

2 Unterrichtsklima als Determinante des Lernerfolgs

„Unterrichtsklima ist ein schwer fassbarer und dennoch für die Arbeit in der Schule unverzichtbarer Faktor humanen Lehrens und Lernens“

Helmut Bülter & Hilbert Meyer

Auf die Bedeutung klimatischer Aspekte in Schule und Unterricht haben mehrere empirische Studien aufmerksam gemacht: Die Schulklima-Studie von Helmut Fend (1977), die Studie zum Unterrichtsklima von Helmut Dreesmann (1982) und die Befindensstudien von Ferdinand Eder (1995 und 2007) und Tina Häscher (2004a, b). Sie zielen allesamt auf die Frage, inwieweit Unterrichtsqualität und Unterrichtserfolg von atmosphärischen Variablen beeinflusst werden.

Auch die Freiburger Schulstudie (Bauer 2004) sowie die Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt 2005; Schaarschmidt & Kieschke 2007) untersuchen Klimaaspekte – im Vordergrund stehen allerdings Fragen der Lehrergesundheit und Berufszufriedenheit sowie Grade der Belastungen, die vom Lehrerberuf ausgehen. Beide Studien weisen auf eine insgesamt verbesserungsbedürftige Konstellation hin: die Notwendigkeit von Interventionsmaßnahmen im Bereich des sozialen Klimas. Aufgrund enger Zusammenhänge zwischen Schulqualität und -klima wird die innerschulische Beziehungsgestaltung zu einer gewichtigen Komponente. Sie impliziert zum einen die kollegiale Unterstützung und Elternarbeit und richtet zum anderen den Blick auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Gefordert wird eine Qualitätssicherung, welche die Beziehungskompetenz von Lehrenden als ebenso wichtig erachtet wie fachliche und didaktische Kompetenzen. Die subjektive Wahrnehmung und Interpretation von Unterricht erfährt damit in ihrem Stellenwert eine grundlegende Bedeutung für dessen Qualität – insbesondere hinsichtlich der Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden.

Die Auswirkungen eines guten Klimas sind facettenreich. Sie reichen von einer Zunahme der Lernfreude bzw. dem Abbau von Schulverdrossenheit und (Leistungs-)Angst, der Verbesserung der Unterrichtsdisziplin, der Erhöhung der Anstrengungsbereitschaft und Mitarbeit bis hin zur Verbesserung von Kohäsion und Selbstwert. Viele Effekte umfassen den Bereich der Lern- und Leistungsmotivation. Nach Bülter und Meyer (2004, 32) helfen die klimastiftenden Bestimmungstücke dem Lehrenden, ein Arbeitsbündnis mit den Schülerinnen und

Schülern zu schließen und damit positive Wirkungen zu erzielen hinsichtlich (a) des Selbstvertrauens, (b) des Sozialverhaltens im Unterricht, (c) des Lern- und Leistungsverhaltens, (d) der fachlichen Interessenbildung sowie (e) der eigenen Einstellungen zu Schule und Unterricht. Der letztgenannte Punkt findet bei Rohlfs (2011) eine empirische Bestätigung: klimapositive Erfahrungen sozialer Eingebundenheit werden als Bestimmungsstücke günstiger Bildungseinstellungen erachtet.

Wenngleich Evidenzen vorliegen hinsichtlich seiner Wichtigkeit und Notwendigkeit in Schule und Unterricht, so ist das Klimakonstrukt doch in seiner inhaltlichen Ausrichtung uneinheitlich und weit entfernt von einer klaren Dimensionalisierung. Als Klimaelemente finden sich unter anderem *gegenseitiger Respekt* (Meyer 2004), *Vertrauen* (Schweer 2008), *angemessene Wartezeiten nach Lehrerfragen* (Helmke 2009), *eine positive Einstellung zum Fehlermachen* (Oser & Spychiger 2005), *Schülerzentriertheit* (Eder & Mayr 2000), *Wohlbefinden* (Hascher 2004a, b) und positive *Lehrer-Schüler-Beziehungen* (Cornelius-White 2007, Gehlbach et al. 2012, Martin & Dowson 2009). Die Bandbreite ist vielfältig und variiert facettenreich in Abhängigkeit der jeweiligen Konzeption. Dabei drängt sich die Frage auf, ob die Orientierung an Einzelelementen nicht sinnvoller ist als ein pauschaler Klimaindex. Sucht man in den Metaanalysen von Hattie (2009, 2012) nach Klimaeffekten, wird man nicht fündig. Den Begriff selbst gibt es sehr wohl – danach besteht ein „optimal classroom climate for learning“ (Hattie 2012, 26) aus den Komponenten Vertrauen und Fehlertoleranz („okay to make mistakes“). In deren Umfeld sind hohe Effektstärken verzeichnet: „teacher credibility“ mit $d=.90$, „not labeling students“ mit $d=.61$ (a.a.O., 251f) und an anderer Stelle verweist Hattie (2013, 123) auf die zentrale Bedeutung des Klassenzusammenhalts („classroom cohesion“) mit $d=.53$ als „Schlüsselfaktor für ein positives Klima“.

