

Sozialklima in der Schule

Social Climate in Schools

Thomas Götz, Anne C. Frenzel & Reinhard Pekrun

1 Einleitung

Die Wurzeln der Forschung zum Sozialklima in Unterricht, Klasse und Schule sind in den 30er Jahren des vergangenen Jahrhunderts zu finden. Der für die Sozialklimaforschung zentrale Gedanke, dass individuelles Verhalten eine Funktion von Person- und Umweltmerkmalen ist, wurde vor allem in Lewins (1936) sozialpsychologischen Arbeiten und Murrays (1938) „needs-press model“ thematisiert (needs: persönliche Bedürfnisse; press: Druck von Seiten der Umwelt). Erste empirische Untersuchungen zum schulischen Klima wurden in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts durchgeführt. In den 60er und 70er Jahren nahm die Zahl der Studien in diesem Bereich dann international stark zu (Dreesmann, Eder, Pekrun, von Saldern & Wolf, 1992). Nach einer Phase der Stagnation in den 80er und 90er Jahren ist auch gegenwärtig wieder ein starkes Interesse an der Sozialklimaforschung zu verzeichnen.

Die Ausbeute an kumulativer empirischer Evidenz zu Strukturen, Bedingungen und Wirkungen des Klimas aber ist als insgesamt eher gering zu bewerten. Hierfür gibt es mehrere Gründe. Dem Begriff „Klima“ wurden unterschiedliche Konstrukte zugeordnet, ohne dass diese in einen systematischen theoretischen Zusammenhang gebracht wurden. Dementsprechend lieferte die schulbezogene Klimaforschung eine Fülle isolierter Ergebnisse, die sich nicht ohne Weiteres zu einem Gesamtbild zusammenfügen. Daneben gibt es viele Studien, die zwar Klimavariablen untersuchten, diese jedoch nicht als solche deklarierten. Schließlich ist auch die Heterogenität der verwendeten Methoden für die mangelnde Interpretierbarkeit von Befunden verantwortlich.

Dennoch deuten die vorliegenden Befunde in ihrer Summe darauf hin, dass das Sozialklima in Klassen und Schulen für die Lern-, Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von Schülern von erheblicher Bedeutung ist. Ferner ist ein positives Sozialklima in Schulen und Klassen aus einer pädagogischen Perspektive auch als Ziel per se anzusehen.

2 Aspekte des Sozialklimas

Begriffsklärung:

Unter dem „Klima“ in einer Gruppe oder einer Institution werden üblicherweise die wahrgenommenen, typischen Umwelten in dieser Gruppe oder Institution verstanden (Eder, 2002; Pekrun, 1985).

In Abbildung 1 werden die zahlreichen Konstrukte, die Aspekte solcher Umwelten repräsentieren, einem integrierenden Klassifikationsschema zugeordnet.

