

Die Gestaltung der Lernumwelt aus der Sicht der Schüler¹

Matthias v. Saldern

Online-Publikation

Zusammenfassung

Am Beispiel von Daten über die subjektive Wahrnehmung der Lernumwelt von Schülern aus 7. Hauptschulklassen wird gezeigt, dass es eine maßgebliche Differenz zwischen der realen Umwelt (so wie sie wahrgenommen wird) und der idealen Umwelt (so wie sie sich von den Schülern gewünscht wird) gibt. Dies wird als Hinweis dafür gedeutet, dass die schulische Umwelt nicht schülergerecht strukturiert ist oder zumindest den Schülern nicht deutlich ist, dass gewisse Schulspezifika unvermeidbar sind. Desweiteren wird gefragt, ob diese Differenz zwischen realer und idealer Umwelt als Zufriedenheitsindex angesehen werden können. Dabei stellte sich heraus, dass dies nur inhaltspezifisch möglich ist, Zufriedenheit also kein Globalphänomen als Resultat eines Soll-Ist-Vergleiches ist.

Summary

It is known from organizational psychology that satisfaction can be defined as the difference between real working conditions and preferred ones. This definition is also well known in the research about learning environments. It is shown that students from the 'Hauptschule' report a great difference between their actual and preferred learning environment. This difference shows that the school staff is not able to make a learning environment, which can be characterized as a friendly from the student point of view. On the other hand, students are not able to recognize that some school necessities are unavoidable. To define satisfaction with this difference has the advantage that someone can explain satisfaction very specifically and can avoid the use of the rough term itself.

1. Hintergrund

Diejenigen Personen, die in Gruppen leben, also in einer bestimmten Umwelt, haben Vorstellungen darüber, wie die Umwelt ihrer Gruppe beschaffen sein sollte. Die Kenntnis dieser Vorstellungen ist psychologisch wichtig zur Erklärung von Verhalten und damit pädagogisch wertvoll (s. Arbinger & v. Saldern, 1982). Die folgende Untersuchung stellt dar, wie man diese Kenntnis erlangen kann und welche Schlüsse sich daraus erlauben.

Um die Meinungen von Personen über ihre Umwelt beurteilen zu können, muss erst einmal geklärt werden, was eine 'gute' Umwelt ist. Erst im Anschluss daran können die Meinungen von Personen in einer Gruppe über ihre Umwelt beurteilt werden.

2. Was ist eine 'gute' Umwelt?

Der Weg der Erkenntnisgewinnung, den man gemeinhin als empirisch bezeichnet, sollte nach Ansicht vieler Autoren keine präskriptiven Aussagen enthalten. Diese Forderung gilt - so ein Prinzip des kritischen Rationalismus - allerdings nicht für den sog. 'Verwendungszusammenhang', auch wenn Wissenschaftler sich gewöhnlich diesem letzten Schritt des Forschungsprozesses gänzlich entziehen. Das Fehlen präskriptiver Aussagen ist gefährlich, überlässt es doch dem Laien und Bürokraten unkontrolliert Interpretations- und Rechtfertigungsmöglichkeiten. Der Erziehungswissenschaftler, der den Zugang zur Realität empirisch sucht, sollte sich also vor präskriptiven Aussagen zum Gegenstand seiner Arbeit nicht scheuen.

Auch jene Arbeiten, die sich im weitesten Sinne mit Umwelt beschäftigen, sollten Aussagen dazu enthalten, welche Umwelt günstig (gut, wertvoll) ist. Es gilt also im folgenden zu fragen, was eine gute Umwelt ist.