Mit der Konzeption von Bauer (2008a) ist zudem die Frage aufgeworfen, ob die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung als Facette des Klimas gesehen werden sollte oder als eigenständiger Faktor gelten kann.

Mit dem Blick auf potentielle Effekte schulischer Umwelten ist davon auszugehen, dass das subjektive Erleben der Schulumwelt im Klassenverband die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden beeinflusst (Drössler et al. 2007). Ob etwas gelernt und im Langzeitgedächtnis verankert wird, hängt nicht nur vom Ausmaß der Motiviertheit bzw. von kognitiven Merkmalen ab, sondern auch vom Kontext, in dem gelernt wird. Da bei jedem Inhalt mit abgespeichert wird, „wer diesen Inhalt vermittelt (Quellengedächtnis) und wo bzw. wann das Lernen stattfindet (Orts- und Zeitgedächtnis)“, ist der Kontext auch maßgeblich am Lernerfolg beteiligt (Roth 2008, 67).

Die fundamentale Bedeutung klimatischer Bedingungen findet jedoch nicht nur in der Lernumweltforschung Beachtung. Auch in wirtschaftlichen Strukturen (z.B. Hangebrauk et al. 2003) und in der Medizin (z.B. Geisler 2002, Spiro 2005) wird der positive Einfluss einer guten Atmosphäre anerkannt. Damit entwickeln sich klimatische Faktoren zunehmend zu gewichtigen Moderatorvariablen, die immer dann eine Rolle spielen, wenn motivationale, kreative und Lernprozesse im Spiel sind.

2.1 Zur Dimensionierung des Klimabegriffs im Kontext von Schule und Unterricht

Die Klimaforschung im deutschsprachigen Raum steht in der Tradition amerikanischer Forschungsansätze aus den 1960er und 70er Jahren. Rudolph Moos und Herbert Walberg erkannten die Bedeutung der Lernumwelt für den Schulerfolg damals unabhängig voneinander; sie konstruierten theoretische Modelle zur Bestimmung von Klimadimensionen, entwickelten geeignete Erfassungsinstrumente und zielten auf die Konstituierung relevanter Außenzusammenhänge ab (von Saldern 2008). Mitte der 70er Jahre begann die Klimaforschung in Deutschland (Kahl, Dreesmann) sowie in der Schweiz (Fend) und Österreich (Eder).

2.1.1 Die US-amerikanische Tradition

Moos geht von drei klimatischen Grunddimensionen aus: (a) *relationship*, (b) *personal growth* sowie (c) *system maintenance and system change*. Dabei erfassen nach Fend (1977, 53) die (a) *interpersonalen Beziehungen* „das Ausmaß (...), in dem die Individuen in die Umgebung involviert sind und sich gegenseitig helfen. Die Grunddimensionen sind also Involvement, gegenseitige Unterstützung und gegenseitige Kundgabe von Emotionen“. Die *personale Entwicklung* (b) umfasst Aspekte der individuellen (Selbstkonzept)-Genese und die dritte Dimension *Erhaltung und Wandel der Institution* (c) impliziert „in welchem Ausmaß und in welcher Form die Organisation sich selber reibungslos zu erhalten sucht (bzw.) in welchem Ausmaß sie Ordnung, klare Kontrolle und klare Regeln betont“ (a.a.O., 53). Die auf dieser Basis entwickelte *Classroom Environment Scale* (CES) von Moos & Trickett (1974, nach Fend 1977, 54)) enthielt acht faktorenanalytisch erstellte Dimensionen:

Tabelle 1: Dimensionen der Classroom Environment Scale (CES)

