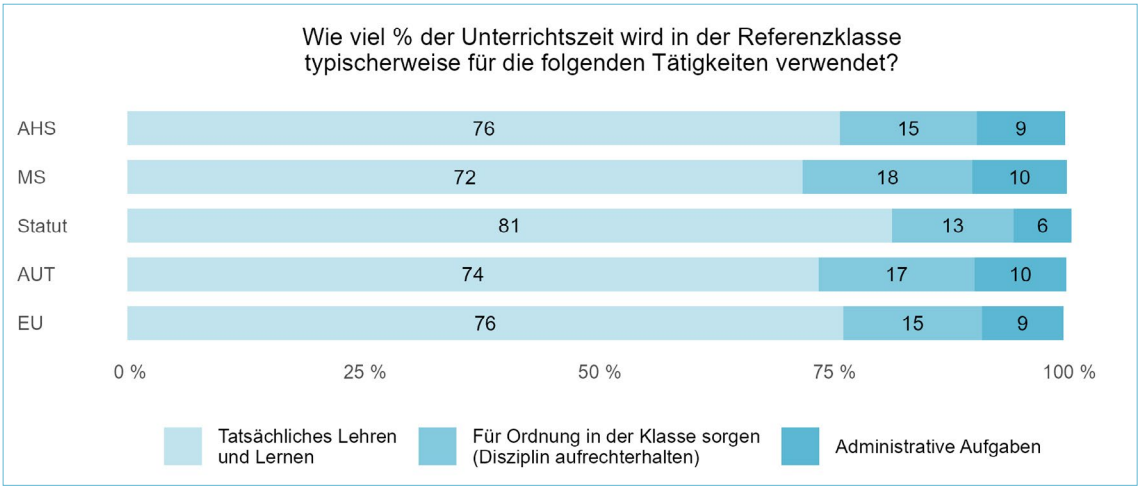

Abbildung 3.10. Aufteilung der Unterrichtszeit

Unterrichtsstörungen gelten als zentraler Indikator für das disziplinäre Klima: Je häufiger sie auftreten, desto unruhiger ist das Lernumfeld – konzentriertes Arbeiten wird erschwert, die effektive Lernzeit sinkt und sowohl Schüler*innen als auch Lehrpersonen werden belastet (Helmke, 2022). In Klassen, die lernförderlich und gut organisiert sind, treten Unterrichtsstörungen seltener auf (Ainley et al., 2021). Ein gutes disziplinäres Klima fördert nicht nur den Schulerfolg (Cheema & Kitsantas, 2014), sondern auch die Berufszufriedenheit von Lehrpersonen (Diagne, 2023). Laut TALIS 2024 gibt es in rund jeder dritten Klasse ausgeprägte Unterrichtsstörungen. Im Zeitvergleich zeigt sich dabei eine Zunahme: Der Anteil der Zustimmung (*ziemlich* und *sehr*) zur Aussage *Es gibt viel störenden Lärm und Unruhe* stieg von 22 % im Jahr 2018 auf 29 % im Jahr 2024. Auch im Vergleich mit den teilnehmenden EU-Ländern sind Unterrichtsstörungen in Österreich häufig (siehe Abb. 3.11). Lehrpersonen mit weniger Berufserfahrung berichten über mehr Unterrichtsstörungen (r = -0,24). Darüber hinaus besteht ein Zusammenhang zwischen dem disziplinären Klima und der SÖL-Kategorie einer Schule: Je niedriger die SÖL-Kategorie, desto häufiger wird das disziplinäre Klima von Lehrpersonen als herausfordernd eingeschätzt (r = -0,23).

Take Home Message

Etwa ein Viertel der Unterrichtszeit an Österreichs Schulen entfällt darauf, für Ordnung in der Klasse zu sorgen und administrative Aufgaben abzuwickeln. Vermehrte Aus- und Fortbildungsangebote im Bereich der Klassenführung und eine Entlastung der Lehrpersonen in diesen Bereichen würde ermöglichen, mehr Unterrichtszeit für das Lernen zu nutzen.

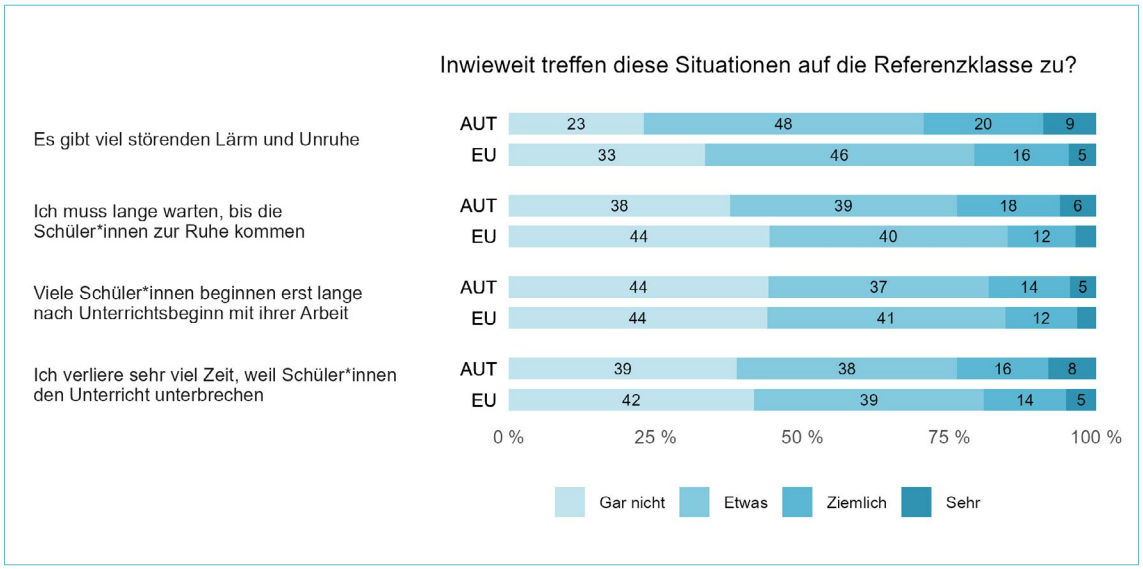

Abbildung 3.11. Unterrichtsstörungen

3.5 Welche Unterrichtspraktiken setzen die Lehrpersonen ein?

Dieser Abschnitt richtet den Blick auf das Handeln und die Überzeugungen von Lehrpersonen – im Wissen darum, dass auch individuelle Merkmale der Schüler*innen (z. B. familiäre Sozialisation oder Persönlichkeit) das Lernen beeinflussen. Entscheidend bleibt: Alle Schüler*innen können lernen, wenn qualitativ hochwertige Lerngelegenheiten bereitgestellt werden. Dazu trägt wesentlich bei, was Lehrpersonen tun – ihr Handeln beeinflusst die Lernleistung maßgeblich (Burroughs et al., 2019; Freiberg et al., 2009; Hattie, 2010; Herman et al., 2022). In der TALIS-Studie werden mehrere Unterrichtspraktiken, das sind konkrete Handlungen, Strategien und Routinen im Klassenzimmer, die das Lernen aktiv fördern (Lampert, 2010), berücksichtigt: *Klassenführung, Klarheit der Instruktion, kognitive Aktivierung, adaptives Unterrichten* und *progressionsbasiertes Lernen*. Die Lehrpersonen gaben auf einer Skala von *nie* oder *fast nie* bis *immer* an, wie häufig sie diese Praktiken im Schulalltag einsetzen.

Klassenführung bezeichnet die Schaffung eines geordneten Lernumfelds durch klare Regeln, gezielte Reaktion auf Störungen und effiziente Zeitnutzung (Seidel & Shavelson, 2007; Van Tartwijk & Hammerness, 2011). Sie ist zentral für Unterrichtsqualität und das Wohlbefinden von Lehrpersonen und Schüler*innen. Für Schüler*innen bedeutet eine gute Klassenführung bessere Leistungen, konstruktiveres Verhalten und positive soziale Entwicklung (Korpershoek et al., 2016; Putra & Yanto, 2025). Bei Lehrpersonen kann schlechte Klassenführung zu höherem Stress und erhöhter Berufsausstiegsabsicht führen (Sciuchetti & Yssel, 2019). Dennoch wird die Entwicklung entsprechender Kompetenzen in der Lehramtsausbildung international oft vernachlässigt (Van Tartwijk & Hammerness, 2011). Die Ausbildung scheint auch in Österreich nicht in vollem Umfang den Anforderungen der Praxis gerecht zu werden: Über die Hälfte der Lehrer*innen (57 %) geben bei TALIS 2024 an, dass sie einen mittleren oder hohen Fortbildungsbedarf im Bereich Klassenführung und Schüler*innenverhalten haben.