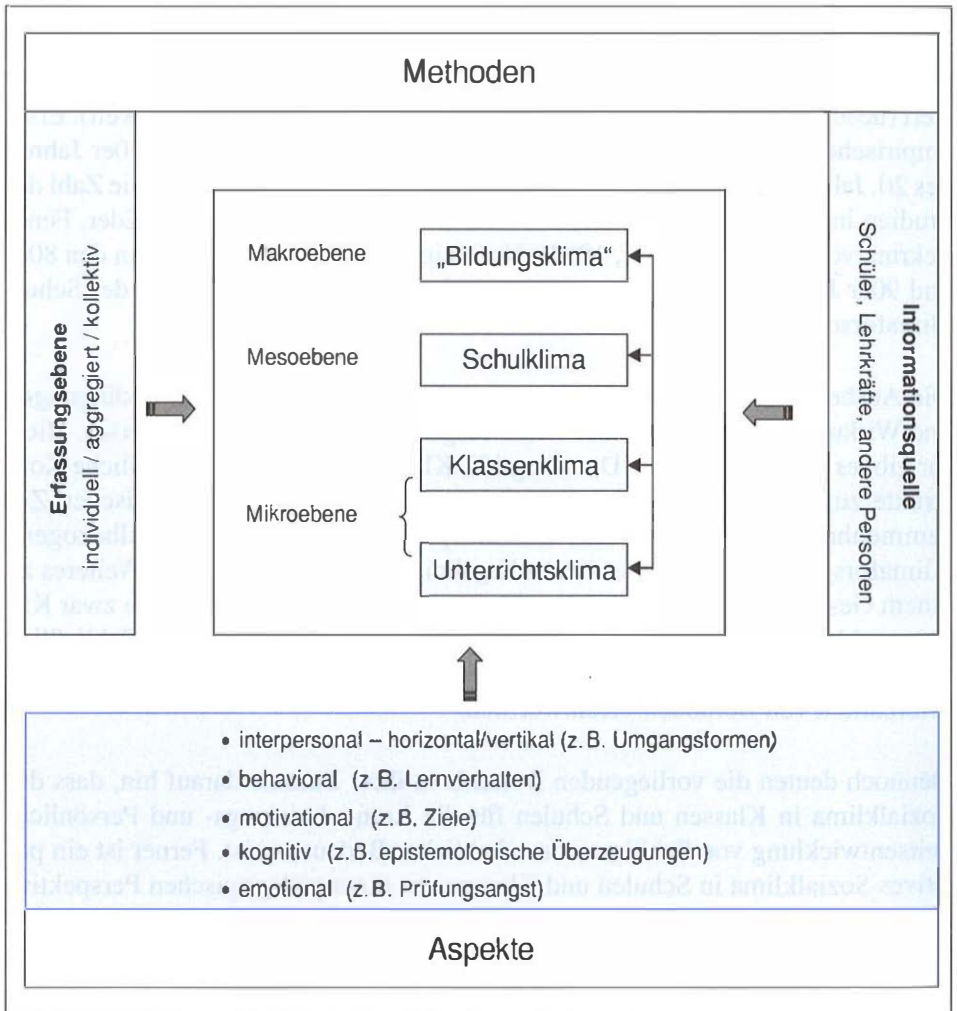


Abbildung 1: Inhaltliche Aspekte, Ebenen und Erfassungsmethoden von Sozialklima im Lern- und Leistungskontext

2.1 Interpersonale Aspekte

Bei den interpersonalen Aspekten des Klimas handelt es sich um die wahrgenommene Qualität und Quantität typischer bzw. dauerhafter sozialer Beziehungen zwischen Individuen (z. B. Schülern), zwischen Gruppen (z. B. Schulklassen) und zwischen Individuen und Gruppen (z. B. Lehrkraft und Klasse). Hierzu zählen beispielsweise Höflichkeit, Ehrlichkeit, Streitkultur und der Umgang mit Minderheiten. Es können *horizontale* und *vertikale* interpersonale Beziehungen unterschieden werden, also z. B. Beziehungen zwischen den – jeweils derselben Hierarchieebene zuzuordnenden – Schülern einer Klasse oder Lehrkräften eines Kollegiums einerseits und Beziehungen zwischen Personen mit unterschiedlichem Status (wie Lehrkräften und Schülern) andererseits.

2.2 Behaviorale Aspekte

Mit behavioralen Aspekten des Klimas ist die wahrgenommene Qualität und Quantität typischer bzw. dauerhafter Verhaltensweisen in der jeweiligen Gruppe oder Institution gemeint. Dabei kann es sich um soziales Verhalten in der Gruppe handeln, aber auch um Verhaltensweisen, die nicht primär sozialer Art sind. Beispiele sind gegenseitige Unterstützung, Aggression, aber auch Lernverhalten von Schülern (z. B. Anwendung von Lern- und Problemlösestrategien). Auch wahrgenommene Lern- und Leistungsergebnisse (z. B. wahrgenommener Leistungsstand der eigenen Schulklasse) lassen sich hier zuordnen.