MASLOW (1981, 316f) stellt fest, dass eine gute Umwelt gute Persönlichkeiten gedeihen lässt. Diese Aussage ist wegen der doppelten Verwendung des Begriffes 'gut' tautologisch (MASLOW selbst ist damit auch nicht zufrieden);

1) Diese Arbeit entstand im DFG-Projekt 'Sozialklima von Schulklassen'

sie steht stellvertretend für die vielen Versuche, gute Umwelt allumfassend zu definieren. So ist letztendlich folgende Definition auch zu unpräzise: "It is the result of the promotion of satisfactory and productive experiences and that induces a sensitivity toward basic human needs" (HOWELL & GRAHLMANN, 1978, 7). Eine Definition scheitert, wenn der Anspruch zu hoch ist und wenn man versucht - ohne klar definierte Verhaltens- oder Persönlichkeitsziele - die gute Umwelt zu definieren. Aber auch wenn man glaubt, dass man solche Ziele zur Genüge präzisieren könnte, wird der Wunsch nach einer Definition der guten Umwelt genauso wenig realisierbar sein wie zuvor. Man sollte sich nämlich auch bewusst machen, dass eine bestimmte Umwelt für eine Person gut sein kann, während sie sich für eine andere Person negativ auswirkt (s. z.B. SCHMECK & LOCKHART, 1983). Umwelt ist demnach kein objektiver, sondern ein subjektiver, bestenfalls intersubjektiver Begriff.

Ein weiteres Problem ist, dass es zu sich widersprechenden Umweltcharakterisierungen kommen kann (einmal abgesehen davon, dass verschiedene Auffassungen dabei eine Rolle spielen). Wettbewerbsorientierung beispielsweise in einer Schulklasse führt - etwas vereinfacht - zu einer höheren Gesamtleistung in der Schulklasse. Wettbewerbsorientierung selbst verträgt sich aber nicht mit sozialen Lernzielen. Wenn man also Leistungssteigerung befürwortet, so muss man (in diesem vereinfachten Beispiel) höhere Wettbewerbsorientierung in Kauf nehmen und damit evtl. gegen soziale Lernziele handeln. Gute Umwelt muss also zielabhängig definiert werden. Nun ist es sicherlich kein unpassender Ausweg, die Betroffenen selbst zu Wort kommen zu lassen, da diese zur Überraschung vieler Experten sehr gut definieren können, was eine gute Umwelt ist. In dem Bereich der Persönlichkeitseigenschaften liegen solche Untersuchungen längst vor (z.B. CROTT, PRÜFER & WOLFS-HÖRNDL, 1977; CROTT & ROßZUCKER, 1974 und KLAPPROTH, 1972). Im nächsten Abschnitt wird ein solcher Versuch für die Umweltforschung vorgestellt.

3. Reale und ideale Lernumwelt

Es ist besonders aus den Forschungen zur Arbeitszufriedenheit bekannt (NEUBERGER, 1974a,b), dass ein wesentlicher Prädiktor für Verhalten die Differenz zwischen wahrgenommener Wirklichkeit und Wunsch sein kann.

Eine geringe Differenz wird oft als Zufriedenheit definiert. Es gibt sehr widersprüchliche Ansichten darüber, ob Zufriedenheit ein Umweltaspekt ist oder nicht.

Letztendlich ist dies aber nur eine Definitionsfrage (s. GEBERT & ROSENSTIEL, 1981; JOHANNESON, 1973; LAFOLETTE & SIMS, 1975; NEUBERGER, 1974a,b; SYDOW & CONRAD, 1982; WIENDECK, 1980). In der Lernumweltforschung hat die Zufriedenheit des Schülers eine zentrale Rolle eingenommen, weil man die Abweichung der tatsächlichen Umweltwahrnehmung von dem idealen Zustand als Zufriedenheitsindex werten wollte.

4. Empirische Ergebnisse zur Zufriedenheit von Schülern

Die Zufriedenheit eines Schülers mit der Schule im allgemeinen wird häufig erfragt, wenn auch manchmal nicht direkt (s. dazu GUION, 1973). LANG (1983) konnte feststellen, dass die Zufriedenheit mit zunehmendem Alter sinkt, bei Mädchen sowie Ausländern höher ist, und mit den eigenen Noten positiv korreliert.

Zufriedene Schüler erfahren mehr Innovationsorientierung, sozialen Anschluss und Wettbewerb. Weiterhin nehmen sie mehr Unterstützung durch den Lehrer wahr, klare Regeln und Normen sowie stärkere Ordnung und Organisation. Zudem empfinden sie weniger Kontrolle und Aufgabenorientierung (MOOS, 1978, 1979b; NIELSON & MOOS, 1978; MOOS & TRICKETT 1974). Schüler wünschen sich - so MASENDORF & TSCHERNER (1973) - weniger Strenge, mehr Unterstützung und ausgleichendes Gewährenlassen.

