

---

## 8 Lernumweltmerkmal Klima

*Klima [gr.-lat.] das: 1. a) der für ein bestimmtes Gebiet charakteristische Ablauf der Witterung (...) 2. durch bestimmte Ereignisse od. Umstände hervorgerufene Atmosphäre od. Beziehungen zwischen Personen, Gruppen, Staaten, o.ä. (Duden, 1990)*

Verlässt man die Ebene der individuellen Merkmale und wendet sich den Gegebenheiten der Lernumwelt zu, lassen sich zunächst objektive und subjektive Lernumweltmerkmale unterscheiden. Während mit objektiven Lernumweltmerkmalen beispielsweise Gruppengröße, Raumgestaltung und Lichtverhältnisse bezeichnet werden, umfassen subjektive Lernumweltmerkmale persönlich wahrgenommene Merkmale, wie beispielsweise die wahrgenommene Qualität interpersoneller Beziehungen. Viele Studien weisen darauf hin, dass neben den individuellen Faktoren Lernumweltmerkmale die wichtigsten Moderatoren im Lern- und Leistungsprozess sind. Zu den zentralen subjektiven Lernumweltmerkmalen zählt das Klima. Allgemein kann man den Begriff Klima als die Beurteilung bzw. Bewertung eines atmosphärischen Zustandes durch den Menschen definieren. Der Klimabegriff wird sowohl in der Pädagogischen Psychologie (im Sinne eines Klassen- oder Unterrichtsklimas) als auch in der Organisationspsychologie (im Sinne eines Betriebs- oder Organisationsklimas) verwendet.

### 8.1 Betriebsklima

Es gibt eine ganze Reihe von Definitionen des Begriffs Betriebsklima oder Organisationsklima (vgl. Friedeburg, 1973; Neuberger, 1980; Payne & Pugh, 1976), die insgesamt jedoch sehr uneinheitlich sind. Eine umfassende Definition wurde von v. Rosenstiel, Falkenberg, Hehn, Henschel und Warns (1984, S. 109-110) vorgelegt. *„Das Betriebsklima ist die Beschreibung und Bewertung wichtiger inhaltlicher Dimensionen eines Betriebs – sei es in der Wirtschaft oder der öffentlichen Verwaltung – auf Belegschaftsebene. Es kann sich dabei um den Betrieb als Ganzes, um Teile dieses*

---

*Betriebs, Zweigwerke, Abteilungen oder Arbeitsgruppen handeln; stets aber sind es soziale Gebilde und nicht der eigene Arbeitsplatz. Die inhaltlichen Dimensionen, die dabei beachtet werden sollten, sind nach dem Grad der Aktualität auszuwählen, sollten definitorisch nicht festgeschrieben sein und unterliegen dem gesellschaftlichen Wandel. Uns erscheinen – bei Berücksichtigung der in der Literatur aufgefundenen Übereinstimmungen, aber auch der dort erkennbaren Lücken – besonders wichtig:*

- *der übergreifende allgemeine Eindruck vom Betrieb bei der Belegschaft,*
- *die Kollegen,*
- *die Vorgesetzten,*
- *die Organisationsstruktur,*
- *die Information und Mitsprache,*
- *die Interessenvertretung,*
- *die betrieblichen Leistungen.*

*Die Analyse sollte unter diesen wichtigen inhaltlichen Gesichtspunkten zu erkennen geben, wie die Belegschaft übereinstimmend (Hervorhebung v. d. Verf.) den Betrieb beschreibt, wobei in diese Beschreibung eine wertende Stellungnahme eingeschlossen ist.“*

Wenn von Betriebsklima gesprochen wird, liegt häufig die Vorstellung zugrunde, dass es sich um eine Eigenschaft der Organisation oder des Betriebes handelt, die eine objektive (i. S. einer intersubjektiv verifizierbaren) Realität darstellt. Problematisch ist jedoch, dass das Klima häufig über die Einstellungen und Meinungen der Organisationsmitglieder erhoben wird, weswegen eine klare Trennung zwischen Personen- und Organisationsmerkmalen kaum möglich ist. Denn die Wahrnehmungen und Bewertungen der einzelnen Organisationsmitglieder sind beeinflusst durch personale Merkmale, so dass die Angaben jedes Einzelnen nur wenig mit der Realität zu tun haben könnten (Eder, 1996).