2.3 Motivationale Aspekte

Bei den motivationalen Aspekten des Klimas handelt es sich um die wahrgenommene, typische Qualität und Quantität motivationaler Prozesse, welche die Auswahl, Intensität und Persistenz von Handlungen bestimmen. Hierzu zählen beispielsweise wahrgenommenes Interesse und Leistungsziele der Schülerschaft einer Klasse. Auch bei allgemeinen Zielorientierungen der Schüler einer Klasse (z. B. „Die Schüler in meiner Klassen wollen viel im Leben erreichen“) kann es sich um Bestandteile des Klimas handeln.

2.4 Kognitive Aspekte

Bei kognitiven Aspekten des Klimas handelt es sich um die wahrgenommene Qualität und Quantität typischer bzw. dauerhafter spezifischer kognitiver Prozesse in der jeweiligen Gruppe oder Institution. Beispiele für kognitive Aspekte sind wahrgenommene epistemologische Überzeugungen (z. B. „Die Schüler meiner Klasse glauben, dass eine Mathematikaufgabe immer genau eine richtige Lösung hat“), Selbstwirksamkeitserwartungen (z. B. „Die Schüler meiner Klasse sind überzeugt, dass sie Mathematikaufgaben gut lösen können, wenn sie sich bemühen“), geschlech-

terbezogene Überzeugungen (z. B. „Bei uns ist man überzeugt davon, dass Jungen in Mathematik besser sind als Mädchen“) oder Valenzüberzeugungen (z. B. „Mathematik ist bei uns ein wichtiges Fach“).

2.5 Emotionale Aspekte

Zu den emotionalen Aspekten des Klimas zählen wahrgenommene, typische positive Emotionen (z. B. Freude, Stolz) ebenso wie wahrgenommene negative Emotionen (z. B. Angst, Ärger) in der Gruppe. Diesem Bereich zuzuordnen sind auch wahrgenommene affektive Einstellungen zur Schule und Klasse (z. B. „Wir sind auf unsere Schule/Klasse stolz“) oder zu einzelnen Domänen und Fächern (z. B. „Mathematik macht uns Spaß“), sowie typische Emotionen der Schülerschaft (z. B. „An unserer Schule haben die meisten Schüler vor den Lehrern/Prüfungen/dem Schulleiter Angst“).

3 Ebenen des Sozialklimas und ihre Interdependenzen

Klimawahrnehmungen im Bildungsbereich können sich auf unterschiedliche Gruppen und institutionelle Ebenen beziehen (Makro-, Meso- und Mikroebene im Sinne von Bronfenbrenner, 1979).

Begriffsklärung:

Wahrnehmungen der bildungsbezogenen Umwelten auf der Makroebene können als *Bildungsklima* in der betreffenden Gesellschaft bezeichnet werden (z. B. wahrgenommene gesellschaftliche Wertschätzung von Bildung).

Die Ergebnisse von Bildungsstudien wie TIMSS, PISA, DESI und IGLU deuten darauf hin, dass sich Kulturen, aber auch Länder innerhalb von Kulturkreisen zum Teil deutlich darin unterscheiden, welchen Stellenwert sie Bildung beimessen. Systematisch erfasst wurde das Bildungsklima von Gesellschaften bisher jedoch kaum.

Begriffsklärung:

Auf der Mesoebene ist das *Schulklima* (engl. school climate) anzusiedeln. Dabei handelt es sich um die wahrgenommene Umwelt in der Schule als ganzer Institution (z. B. „An unserer Schule fühlen sich alle wohl“; Eder, 2002).

Die Forschung zum Schulklima konnte sich bisher neben der Unterrichtsklima- und Klassenklimaforschung nicht als eigene Forschungsrichtung etablieren (Fra-

ser, 1986). Häufig wurde beispielsweise einfach das durchschnittliche Klassenklima an einer Schule als Indikator für das Schulklima verwendet, ohne die über die Klasse hinausgehenden Kontexte der Schule zu berücksichtigen (Schnabel, 2001).