Im Gegensatz zu anderen Unterrichtspraktiken ist ein seltener Einsatz von Klassenführungsstrategien nicht zwingend ein Zeichen geringer Unterrichtsqualität. Oft ist er schlicht nicht erforderlich – etwa, weil die Schüler*innen selbstorganisiert lernen können oder weil Lehrpersonen ein Klassenklima geschaffen haben, das ohne ständige Regelwiederholungen auskommt. Lehrer*innen in Österreich beruhigen seltener störende Schüler*innen und fordern Schüler*innen weniger häufig auf, ihnen zuzuhören und die Klassenregeln zu befolgen als Lehrer*innen im EU-Durchschnitt (siehe Abb. 3.12). Alle Praktiken der Klassenführung werden 2024 häufiger eingesetzt als 2018. Darüber hinaus wird deutlich, dass Lehrpersonen Unterrichtspraktiken zur Klassenführung umso häufiger einsetzen, je schwieriger das disziplinäre Klima einer Klasse (r = 0,4) und je geringer die SÖL der jeweiligen Schule ist (r = -0,16).

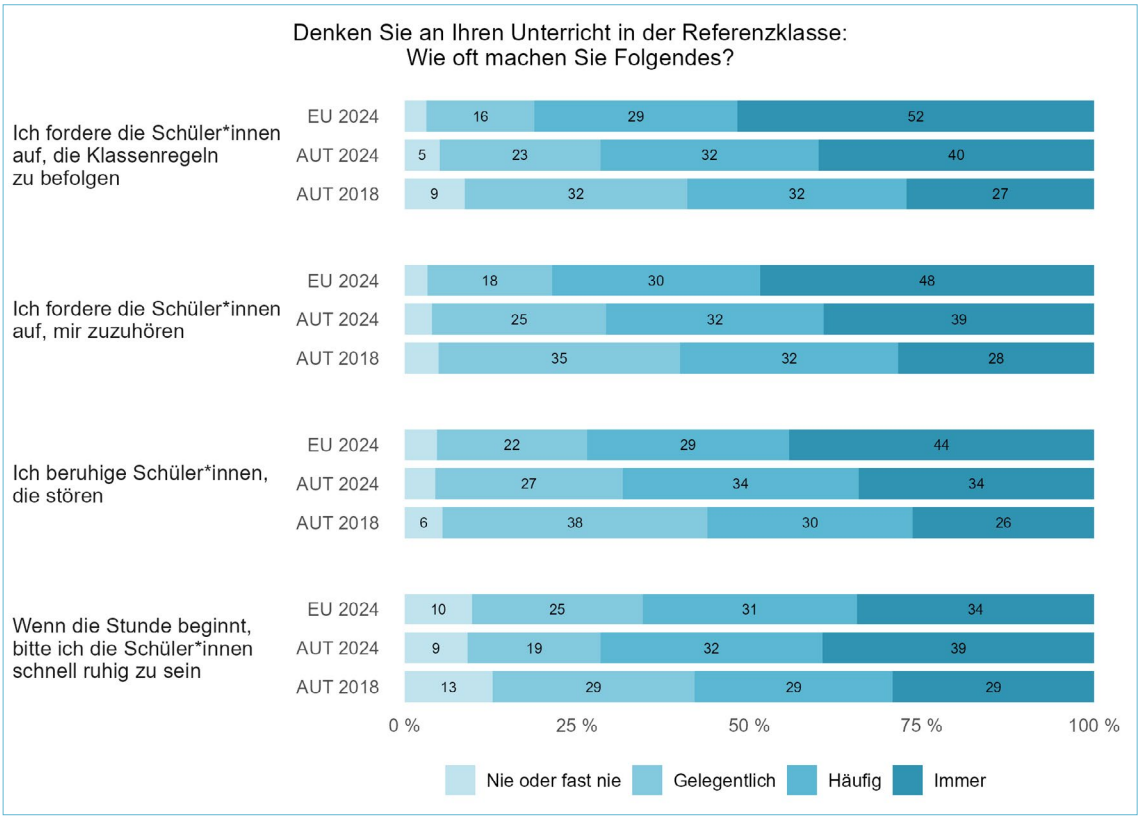

Abbildung 3.12. Klassenführung

Klarheit der Instruktion ist eine wesentliche Komponente effektiven Lehrens (Maulana & Helms-Lorenz, 2016). Es handelt sich dabei um die Fähigkeit von Lehrer*innen Instruktionen im Klassenraum präzise und klar zu vermitteln (Chen & Lu, 2022; Maulana & Helms-Lorenz, 2016). Gelingt dies, so wissen die Schüler*innen was von ihnen erwartet wird, warum sie etwas lernen und welche Fortschritte sie beim Lernen machen (Hattie, 2023).

Die Klarheit der Instruktion wurde in TALIS 2024 mit vier Items erfasst. Der Skalenmittelwert liegt bei *M* = 11,48[5] (*SE* = 0,04) und zeigt, dass die Lehrer*innen in Österreich angeben, häufig Unterrichtspraktiken einzusetzen, die die Klarheit der Instruktion erhöhen. Vier von fünf Lehrpersonen in Österreich *erklären, wie neue und alte Themen verknüpft sind* und *erklären ihre Erwartungen, was die Schüler*innen lernen sollen*. Die *Zusammenfassung kürzlich gelernter Inhalte* und das *Festlegen der Ziele zu Beginn einer Unterrichtsstunde* werden von 71 % bzw. 62 % der Lehrpersonen in Österreich *häufig* oder *immer* eingesetzt. Beide Praktiken werden damit seltener eingesetzt als im EU-Durchschnitt. Abgesehen von der Praxis *Ich erkläre meine Erwartungen, was die Schüler*innen lernen sollen* zeigt sich seit 2018 eine tendenzielle Zunahme im Einsatz der Praktiken zur Klarheit der Instruktion (siehe Abb. 3.13).

Kognitive Aktivierung ist ein zentrales Merkmal von Unterrichtsqualität. Sie zielt darauf ab, Schüler*innen zu einer vertieften Auseinandersetzung mit Inhalten und zum Problemlösen anzuregen – etwa durch anspruchsvolle Aufgaben oder sokratische Gesprächsführung (Groß-Mlynek et al., 2022; Liu et al., 2024; Praetorius et al., 2018). Studien zeigen: Kognitive Aktivierung verbessert die Leistungen – besonders in Mathematik – und kann soziale Ungleichheiten im Bildungserfolg abfedern (Groß-Mlynek et al., 2022; Li et al., 2021).