Das psychologische Klima umgeht diese Problematik und definiert das Klima als personales Attribut. So schreibt zum Beispiel Greif (1980, S. 308): „Das Organisationsklima beschreibt die subjektive Wahrnehmung der Arbeitsumgebung durch

---

die Organisationsmitglieder selbst. Diese Wahrnehmung muss nicht mit den objektiven Bedingungen in der Organisation identisch sein.“

Diese psychologische Perspektive versteht Klima als Produkt der kognitiven Verarbeitung von Merkmalen der Organisation in Interaktion mit den Erwartungen und Bedürfnissen der Person (Eder, 1996). Dadurch wird es zu einem individuellen Konstrukt, von dem sich strukturelle Merkmale der Organisation klar abgrenzen lassen. Wesentlich ist hier, „wie das Individuum selbst seine Arbeitsumgebung wahrnimmt, ohne Rücksicht darauf, wie dieselbe Arbeitsumgebung von anderen wahrgenommen wird.“ (Weinert, 1981, S.168).

## 8.2 *Unterrichtsklima*

Die Forschung zum Klassenklima ist in den 60er Jahren in den USA entstanden und hat sich zunächst darauf konzentriert, auf empirischem Wege inhaltliche Klimadimensionen und entsprechende Messinstrumente zu deren Erfassung zu entwickeln (Fraser, 1989; Moos, 1979; Walberg, 1979). Auch für die Pädagogische Psychologie gilt, dass eine Vielzahl von Definitionen für den Begriff Klima existiert. Im Folgenden möchte ich mich jedoch auf das psychologische Klima beschränken. Mit „Klassenklima“ oder „Unterrichtsklima“ wird dann das subjektive Erleben der Schulumwelt im Klassenverband bezeichnet (Dreesmann, 1979, 1992; Lange, Kuffner & Schwarzer, 1983; Pekrun, 1983; Saldern & Littig, 1987). Dabei unterscheiden Arbinge und Saldern (1984, S. 88-89)

- a) „Soziales Klima“, das sich auf die (subjektive) Wahrnehmung, die (subjektive) Beurteilung, das (subjektive) Erleben schul- und unterrichtsbezogener Aspekte durch den Schüler bezieht, und
- b) „Sozialklima“, von dem erst gesprochen werden kann, wenn ein gewisses Ausmaß an Übereinstimmung zwischen den Angaben der Schüler festzustellen ist.

So definiert Saldern (1982, S. 17) das Sozialklima von Schulklassen als „*hypothetisches Konstrukt, was*

- *ein auf die Schulklasse bezogenes,*
- *relativ überdauerndes,*
- *molares*
- *und mehrdimensionales Aggregat subjektiver Wahrnehmung und kognitiver Verarbeitung von situationalen Reizen ist, das sich in der Beschreibung von Umwelten, Strukturen und Verhalten in der Schulklasse bzw. in einem ihrer Subsysteme (z.B. Cliquen) durch das Individuum widerspiegelt und die Bildung von Einstellungen zur Lernsituation sowie individuelles Verhalten beeinflusst.“*

Differenziert man den Begriff des Klimas weiter aus, wie Eder (1996) es getan hat, entsteht, angewandt auf die Schule, ein Begriff mit fünf Facetten (vgl. Tabelle 8.1).

