

Die Lehrer-Schüler-Beziehung als das entscheidende Kriterium für guten Unterricht

Peter Glatz

In der laufenden Bildungsdiskussion werden nicht nur Zukunftsperspektiven für die Schulorganisation und die Lehrerausbildung entwickelt, sondern auch Fragen thematisiert, die den Unterricht in den Schulen an sich betreffen.

Im Zuge einer verantwortungsbewusst geführten und umfassenden Unterrichtsreform wird ein klares Anliegen ebenso zentral sein wie in den Gesprächen der Lehrerinnen und Lehrer, unter den Eltern, ja in der breiten Öffentlichkeit: *Guter und effizienter Unterricht für unsere Kinder und Jugendlichen.*

Die Forderung hat nur nach oberflächlicher Betrachtung abstrakten Charakter: Natürlich wirken sich systemische Bedingungen – von der überwiegend staatlich organisierten Schule bis zum Einfluss von Standesvertretungen, aber auch gesellschaftliche und ideologische Veränderungsprozesse auf den Unterricht aus. Nach eingehenderer Betrachtung kristallisiert sich aus diesem diffusen Wirkungskomplex jedoch rasch eine Variable heraus, die bei der Realisierung von *gutem Unterricht* den Ausgangspunkt und konsequenterweise das Ziel repräsentiert, nämlich die *Lehrperson* als entscheidender Faktor für Unterrichtsqualität.

Den Eltern unserer Schülerinnen und Schüler ist heute mehr denn je klar, dass die Zuteilung einer bestimmten Lehrperson ausschlaggebend dafür ist, ob ihr Kind mit einer Lehrerin/einem Lehrer „kann“, d. h. bereit ist, sich mit dieser/diesem vertrauensvoll auf einen gemeinsamen Entwicklungs- und Lernprozess einzulassen. Besonders bei Eltern von Schulanfängerinnen und –anfängern ist deshalb schon bei der Schuleinschreibung das Interesse groß, wer die Lernbegleiterin/der Lernbegleiter ihres Kindes für die nächsten vier Jahre sein wird.

Man könnte davon ausgehen, dass eine rigorose Selektion der zurzeit zahlreichen Bewerberinnen und Bewerber für die Zulassung zu einer Lehrerausbildung an Pädagogischen Hochschulen – nicht durch punktuelle Eignungsfeststellungen, sondern im Rahmen von längeren Orientierungsphasen bis zur Dauer von einem Studiensemester – bereits die Ausgangslage für Lehrerbildnerinnen und –bildner verbessern würde. Immerhin verzeichnen die Pädagogischen Hochschulen Österreichs eine Zunahme der Studierenden um 50% im Schnitt. Der Personalbedarf im österreichischen Schulwesen steigt jedoch bedingt durch die Altersstruktur der Lehrerschaft zu rasant, um von derartigen Überlegungen realistischere ausgehen zu können. Andererseits dokumentieren Theorien über den geborenen Lehrer/die geborene Lehrerin eine Kapitulation vor den Komplexitäten der Lehrer-Schüler-Interaktion.

Im Folgenden werden relevante sozialpsychologische Grundlagen, im Besonderen beziehungspsychologische Aspekte der Lehrer-Schüler-Beziehung sowie Möglichkeiten und Grenzen der Verhaltensmodifikation von Lehrpersonen dargestellt:

Personenwahrnehmung

Die Beschreibung und Erforschung von Phänomen der Personenwahrnehmung bzw. Personkognition fällt in den Bereich der Sozialpsychologie. Kognitive Wahrnehmungsprozesse bestimmen die soziale Urteilsbildung und wirken sich auf Verhaltensweisen der wahrnehmenden Person aus.