Besonders die Gruppe um MOOS (1979) erfasste auch die Umwelt, so wie sie aus der Sicht von Schülern sein sollte (Ideale Umwelt). Einfache deskriptive Vergleiche zeigen, dass die ideale Umwelt sich bei Schülern von der realen positiv unterscheidet. Ein Beispiel referieren FRASER & FISHER (1983b): Die Autoren verwendeten die 'Classroom Environment Scale' in 116 High-School-Klassen in Australien.

Zentral scheint dabei die Frage zu sein, ob dieser Unterschied verhaltenswirksam ist. Insbesondere FRASER & FISHER (1983) glauben, diese Frage positiv beantworten zu können. Sie zeigten für eine Stichprobe von 116 Klassen, dass man durch die Wechselwirkung zwischen der realen und idealen Form der Skala 'Differentiation' ihres Fragebogens ICEQ Leseleistung erklären kann. Diese Wechselwirkung ist durch eine sog. 'regression surface analysis' in Abb. 2 dargestellt. Dazu wird eine multiple Regression von Leseleistung (Residuen als abhängige Variable) auf die reale und ideale Umwelt (als unabhängige Variablen) berechnet und in die erhaltene Gleichung die Rohwerte der Schüler eingesetzt, so dass man schließlich eine dreidimensionale Graphik anfertigen kann.

5. Fragestellungen

Nach den vorliegenden Befunden aus dem englischsprachigen Raum stellt sich einmal die Frage, ob die Differenzen zwischen wahrgenommener und idealer Umwelt auch so deutlich ausfallen und zum anderen, ob evtl eine solche Differenz als Zufriedenheitsindex herangezogen werden kann.

6. Methode

Zur Erfassung der subjektiven Lernumwelt der Schüler wurden die Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO) eingesetzt. Die Konstruktion dieser Skalen ist in v. Saldern und Littig (1985) sowie in v. Saldern (1985) dargestellt. Es handelt sich hierbei um einen Fragebogen, der drei große Bereiche der schulischen Lernumwelt erfasst: Lehrer-Schüler-Beziehungen, Schüler-Schüler-Beziehungen und allgemeine Merkmale des Unterrichts. Die Skalen der LASSO sind in Tabelle 2 in der linken Spalte enthalten.

Aus Tabelle 2 ist ersichtlich, dass auch drei Zufriedenheitsaspekte als Umweltdimensionen betrachtet werden: die Zufriedenheit mit dem Lehrer, den Mitschülern und dem Unterricht. Wie oben bereits erwähnt, ist diese Einbeziehung von Zufriedenheitsaspekten in Umweltdimensionen noch nicht geklärt, es spricht aber eigentlich nichts dagegen.

Es liegen zwei Versionen der LASSO vor: LASSO-REAL erfasst die Lernumwelt, so wie sie von den Schülern derzeit empfunden wird, LASSO-IDEAL befragt die Schüler nach ihren Wunschkonzeptionen über die Lernumwelt. Bei der Fragebogenform LASSO-REAL sind die Schüler also aufgefordert, Angaben darüber zu machen, wie sie die soziale Umwelt in ihrer Klasse tatsächlich wahrnehmen. Die Fragebogenform LASSO-IDEAL bietet dagegen den Schülern die Möglichkeit anzugeben, wie die ideale Form der sozialen Umwelt ihrer Klasse aussieht. Dabei ist zu erwarten, dass die Beurteilungen in beiden Fragebogenformen Unterschiede aufweisen, deren Ausrichtung sich aufgrund der Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis gut vorhersagen lässt (s.a. MOOS, 1979).

Die Fragebogenform LASSO-IDEAL besteht pro Skala nur aus den beiden trennschärfsten Items der Form LASSO-REAL. LASSO-IDEAL wurde deshalb derart gekürzt, um die zeitliche Belastung der Schüler gering zu halten.