Tabelle 8.1 Aspekte des Klimabegriffs (nach Eder, 1996)

<b>Lokalisierung innerhalb der Organisation</b>	Schulklima, Lehrkörperklima, Klassenklima, Gruppenklima, etc.
<b>Person-Organisations-Bezug</b>	psychologisches Klima, kollektives Klima
<b>Beschreibungsbasis</b>	aggregiertes Klima, individuelles Klima
<b>Inhalt</b>	Sozialklima, Unterrichtsklima, Werteklima
<b>Datenquelle</b>	Selbstbeschreibung, Fremdbeschreibung

So lässt sich zum einen unterscheiden, auf welche Gruppe innerhalb der Organisation sich das Klima bezieht. Das kann eine Klasse, aber auch eine Schule sein. Weiterhin lässt sich das psychologische Klima (die Wahrnehmung des Einzelnen) abgrenzen vom kollektiven Klima (dem Anteil gemeinsamer Wahrnehmung), die dann auch auf unterschiedlichen Datenebenen beschrieben werden können. So

---

könnte man das individuelle Klima mit Hilfe von Individualwerten bestimmen, während zur Beschreibung des kollektiven Klimas aggregierte Werte eingesetzt werden würden. Hier wird bereits deutlich, dass sich nicht alle Facetten beliebig miteinander kombinieren lassen. So macht es z.B. wenig Sinn, psychologisches Klima mit Hilfe von Fremdbeschreibungen zu erfassen; diese sollten vielmehr zur Beschreibung einer „objektiven Realität“ eingesetzt werden.

### 8.3 *Dimensionen des Klassenklimas*

Zur Erfassung des Klassenklimas hat es neben den Messinstrumenten aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum auch im deutschen Sprachraum eine Reihe von eigenen Entwicklungen gegeben, wie zum Beispiel die Skalen der Konstanzer (Fend, 1977) oder der Landauer Arbeitsgruppe (Saldern & Littig, 1987). Die entwickelten Skalen unterscheiden sich durch die Anzahl und die Inhalte der einzelnen Klimadimensionen, da es keine theoretisch stringente Herleitung des Klimakonstruktes gibt und die Dimensionen zumeist auf faktorenanalytischem Weg empirisch bestimmt wurden (vgl. Tabelle 8.2). Welche Merkmale es genau sind, die als konstitutiv für das Klima einer Klasse oder Schule angesehen werden, hängt nicht zuletzt vom Standpunkt und somit auch vom Erkenntnisinteresse des Forschers ab (Freitag, 1998). In der amerikanischen Literatur beispielsweise wird eher die „school-effectiveness“ betont, wie an einem Überblicksartikel von Anderson (1982) deutlich wird; bei 23 der 40 Studien lautet die abhängige Variable „student achievement“. Zahlreiche deutsche Studien beschäftigen sich dagegen stärker mit dem Einfluss des Schulklimas auf das Sozialverhalten, die Persönlichkeitsentwicklung (Dreesmann et al., 1992; Jerusalem & Schwarzer, 1991) oder die Gesundheit (Freitag, 1998) von Schülern.

Tabelle 8.2 Komponenten wichtiger Klima-Instrumente (aus: Eder, 1996, S. 52-53)