Die beobachtete Person sendet nonverbale und verbale Stimuli aus, die von der Empfängerin/dem Empfänger bewertet werden, d.h. mit Attributionen belegt werden, die sich aus Einschätzungen im Hinblick auf Konsens und Besonderheit sowie Intention und Fähigkeit der

beobachteten Person ergeben. Dabei meint *Konsens* den Grad der Wahrscheinlichkeit eines beobachteten Verhaltens, *Besonderheit* den Grad der Gewöhnlichkeit bzw. Außergewöhnlichkeit, *Fähigkeit* die zugemutete Kompetenz und *Intention* den Grad der Anstrengung in Bezug auf die Absicht.¹

Eine Schlüsselrolle in diesem Bewertungsprozess spielt der Vergleich mit individuell ausgeprägten, auf der individuellen Persönlichkeitsentwicklung basierenden Stereotypen und Interaktionsmustern, der zur Eindrucksbildung führt, welche in Folge das Verhalten der wahrnehmenden Person beeinflusst. So ist auch der Modus, der Grad sowie die Stabilität der Verhaltensreaktion abhängig von der impliziten Persönlichkeitstheorie des/der Beobachtenden.²

Nonverbale und verbale Stimuli

Körpersprachliche und verbale Äußerungen der Lehrperson stellen Signale dar, die vom Schüler bzw. der Schülerin im Zuge der Personenwahrnehmung verarbeitet werden.

Die Kongruenz bzw. Widerspruchsfreiheit von Reden, Denken und Handeln wird vom Schüler/der Schülerin als Authentizität, Echtheit wahrgenommen, welche über die Glaubwürdigkeit einer Lehrperson und somit über dessen Akzeptanz als Autorität entscheidet.³ In der besonderen Situation des ersten Zusammentreffens versucht die Lehrperson die Aufmerksamkeit seiner Adressaten zu gewinnen, um seine Botschaften an die Schüler und Schülerinnen übermitteln zu können – nonverbaler bzw. verbaler *Rapport* wird in der Sprache des *Neurolinguistischen Programmierens* hergestellt.⁴ Dabei sollte die Lehrperson klare Signale setzen und ihre Fähigkeit zum entschlossenen Handeln zeigen. Dies gelingt umso besser, je überzeugender die Signale des Respekts, des Wohlwollens und der Offenheit beim Empfänger/bei der Empfängerin ankommen: Die Schüler/der Schüler sucht geradezu einen verlässlichen kommunikativen Referenzrahmen als Bedingung, sich in einer neuen Situation auf eine unbekannte Person einzulassen – SALZBERGER-WITTENBERG et. al. (1997) nennen dieses Suchen in einer neuen Begegnung *Hoffnung auf die perfekte Beziehung*.⁵ Nach CASWELL/NEILL (1996) erschweren Signale der Unsicherheit diesen Prozess der aufkommenden Vertrauensbildung noch stärker, als sogenannte Barrierensignale.

So ist etwa die Haltung einer Hand vor dem Mund ein rituelles Zeichen der *Unsicherheit*, weniger häufig tritt die Haltung einer Hand vor der Nase auf – ein verstecktes Zeichen für Unsicherheit:

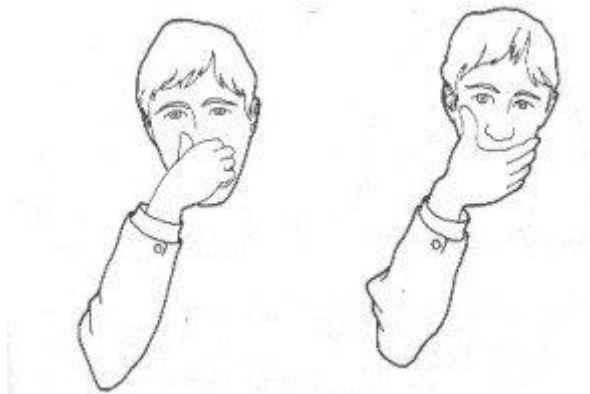


Abb. 1: Beispiele für Signale der Unsicherheit, erstellt nach CASWELL/NEILL, 1996, S. 113 Das nächste Beispiel stammt aus einer Videoaufzeichnung der ersten Stunde einer Lehrperson, die später ernste Disziplinprobleme haben sollte. In einem Bewegungsablauf verbindet sie eine Überkreuzhaltung damit, dass sie an ihrer Kleidung herumnestelt – beides Anzeichen für Unsicherheit:



Abb. 2: Bewegungsablauf mit Überkreuzhaltung, erstellt nach CASWELL/NEILL, 1996, S. 112

Unsicherheit der Lehrperson wird beispielsweise auch durch den andauernd gesenkten Blick der Lehrperson signalisiert, die dabei versucht, dem Blick der Lernergruppe auszuweichen:



Abb. 3: Blick nach unten, Signal der Unsicherheit, erstellt nach CASWELL/NEILL, 1996, S. 105

Entschlossenere *Barrierensignale* äußern sich etwa durch normal verschränkte Arme oder durch verschränkte Arme, an denen sich die Lehrperson festhält:

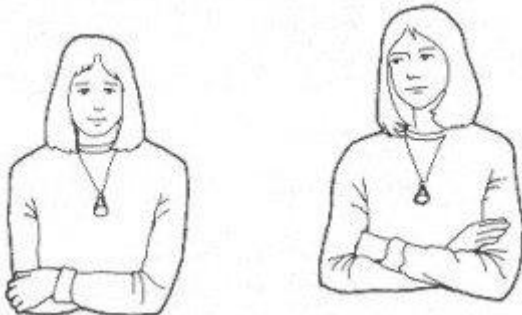


Abb. 4: Beispiele für Barrierensignale, erstellt nach CASWELL/NEILL, 1996, S. 120

Hingegen signalisiert eine Lehrperson bereits durch das bloße Neigen des Kopfes, dass sie bereit ist, dem Schüler/der Schülerin ihre Aufmerksamkeit zu schenken:



Abb. 5: Neigen des Kopfes (Signal für Aufmerksamkeit), erstellt nach CASWELL/NEILL, S. 141

Grundsätzlich drückt eine vorgebeugte Körperhaltung der Lehrperson aus, dass sie bereit ist, auf die Schülerin/den Schüler zuzukommen und versucht, diesen/diese für sich zu gewinnen. Stützt sich die Lehrperson dabei gleichzeitig auf einen Lehrertisch, wird dadurch allerdings auch ein Barrierensignal verstärkt, dessen Wirkung von der physischen Distanz und dem bisherigen Lehrer-Schüler-Verhältnis abhängig ist:



Abb. 6: Beispiel eines positiven Signals, erstellt nach CASWELL/NEILL, S. 180

Erscheint der Schülerin/dem Schüler eine Lehrperson in der Gesamtheit des Ausdrucks vertrauenserweckend, als an seiner/ihrer Person interessiert und glaubwürdig, ist sie/er auch in weiterer Folge bereit, sich auf diese Bezugsperson näher einzulassen. Aus der Sicht des/der Lehrenden stellt dieser Effekt die Basis für eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung dar. [6](#)

Lehrer-Schüler-Beziehung

Bereits durch sein Auftreten schafft eine Lehrperson eine bestimmte Atmosphäre am Lernort: [7](#) Die Ausbildung eines positiven Eindrucks beim Schüler/bei der Schülerin löst bei diesem/dieser Reaktionen aus, die sich auf die weitere Interaktion der beiden Kommunikationspartner günstig auswirken können. Hier kann bereits der Grundstein für eine Beziehung gelegt werden, die von gegenseitiger Wertschätzung und Respekt geprägt ist. [8](#)

Eine reziprok wirkende gute Beziehung zwischen Lehrperson und Lernendem, die von gegenseitiger Wertschätzung getragen wird, ist Studienergebnissen zufolge *der* Schlüssel zu einem *guten Unterricht*:

Nach LUHMANN (1973) konstituieren Schülerinnen und Schüler, die nach rationalen, didaktisch und sachimmanent begründeten Regeln lernen, dann einen Sinn für ihr Tun, wenn ihr Handeln nicht allein durch seine Zweckrationalität, sondern auch durch die Expressivität der Vertrauensbeziehung zur Lehrperson, der ihr Handeln organisiert, begleitet wird. Aspekte der Außenwelt, wie unterstützendes Lehrerverhalten, bekommen einen affektiven Gehalt. Das Vertrauensverhältnis erleichtert die Symmetrie zwischen der subjektiven Wirklichkeit der Schülerin/des Schülers und der objektiven Wirklichkeit der Lehrperson, die sich in den konkreten Erwartungen der Lehrperson darstellt. Vertrauen wird LUHMANN zufolge auf die

Umwelt „rückprojiziert“: Menschen und sozialen Einrichtungen, denen man vertraut, werden dadurch zu Symbolkomplexen der vertrauensvollen Beziehung. Vertrauen stabilisiert sich durch positive Bekräftigungen und bildet so die Grundlage für Verhaltenskontinuität unter den wechselnden und oft belastbaren Bedingungen des Schulalltags.⁹

TAUSCH/TAUSCH (1979) heben die Bedeutung von Zuwendung und emotionaler Wärme für das Gelingen von Unterricht hervor: Durch die Achtung der Würde des Kindes bzw. Jugendlichen generell – auch jener mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, durch Rücksichtnahme, einführendes Verstehen, Echtheit, Aufrichtigkeit und Gerechtigkeit kann gegenseitiges Vertrauen aufgebaut werden.¹⁰

APPERL/BRENN (1991) lieferten im Rahmen einer Untersuchung an den damaligen Übungshauptschulen der Pädagogischen Akademien Innsbruck und Zams Befunde zu „Wie Schüler den Unterricht von Lehrern und Lehrer-Studenten erleben und einschätzen“: Sie belegen die stark personale Ausrichtung der Schülerinnen und Schüler und die Verknüpfung von Merkmalen der Unterrichtsgestaltung mit denen der jeweiligen Lehrerpersönlichkeit. Für das Gelingen von Unterricht ist der persönliche Zugang zur Schülerin/zum Schüler und das Gelingen des pädagogischen Bezugs ausschlaggebend.¹¹

GENOUD (2008) belegt mit einer aktuellen Untersuchung – «Impact des facteurs intra- et interpersonnels sur la motivation des élèves» – den Einfluss von interpersonalen Aspekten der Lehrer-Schüler-Beziehung auf die Aufmerksamkeit und die Motivation bzw. Lernbereitschaft von Schülerinnen und Schülern.¹²

Jüngste Ergebnisse der Videounterrichtsforschung weisen ebenfalls auf den hohen Stellenwert der Beziehungsqualität zwischen Lehrperson und Lernendem im Hinblick auf die Unterrichtsqualität hin:

So bezieht sich GRÖSCHNER (2008) in seiner Studie „Videobasierte (Selbst-) Reflexion als Forschungsgegenstand: Eine explorative Studie in der Lehrerfortbildung von Berufsschullehrkräften“ auf die hohe Kongruenz zwischen Merkmalen des persönlichen Auftretens und Aspekten von Unterrichtsmerkmalen.¹³

BIAGGI (2008) konnte in seiner videobasierten Interaktionsanalyse „Individuelle Lernunterstützung im problemorientierten Mathematikunterricht während Schularbeitsphasen“ zeigen, dass die Qualität der Unterstützung auf der Basis eines sozial-konstruktivistischen Lehr-Lernverständnisses im Hinblick auf die Förderung des verständnisvollen Lernens von besonderer Bedeutung ist.¹⁴