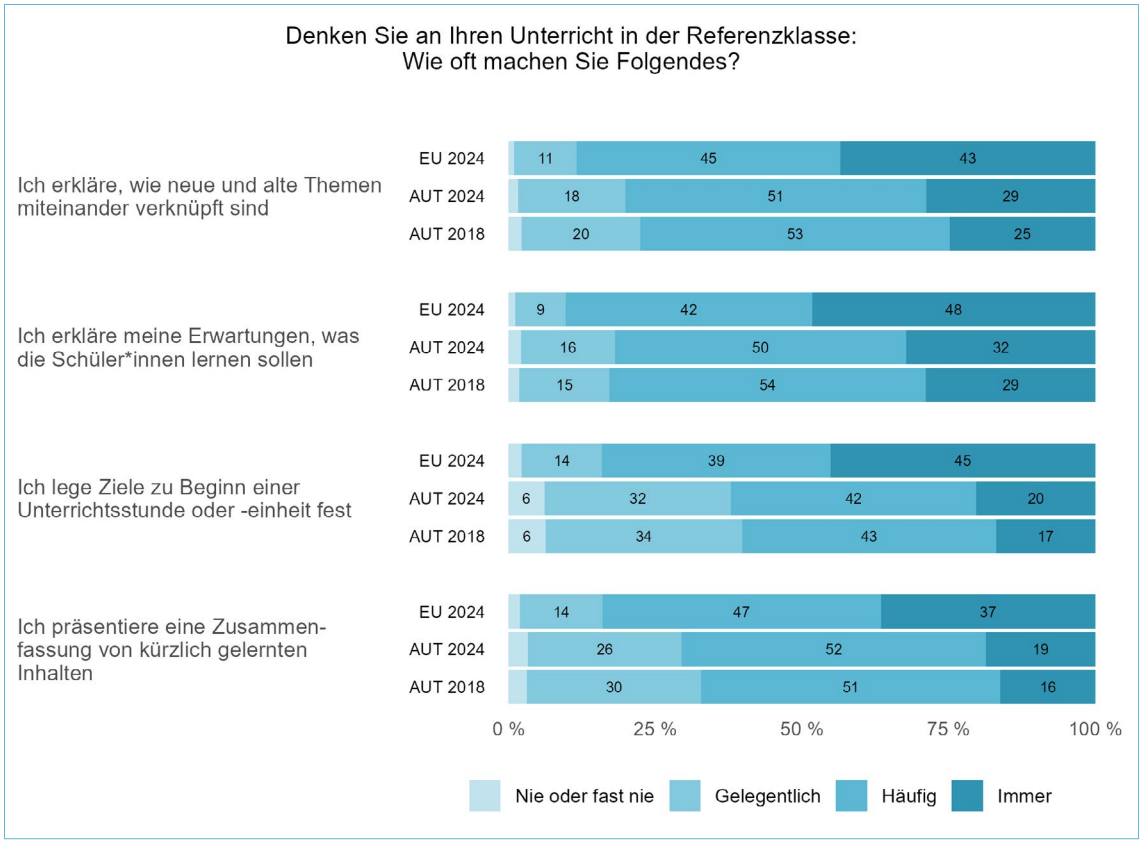

Abbildung 3.13. Klarheit der Instruktion

5 Alle berichteten Mittelwerte liegen auf einer normierten Skala mit einem Mittelwert (*M*) von 10 und einer Standardabweichung (*SD*) von 2, wobei der Wert 10 dem Skalenmittelpunkt der ursprünglichen Antwortskala entspricht.

Knapp die Hälfte der Lehrpersonen wendet Praktiken der kognitiven Aktivierung *häufig* bis *immer* an. Eine Ausnahme bildet das Item *Ich stelle Aufgaben, für die es keine offensichtliche Lösung gibt*: Mehr als ein Drittel der Befragten (37 %) gibt an, diese Unterrichtspraxis *nie* einzusetzen – bei den übrigen Items liegt dieser Anteil jeweils unter bzw. bei 10 %. Im Vergleich zu 2018 fordern österreichische Lehrpersonen 2024 ihre Schüler*innen häufiger dazu auf, eigene Lösungswege für komplexe Aufgaben zu finden. Folgende Praktiken werden von Lehrpersonen in Österreich weniger häufig eingesetzt als von ihren Kolleg*innen in EU-Ländern: *Ich stelle Aufgaben, die von Schüler*innen kritisches Denken erfordern* und *Ich stelle Aufgaben, für die es keine offensichtliche Lösung gibt* (siehe Abb. 3.14).

Das Ausmaß kognitiver Aktivierung hängt nicht davon ab, ob Lehrpersonen fachfremd unterrichten[6] oder unter beruflichem Stress stehen[7]. Dies deutet darauf hin, dass weder strukturelle Rahmenbedingungen noch das individuelle Belastungserleben einen nachweisbaren Einfluss auf die Häufigkeit kognitiv aktivierender Unterrichtspraktiken haben.

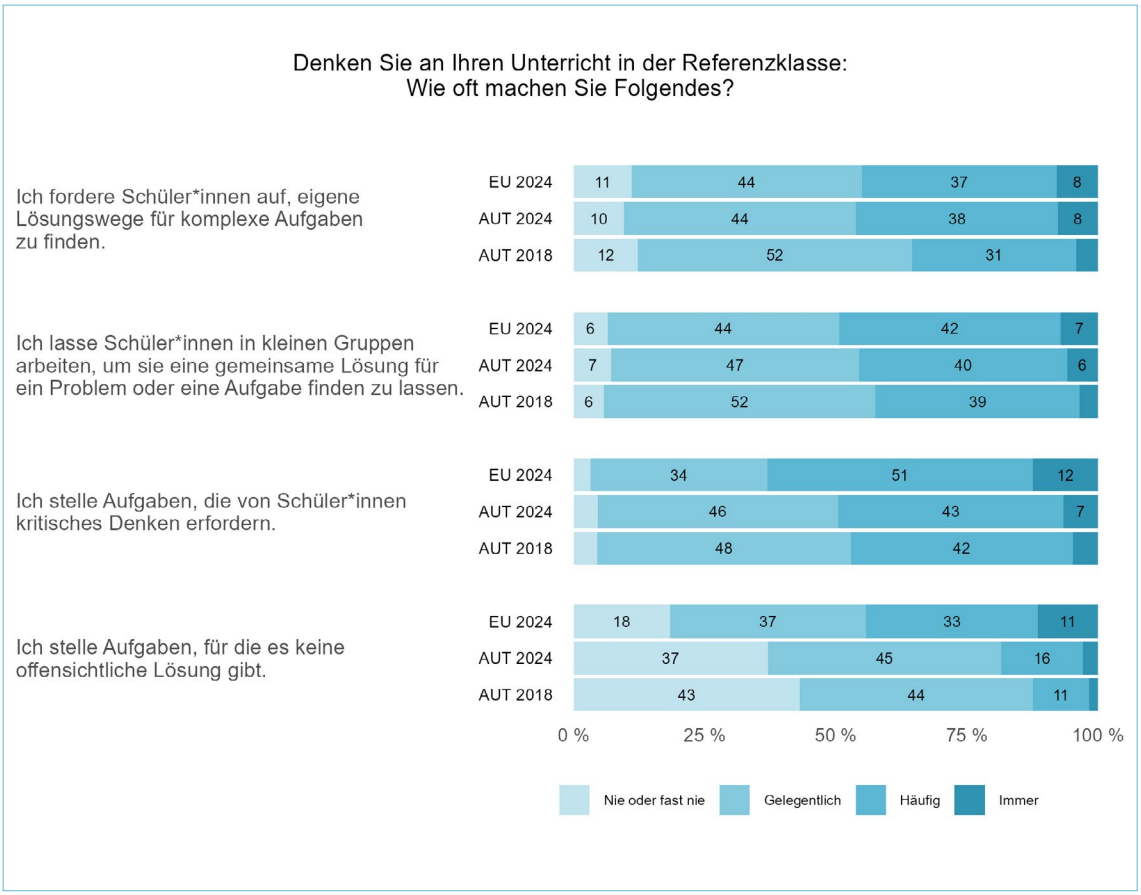

Abbildung 3.14. Kognitive Aktivierung

6 t-Test Gruppen fachfremder Unterricht ja/nein auf Items der Skala Kognitive Aktivierung
7 Pearson-Korrelation der Skalen *Stress am Arbeitsplatz* und *Kognitive Aktivierung*

Adaptives Unterrichten bezeichnet die Anpassung von Lernangeboten an die unterschiedlichen Fähigkeiten, Interessen und Hintergründe der Schüler*innen (Hardy et al., 2019). Es umfasst Praktiken wie Individualisierung und Differenzierung, die auf einen lernförderlichen Umgang mit Heterogenität abzielen (Lipowsky & Lotz, 2015). Angesichts der Vielfalt an sozioökonomischen, sprachlichen und leistungsbezogenen Voraussetzungen in österreichischen Klassen ist adaptiver Unterricht besonders relevant (Dumont et al., 2024). Zwar gilt adaptiver Unterricht als pädagogisch notwendig, doch fehlen bislang eindeutige empirische Belege dafür, dass er generell zu besseren Lernleistungen führt (Lipowsky & Lotz, 2015).