Die Stichprobe besteht aus ca. 1.200 Schülern (49 Schulklassen) rheinland-pfälzischer Hauptschulen des 7. Jahrgangs. Die Entscheidung für die entsprechende Grundgesamtheit fiel deshalb derart aus, weil die 7. Klasse die erste Klasse nach der Orientierungsstufe ist, und weil die Hauptschule oft als "Restschule" bezeichnet wird. Die Erhebung fand im Schuljahr 1982/83 statt. Die für die Fragestellung relevante Auswertung basiert auf Daten aus dem 'Landauer Längsschnitt', und zwar auf einer Erhebung, die kurz vor Ende des Schuljahres stattgefunden hat. Die Auswahl dieses Zeitpunktes begründet sich darauf, dass sich Lehrer und Schüler zu diesem Zeitpunkt mindestens ein Jahr kennen.

7. Ergebnisse

Wie sich der Tab. 1 entnehmen lässt, entsprechen die Mittelwertdifferenzen in den Einzelskalen von LASSO-REAL und LASSO-IDEAL den Erwartungen. Dieses Ergebnis bleibt unberührt davon, ob die Gesamtskalen von LASSO-REAL oder die selektierten Items als Vergleichsgrundlage dienen (Die Mittelwertdifferenzen sind auf dem 5%-Niveau signifikant.)

Tab. 1

Vergleich der Mittelwerte aus den Einzelskalen von LASSO-Real und LASSO-Ideal. Für alle Skalen gilt: $p < .05$ (Landauer Längsschnitt, $N \sim 1200$)

	1	2	3	4	5
1.Fürsorglichkeit des Lehrers	2.89	2.78	<	<	3.37
2.Autoritärer Führungsstil des Lehrers	2.29	2.32	>	>	1.87
3.Aggression gegen den Lehrer	2.29	2.19	>	>	1.62
4.Bevorzugung durch den Lehrer	1.91	2.00	>	>	1.70
5.Zufriedenheit mit dem Lehrer	2.55	2.80	<	<	3.29
6.Ausmaß der Cliquenbildung	2.42	2.44	>	>	1.55
7.Hilfsbereitschaft	2.77	2.79	<	<	3.48
8.Aggression gegen Mitschüler	2.70	2.74	>	>	1.60
9.Diskriminierung von Mitschülern	2.19	2.59	>	>	1.65
10.Zufriedenheit mit den Mitschülern	2.70	2.76	<	<	2.91
11.Konkurrenzverhalten von Mitschülern	2.39	2.32	>	>	1.84
12.Leistungsdruck	2.38	2.17	>	>	1.62
13.Zufriedenheit mit dem Unterricht	2.66	2.74	<	<	3.24
14.Disziplin und Ordnung im Unterricht	2.58	2.42	>	>	1.98
15.Fähigkeiten des L zur Vermittl.von Lerninh.	2.93	3.10	<	<	3.51
16.Resignation	2.00	1.96	>	>	1.75
17.Reduzierte Unterrichtsteilnahme	2.63	2.53	>	>	1.85

Erläuterungen zu den Spalten:

1 : Mittelwert LASSO-Real

2 : Mittelwert LASSO-Real, nur die Items, die auch in LASSO-Ideal vorkommen

3 : Erwartete Beziehung

4 : Tatsächliche Beziehung

5 : Mittelwert LASSO-Ideal

Darüber hinaus wird aus den Mittelwertunterschieden in der Tabelle ersichtlich, dass die Beziehungen zwischen den Schülern den Umweltbereich darstellen, der am wenigsten ihren Idealvorstellungen nahekkommt. Dies gilt vor allem für die Skalen 'Aggression gegen Mitschüler' und 'Ausmaß der Cliquenbildung', bei denen sich zeigt, dass die Schüler sich deutlich weniger aggressives Verhalten ihrer Klassenkameraden und weniger Cliquenbildung wünschen.

Um zu klären, inwieweit die Differenz zwischen wahrgenommener Umwelt und idealer Vorstellung von dieser als Index für die Zufriedenheit angesehen werden kann, wurden die Differenzwerte mit den drei Skalen der LASSO, die die Zufriedenheit direkt erfassen sollen, korreliert. Diese drei Skalen beziehen sich auf die Zufriedenheit mit dem Lehrer, mit den Mitschülern und mit dem Unterricht im allgemeinen.