Begriffsklärung:

Das *Klassenklima* (engl. classroom climate) ist der Mikroebene zuzuordnen. Als Teilbereich des Schulklimas umfasst das Klassenklima das soziale Klima in allen Situationen, in denen sich eine Klasse als Subgruppe der Schülerschaft einer Schule konstituiert.

Neben Unterrichtssituationen zählt hierzu auch das Klima in Situationen, in denen kein Unterricht im engeren Sinne in der Klasse stattfindet (z. B. Klassenausflüge und -exkursionen, Sportveranstaltungen).

Begriffsklärung:

Das *Unterrichtsklima* ist ebenfalls der Mikroebene zuzuordnen und stellt denjenigen Teilbereich des Klassenklimas dar, der sich auf Unterrichtssituationen in der Klasse bezieht.

Es ist anzunehmen, dass diese unterschiedlichen Ebenen des Klimas in *wechselseitigen Bedingungsbeziehungen* stehen. Beispielsweise wird das Bildungsklima in einer Gesellschaft das Sozialklima von Schulen beeinflussen, indem es das Ausmaß der für Bildung mobilisierten Ressourcen mitbestimmt (Anzahl an Schulen und Lehrkräften, Qualität der Lehrerbildung, materielle Ausstattung von Schulen etc.). Das Klima an Schulen aber dürfte seinerseits Einfluss auf das gesellschaftliche Werteklima im Bereich von Bildung nehmen.

4 Erfassung von Sozialklima

Bei Klimabeurteilungen handelt es sich um Einschätzungen, die sich auf die Umwelten in Gruppen von Personen bzw. gesellschaftlichen Institutionen beziehen. Zu Beurteilungen von Umwelten stehen unterschiedliche Methoden zur Verfügung.

4.1 Informationsquelle

Ein zentraler Aspekt der Klimaerfassung ist die Wahl der Informationsquelle (Clausen, 2002). Abgesehen von einer Einschätzung der Umwelten von Gruppen durch externe Beobachter werden typischerweise die Gruppenmitglieder selbst

als Informationsquelle genutzt. Dabei hängt die Zahl potenzieller Informanten von der betrachteten Klimaebene ab. So kommen z. B. zur Beurteilung des Bildungsklimas in einer Gesellschaft alle Bewohner des betreffenden Landes infrage, während das Unterrichtsklima in einer einzelnen Schulklasse nur von Mitgliedern dieser Klasse oder ihren Bezugspersonen beurteilt werden kann.

4.2 Erfassungsebene

Einen weiteren wichtigen methodischen Aspekt stellt die Erfassungsebene (vgl. Eder, 2001, 2002).

Merke:

Klima kann auf *individueller* Ebene erfasst werden, indem die subjektive Klimawahrnehmung einzelner Personen erhoben wird (z. B. „In meiner Klasse gehen wir freundlich miteinander um“).

Individuelle Klimawahrnehmungen können von kollektiv geteilten Wahrnehmungen oder den Wahrnehmungen von Bezugspersonen (wie Freunden oder Eltern) beeinflusst sein und diese ihrerseits bestimmen (Pekrun, 1985).

Merke:

Eine auf *Aggregation* beruhende Klimaerfassung bezieht sich auf die durchschnittliche Wahrnehmung der Gruppenumwelt durch die Mitglieder einer Gruppe (z. B. Erfassung der durchschnittlichen Wahrnehmung der Schüler einer Klasse anhand von Mittelwertbildung für Antworten auf das Item „Der Mathematikunterricht macht uns Spaß“).

Der auf Aggregation basierende Klimawert ist ein Indikator für die durchschnittliche Klimabeurteilung in einer Gruppe. Die Durchschnittswerte mehrerer Gruppen (z. B. Schulklassen) können wiederum aggregiert werden, z. B. um die durchschnittliche Wahrnehmung des Klimas in allen Klassen einer Schule abzubilden. Bei einer solchen Aggregation ist zu beachten, dass Mittelwertbildungen über heterogene Individual- bzw. Gruppeneinschätzungen einen Wert liefern, der im Extremfall für keine einzige Person bzw. Gruppe zutrifft, wurde. Vor der Aggregation sollte deshalb die Homogenität der Ausgangswerte überprüft werden (z. B. anhand von Intraklassenkorrelationen).