Verfahren	Schüler-Lehrer-Beziehung	Schüler-Schüler-Beziehung	Merkmale des Unterrichts	Lernhaltung der Schüler
<b>Lern-Situations-Test (LST)</b> (Kahl, Buchmann & Witte, 1977)	Identifikation mit Unterrichtsarbeit	Kohäsion	Leistungsanforderungen im Unterricht Betonung von Wettbewerb und Ordnung	Identifikation mit der Unterrichtsarbeit
<b>Fragebogen zum Unterrichtsklima (FUK)</b> (Dreesmann, 1979)	Kooperation zwischen Lehrer und Schüler	Kameradschaft Konkurrenz	Schwierigkeit Verständlichkeit Erfahrungsnähe Individualisierungsmangel Erfolgsaussicht von Anstrengung Disziplin	
<b>Klima-Skalen</b> (Fend, 1977)	Restriktive Kontrolle Mitbestimmung Lehrerengagement Anonymität		Leistungsdruck Disziplindruck Unterrichtsverlauf Anpassungsdruck <sup>a</sup> Sozialbeziehungen <sup>a</sup>	
<b>Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO)</b> (Saldern & Littig, 1987)	Fürsorglichkeit des Lehrers Aggression gegen den Lehrer Zufriedenheit mit dem Lehrer Autoritärer Führungsstil des Lehrers Bevorzugung und Benachteiligung durch den Lehrer	Ausmaß der Cliquenbildung Hilfsbereitschaft der Mitschüler Aggression gegen Mitschüler Diskriminierung von Mitschülern Zufriedenheit von Mitschülern Konkurrenzverhalten von Mitschülern	Leistungsdruck Zufriedenheit mit dem Unterricht Disziplin und Ordnung Fähigkeit des Lehrers zur Vermittlung von Lehrinhalten	Resignation <sup>b</sup> Reduzierte Unterrichtsteilnahme <sup>b</sup>
<b>Wiener Klima-Skalen</b> (Oswald, Pfeifer, Ritter-Berlach & Tanzer, 1989)	Engagement Toleranz Anonymität Vertrauen Mitbestimmung	Kohäsion Konkurrenz Toleranz	Betonung von Disziplin Leistungsüberforderung	

Anmerkungen: <sup>a</sup> zusammengefasste Skalen <sup>b</sup> von den Testautoren den allgemeinen Merkmalen des Unterrichts zugeordnet.

Die Konstanzer Arbeitsgruppe differenziert die Dimensionen Inhalte (Selbstständigkeitserwartung, Leistungsdruck, Disziplindruck), Regulierung (Kontrollfor-

---

men, Mitbestimmung) und soziale Beziehungen (Engagement, Vertrauen, Anonymität). In den *Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO)* werden die Dimensionen Lehrer-Schüler-Beziehungen (Fürsorglichkeit, Aggression, Zufriedenheit, Autoritärer Führungsstil, Bevorzugung und Benachteiligung), Schüler-Schüler-Beziehungen (Cliquesbildung, Aggressionen, Diskriminierung, Zufriedenheit, Konkurrenz) und Allgemeine Merkmale des Unterrichts (Leistungsdruck, Zufriedenheit, Disziplin, Fähigkeit des Lehrers, Resignation, Reduzierte Unterrichtsteilnahme) unterschieden. Der *LASSO* unterscheidet weiterhin zwischen dem tatsächlich erlebten Klima und dem von Schülern gewünschten Klima in einer Klasse, eine Differenzierung, die auch im anglo-amerikanischen Sprachraum vermehrt vorgenommen wird (Fraser, 1991; Fraser & Fisher, 1983; MacAulay, 1990). Dahinter steht die Annahme, dass nicht die schulische Realität selbst, sondern die Diskrepanz zwischen gewünschtem Ideal und schulischer Realität psychologisch relevant ist (Person-Environment-Fit).

#### 8.4 *Forschungsstand*

Empirisch ist vor allem der Einfluss des Unterrichtsklimas auf die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von Schülern untersucht worden (z.B. Dreesmann et al., 1992; Fraser & Walberg, 1991; Pekrun, 1985). Aus verschiedenen Gründen bleibt die empirische Befundlage unklar. Methodisch unterscheiden sich die Studien dahingehend, ob das erlebte Unterrichtsklima entweder über entsprechende Aggregatwerte im Sinne mehrbenenanalytischer Auswertung konzipiert wurde oder ob individuelle Klimaeinschätzungen für die statistische Analyse verwendet wurden. Die Aggregatwerte spiegeln stärker das Konzept des Sozialklimas (vs. soziales Klima) wider, d.h. es wird davon ausgegangen, dass eine gemeinsame, recht ähnliche Einschätzung des Klassenklimas innerhalb einer Gruppe vorliegt. Rousseau (1988) hat jedoch kritisiert, dass das aggregierte Klima zunächst einmal Ergebnis eines statistischen Prozesses ist und dass es weiterhin