Adaptiver Unterricht wird in TALIS 2024 mit fünf Items erfasst, bei denen Lehrer*innen angeben konnten, ob sie die entsprechenden Praktiken *nie bzw. fast nie*, *gelegentlich*, *häufig* oder *immer* einsetzen. Besonders hohe Zustimmungswerte erhielt die Aussage *Bei der Unterrichtsplanung berücksichtige ich die Vorkenntnisse und verschiedene Bedürfnisse von*

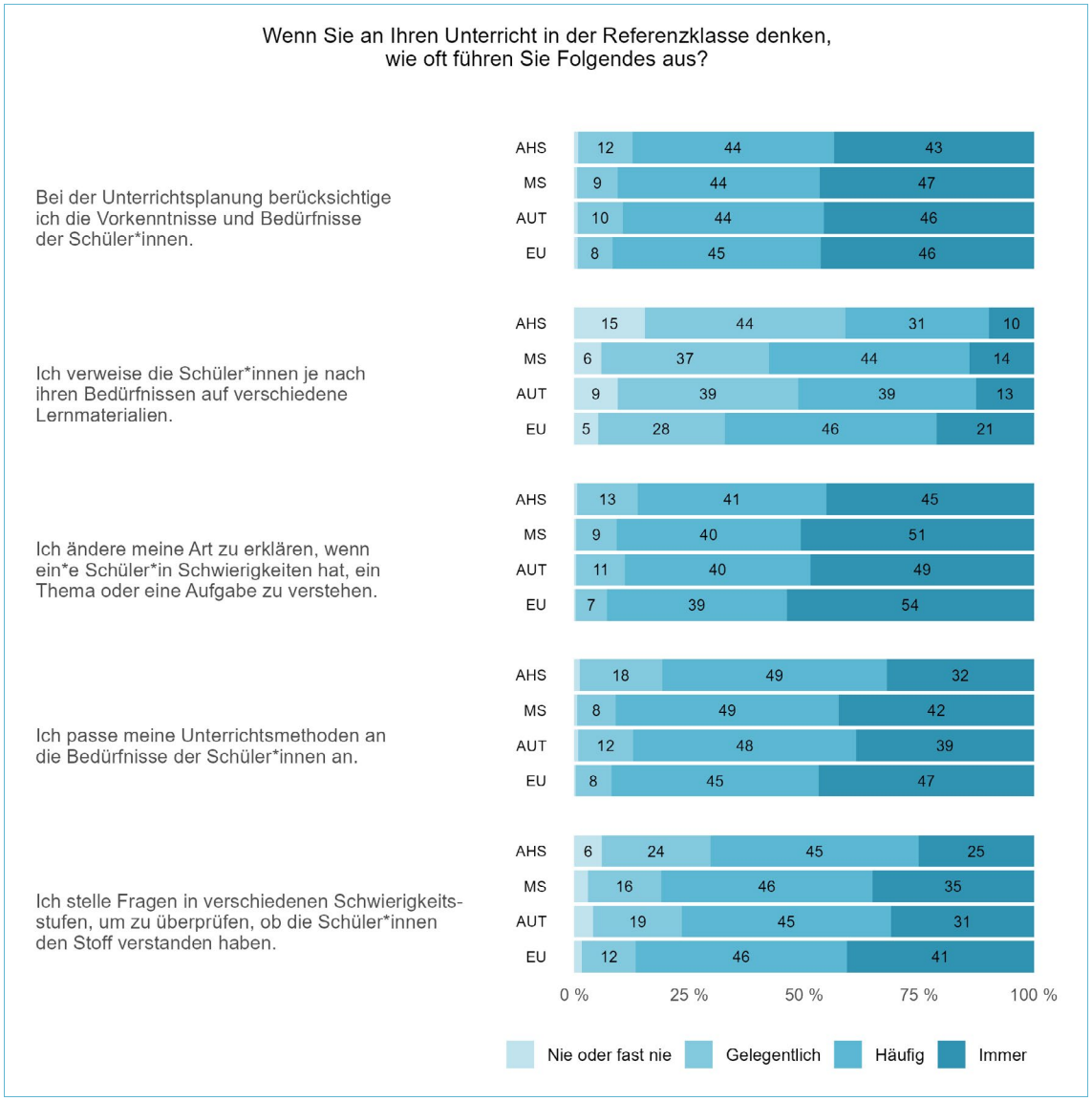

Abbildung 3.15. Adaptives Unterrichten

*Schüler*innen* (90 %) – im Durchschnitt der teilnehmenden EU-Länder ist dieser Wert sogar noch etwas höher (Abb. 3.15). Deutliche Unterschiede zum EU-Durchschnitt gibt es beim Einsatz unterschiedlicher Lernmaterialien (AUT: 51 %, EU: 67 % *häufig* oder *immer*) und beim Stellen von Fragen in verschiedenen Schwierigkeitsstufen (AUT: 77 %, EU: 86 %). Für alle adaptiven Unterrichtspraktiken gilt, dass sie an MS häufiger eingesetzt werden als an AHS. Es zeigt sich, dass Lehrpersonen, die adaptiv unterrichten, auch verstärkt kognitiv aktivierende Praktiken einsetzen (AHS: r = 0,29, MS: r = 0,24).

Progressionsbasiertes Lernen wird im Rahmen der TALIS-Studie 2024 erstmals erfasst (OECD, 2021). Es spielt eine zentrale Rolle beim Aufbau prozeduralen Wissens, da es hilft, Handlungen zu automatisieren und routinierte Abläufe zu verinnerlichen. In Österreich werden diese Unterrichtspraktiken durchgehend seltener eingesetzt als im EU-Durchschnitt. Innerhalb Österreichs kommen sie an MS etwas häufiger zum Einsatz als an AHS (siehe Abb. 3.16). Die geringste Zustimmung findet sich zu *Ich lasse die Schüler*innen ähnliche Aufgaben so lange üben, bis ich weiß, dass jede*r den Lernstoff verstanden hat* – wobei hinterfragt werden muss, ob eine solche Vorgehensweise sinnvoll ist und nicht individualisierende Maßnahmen geeigneter sind, alle Schüler*innen optimal zu fördern. Die Annahme, dass verstärktes Üben zulasten kognitiv aktivierender Unterrichtspraktiken gehen könnte, lässt sich nicht bestätigen – im Gegenteil: Beide stehen in einem eher positiven Zusammenhang (r = 0,16).

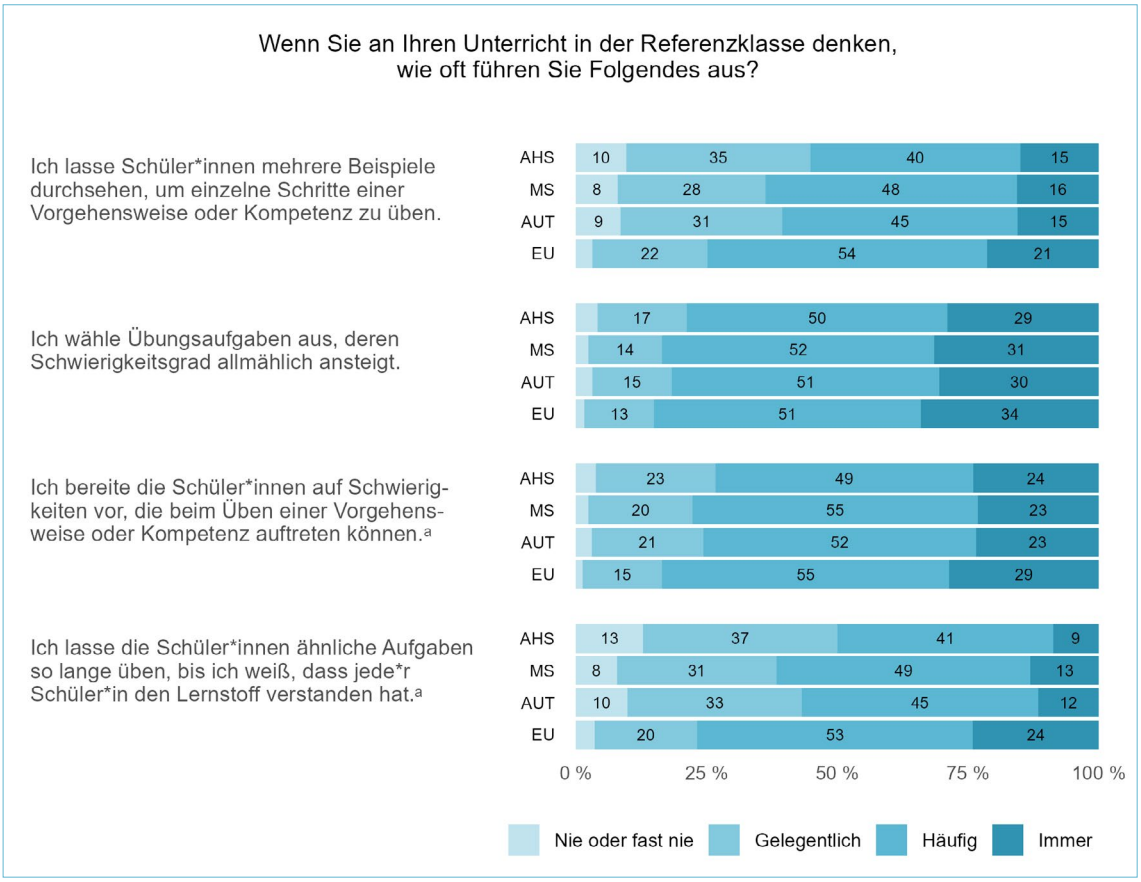

Abbildung 3.16. Progressionsbasiertes Lernen

[a] Die fehlenden Werte für diese Variablen liegen über 5 %

Take Home Message

Unterrichtspraktiken zur kognitiven Aktivierung werden häufiger an AHS eingesetzt, während adaptive Praktiken verstärkt an MS zum Einsatz kommen. Die Differenz im Einsatz von Unterrichtspraktiken spiegelt unterschiedliche Ausgangslagen wider – etwa hinsichtlich Leistungsniveaus und Heterogenität der Schüler*innen. Lehrer*innen sollten darin bestärkt werden, sowohl adaptive als auch kognitiv aktivierende Unterrichtspraktiken flexibel einzusetzen: Auch in leistungshomogeneren Klassen ist eine gezielte Differenzierung sinnvoll, während anspruchsvolle Denkaufgaben allen Schüler*innen wertvolle Lernimpulse geben können.