Merke:

Unter einem *kollektiv geteilten* Klimawert versteht man eine für mehrere Personen identische bzw. ähnliche Ausprägung bestimmter Klimawahrnehmungen.

Der kollektiv geteilte Klimawert entspricht dann einem auf Aggregation basierendem Klimawert, wenn alle Personen einer Gruppe identische oder ähnliche Individualwerte aufweisen. Bei Gruppen mit heterogenen Klimawahrnehmungen ist es wenig sinnvoll, ein real nicht vorhandenes Kollektivklima artifiziiell bestimmen zu wollen.

4.3 Messinstrumente

In der empirischen Forschung wurde das Sozialklima von Klassen und Schulen fast ausschließlich anhand von Fragebögen erfasst, obwohl auch anderen Methoden, wie beispielsweise Interviews, Experience-Sampling oder Tagebuchstudien, eingesetzt werden könnten (vgl. auch Pekrun, 1985). Während in den USA bereits in den 50er Jahren Skalen zur Erfassung des Klimas im Lern- und Leistungskontext konzipiert wurden, begann die Skalenentwicklung im deutschsprachigen Raum erst Anfang der 70er Jahre. Es gibt international relativ wenige neuere Verfahren, die explizit das Klima in Unterricht, Klasse und Schule erfassen. Exemplarisch werden hier zwei solcher Messinstrumente vorgestellt:

- der Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK 4-8, Eder & Mayr, 2000; LFSK 8-13, Eder, 1998) und
- die Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO 4-13, v. Saldern & Littig, 1987).

Beim *LFSK* handelt es sich um ein relativ ökonomisches Instrumentarium zur Erfassung der subjektiv wahrgenommenen Lernumwelt von Schülern. Die 14 mit diesem Verfahren erhobenen Aspekte des Lernklimas lassen sich zu vier Dimensionen zusammenfassen: Sozial- und Leistungsdruck, Schülerzentriertheit, Kohäsion und Disziplin. Auf Schulebene werden zwei Klimavariablen erfasst (Wärme und Strenge). Zusätzlich wird das individuelle Wohlbefinden in der Schule erfragt. Anhand des *LFSK* kann für jeden Schüler ein individuelles Profil von Klimawahrnehmungen erstellt werden. Durch entsprechende Aggregation können aber auch Klimawerte für Klassen und Schulen ermittelt werden.

Auch die relativ häufig verwendeten *LASSO* erfassen das Sozialklima in Schulklassen. Die insgesamt 17 Einzelskalen dieses Instruments lassen sich den folgenden drei Dimensionen zuordnen: Lehrer-Schüler-Beziehungen (z. B. Fürsorglichkeit des Lehrers), Schüler-Schüler-Beziehungen (z. B. Konkurrenzverhalten von Mitschülern) und allgemeine Merkmale des Unterrichts (z. B. Leistungsdruck). Die *LASSO* erlauben neben einer Erfassung des wahrgenommenen Ist-Zustandes auch die Erhebung von Idealzuständen – die Schüler können im Fragebogen die aus ihrer Sicht wünschenswerten Ausprägungen von Klimaaspekten angeben.

5 Wirkungen des Sozialklimas

In einer Vielzahl von Studien zum schulischen Klima fanden sich signifikante, wenngleich meist relativ schwache Beziehungen zwischen Klimawerten und Variablen der Lern-, Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung. Im Folgenden werden einige dieser Zusammenhänge exemplarisch dargestellt.