---

unklar ist, welcher psychologische Zustand ihm entspricht. Begründet wird dies primär mit der Willkür des gewählten Aggregationsniveaus (Klasse, Schule, Jahrgangsstufe); dies setzt voraus, dass jede strukturelle Organisationseinheit tatsächlich ein Klima hat. Unklar ist ebenfalls, wann genau von der Existenz eines Klassenklimas gesprochen werden kann. So hat Dreesmann (1982) den Skalenmittelwerten seines Fragebogens ein Streuungsmaß als Kriterium beigefügt. Wird dieses Kriterium bei einer großen Variation der Schülerwerte überschritten, streuen die einzelnen Werte also zu stark, kann nicht mehr von einem Klimaindikator im Sinne eines Sozialklimas gesprochen werden, da keine Übereinstimmung zwischen den Schülern existiert. Eckert (1988) kritisiert jedoch, dass in einer Klasse, von der eine Hälfte der Schüler sehr hohe Werte, die andere Hälfte der Klasse sehr niedrige Werte angeben würde, die Varianz maximal hoch sei, was nach Dreesmann zu einer Verwerfung des Indikators führen würde, die wirkliche Streuung innerhalb der beiden Gruppen jedoch maximal niedrig, nämlich Null beträgt. Hier wird wieder das Problem der Willkür der untersuchten Organisationseinheit deutlich: Würde man sich auf Cliques innerhalb der Klasse konzentrieren, hätte man eine homogene Einschätzung des Sozialklimas innerhalb der jeweiligen Gruppen erfasst.

Insgesamt sind die Studien zum Klima daher kaum vergleichbar. Zum einen wird eine Vielzahl unterschiedlicher theoretischer Konzepte bei der Erfassung zugrunde gelegt, zum anderen werden teils individualisierte Werte, teils aggregierte Werte für die Analysen verwendet. Eine ganze Reihe von Studien beschäftigt sich mit der Frage, welche Faktoren das Klima bestimmen, wobei das Gewicht hier auf die Analyse struktureller Merkmale wie Gruppengröße, Geschlecht, Alter und Herkunft gelegt wurde. Der interessierte Leser sei hier auf einschlägige Arbeiten verwiesen (Eder, 1996; Fend, 1988; Fraser & Walberg, 1991; Pekrun, 1985). Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt jedoch stärker auf der Frage,



---

welchen Einfluss das Gruppenklima auf verschiedene Merkmale von Gruppenmitgliedern hat.

Die Frage nach der kausalen Richtung, in der sich Klima und Persönlichkeit beeinflussen, ist ausgesprochen problematisch. Trotz der meist querschnittlichen, korrelativen Designs werden zumindest implizit Aussagen zu kausalen Richtungen der gegenseitigen Beeinflussung gemacht, indem die Wirkrichtung bei der Auswertung vorausgesetzt wird (vgl. Abschnitt Klima und Leistung). Es ist aber anzunehmen, dass *„es einen großen Unterschied macht, ob Klimawahrnehmungen Einfluss auf Erleben und Verhalten nehmen, oder ob die Persönlichkeit des Schülers seine Befindlichkeit und Klimawahrnehmung steuert, oder ob Klimawahrnehmungen dadurch geprägt werden, dass die jeweilige Konstellation von Schülerpersönlichkeiten Verhaltensmuster mit sich bringt, die von den Mitschülern wahrgenommen werden und sich in entsprechenden Perzeptionen des Klassenklimas niederschlagen.“* (Jerusalem, 1997, S. 263). Einige längsschnittliche Befunde (Lange, Kuffner & Schwarzer, 1983; Jerusalem, 1983) deuten darauf hin, dass die Einflüsse von Lernumweltmerkmalen auf Merkmale wie Leistungsängstlichkeit und Selbsteinschätzung stärker ausfallen als die umgekehrten Wirkpfade. Problematisch ist jedoch, dass die Pfadkoeffizienten über die Schuljahre hinweg lediglich in der Größenordnung .10 bis .20 lagen und damit eher niedrig sind. Betrachtet man den zeitlichen Verlauf nicht über mehrere Jahre hinweg sondern innerhalb einzelner Schuljahre, verstärken sich diese Gesamteffekte. Vermutet wird, dass sich der Einfluss des Klassenklimas im Laufe des Schuljahres steigert, was bedeutet, dass der Beginn eines Schuljahres als entspannter hinsichtlich der Leistungsanforderungen wahrgenommen wird, der Leistungsdruck dann im Laufe des Schuljahres steigt und seinen Höhepunkt erreicht, wenn Zeugnisvergabe und Selektionsentscheidungen zum Ende des Jahres anstehen (Jerusalem, 1997).