3.6 Was denken Lehrer*innen über ihren Unterricht?

Generelle Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen beschreibt das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, auch in schwierigen oder neuen Situationen handlungsfähig zu bleiben (Jerusalem & Schwarzer, 1992). Sie beeinflusst, ob Menschen Herausforderungen annehmen, wie viel Anstrengung sie investieren und wie sie mit Rückschlägen umgehen (Bandura, 1977; Schwarzer & Hallum, 2008). Für Lehrpersonen ist Selbstwirksamkeit zentral: Sie steht im Zusammenhang mit Unterrichtsqualität, förderlichen Unterrichtspraktiken, Berufszufriedenheit sowie der Motivation und Leistung von Schüler*innen (Klassen & Tze, 2014; Lauermann & Berger, 2021; Zakariya, 2020; Zee & Koomen, 2016). Da Selbstwirksamkeit auch kontextabhängig ist, wurde sie in TALIS 2024 bereichsspezifisch erfasst – etwa zur Klassenführung, zum Unterrichten und zur Schüler*innenmotivation[8]. Die Abbildung 3.17 zeigt, dass Lehrpersonen in Österreich ihre Selbstwirksamkeit in mehreren Bereichen geringer einschätzen als der EU-Durchschnitt.

Selbstwirksamkeit in der Klassenführung beschreibt die Überzeugung von Lehrpersonen, Störungen wirksam begegnen und Ordnung im Klassenzimmer herstellen zu können (Brouwers & Tomic, 2000). Sie ist eng mit der Unterrichtsqualität und der psychischen Gesundheit von Lehrpersonen verknüpft. Hohe Selbstwirksamkeit in der Klassenführung wirkt protektiv gegen Stress und Burnout und geht mit größerer Berufszufriedenheit einher (Duan et al., 2024). Zudem zeigt sich ein Zusammenhang mit der tatsächlichen Qualität der Klassenführung und den Leistungen der Schüler*innen (Duan et al., 2024; Lazarides et al., 2020; Zakariya, 2020; Zee & Koomen, 2016). In TALIS 2024 wurde die Selbstwirksamkeit in der Klassenführung mit vier Aussagen erfasst. Der Skalenmittelwert liegt bei M = 12,11

8 Die Skala generelle Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen wird in TALIs aus den Subskalen Selbstwirksamkeit in der Klassenführung, im Unterrichten und in der Schüler*innenmotivation gebildet

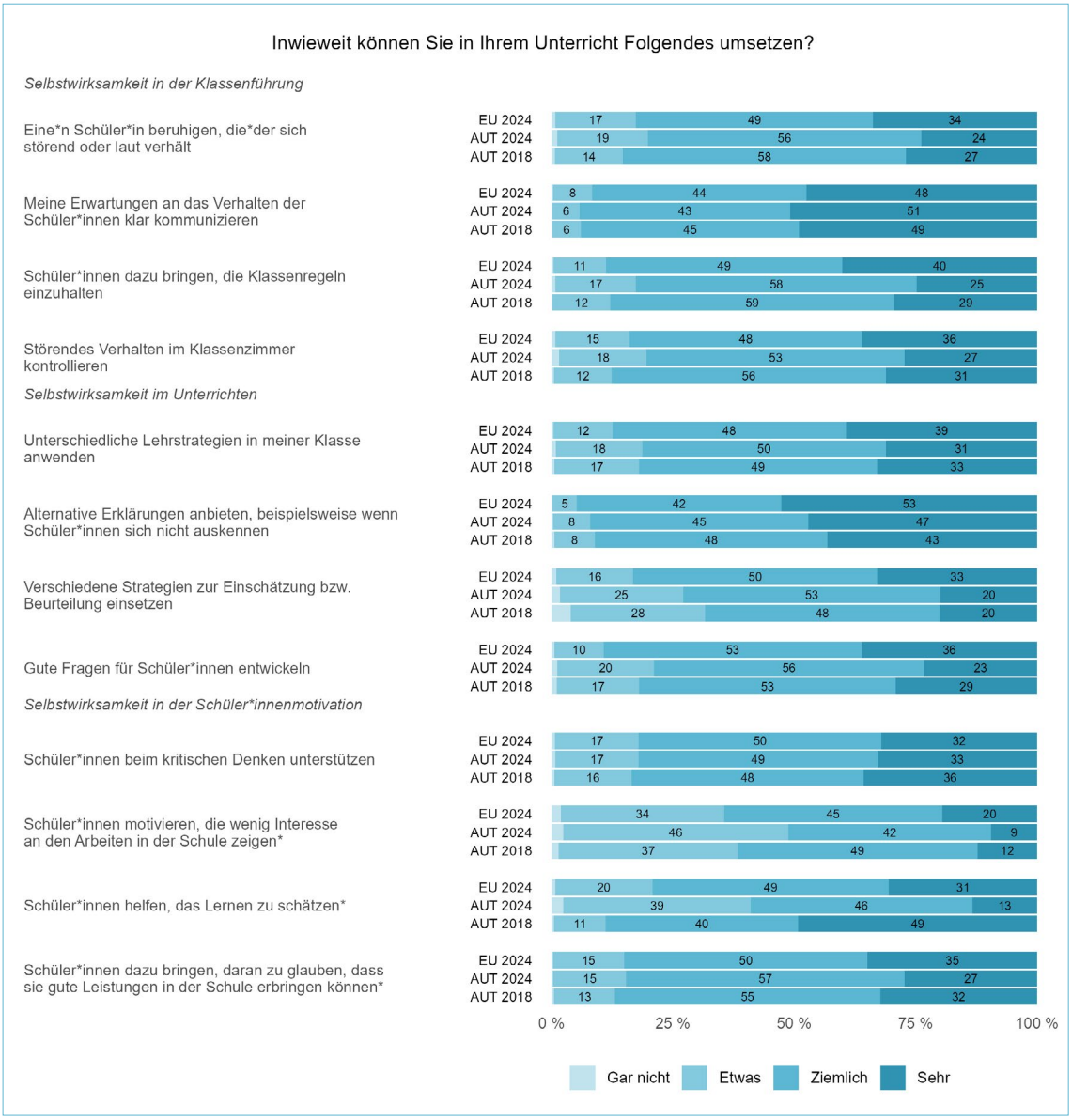

Abbildung 3.17. Generelle Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen
* Diese Items hatten 2018 einen anderen Wortlaut

(*SE* = 0,03) und zeigt, dass Lehrer*innen in Österreich ihrer eigenen Einschätzung nach die Klassenführung *ziemlich* gut umsetzen können. Die Selbstwirksamkeit in der Klassenführung steht in einem negativen Zusammenhang mit dem disziplinären Klima in der Klasse (*r* = -0,39): Je schwieriger das disziplinäre Klima der Referenzklasse, desto geringer ist die Selbstwirksamkeit in der Klassenführung. Im Vergleich zum EU-Durchschnitt fällt die Zustimmung von Lehrpersonen in Österreich zu Aussagen, die das Verhalten von Schüler*innen betreffen jeweils um einige Prozentpunkte geringer aus – ein Hinweis auf eine etwas niedrigere Selbstwirksamkeit in der Klassenführung.

Selbstwirksamkeit im Unterrichten bezieht sich auf die Einschätzung der Lehrer*innen, ob sie unterschiedliche Lehr- und Beurteilungsstrategien einsetzen können. Lehrer*innen in Österreich berichten von einer *ziemlich* guten Selbstwirksamkeit im Unterrichten *M* = 12,15 (*SE* = 0,03). Die Selbstwirksamkeit im Unterrichten hat sich seit 2018 kaum verändert. Lediglich bei der Anwendung unterschiedlicher Beurteilungsstrategien erleben sich Lehrer*innen 2024 etwas selbstwirksamer als 2018. Beim Entwickeln guter Fragen ist die Selbstwirksamkeit hingegen etwas gesunken und liegt nun deutlich unter dem Durchschnitt der teilnehmenden EU-Länder. Auch bei der Zustimmung zur Aussage *Verschiedene Strategien zur Einschätzung bzw. Beurteilung einsetzen* zeigt sich eine klare Abweichung vom EU-Durchschnitt.