<i>Involvement</i>	die Aufmerksamkeit und das Interesse, welche die Schüler in Klassenaktivitäten zeigen
<i>Affiliation</i>	die Zusammenarbeit und das gegenseitige Kennen der Schüler untereinander im Klassenverband
<i>Teacher Support</i>	das Ausmaß eines persönlichen Interesses und der Unterstützung, das der Lehrer gegenüber den Schülern zeigt
<i>Task Orientation</i>	die Konzentriertheit, mit der sich die Aktivitäten im Klassenraum auf unterrichtliche Aspekte beziehen
<i>Competition</i>	das Konkurrenzverhalten zwischen den Schülern
<i>Order and Organization</i>	der Umgang der Schüler untereinander und die allgemeine Organisation der Klassenaktivitäten
<i>Rule Clarity</i>	das Ausmaß, in dem Verhaltensregeln der Klasse klar sind und verstanden werden
<i>Innovation</i>	das Ausmaß, in dem unterschiedliche Lehrmethoden und Interaktionen im Unterricht stattfinden

Vom ‚Konkurrenzunternehmen‘ der sog. Walberg-Gruppe entstanden zunächst das *Classroom Climate Questionnaire* (CCQ; Walberg, 1968) sowie darauf aufbauend das *Learning Environment Inventory* (LEI) mit 15 Dimensionen auf drei Ebenen (Anderson & Walberg 1974, nach Gruehn 2000, 72ff):

Tabelle 2: Dimensionen des *Learning Environment Inventory* (LEI)

Lehrer-Schüler-Beziehung	
<i>Formality</i>	Nähe und Distanz im Umgang miteinander
<i>Democratic</i>	Gleichberechtigung, Gleichwertigkeit
<i>Favoritism</i>	Bevorzugung
Schüler-Schüler-Beziehung	
<i>Cohesiveness</i>	Zusammenhalt und Sozialbeziehungen einer Klasse
<i>Cliqueness</i>	Ausmaß der Cliquenbildung
<i>Diversity</i>	Interessen-Vielfalt
<i>Friction</i>	Spannungen, Reibereien
<i>Competitiveness</i>	Konkurrenzdenken, Wettbewerbsorientierung
<i>Apathy</i>	Gleichgültigkeit, Desinteresse am anderen
Merkmale des Unterrichts	
<i>Disorganisation</i>	Mangel an Ordnung und Disziplin
<i>Speed</i>	Lerntempo
<i>Goal direction</i>	Zielgerichtetheit

Tabelle 2: Dimensionen des *Learning Enviroment Inventory* (LEI)
(Fortsetzung)

Merkmale des Unterrichts

<i>Difficulty</i>	Schwierigkeit des Lehrstoffes, Anspruchsniveau
<i>Satisfaction</i>	Zufriedenheit
<i>Environment</i>	Ausstattung, Lernumgebung

Bemerkenswert ist an beiden Konzeptionen der gewichtige Anteil an Beziehungsanteilen, die letztlich nur durch Unterrichtsmerkmale ergänzt werden, die aus heutiger Sicht allgemeine Qualitätskriterien guten Unterrichts darstellen (s. Meyer 2004). Fasst man bedeutsame Dimensionen des schulbezogenen Sozialklimas zusammen, werden für die US-amerikanische Forschungstradition üblicherweise fünf Bereiche ausgewiesen (Zullig et al. 2010, 141):

1. *Order, Safety and Discipline*
2. *Academic Outcomes*
3. *Social Relationships*
4. *School Facilities*
5. *School Connectedness*

Keith Zullig und Mitarbeiter unterziehen diese Aufteilung einer umfassenden faktorenanalytischen Überprüfung auf der Basis unterschiedlicher Messinstrumente und einer breiten Stichprobenbasis (6th bis 12th grade students) und weisen 8 Faktoren aus, mit denen 46 Prozent der Gesamtvarianz aufgeklärt werden konnten.