Bei Saldern (1992) findet sich ein sehr interessanter Überblick über die verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten für empirisch ermittelte Korrelationen zwi-

---

schen Klima und einem Schülermerkmal, wie beispielsweise Prüfungsangst. Er weist darauf hin, dass die seiner Ansicht nach wahrscheinlichsten Möglichkeiten des Zusammenhangs bei der Interpretation bislang nicht berücksichtigt wurden. Eine davon ist, dass „*Die der Klimakognition zugrundeliegende Realität ... unabhängig voneinander sowohl auf die Klimakognition wie auch auf die Bezugsvariable ein...wirkt.*“ Ein Beispiel: Der tatsächlich vorhandene Wettbewerb in einer Klasse führt zu kollektiven Wettbewerbswahrnehmungen und unabhängig davon zu individueller Prüfungsangst. Klima wäre dann ein Epiphänomen, welches selbst keine kausale Bedeutung hat, sondern lediglich eine Begleiterscheinung ist. Saldern (1992) fordert, die Interpretation der Zusammenhänge so lange nur mit großer Vorsicht vorzunehmen, wie a) die betreffenden Daten nicht zeitlich gereiht sind und b) zur Ausschaltung der beschriebenen Interpretationen Daten zu Klimabedingungen in der Realität vorliegen (z.B. Beobachtungsdaten zu schulischen Interaktionen).

Im Folgenden werden daher Längsschnittstudien, die zumindest der ersten Forderung weitestgehend entsprechen, etwas ausführlicher dargestellt, während die große Anzahl an Einzelstudien nur im Überblick behandelt werden soll.

- Klima und Persönlichkeit

Eder (1992) hat die Entwicklung schulisch-beruflicher Interessen in Abhängigkeit vom erlebten Klassenklima (Sozial- und Leistungsdruck, Schülerzentriertheit, Kohäsion und Disziplin) an berufsbildenden Schulen analysiert. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich Lernumweltwahrnehmungen zum großen Teil indirekt auf die Interessenentwicklung auswirken, und zwar durch die Vermittlung von Schulzufriedenheit und Selbstkonzept. Erwartungsgemäß verstärken positive Klimaerfahrungen schul- und berufstypische Interessen, während negative Klimaerfahrungen diese eher abschwächen.

---

Die Befunde einer Längsschnittstudie von Jerusalem und Schwarzer (1991) zeigen, dass klimanegative Klassen im Vergleich zu klimapositiven Klassen, gebildet als Extremgruppen hinsichtlich der Merkmale Leistungsdruck, Konkurrenzdruck, Anonymität und Regellosigkeit, besondere Risikoumwelten darstellen. Die Lernumweltmerkmale wirkten sich in diesen Risikoklassen negativ auf die ein Jahr später erfassten Selbstkonzeptindikatoren Hilflosigkeit, Angst, Kontrollverlust, Selbstwertgefühl und Erfolgsszuversicht aus. Besonders ausgeprägt waren diese negativen Einflüsse bei jüngeren Schülern (10-12 Jahre), was die Autoren als Hinweis darauf verstehen, dass jüngere Schüler gegenüber Risikoumwelten besonders verwundbar sind, bzw. ihr Selbstkonzept weniger stabil ist das älterer Schüler.