Modifikation des Lehrerverhaltens

Lehrerverhaltenstraining ist nur dann sinnvoll, wenn man von der Hypothese ausgeht, dass das soziale Verhalten einer Lehrperson trotz aller individuellen Ausprägungen von Charakter- und Persönlichkeitsmerkmalen nicht durch bleibende Persönlichkeitsstrukturen und unberechenbare „Seelenschwingungen“ a priori festgelegt ist.¹⁸ Natürlich sind die Möglichkeiten der Modifizierbarkeit und des Trainings begrenzt, besonders wenn es sich um autonome, psychovegetativ vermittelte körpersprachliche Signale der Lehrperson handelt.¹⁵

Noch Mitte der Neunzigerjahre dominierte die Ansicht in der Lehrerausbildung, dass neben dem Theoriewissen und der Arbeit an Einstellungen und Überzeugungen das bloße Üben von Verhaltensmustern durch *Skill Training* und *Microteaching* (=reduzierte Unterrichtssituation) im Sinne des Best Practice-Modelllernens am ehesten zu Verhaltensänderungen führt.¹⁶

Mitausgelöst durch positive Forschungsergebnisse (SEYFRIED, 2002¹⁷, GLATZ, 2007¹⁸) und die Verbreitung von Erfahrungsberichten der schulpraktischen Arbeit (z. B. KLEMENT/TEML, 1996¹⁹) rückte die Bedeutung von Reflexionsprozessen für die Modifikation von Lehrerverhalten in den Vordergrund: Ausgegangen wird davon, dass eine professionelle Unterrichtsgestaltung ein Zusammenspiel theoretischer Kenntnisse und berufspraktischer Erfahrungen erfordert, die in Lern- und *Reflexionsprozessen* zu handlungswirksamem Wissen integriert werden.

Nach KRAMMER und REUSSER (2005) stand früher das Modellieren und Imitieren von *Best Practice* mit dem Ziel des Aufbaus von spezifischen Lehrerverhaltensweisen im Zentrum, während neuere Ansätze mit fallbasiertem, forschendem Reflektieren und Analysieren von Unterricht auf ein tieferes Verständnis von Lehr- und Lernprozessen abzielen.²⁰ Die Reflexion und Diskussion über eigene und fremde Unterrichtsaufnahmen – ausgehend von authentischen Problemen – erlaubt das Reflektieren von handlungsleitenden Kognitionen und den konstruktiven Aufbau von unterrichtsbezogenem Wissen im Sinne des problembasierten Lernens.²¹

Der kasuistische Ansatz wird vor allem durch die technischen Möglichkeiten der Videoanalyse immer bedeutungsvoller und boomt zurzeit regelrecht.²² FRIEDRICH (2008)²³, GRÖSCHNER (2008)²⁴, HEUER (2009)²⁵, KOSINAR (2009)²⁶, KRAMMER/LENA/REUSSER/SCHNETZLER (2009)²⁷, KRAMMER/HUGENER (2009)²⁸, WYSS (2009)²⁹ und BRANDENBERG/HUBER/MEIER/ZUMSTEG (2009)³⁰ beschreiben in ihren Untersuchungen unterschiedliche Formen der videobasierten Unterrichtsanalyse und tragen zur Etablierung der konstruktiven Kultur des Reflektierens bei.

Kriterien zur Einschätzung von Lehrerverhalten durch Schüler und Schülerinnen

Was *guter Unterricht* bzw. eine *gute Lehrerin/ein guter Lehrer* in der Meinung von Schülerinnen und Schülern darstellt, ist jeweils individuell und subjektiv zu sehen und in Abhängigkeit von den Bedürfnissen, Gepflogenheiten, Gewohnheiten der Lernenden und von der Persönlichkeitskonstellation her gegeben. *Gut* sind Unterricht und Lehrerverhalten jedenfalls, wenn sie sich an den Schülerinnen und Schülern, an ihren Bedürfnissen, Interessen und Neigungen orientieren, wenn sich die Lernenden akzeptiert, ernst genommen und verstanden wissen und wenn sie das Gefühl haben, dass etwas „weitergeht“, dass sie tatsächlich lernen (SCHRECKENBERG, 1980, SCHITTKO, 1987, HAGSTEDT/HILDEBRAND-NILSHON, 1980, BRENN, 1984, 1987, 1989, 1990).³¹