Tabelle 3: Faktorenanalytische Klima-Dimensionierung nach Zullig et al. (2010)

Faktor 1	Positive Student-Teacher-Relationships
Faktor 2	School Connectedness
Faktor 3	Academic Support
Faktor 4	Order and Discipline
Faktor 5	School Physical Environment
Faktor 6	School Social Environment
Faktor 7	Perceived Exclusion vs. Privilege
Faktor 8	Academic Satisfaction

Der Hauptfaktor wird als ‚Positive Lehrer-Schüler-Beziehungen‘ interpretiert (a.a.O., 146f) und macht damit deutlich, dass diese Ebene eine gewichtige klimatische Variable darstellt. Beziehungsrelevanz haben auch die Faktoren ‚Acade-

mic Support‘ sowie ‚Perceived Exclusion‘; in der Summe enthalten sie mehr als die Hälfte der aufgeklärten Gesamtvarianz und unterstreichen damit die Bedeutung der Beziehungsebene.

Resümierend wird aber dennoch die Vorstellung einer großen Bandbreite klimatischer Einzelelemente favorisiert, wie Jennings & Greenberg (2009, 492) in ihrem „Prosocial classroom model“ deutlich machen: „An optimal classroom climate is characterized by low levels of conflict and disruptive behavior, smooth transitions from one activity to another, appropriate expressions of emotion, respectful communication and problem solving, strong interest and focus on task, and supportiveness and responsiveness to individual differences and students’ needs.“

2.1.2 Die deutschsprachige Tradition

In Anlehnung an amerikanische Ansätze gliedert auch Fend (1977, 74ff) das erzieherisch relevante Klima in einen (a) Inhaltsaspekt, (b) Interaktionsaspekt und (c) Beziehungsaspekt. Hinsichtlich dieser drei Aspekte der sozialen Umwelt geht es um die Konkretisierung normativer Erwartungen wie die Umsetzung von Selbstbestimmung, das Erleben von Herausforderungen und das Ausmaß von Disziplindruck. Während sich der Interaktionsprozess auf Aspekte des Verhaltens und der Umgangsformen von Schülern bzw. Lehrern bezieht, impliziert der Beziehungsaspekt die emotionale Seite. Fend (a.a.O., 111) spricht von einer Operationalisierung mittels zweier Dimensionen: „Lehrerengagement vs. Gleichgültigkeit“, repräsentiert durch Haltungen wie ‚mit Leib und Seele Lehrer sein‘, Optimismus, Einsatz für die Schwächeren, Interesse und Fürsorge sowie „Anonymität“, wobei diese Dimension gekennzeichnet ist durch „eine Atmosphäre des Vertrauens und der Erwartbarkeit von Hilfe“ (a.a.O., 112). Im Idealfall haben Lernende den Eindruck, dass ‚man/frau‘ sich um sie kümmert, dass der Lehrende emotional involviert und dem Sozialprinzip verbunden ist. Ferner glauben die Lernenden, dass die Lehrerinnen und Lehrer sie persönlich kennen lernen wollen und sie trauen sich, sowohl fachliche als auch persönliche Probleme anzusprechen. Die in Fends *Klima-Skalen* enthaltenen Subskalen lassen sich entsprechend nach Beziehungs- und Unterrichtsaspekten gliedern (s.a. Gruehn 2000, 73):

Tabelle 4: Dimensionen der *Klima-Skalen* von Fend (1977)

Beziehungsaspekte
Restriktiv kontrollierender Führungsstil des Lehrenden
Mitbestimmung
Lehrerengagement
Anonymität der Sozialbeziehungen
Sozialbeziehungen (allg.)
Unterrichtsaspekte
Leistungsdruck
Disziplindruck
Unterrichtsverlauf
Anpassungsdruck

Ein weiteres deutschsprachiges Erfassungsinstrument folgte mit dem FUK, dem *Fragebogen zum Unterrichtsklima* von Dreesmann (1980, 1982). Es enthält Beziehungsaspekte zwischen den Schülerinnen und Schülern (Kameradschaft, Konkurrenzdenken) sowie zwischen Lehrenden und Lernenden (Kritik am Lehrer); ansonsten dominieren unterrichtstechnische Elemente. Die ursprünglichen Subskalen-Bezeichnungen wurden in nachfolgenden Veröffentlichungen nicht immer stringent beibehalten.

Tabelle 5: Dimensionen des FUK von Dreesmann (1980)

Kooperation im Unterricht (auch: Kooperativer Unterricht)
Kritik am Lehrer
Lenkung durch den Lehrer
Förderung des Selbstvertrauens
Kameradschaft
Konkurrenzdenken unter den Schülern
Schwierigkeit des Unterrichts
Disziplin im Unterricht
Verständlichkeit des Unterrichts (auch: Erfahrungsnähe des Unterrichts)

Die Dreiteilung auf der Basis der beiden Beziehungsaspekte und des Unterrichts finden sich auch bei von Saldern & Littig (1987), wobei deren 15 Klimakomponenten die Grundlage für die *Landauer Skalen zum Sozialklima* (LASSO) bilden.