Die Rolle des Lehrers als zentrales Merkmal der Lernumwelt stand im Mittelpunkt einer weiteren längsschnittlichen Analyse von Jerusalem und Schwarzer (1991). Die wesentliche Annahme war, dass die Gesamtheit der Unterrichtshandlungen des Lehrers einen wesentlichen Beitrag zum Unterrichtsklima darstellt, was wiederum die Schülerpersönlichkeit direkt beeinflussen sollte (Jerusalem, 1997). Mit Hilfe eines Strukturgleichungsmodells konnte gezeigt werden, dass die Lehrermerkmale (Bezugsnormorientierung, Objektivität, Hilfsbereitschaft, Toleranz, Gelassenheit, Tadel und Lob), wahrgenommen aus der Schülerperspektive, keinen direkten Einfluss auf die Selbstkonzeptmerkmale der Schüler hatten, sondern lediglich indirekt, über das Klassenklima vermittelt, auf die Schülerpersönlichkeit wirkten.

Eine der wenigen mehrebenenanalytischen Arbeiten kommt zu dem Schluss, dass insbesondere das sogenannte Mastery-Klima eine wesentliche Moderatorfunktion für die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung übernimmt (Satow, 2000). Dabei zeigt sich stärker noch als für die schulische Wirksamkeitserwartung insbesondere für die soziale Selbstwirksamkeit eine Abhängigkeit vom Klima.

---

- Klima und Leistung

Trotz der methodisch problematischen und theoretisch inkonsistenten Forschung wurden die frühen Arbeiten zum Einfluss des Klimas auf die Leistung 1981 von Haertel, Walberg und Haertel in einer Metaanalyse zusammen untersucht. Die Metaanalyse umfasste Daten von 823 Klassen aus zwölf Studien und ermittelte einen durchschnittlichen Zusammenhang von  $r = .14$  für Klima und Leistungsverhalten bzw. schulische Leistung. Die Autoren folgern aus diesen Untersuchungen, dass sich Kohäsion, Zufriedenheit und Zielgerichtetheit positiv, Cliquenbildung und Desorganisation negativ auf die Leistung auswirken (vgl. auch Fraser, 1991). Der Zusammenhang zwischen Klima und Leistung war höher, wenn aggregierte Werte anstelle von Individualdaten in die statistischen Analysen einbezogen wurden und wenn die Stichprobe auf ältere Schüler beschränkt blieb. Weitere Einzelstudien zum Einfluss des Klimas auf die Lernleistung zeigten, dass die Zusammenhänge schwächer waren, wenn als Maß für Leistung Schulnoten anstelle standardisierter Leistungstests verwendet wurden (Eder, 1996).

Eder (1984) ermittelte eine multiple Korrelation von  $R = .38$  zwischen sieben Klima-Skalen und der Durchschnittsnote in den Hauptfächern bei Gymnasiasten. Oswald und Mitarbeiter (1989) fanden ebenfalls Unterschiede in den Noten, und zwar in Abhängigkeit vom Klimatyp (personenorientiert vs. funktionsorientiert). Demnach werden in personenorientierten Klassen mehr „sehr gute“ Leistungsbeurteilungen gegeben und weniger „ungenügende“ als in funktionsorientierten Klassen. Auch selbsteingeschätzte Lernschwierigkeiten im Sinne von Unlust, fehlendem Zutrauen und Konzentrationsproblemen konnten mit einer multiplen Korrelation von  $R = .50$  aus Merkmalen der Schulsituation erklärt werden (Eder, 1985). Vor allem mangelnde Unterrichtsqualität und erhöhte Restriktivität förderten die subjektiven Lernschwierigkeiten.