*Selbstwirksamkeit in der Schüler*innenmotivation* ist mit adaptiven Unterrichtspraktiken assoziiert und kann zu einer besseren Motivation der Schüler*innen führen (Emiru & Gedifew, 2024; Hettinger et al., 2023; Lauermann & Berger, 2021). Den meisten Fragen zur generellen Selbstwirksamkeit stimmten jeweils mehr als 80 % der Lehrpersonen *ziemlich* oder *sehr* zu. Anders verhält es sich jedoch bei zwei Fragen, die die Selbstwirksamkeit in der Schüler*innenmotivation betreffen: Lediglich 51 % der Lehrpersonen sehen sich *ziemlich* oder *sehr* in der Lage, *Schüler*innen zu motivieren, die wenig Interesse an den Arbeiten in der Schule zeigen*. Außerdem trauen sich nur 59 % der Lehrer*innen *ziemlich* oder *sehr zu*, den *Schüler*innen zu helfen, das Lernen zu schätzen*. Auch im EU-Vergleich sind diese Werte auffallend niedrig. Bei beiden Fragen ist ein Vergleich mit 2018 nicht angebracht, da sich die Übersetzung geändert hat. Es zeigt sich jedoch, dass relativ viele Lehrer*innen im Bereich der Schüler*innenmotivation Herausforderungen erleben, denen sie sich nicht gewachsen fühlen. Ein geringes Gefühl der Selbstwirksamkeit in diesem Bereich ist mit einem etwas erhöhten Stresserleben im Berufsalltag verbunden (*r* = -0,15). Besonders Lehrer*innen, die in Klassen mit einem ungünstigen disziplinären Klima arbeiten, haben eine geringere Selbstwirksamkeit in der Schüler*innenmotivation (*r* = -0,39).

Außerdem wurde in TALIS 2024 die *Selbstwirksamkeit für den Unterricht in multikulturellen Klassen* und die *Selbstwirksamkeit im Umgang mit besonderen Bildungsbedürfnissen* erhoben. Lehrpersonen in Österreich haben eine eher geringe Selbstwirksamkeit für den

Take Home Message

Lehrpersonen, die in Klassen mit einem ungünstigen disziplinären Klima unterrichten, berichten von einer deutlich geringeren Selbstwirksamkeit in der Schüler*innenmotivation. Die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen lässt sich durch niederschwellige Zugänge zu Coaching und Supervision sowie durch eine gezielte Erweiterung entsprechender Kompetenzen in Aus- und Fortbildung stärken – was zugleich langfristigen gesundheitlichen Belastungen oder einem Berufsausstieg entgegenwirkt (Duan et al., 2024; Täschner et al., 2025; Zee & Koomen, 2016).

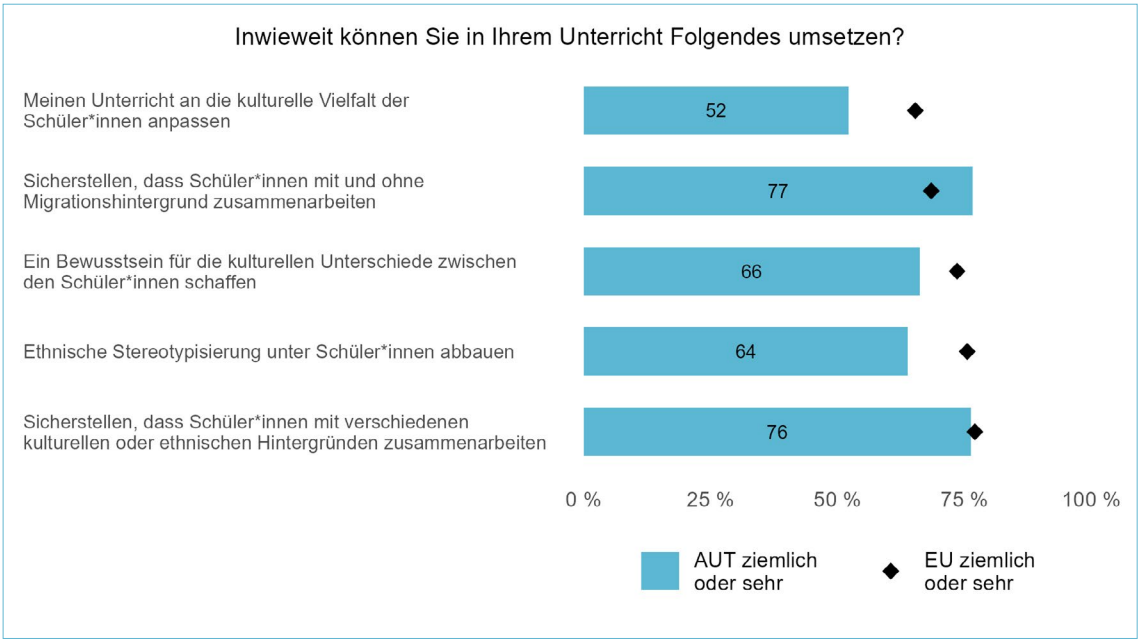

Abbildung 3.18. Selbstwirksamkeit für den Unterricht in multikulturellen Klassen

Unterricht in multikulturellen Klassen. Am geringsten schätzen Lehrer*innen in Österreich ihre Fähigkeit ein, ihren *Unterricht an die kulturelle Vielfalt der Schüler*innen anzupassen* (52 %), hier liegt Österreich deutlich unter dem EU-Durchschnitt von 65 %. Eine höhere Selbstwirksamkeit als im EU-Durchschnitt (69 %) haben Lehrpersonen in Österreich, wenn es darum geht, dass *Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund zusammenarbeiten* (77 %).

Auch die Aussagen zur *Selbstwirksamkeit im Umgang mit besonderen Bildungsbedürfnissen* erhalten eher niedrige Zustimmungswerte. Auffallend ist, dass MS-Lehrpersonen alle Aussagen zum Umgang mit besonderen Bildungsbedürfnissen signifikant häufiger mit *ziemlich* oder *sehr* beantworten als ihre Kolleg*innen an AHS. Dies könnte u. a. durch die *alte*[9] Ausbildung von AHS-Lehrpersonen erklärt werden, die einen stärkeren Fokus auf das Fach und einen geringeren Fokus auf Aspekte von individualisiertem Unterricht gelegt hat. Auch die geringere Vertrautheit mit bestimmten Schüler*innengruppen (siehe Abb. 3.7) mag hier eine gewisse Rolle spielen. Außerdem muss berücksichtigt werden, dass die Aussage *Anpassen der bundes- oder landesweiten, sowie regionalen Beurteilung, damit alle Schüler*innen mit besonderen Bildungsbedürfnissen beurteilt werden können* die Situation in Österreich nicht gut abbildet und daher möglicherweise von manchen Lehrpersonen mit *gar nicht* beantwortet wurde.

Wachstumsorientiertes Denken (Growth Mindset) beschreibt die Überzeugung, dass grundlegende Eigenschaften und Fähigkeiten durch Lernen veränderbar sind (Dweck, 2006). Es wird vermutet, dass Lehrer*innen mit wachstumsorientiertem Denken sich intensiver und langfristiger um Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten bemühen als Lehrer*innen die nicht an die Veränderbarkeit von grundlegenden Fähigkeiten glauben (also Lehrpersonen mit einem Fixed Mindset; Vermote et al., 2020). TALIS 2024 zeigt, dass jeweils mehr