Tab. 2

Korrelationen zwischen den Differenzwerten (Reale Umwelt - Ideale Umwelt) und drei Zufriedenheitsmaßen

(* = Korr. signifikant bei $p < .01$)

Differenzwerte der	Zufriedenheit mit		
	Lehrer	Schüler	Unterricht
LEHRER-SCHÜLER-BEZIEHUNGEN			
1.Fürsorglichkeit des Lehrers	-.21*	-.15*	-.27*
2.Autoritärer Führungsstil des Lehrers	-.28*	-.09*	-.32*
3.Aggression gegen den Lehrer	-.08*	-.22*	-.13*
4.Bevorzugung und Benachteiligung durch den Lehrer	-.28*	-.19*	-.29*
5.Zufriedenheit mit dem Lehrer	-.24*	.04	-.09*
SCHÜLER-SCHÜLER-BEZIEHUNGEN			
6.Ausmaß der Cliquenbildung	-.04	-.27*	-.14*
7.Hilfsbereitschaft	-.04	-.25*	-.15*
8.Aggression gegen Mitschüler	.00	-.24*	-.11*

9.Diskriminierung von Mitschülern	-.03	-.20*	-.07*
10.Zufriedenheit mit den Mitschülern	-.05	-.46*	-.09*
11.Konkurrenzverhalten von Mitschülern	-.09*	-.22*	-.14*
ALLGEM. MERKMALE D. UNTERR.			
12.Leistungsdruck	-.20*	-.12*	-.23*
13.Zufriedenheit mit dem Unterricht	-.15*	-.08*	-.40*
14.Disziplin und Ordnung im Unterricht	-.13*	.00	-.14*
15.Fähigkeiten des L zur Ermittlung von Lerninhalten	-.20*	-.11*	-.32*
16.Resignation	-.14*	-.11*	-.18*
17.Reduzierte Unterrichtsteilnahme	-.08*	-.13*	-.09*

Die Korrelationen sind in Tab. 2 enthalten. Es zeigt sich dabei durchgängig, von wenigen Ausnahmen abgesehen, dass die Differenz zwischen realer und idealer Umwelt mit den drei Zufriedenheitsskalen negativ korreliert. Diese moderaten Korrelationen sind auf dem .01-Niveau signifikant. Es zeigen sich im einzelnen folgende Ergebnisse, die aus der Höhe der einzelnen Korrelationen ableitbar sind:

a) Zum Bereich Lehrer-Schüler-Beziehungen

Bei Betrachtung der ersten Spalte im Bereich der Lehrer-Schüler-Beziehungen fällt auf, dass die Zufriedenheit mit dem Lehrer/der Lehrerin mit nahezu allen erfassten Umweltdimensionen, die die Beziehung Lehrer zu Schüler beinhalten, zusammenhängt, am stärksten mit der Bevorzugung und Benachteiligung von Schülern und dem Führungsstil. Die Differenz zwischen realer und idealer Umwelt auf den beiden letztgenannten Skalen determiniert die Zufriedenheit des Schülers mit seinem Lehrer am meisten von den erfassten Umweltbereichen. Interessant ist auch die geringe Korrelation mit der Skala Aggression gegen den Lehrer. Die Diskrepanz zwischen wahrgenommener Aggression und idealem Zustand hängt nicht mit der Zufriedenheit mit dem Lehrer zusammen.

Die letztgenannte Skala hat allerdings Einfluss auf die Zufriedenheit mit den Schülern, ebenso wie die Bevorzugung von Schülern durch den Lehrer. Über die beiden zuletzt genannten Aspekte hat der Lehrer anscheinend Einfluss auf die Beziehungen der Schüler untereinander.