Schulische Lernleistungen. Die vorliegenden Studien zeigen Zusammenhänge zwischen Dimensionen des Klassenklimas und Leistungen von Schülern in standardisierten Testverfahren (Gruehn, 2000). Goh und Fraser (1998) beispielsweise fanden bessere Leistungen in Klassen, in denen die Schüler von einem Unterrichtsklima berichteten, das von gutem Klassenmanagement, gegenseitiger Unterstützung und Freundlichkeit geprägt war. Auch in Studien, die Schulnoten als Leistungsindikatoren verwenden, zeigten sich signifikante Zusammenhänge. Eder (2002) bemerkt hierzu kritisch, dass Zusammenhänge von Klimawerten mit Noten schwer zu interpretieren sind, da ein positives Unterrichtsklima dazu führen könnte, dass Lehrkräfte gleiche Schülerleistungen mit besseren Noten bewerten.

Qualitätsmerkmale des Lernens von Schülern stehen mit dem Unterrichtsklima ebenfalls in Zusammenhang (vgl. die Metaanalyse von Wang, Haertel & Walberg, 1993). Turner et al. (2002) und Karabenick (2004) konnten z. B. zeigen, dass wahrgenommene motivationale Orientierungen im Klassenzimmer mit Variablen des Lernverhaltens von Schülern korrelieren. So scheinen Schüler, die ihren Unterricht und ihre Klasse als lernzielorientiert wahrnehmen, eher selbstständig zu handeln als Schüler, die in Unterricht und Klasse eine Leistungszielorientierung als vorherrschend erleben.

Sozialverhalten. Vereinzelt Studien deuten auf Zusammenhänge zwischen Schul- und Klassenklima einerseits und dem Sozialverhalten von Schülern andererseits hin. So konnte z. B. Meier (1997) zeigen, dass ein positives Schulklima (z. B. hohes Ausmaß an Mitbestimmung, hohe Qualität der Lehrer-Schüler Beziehung) mit einem geringeren Ausmaß an aggressiven Handlungen von Schülern einhergeht.

Selbstkonzepte. Fähigkeitsselbstkonzepte, Selbstwirksamkeitserwartungen und allgemeines Selbstwertgefühl korrelieren ebenfalls mit Aspekten des Schul- und Klassenklimas (Eder, 1996; Fend, 1998; Häußler & Hoffmann, 1998). Kolbe, Jerusalem und Mittag (1998) fanden beispielsweise, dass wahrgenommene Unterrichtszufriedenheit mit günstigeren Selbstwirksamkeitserwartungen in Beziehung steht.

Motivation und Interesse. Einige Studien konnten zeigen, dass das wahrgenommene Klima auch mit der Motivation und dem Interesse von Schülerinnen und

Schülern korreliert (Anderman et al., 2001). Beispielsweise fanden Anderson, Hamilton und Hattie (2004), dass die wahrgenommene Qualität der persönlichen Verhältnisse zwischen den Schülern (Affiliation) in deutlichem Zusammenhang mit dem individuellen Interesse und der individuellen Motivation der Schüler steht.

Einstellungen zu Schule und Lernen, Wohlbefinden und Drop-Out. Nolen (2003) konnte zeigen, dass wahrgenommene Unterrichtsqualität individuelle Lernzufriedenheit vorhersagt. Ein positives Klima (z. B. kooperatives Führungsverhalten des Lehrers) geht mit weniger Schulangst, positiverer Stimmung, höherem subjektiven Wohlbefinden und weniger psychovegetativen Beschwerden einher (Eder, 2004; Fend, 1977). Studien von Oswald et al. (1989) und Rumberger (1995) weisen außerdem darauf hin, dass Drop-Out-Intentionen in deutlichem Zusammenhang mit dem Klassenklima stehen (z. B. der wahrgenommenen „Disziplinierungspolitik“ von Lehrkräften).

6 Determinanten des Klimas – Förderung eines positiven Sozialklimas

Unterschiedliche Entstehungsbedingungen des Sozialklimas lassen sich der Mikro-, Meso- und Makroebene des schulischen Bildungswesens zuordnen (Eder, 2002). Die Förderung eines positiven Klimas kann dementsprechend auf allen drei Ebenen ansetzen. Von Interventionen auf einer einzelnen Ebene sind auch Wirkungen auf Klimaaspekte anzunehmen, die auf anderen Ebenen lokalisiert sind.