9 Ausbildung vor 2016, als die sogenannte PädagogInnenbildung Neu eingeführt wurde

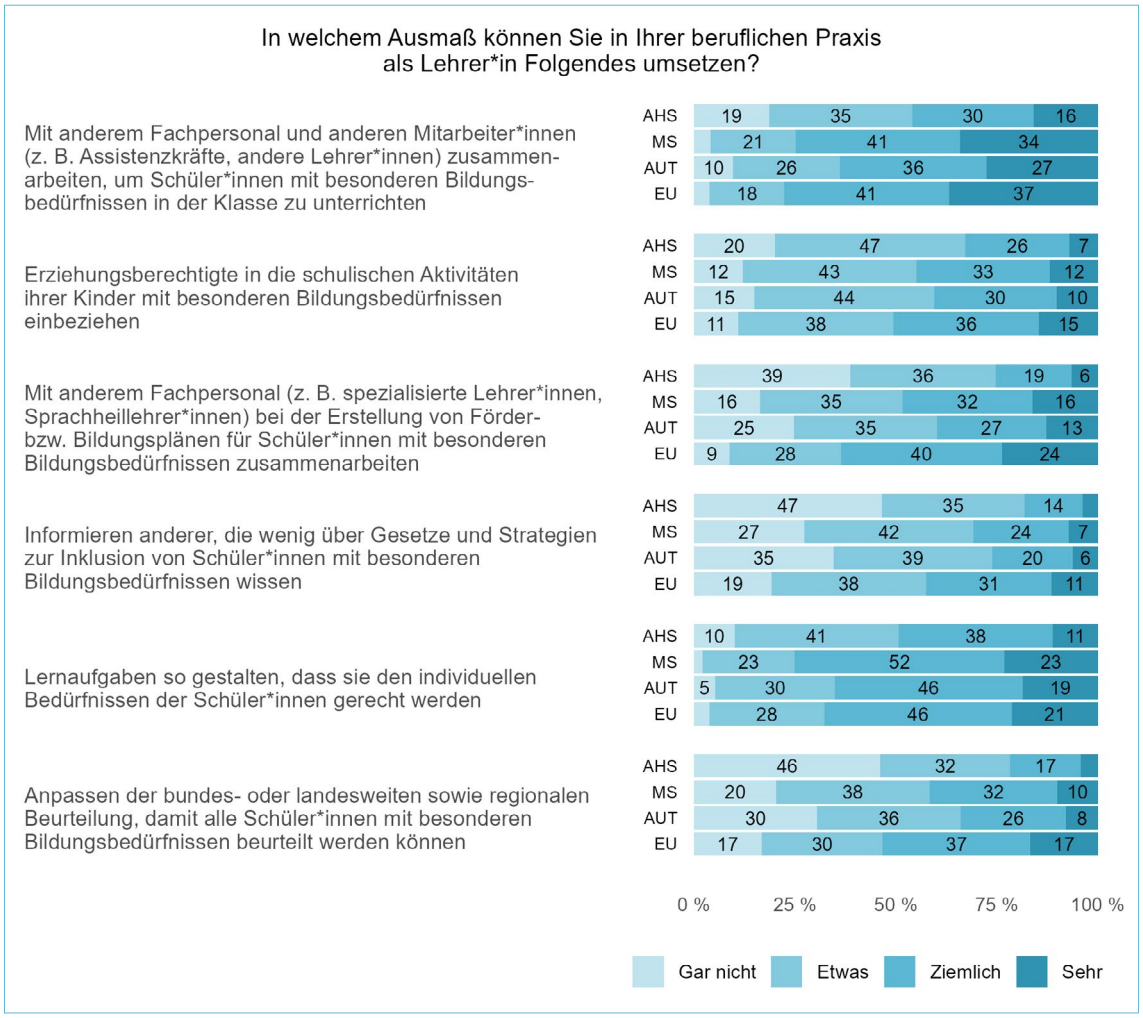

Abbildung 3.19. Selbstwirksamkeit im Umgang mit besonderen Bildungsbedürfnissen

Take Home Message

Lehrpersonen berichten von geringer Selbstwirksamkeit, wenn es um Aktivitäten im Zusammenhang mit besonderen Bildungsbedürfnissen von Schüler*innen oder den Unterricht von Schüler*innen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen geht. AHS-Lehrer*innen empfinden die individuelle Gestaltung von Lernaufgaben als größere Herausforderung als ihre Kolleg*innen an MS.

als die Hälfte aller Lehrpersonen Aussagen zur Unveränderbarkeit von Intelligenz ablehnen (Abb. 3.20). Lehrer*innen, die an MS unterrichten, lehnen diese Aussagen stärker ab als ihre Kolleg*innen an AHS. Empirisch wurden Zusammenhänge von wachstumsorientiertem Denken und bestimmten Unterrichtspraktiken gefunden (Bardach et al., 2024). Beispielsweise gehen Lehrpersonen mit einer wachstumsorientierten Haltung davon aus, dass alle Schüler*innen durch Anstrengung und passende Unterstützung lernen können. Entsprechend ist zu erwarten, dass sie häufiger herausfordernde Aufgaben stellen und eigenständiges Denken fördern. Tatsächlich besteht ein geringer Zusammenhang zwischen Wachstumsorientierung und dem Einsatz kognitiv aktivierender Unterrichtspraktiken (r = 0,12). Mit anderen Unterrichtspraktiken – wie Klassenführung, klarer Instruktion, adaptivem Unterrichten oder progressionsbasiertem Lernen – zeigt sich in den TALIS-2024-Daten hingegen kein Zusammenhang mit der Wachstumsorientierung von Lehrpersonen.

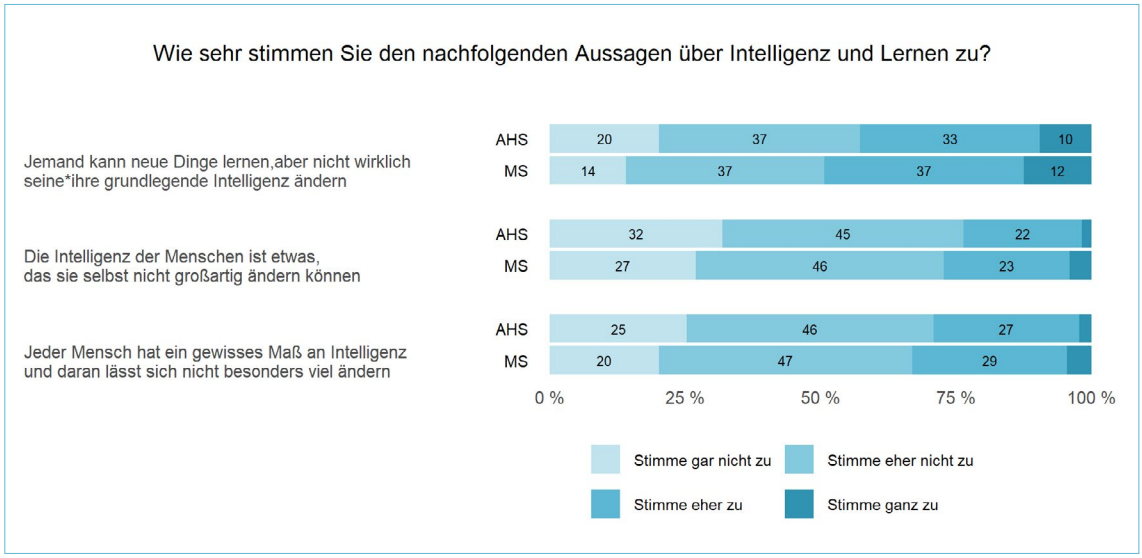

Abbildung 3.20. Wachstumsorientiertes Denken

Take Home Message

Lehrpersonen mit wachstumsorientiertem Denken setzen tendenziell häufiger kognitiv aktivierende Unterrichtspraktiken ein. Dies deutet darauf hin, dass Überzeugungen über die Veränderbarkeit von Fähigkeiten pädagogisches Handeln beeinflussen – etwa indem Lehrer*innen herausfordernde Aufgaben stellen und eigenständiges Denken fördern. Mit anderen Unterrichtspraktiken zeigen sich hingegen keine systematischen Zusammenhänge.