Die relativ hohen Korrelationen in der dritten Spalte des ersten Bereiches weisen darauf hin, wie stark der Lehrer den Unterrichtsablauf prägt. In dieser Spalte ergibt sich ein erster Hinweis auf den Zusammenhang der Ideal-/Real-Diskrepanzen mit den drei Zufriedenheitsindizes: Während diese Diskrepanzen mit den entsprechenden Zufriedenheitsindizes relativ hoch korrelieren, liegen die Werte zwischen den Zufriedenheitsindizes relativ niedrig. Dies kann man so deuten, dass die Unterschiede zwischen Anspruch und Realität bezüglich der Zufriedenheit in einem Bereich, die Zufriedenheit in anderen Bereich kaum beeinflusst.

b) Zum Bereich Schüler-Schüler-Beziehungen

Die Zufriedenheit mit den Mitschülern kann kaum schwerpunktmäßig durch einzelne Umweltbereiche erklärt werden. Alle Differenzwerte aus diesem Bereich korrelieren moderat und gleichmäßig mit der Zufriedenheit mit den Mitschülern (2. Spalte). Erstaunlich, wie gering der Zusammenhang zwischen Anspruch und Wirklichkeit bezüglich der Schüler-Schüler-Beziehungen und der Zufriedenheit mit dem Lehrer (1. Spalte) ausfällt.

c) Zum Bereich Allgemeine Merkmale des Unterrichts

Die Zufriedenheit mit dem Unterricht ist am stärksten abhängig von Führungsstil des Lehrers und seiner Fähigkeit, den Stoff zu vermitteln. Im weiteren spielt die Fürsorglichkeit der Schüler gegenüber eine Rolle, ebenso die Tatsache, ob der Lehrer einzelne Schüler bevorzugt oder benachteiligt. Hier treten also vorwiegend Lehrercharakteristika auf, die die Zufriedenheit mit dem Unterricht mit beeinflussen.

Es lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die Diskrepanz zwischen wahrgenommener und idealer Umwelt nicht in allen Fällen als Zufriedenheitsindex gewertet werden darf. Etwas vereinfacht gesagt, lassen sich anstatt der angenommen drei Umweltbereiche nur zwei (Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Beziehungen) ermitteln, die auch Aufschluss über "Zufriedenheiten" geben können, sofern es in ihren Bereich fällt.

8. Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass es bei Schülern eine beeindruckende Diskrepanz zwischen der empfundenen Umwelt und den Wunschvorstellungen darüber gibt. Dieses Ergebnis erscheint nach eigenen Schulerfahrungen plausibel, vielleicht sogar trivial. Andererseits wird aber deutlich, dass es - zumindest in der untersuchten Stichprobe - immer auch nicht annähernd gelungen zu sein scheint, Schule angenehm zu gestalten, oder mindestens besser zu verdeutlichen, dass Wünsche auf Schülerseite z.T. nicht realisierbar sind.

Diese Unterschiede zwischen Anspruch an die schulische Realität und den tatsächlichen gemachten Erfahrungen können wertvolle Hinweise dazu geben, warum Schüler mit Lehrer, Mitschülern und Unterricht unzufrieden sind. Zufriedenheit, so stellte sich heraus, ist als globales Konstrukt kaum wertvoll als Evaluationskriterium. Differenzierte Analysen, wo und in welchen Bereichen Zufriedenheit auftritt, helfen Forschung wie Praxis weiter.

Es zeigt sich auf der anderen Seite, dass die Zufriedenheit nicht immer Resultat eines einfachen Soll-Ist-Vergleiches ist, wie er in verschiedenen Modellen der Arbeitszufriedenheitsforschung propagiert wird. Die Zusammenhänge waren zwar nicht gering, aber sie hätten zumeist höher erwartet werden müssen. Ein solcher Soll-Ist-Vergleich berücksichtigt nicht, dass man Unterschiede zwischen Realität und Wunsch sehen kann, diese aber auch gut bewältigt, so dass es nicht unbedingt Auswirkungen auf die Zufriedenheit haben muss.