Tabelle 6: Dimensionen der Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO);
von Saldern & Littig (1987)

Lehrer-Schüler-Beziehung
Fürsorglichkeit des Lehrers
Aggression gegen den Lehrer
Zufriedenheit mit dem Lehrer
Autoritärer Führungsstil des Lehrers
Bevorzugung und Benachteiligung durch den Lehrer
Schüler-Schüler-Beziehung
Ausmaß der Cliquenbildung
Hilfsbereitschaft der Mitschüler
Aggression gegen Mitschüler
Diskriminierung von Mitschülern
Zufriedenheit von Mitschülern
Konkurrenzverhalten von Mitschülern
Merkmale des Unterrichts
Leistungsdruck
Zufriedenheit mit dem Unterricht
Disziplin und Ordnung
Fähigkeit des Lehrers zur Vermittlung von Lehrinhalten

Der Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. bis 8. Klassenstufe (Eder & Mayr 2000) erfasst klimatische Merkmale aus der Perspektive der Lernenden. Der LFSK ist in zwei Teile gegliedert, so dass schul- wie klassenbezogene Anteile getrennt ermittelt werden können.

Der ‚Schulteil‘ basiert auf den beiden Dimensionen *Kontrolle/Strenge* und *Wärme* – wie sie in der klassischen Erziehungstilkonzeption bekannt sind. Die Kontrolldimension steht für „die Klarheit der Regeln, die an einer Schule herrschen und das Gewicht, das auf ihre Einhaltung gelegt wird sowie die allgemeine Betonung von Disziplin und Ordnung“ (a.a.O., 15). Der Faktor *Wärme* wiederum repräsentiert „das Ausmaß, in dem eine Schule von ihren Schülerinnen und Schülern als unterstützend, fürsorglich und persönlich erlebt wird“ (a.a.O., 16). Darüber hinaus ermittelt der schulbezogene Teil das Ausmaß der Schulfriedenheit und der Schulfreude.

Der ‚Klassenteil‘ umfasst 14 klimatische Einzelelemente: Pädagogisches Engagement, Restriktivität, Mitsprache, Gerechtigkeit, Komparation, Gemeinschaft, Rivalität, Lernbereitschaft, Störneigung, Leistungsdruck, Unterrichtsdruck, Vermittlungsqualität, Schülerbeteiligung im Unterricht und Kontrolle der

Schülerarbeit (vgl. Kap. 5.2). Aufgrund faktorenanalytischer Analysen lassen sich die 14 Elemente zu vier Dimensionen verdichten:

Tabelle 7: Klimatische Dimensionen des Klassenteils des LFSK (a.a.O., 13f)

Sozial- und Leistungsdruck	Zusammenfassung der Elemente (fehlende) Gerechtigkeit, Restriktivität, Komparation, Leistungsdruck, Unterrichtsdruck. Die Dimension erfasst das Ausmaß, in dem sich Schüler in der Schule als eingeschränkt und unter Druck und Leistungsstress erleben.
Schülerzentriertheit	Zusammenfassung der Klima-Elemente Pädagogisches Engagement, Mitsprache, Vermittlungsqualität, Schülerbeteiligung und Kontrolle der Schülerarbeit. Die Dimension erfasst das Ausmaß, in dem sich die Schüler in der Schule akzeptiert, unterstützt und aktiv einbezogen erleben.
Lerngemeinschaft	Zusammenfassung der Klima-Elemente Gemeinschaft und Lernbereitschaft. Die Dimension erfasst das Ausmaß, in dem sich die Schüler als eine gute und lernorientierte Gemeinschaft in der Klasse erleben.
Rivalität & Störung	Zusammenfassung der Elemente Rivalität und Störneigung. Die Dimension erfasst das Ausmaß, in dem sich die Schüler als eine rivalisierende und zu lernfremden Tätigkeiten neigende Gruppe erleben.