Nach der oben bereits zitierten Untersuchung von APPERL/BRENN (1991) wurden von Schülerinnen und Schülern Lehrpersonen bevorzugt, die u. a. nett, verständnisvoll, hilfsbereit, herzlich, persönlich, gut gelaunt, humorvoll, wenig streng, selbstsicher, durchsetzungsfähig, witzig aber nicht kindisch und zugänglich sind.³²

BECK (1967) ermittelte als wichtigstes Urteilkriterium von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf ihre Lehrpersonen den sogenannten *Affective merit*, und meint damit den Grad der Ausprägung von freundlichem, warmherzigen und unterstützendem Verhalten.³³ GAGE/LEAVITT/STONE (1955) nannten den Faktor der emotionalen Wärme *Effectiveness in promoting emotional adjustment*.³⁴

Folgerung

Die Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden stellt *das* entscheidende Kriterium für guten Unterricht dar – eine Erkenntnis, die uns – nicht zuletzt aus unserer christlich-humanistischen Tradition heraus – nicht neu sein dürfte. Neu hingegen ist für uns, dass wir unsere Anstrengungen kollektiv als auch individuell verstärken müssen, um dem hohen Anspruch von *gutem Unterricht* in Zukunft noch besser genügen zu können.

Literatur

APPERL, J./BRENN, H. (1991): Wie Schüler den Unterricht von Lehrern und Lehrer-Studenten

erleben und einschätzen. *Unser Weg*, 46 (1), S. 6 – 11

BIAGGI, S. (2009): Individuelle Lernunterstützung im problemorientierten Mathematikunterricht

während Schularbeitsphasen – Eine videobasierte Interaktionsanalyse. In: REUSSER, K./

TANNER, I. (Hrsg.): Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung (S. 46). Kongressband, Universität Zürich

BRANDENBERG, M./HUBER, E./MEIER, A./ ZUMSTEG, B. (2009): Berufspraktische Ausbildung. In: REUSSER, K./TANNER, I. (Hrsg.): Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung (S. 223 – 225). Kongressband, Universität Zürich

CASWELL, C./NEILL, S. (1996): Körpersprache im Unterricht – Techniken nonverbaler Kommunikation in Schule und Weiterbildung. Münster: Daedalus

DREIKURS, R. (2003): Psychologie im Klassenzimmer. Stuttgart: Klett-Cotta

FREUND, J./GRUBER, H./WEIDINGER, W. (1998): Guter Unterricht – Was ist das? Wien: ÖBV

FRIEDRICH, G. (2009) : Internetgestützte Videoanalyse im Rahmen der Schulpraktischen Studien der Sportlehrerausbildung (INVISPO). In: REUSSER, K./TANNER, I. (Hrsg.): Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung (S. 151 u.152). Kongressband, Universität Zürich

GENOUD, P. (2008): Pour une meilleure compréhension de l'estime de soi liens entre la perception de soi et les indicateurs sociométriques. Nouveaux Cahiers de la Recherche en Education, 11(1), S. 35 – 48

GERSTENMAIER, J.(1975): Urteile von Schülern über Lehrer. Weinheim und Basel: Beltz.

GLATZ, P. (2007): Schulpraktische Ausbildung und subjektive Relevanz. Unser Weg, 62 (2), S. 51 – 54

GLATZ, P. (2008): Videokasuistik. Tiroler Schule, 118 (2), S. 30, 31

GRELL, J. (1995): Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim und Basel: Beltz

GRINDER, M. (1995): Ohne viele Worte – Nonverbale Muster für erfolgreiches Unterrichten. Freiburg im Breisgau: Verlag für Angewandte Kinesiologie

GRÖSCHNER, A. (2009): Videobasierte (Selbst-)Reflexion als Forschungsgegenstand: Eine explorative Studie in der Lehrerfortbildung von Berufsschullehrkräften. In: REUSSER, K./TANNER, I. (Hrsg.): Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung (S. 107 u. 108). Kongressband, Universität Zürich