Literatur

- Arbinger, R., Saldern, M. von: Schulische Umwelt und soziales Klima in Schulklassen. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 31, 1984, 81-99.
- Crott, H.W., Prüfer, P., Wolfshörndl, H.: Erwünschtheit von Persönlichkeitseigenschaften für verschiedene Altersgruppen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 9, 1977, 270-276.
- Crott, H.W., Roßrucker, K.: Erwünschtheit von Eigenschaften in Abhängigkeit von Alter, Geschlecht und Schichtzugehörigkeit. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 6, 1974, 241-261.
- Fraser, B.J., Fisher, D.L.: Use of actual and preferred classroom environment scales in person-environment fit research. *Journal of Educational Psychology*, 75, 1983b, 303-313.
- Gebert, D., Rosenstiel, L. von: *Organisationspsychologie. Person und Organisation*. Stuttgart: Kohlhammer 1981.
- Guion, R.M.: A note on organizational climate. In: *Organizational Behavior and Human Performance*, 9, 1973, 120-125.
- Howell, B., Grahlman, B.: *School climate: Evaluation and implementation*. University of Tulsa, College of Education, Tulsa, OK 1978.
- Johannesson, R.E.: Some problems in the measurement of organizational climate. *Organizational Behavior and Human Performance*, 10, 1973, 118-144.
- Lafollette, W.R., Sims, H.P.: Is satisfaction redundant with organizational climate? *Organizational Behavior and Human Performance*, 13, 1975, 257-278.
- Lang, S.: *Kindersurvey 1980*. SFB 3: Mirkoanalytische Grundlagen der Gesellschaftspolitik, Frankfurt 1983.
- Merz, J.: *Berufszufriedenheit von Lehrern*. Beltz, Weinheim, 1979.
- Masendorf, F., Tscherner, K.: Aspekte des Interaktions- und Unterrichtsstils von Lehrern aus der Sicht der Schüler. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 5, 1973, 73-90.
- Maslow, A.: *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbeck: Rowohlt 1981.
- Moos, R.H.: *Evaluating treatment environments: A social ecological approach*. New York: Wiley-Interscience 1974.
- Moos, R.H.: *Evaluating Educational Environments*. San Francisco: Jossey-Bass 1979.
- Moos, R.H., Trickett, E.J.: *Classroom environment scale manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press 1974.
- Neuberger, O.: *Messung der Arbeitszufriedenheit*. Stuttgart: Kohlhammer 1974a.
- Neuberger, O.: *Theorien der Arbeitszufriedenheit*. Stuttgart: Kohlhammer 1974b.
- Nielson, H.D., Moos, R.H.: Exploration and adjustment in high school classrooms: A study of person-environment fit. In: *Journal of Educational Research*, 72, 1978, 52-57.
- Saldern, M. von: Korrelationsprobleme bei Klassenstichproben - diskutiert am Beispiel der Erforschung des Sozialklimas. *Zeitschrift für empirische Pädagogik*, 6, 1982, 163-176.
- Saldern, M. von: Das Sozialklima als gruppenspezifische Wahrnehmung der schulischen Lernumwelt. *Unterrichtswissenschaft*, 11, 1983, 116-128.

Saldern, M. von: Sozialklima - ein historisch-theoretischer Abriß. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Sozial-emotionales Verhalten in Lehr- und Lernsituationen. Landau: EWH 1984, 47-58.

Saldern, M. von: Sozialklima in Schulklassen. Überlegungen und mehrbenenanalytische Untersuchungen zur subjektiven Wahrnehmung der Lernumwelt. Frankfurt: Lang, 1987.

Saldern, M. von: Der Einfluß der Klassenfrequenz auf die subjektiv wahrgenommene Lernumwelt. In: Ingenkamp, K., Petillon, H., Weiß, M. (Hrsg.): Klassengröße: Je kleiner, desto besser? Forschungs- und Diskussionsstand zur Wirkung der Klassenfrequenz. Weinheim: Beltz 1985b, 130-146.

Saldern, M. von, Littig, K.E.: Die Konstruktion der Landauer Skalen zum Sozialklima (Lasso). Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 17, 1985, 138-149.

Saldern, M. von, Littig, K.E.: Landauer Skalen zum Sozialklima (Lasso). Weinheim: Beltz Test, 1987.

Schmeck, R.R., Lockhart, D.: Introvers and extraverts require different learning environments. In: Educational Leadership, 40, 1983, 54-55.

Sydow, J., Conrad, P.: Organisationsklima und Arbeitszufriedenheit. Die Unternehmung, 36, 1982, 203-228.

Wiendieck, G.: Arbeitszufriedenheit: Ein Kunstprodukt der Sozialforschung. In: Bungard, W. (Hrsg.): Die "gute" Versuchsperson denkt nicht. München : Urban und Schwarzenberg 1980, 191-216.