Im ‚Ländervergleich‘ lässt sich feststellen, dass eine breite, aber insgesamt homogene Grundkonzeption vorliegt. Sie umfasst zum einen Beziehungsmerkmale (Lehrer-Schüler, Schüler-Schüler), zum anderen Unterrichtsmerkmale, die in der amerikanischen Sichtweise etwas facettenreicher gefasst werden und Aspekte beinhalten wie die Wahl von Unterrichtsmethoden (CES), innere Differenzierung und die Ausgestaltung der Lernumgebung (beide im LEI).

Eine breite Ausrichtung des Klimakonzepts macht durchaus Sinn, würde aber in einer Extremform darauf hinauslaufen, sämtliche Aspekte eines guten Unterrichts einbinden zu müssen. Forschungstechnisch gesehen ist es eher von Vorteil, von einem engen Klimabegriff auszugehen – wie es der LFSK in seiner faktorenanalytisch ermittelten Form vorsieht (vgl. Kap. 5.2.2). Die in dieser Arbeit essentielle Fragestellung betrifft das Verhältnis der beiden Merkmalsbereiche (Beziehungsebene, Unterrichtsebene) verbunden mit der Konzeptionie-

rung, ob hierbei eher eine additive Verknüpfung oder aber eine getrennte Betrachtung Sinn machen. Darüber hinaus sind die Facetten beider Bereiche keineswegs einheitlich – wie die nachfolgende Gegenüberstellung schulpädagogischer und pädagogisch-psychologischer Vorstellungen verdeutlicht.

2.2 Klimatelemente nach Hilbert Meyer und Andreas Helmke

Bei der Suche nach Qualitätsmerkmalen für guten Unterricht findet das Lern- bzw. Unterrichtsklima eine angemessene Beachtung. Hilbert Meyer (2004) beschreibt in seinem ‚Klassiker‘ *Was ist guter Unterricht?* zehn Merkmale, die er als Gütekriterien des Unterrichtsgeschehens erachtet. Das ‚lernförderliche Klima‘ gehört deshalb dazu, weil Lernende anschaulich erleben sollten, wie eine humane und demokratische Gesellschaft funktionieren kann und weil gerade die Jüngeren und Lernschwächeren von einem positiven Klima motivational profitieren. Ferner postuliert Meyer eine ‚katalysierende Wirkung‘, die das Klima auf die restlichen neun Merkmale ausübt. Die fünf „Klima-Stifter“ dieses Ansatzes sind (a) gegenseitiger Respekt, (b) verlässlich eingehaltene Regeln, (c) gemeinsam geteilte Verantwortung, (d) Gerechtigkeit und (e) Fürsorge (a.a.O., 47ff). Auch Andreas Helmke (2009) versteht das Klima als wesentlichen Teil der Unterrichtssituation. Er unterstreicht in seiner eher psychologisch orientierten Konzeption der *Merkmale von Unterrichtsqualität* die Bedeutung des lernförderlichen Klimas im Sinne eines sensiblen Bereichs mit einer „Ampelfunktion“. Ein gesundes Lernklima wird gleichsam als Basis für erfolgreiches Lehren und Lernen gewertet. Als Indikatoren seines Ansatzes nennt der Autor die Aspekte (a) Umgang mit Fehlern, (b) angemessene Wartezeiten, (c) entspannte Lernatmosphäre und (d) Abbau von Angst (a.a.O., 221ff).

In der Zusammenschau der beiden Konzepte wird deutlich, dass zumindest zwei voneinander trennbare Aspekte gesehen werden müssen: eine eher methodisch-organisatorische Ebene sowie eine sozial-emotionale Ebene. Zur erstgenannten Ebene zählen die „angemessenen Wartezeiten“, der „Umgang mit Fehlern“ sowie die „Verlässlichkeit im Umgang mit Regeln“. Die restlichen sechs Aspekte sind m. E. eindeutig der sozial-emotionalen Ebene zuzuordnen. Sie repräsentieren diejenigen Faktoren, die am ehesten mit Beziehungskompetenz einhergehen.

In einem Aufsatz ergänzen Bültner und Meyer (2004) ihre Position um folgende Kennzeichen eines lernförderlichen Klimas: Vertrauen, Humor und Begeisterung. Der Aspekt des ‚wechselseitigen Respekts‘ gilt hier neben der Selbstachtung und der Kooperationsbereitschaft als Grundlagen bzw. Voraussetzungen für das Lernklima. Dass beide Ebenen miteinander verwoben sind,

Motivation durch Beziehung

Leitz, I.

2015, XVI, 289 S. 30 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-07415-9