---

Fend (1977) und Saldern (1987) kehrten in ihren Studien die unterstellte Abhängigkeit der Leistung vom Klima um und kamen zu dem Schluss, dass in Klassen mit vielen leistungsstarken Schülern häufig auch ein positiveres Klima zu finden ist. Klassen mit vielen „Sitzenbleibern“ haben wiederum meist ein schlechteres Klima aufgrund der Anpassungsprobleme und der schwierigen Sozialbeziehungen dieser Schüler.

Im beruflichen Kontext wird vor allem der Einfluss des Klimas auf Arbeitszufriedenheit und motivational bedingte Fehlzeiten (sog. Absentismus) untersucht (Boegel, 1988; Kossakowski & Winkler, 1995; Petric, 1990; Schumacher, 1994). Mitarbeiter, die das Abteilungs- bzw. Organisationsklima positiv bewerten, sind demnach zufriedener, fehlen seltener und haben weniger Fluktuationsabsichten. Ein Großteil der Forschung beschäftigt sich jedoch eher mit Determinanten des Klimas. Insbesondere wird versucht Merkmale der Organisation zu identifizieren, die ein positives Klima begünstigen oder gefährden (Noetzel, 1982; Petric, 1990).

- Klima und Einstellungen zu Schule und Unterricht

In einer Studie von Moos (1979) zeigte sich, dass ein Klima mit positiver Betonung sozialer Beziehungen und hoher Veränderungsbereitschaft unter anderem mit größerer Zufriedenheit, gesteigertem Interesse am Fach und positiverem sozialen Verhalten bei den Schülern einhergeht. In stark auf Kontrolle ausgerichteten Klassen berichteten die Schüler mehr Unzufriedenheit und Entfremdung.

Hohe Korrelationen finden sich auch für den Zusammenhang zwischen Klimadimensionen wie Lehrer- und Unterrichtszufriedenheit mit der globalen Schulzufriedenheit auf individueller Ebene (Bergmann, 1980; Eder, 1986). Schulinvolvement resultiert primär aus der Qualität der sozialen Beziehungen und geringem Anpassungsdruck (Fend, 1977). Interessant ist, dass Leistungsdruck häufig keine

---

signifikanten Beziehungen zur Zufriedenheit aufweist. Eder (1986) berichtet sogar eine eher stimulierende Wirkung von Leistungsdruck.

In einer Längsschnittuntersuchung fand Eder (1996) Hinweise dafür, dass die allgemeine Zufriedenheit die Funktion eines Mittlers zwischen Klassenklima (Schülerzentriertheit und Leistungsdruck) und Leistung haben könnte. In Pfadmodellen, getrennt berechnet für Jungen und Mädchen in höheren Schulen, hatte hoher Leistungsdruck einen negativen Einfluss auf die Zufriedenheit, und diese wiederum beeinflusste die Leistung. Zusätzlich gab es einen direkten negativen Einfluss des wahrgenommenen Leistungsdrucks auf die Leistung. Bei den Jungen waren die Effekte der Lernumweltmerkmale stärker ausgeprägt als bei den Mädchen.

### *8.5 Zusammenfassung*

Abschließend lässt sich sagen, dass die subjektiv wahrgenommene Lernumwelt nicht nur mit Persönlichkeitsmerkmalen der Lernenden, sondern auch mit ihren Leistungen zusammenzuhängen scheint. Korrelationen wurden für Interessen, Motivation, Prüfungsangst, Selbstkonzept und Zufriedenheit gefunden. Geklärt ist jedoch nicht, ob das Klassenklima als kausale Determinante für die Leistung oder die Persönlichkeitsentwicklung gelten kann. Vermutlich finden hier langfristig Prozesse der gegenseitigen Beeinflussung statt, deren Verläufe und Muster bislang nicht hinreichend bekannt sind.