6.1 Förderung auf Mikroebene

Eine Intervention auf *Mikroebene* besteht aus einer im Klassenzimmer ansetzenden Modifikation einzelner oder mehrerer der in Abschnitt 2 genannten Umweltaspekte. Initiiert werden können solche Interventionen durch die in den Klassen unterrichtenden Lehrkräfte. Diese können auf die Etablierung eines positiven Unterrichts- und Klassenklimas durch eine entsprechende Aus- und Fortbildung vorbereitet werden (z. B. Vermittlung von Wissen zur Implementierung einer „Kultur der Fehler“). Auch Personen, die nicht in den Klassen unterrichten, können das Unterrichts- und Klassenklima fördern, beispielsweise Schulpsychologen oder Mitarbeiter von Beratungsstellen, die mit der Schulklasse arbeiten (z. B. Kurs zum Umgang mit Mobbing).

6.2 Förderung auf Mesoebene

Interventionen auf *Mesoebene* setzen an Schulen als Institutionen an und konzentrieren sich in Abgrenzung zu Interventionen auf der Mikroebene nicht speziell auf das Geschehen im Klassenzimmer. Initiiert werden können Maßnahmen der

Schulentwicklung auf Mesoebene beispielsweise durch entsprechende Aus- und Fortbildungen von Schulleitern und Lehrkräften (z. B. Fortbildung zur Förderung eines kooperativen Verhaltens im Lehrerkollegium). Schulevaluationen können Hinweise zu Defiziten des Klimas auf Mesoebene liefern und zu entsprechenden Interventionen führen.

Bauliche Gegebenheiten (z. B. die Architektur von Schulen) und die Ausstattung von Schulen (z. B. Qualität der Bibliothek, EDV-Ausstattung) dürften ebenfalls in erheblichem Maße zum Klima an einer Schule beitragen. Einen weiteren, insbesondere in modernen Gesellschaften klimapragenden Aspekt stellt die Vernetzung von Schulen mit schulexternen Personengruppen und Einrichtungen dar (z. B. Zusammenarbeit mit dem Elternbeirat, Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen und mit zukünftigen Arbeitgebern der Schülerinnen und Schüler).

6.3 Förderung auf Makroebene

Das Klima auf *Makroebene* zu modifizieren bedeutet, Einfluss auf gesellschaftliche Werte im Bereich von Bildung, Lernen und Leistung zu nehmen. Dieses Werteklima kann durch politische Orientierungen und Handlungen geprägt werden (z. B. Ressourcenverteilungen, Gesetzgebung zu Bildungs- und Berufszugängen). Auch der Umgang von Medien mit dem Thema Bildung nimmt Einfluss auf das bildungsbezogene Werteklima der Gesellschaft. Die Befunde internationaler Vergleichsstudien zu Schülerleistungen scheinen das Bildungsklima in Deutschland in den vergangenen Jahren erheblich beeinflusst zu haben („PISA-Schock“).

7 Fazit und Perspektiven für zukünftige Forschung

Angesichts der Heterogenität von Konstruktdefinitionen und Erfassungsmethoden in der bisherigen Forschung wird es für zukünftige Fortschritte entscheidend sein, sich auf Kernvariablen des Klimas zu einigen und diese systematischer als bisher zu untersuchen.

Darüber hinaus wäre es wünschenswert, wenn sich in der Klimaforschung verstärkt ein Methodenpluralismus etablieren würde, der neben quantitativen Verfahren auch qualitativ-explorative Methoden berücksichtigt. Die Entwicklung von Messinstrumenten basierte in der bisherigen Klimaforschung selten auf explorativen Analysen der Wahrnehmungen von Schülern und Lehrkräften, sondern eher auf Konzeptionen des jeweiligen Skalenentwicklers. Explorative, ergebnisoffene Analysen könnten wertvolle Hinweise zu den Umweltkognitionen liefern, die für Individuen und Gruppen tatsächlich handlungsleitend und entwicklungsbedeutsam sind.