Literatur

Ainley, J., Schulz, W., Price, H., & Carstens, R. (Eds.). (2021). *TALIS 2024 Conceptual Framework*. OECD Publishing.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bardach, L., Bostwick, K., Fütterer, T., Kopatz, M., Hobbi, D. M., Klassen, R. M., & Pietschnig, J. (2024). A Meta-Analysis on Teachers' Growth Mindset. *Educational Psychology Review*, *36*(3). https://doi.org/10.1007/s10648-024-09925-7

Böhmer, M., & Steffgen, G. (2020). *Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26456-7

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, *16*(2), 239–253. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8

Buchegger, B., & Diwald, B. (2021). Vom Haten und Trollen in der digitalen Schule: Ein Erklärungsversuch zur Entstehung von Gewalt und Mobbing im virtuellen Schulraum. *Medienimpulse*, *59*(2). https://doi.org/10.21243/mi-02-21-21

Burroughs, N., Gardner, J., Lee, Y., Guo, S., Touitou, I., Jansen, K., & Schmidt, W. (2019). *Teaching for excellence and equity: Analyzing teacher characteristics, behaviors and student outcomes with TIMMS*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-16151-4

Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., Preti, A., Daníelsdóttir, S., D'Aloja, E., … Bhugra, D. (2015). Interventions on bullying and cyberbullying in schools: A systematic review. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, *11*(1), 58–76. https://doi.org/10.2174/1745017901511010058

Cheema, J. R., & Kitsantas, A. (2014). Influences of disciplinary classroom climate on high school student self-efficacy and mathematics achievement: A look at gender and racial–ethnic differences. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *12*(5), 1261–1279. https://doi.org/10.1007/s10763-013-9454-4

Chen, X., & Lu, L. (2022). How classroom management and instructional clarity relate to students' academic emotions in Hong Kong and England: A multi-group analysis based on the control-value theory. *Learning and Individual Differences*, *98*, 102183. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102183

Diagne, D. (2023). Factors associated with teacher job satisfaction: An investigation using TALIS 2018 Data. *Swiss Journal of Educational Research*, *45*(3), 265–277. https://doi.org/10.24452/sjer.45.3.4

Duan, S., Bissaker, K., & Xu, Z. (2024). Correlates of teachers' classroom management self-efficacy: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *36*(2), 36-43. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09881-2

Dumont, H., Decristan, J., & Fauth, B. (2024). Adaptiver Unterricht erfordert eine adaptive Unterrichtsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, *52*(2), 199–211. https://doi.org/10.1007/s42010-024-00198-1

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Emiru, E. K., & Gedifew, M. T. (2024). The effect of teacher self-efficacy on learning engagement of secondary school students. *Cogent Education*, *11*(1), 2308432. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2308432

Freiberg, H. J., Huzinec, C. A., & Templeton, S. M. (2009). Classroom management—a pathway to student achievement: A study of fourteen inner-city elementary schools. *The Elementary School Journal*, *110*(1), 63–80. https://doi.org/10.1086/598843

Gaffney, H., Farrington, D. P., & White, H. (2021). *Anti-bullying programmes: Technical report*. Youth Endowment Fund. https://youthendowmentfund.org.uk/wp-content/uploads/2021/06/Anti-bullying-programmes-Technical-Report.pdf

Groß-Mlynek, L., Graf, T., Harring, M., Gabriel-Busse, K., & Feldhoff, T. (2022). Cognitive activation in a close-up view: Triggers of high cognitive activity in students during group work phases. *Frontiers in Education*, *7*, 873340. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.873340

Hardy, I., Decristan, J., & Klieme, E. (2019). Adaptive teaching in research on learning and instruction. *Journal of Educational Research Online*, *11*(2), 169–191. https://doi.org/10.25656/01:18004

Hascher, T., Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2021). Schulklima und Schulkultur. In T. Hascher, T. S. Idel, & W. Helsper (Eds.), *Handbuch Schulforschung* (3. ed., pp. 521-550). Springer VS.

Hattie, J. (2010). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Reprinted). Routledge.

Hattie, J. (2023). *Visible learning, the sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.4324/9781003380542

Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett Kallmeyer.

Herman, K. C., Reinke, W. M., Dong, N., & Bradshaw, C. P. (2022). Can effective classroom behavior management increase student achievement in middle school? Findings from a group randomized trial. *Journal of Educational Psychology*, *114*(1), 144–160. https://doi.org/10.1037/edu0000641

Hettinger, K., Lazarides, R., & Schiefele, U. (2023). Motivational climate in mathematics classrooms: Teacher self-efficacy for student engagement, student- and teacher-reported emotional support and student interest. *ZDM – Mathematics Education*, 55(2), 413–426. https://doi.org/10.1007/s11858-022-01430-x

Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer (Ed.), Self-efficacy: *Thought control of action* (pp. 195–213). Hemisphere Publishing.

Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, *12*, 59–76. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001

Klieme, E., & Lipowsky, F. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnoses, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (pp. 979–1006). Waxmann.

König, J., Hanke, P., Glutsch, N., Jäger-Biela, D., Pohl, T., Becker-Mrotzek, M., … Waschewski, T. (2022). Teachers' professional knowledge for teaching early literacy: Conceptualization, measurement, and validation. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *34*(4), 483–507. https://doi.org/10.1007/s11092-022-09393-z

König, J., & Pflanzl, B. (2016). Is teacher knowledge associated with performance? On the relationship between teachers' general pedagogical knowledge and instructional quality. *European Journal of Teacher Education*, *39*(4), 419–436. https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1214128

Korpershoek, H., Harms, T., De Boer, H., Van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, *86*(3), 643–680. https://doi.org/10.3102/0034654315626799

Lampert, M. (2010). Learning teaching in, from, and for practice: What do we mean? *Journal of Teacher Education*, *61*(1-2), 21–34. https://doi.org/10.1177/0022487109347321

Lauermann, F., & Berger, J.-L. (2021). Linking teacher self-efficacy and responsibility with teachers' self-reported and student-reported motivating styles and student engagement. *Learning and Instruction*, *76*, 101441. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101441

Lazarides, R., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction*, *69*, 101346. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346

Leitz, I. (2015). Unterrichtsklima als Determinante des Lernerfolgs. In I. Leitz, *Motivation durch Beziehung* (pp. 25–67). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07416-6_2

Li, H., Liu, J., Zhang, D., & Liu, H. (2021). Examining the relationships between cognitive activation, self-efficacy, socioeconomic status, and achievement in mathematics: A multi-level analysis. *British Journal of Educational Psychology*, *91*(1), 101–126. https://doi.org/10.1111/bjep.12351

Lipowsky, F. & Bleck, M. (2019). Was wissen wir über guten Unterricht? In S. Ulrich & M. Messner (Eds.), *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens* (pp. 219–250). Waxmann.

Lipowsky, F., & Lotz, M. (2015). Ist Individualisierung der Königsweg zum erfolgreichen Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In G. Mehlhorn, K. Schöppe, & F. Schulz (Eds.), *Begabung entwickeln & Kreativität fördern* (pp. 155–219). Kopaed.

Liu, X., Hansen, K. Y., Valcke, M., & De Neve, J. (2024). A decade of PISA: Student perceived instructional quality and mathematics achievement across European countries. *ZDM – Mathematics Education*, *56*(5), 859–891. https://doi.org/10.1007/s11858-024-01630-7

Maulana, R., & Helms-Lorenz, M. (2016). Observations and student perceptions of the quality of preservice teachers' teaching behaviour: Construct representation and predictive quality. *Learning Environments Research*, *19*(3), 335–357. https://doi.org/10.1007/s10984-016-9215-8

OECD. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD. https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en

Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM – Mathematics Education*, *50*(3), 407–426. https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4

Putra, E., & Yanto, M. (2025). Classroom management: Boosting student success—a meta-analysis review. *Cogent Education*, *12*(1), 2458630. https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2458630

Schulze-Vorberg, L., Krille, C., Fabriz, S. & Hozr, H. (2021). Hinweise und Empfehlungen für die Konzeption von Lehrkräftefortbildungen zu digitalen Medien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *24*, 1113-1142.

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, *57*(s1), 152–171. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x

Sciuchetti, M., & Yssel, N. (2019). The Development of Preservice Teachers' Self-Efficacy for Classroom and Behavior Management Across Multiple Field Experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(6), 19–34. https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44.6.2

Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, *77*(4), 454–499. https://doi.org/10.3102/0034654307310317

Täschner, J., Dicke, T., Reinhold, S., & Holzberger, D. (2025). "Yes, I can!" A systematic review and meta-analysis of intervention studies promoting teacher self-efficacy. *Review of Educational Research*, *95*(1), 3–52. https://doi.org/10.3102/00346543231221499

Thrupp, M., & Lupton, R. (2006). Taking school contexts more seriously: The social justice challenge. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 308–328. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00348.x

Van Tartwijk, J., & Hammerness, K. (2011). The neglected role of classroom management in teacher education. *Teaching Education*, *22*(2), 109–112. https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567836

Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buysschaert, F., & Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de)motivating teaching style in higher education: A circumplex approach. *Motivation and Emotion*, 44(2), 270–294. https://doi.org/10.1007/s11031-020-09827-5

Zakariya, Y. F. (2020). Effects of school climate and teacher self-efficacy on job satisfaction of mostly STEM teachers: A structural multigroup invariance approach. *International Journal of STEM Education*, *7*(1), 10. https://doi.org/10.1186/s40594-020-00209-4

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, *86*(4), 981–1015. https://doi.org/10.3102/0034654315626801