Viel versprechend für die Klimaforschung sind die in jüngerer Zeit entwickelten Methoden der Mehrebenenanalyse. Diese erlauben es, auf unterschiedlichen Ebenen lokalisierte Variablen (z. B. individuelle Schülerleistung; durchschnittliche Wahrnehmung der Unterrichtsqualität in einer Klasse) simultan zu modellieren. Mittlerweile liegen relativ benutzerfreundliche Softwarepakete zur Analyse von Mehrebenenstrukturen vor (z. B. HLM, Mplus, MLwiN). Reanalysen vorliegender Datensätze anhand solcher Programme könnten zu einem erheblichen Erkenntnisgewinn in der Klimaforschung führen.

Weiterführende Literatur

- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Fraser, B. J. & Walberg, H. J. (Eds.). (1991). *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*. Oxford: Pergamon.

Literatur

- Anderman, E. M., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Roeser, R., Wigfield, A. & Blumenfeld, P. (2001). Learning to value mathematics and reading: Relations to mastery and performance-oriented instructional practices. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 76–95.
- Anderson, A., Hamilton, R. J. & Hattie, J. (2004). Classroom climate and motivated behaviour in secondary schools. *Learning Environments Research*, 7, 211–225.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.
- Dreesmann, H., Eder, F., Fend, H., Pekrun, R., von Saldern, M. & Wolf, B. (1992). Schul- und Klassenklima. In K. Ingenkamp, R. S. Jäger, H. Petillon & B. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1970–1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 655–682). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Eder, F. (1998). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.–13. Klasse (LFSK 8-13)*. Göttingen: Hogrefe.
- Eder, F. (2001). Schul- und Klassenklima. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 578–585). Weinheim: Beltz.
- Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 30, 213–228.
- Eder, F. (2004). Der Einfluss einzelner Lehrpersonen auf das Befinden von Schülerinnen und Schülern. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 91–112). Bern: Haupt.
- Eder, F. & Mayr, J. (2000). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. bis 8. Klasse (LFSK 4-8)*. Göttingen: Hogrefe.
- Fend, H. (1977). *Schulklima. Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim: Beltz.

- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim, München: Juventa.
- Fraser, B. (1986). *Classroom Environment*. Sydney: Croom Helm.
- Goh, S. C. & Fraser, B. J. (1998). Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore. *Learning Environments Research, 1*, 199–229.
- Gruchn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Häußler, P. & Hoffmann, L. (1998). Chancengleichheit für Mädchen im Physikunterricht – Ergebnisse eines erweiterten BLK-Modellversuchs. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 4*, 51–67.
- Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology, 96*, 569–581.
- Kolbe, M., Jerusalem, M. & Mittag, W. (1998). Veränderungen von Selbstwirksamkeit und Klassenklima im zeitlichen Verlauf. *Unterrichtswissenschaft, 26*, 116–126.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: Ronald Press Co.
- Meier, U. (1997). Gewalt im sozialökologischen Kontext der Schule. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention* (S. 225–242). Weinheim: Juventa.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Nolen, S. B. (2003). Learning environment, motivation and achievement science. *Journal of Research in Science Teaching, 40*, 347–368.
- Oswald, F., Pfeifer, B., Ritter-Berlach, G. & Tanzer, N. (1989). *Schulklima*. Wien: Universitätsverlag.
- Pekrun, R. (1985). Schulklima. In W. Twellmann (Hrsg.), *Handbuch Schule und Unterricht* (Bd. 7.1, S. 524–547). Düsseldorf: Schwann.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal, 32*, 583–625.
- Saldern, M. von & Littig, K. E. (1987). *Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO)*. Weinheim: Beltz.
- Schnabel, K. (2001). Psychologie der Lernumwelt. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 467–511). Weinheim: Beltz.
- Turner, J. C., Meyer, D. K., Anderman, E. M., Midgley, C., Gheen, M., Yongjin, K. & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology, 94*, 88–106.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research, 63*, 249–294.