HEIDEMANN, R. (1996): Körpersprache im Unterricht – Ein praxisorientierter Ratgeber. Wiesbaden: Quelle & Meyer

HENRY, G./OSBORNE, E./SALZBERGER-WITTENBERG, I. (1997): Die Pädagogik der Gefühle – Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren. Wien: WUV

HEUER, C. (2009): Unterrichtsentwicklung durch Partizipation!? Der Beitrag der schulpraktischen Studien zur Professionalisierung von (zukünftigen) Lehrerinnen und Lehrern. In: REUSSER, K./TANNER, I. (Hrsg.): Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung (S. 217 – 219). Kongressband, Universität Zürich

KLEMENT, K./TEML, H. (1996) : Schulpraxis reflektieren. Innsbruck-Wien: Studienverlag

KOSINAR, J. (2009): Video(selbst)Analyse: Instrument und Methode zur Persönlichkeits- und Unterrichts- und Unterrichtsentwicklung. In: REUSSER, K./TANNER, I. (Hrsg.): Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung (S. 107 u. 108). Kongressband, Universität Zürich

KRAMMER, K./HUGENER, I. (2009): Videobasierte Weiterbildung und Unterrichtsentwicklung. In: REUSSER, K./TANNER, I. (Hrsg.): Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung (S. 245 u. 246). Kongressband, Universität Zürich

KRAMMER, K./REUSSER, K./SCHNETZLER, C. (2009): Verwendung von Videos zur Erhebung unterrichtsbezogener Kognitionen. In: REUSSER, K./TANNER, I. (Hrsg.): Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung (S. 196). Kongressband, Universität Zürich

KRAMMER, K./REUSSER, K. (2005): Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Beiträge zur Lehrerbildung, 23 (1), S. 47

KRECH, D./CRUTCHFIELD, R./LIVSON, N./WILSON, J./WILLIAM, A./PARDUCCI, A. (1992): Grundlagen der Psychologie. Weinheim: Beltz

MITTELSTÄDT, H. (2006): Basics für Junglehrer – Der optimale Einstieg in den Arbeitsplatz Schule. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr

WYSS, C. (2009): Reflexionsfähigkeit und –praxis der Lehrperson. In: REUSSER, K./TANNER, I. (Hrsg.): Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung (S. 177 u. 178). Kongressband, Universität Zürich

Autor

Dipl. Päd. Prof. Mag. Dr. Peter GLATZ, Professor für Humanwissenschaft, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

1 vgl. KRECH/CRUTCHFIELD et. al., 1992, S. 78ff.

2 vgl. ebd.

3 vgl. HEIDEMANN, 1996, S.5

4 vgl. GRINDER, 1995, S. 81f.

5 vgl. HENRY/OSBORNE/SALZBERGER-WITTENBERG, 1997, S. 55

6 vgl. CASWELL/NEILL, 1996, S. 105 – 182

7 vgl. DREIKURS, 2003, S. 99

8 vgl. MITTELSTÄDT, 2006, S. 136

9 vgl. GERSTENMAIER, 1975, S. 131 ff.

10 vgl. FREUND/GRUBER/WEIDINGER, 1998, S. 127

11 vgl. APPERL/BRENN, 1991, S. 6 ff.

12 vgl. GENOUD, 2008, S. 35 ff.

13 vgl. GRÖSCHNER, 2009, S.107 f.

14 vgl. BIAGGI, 2009, S. 46

18 vgl. GRELL, 1995, S. 28

15 vgl. HEIDEMANN, 1996, S. 5

16 vgl. GRELL, 1995, S. 215 u. HEIDEMANN, 1996, S. 63

17 vgl. SEYFRIED, 2002, S. 39 ff.

- 18 vgl. GLATZ, 2007, S. 7f.
19 vgl. KLEMENT/TEML, 1996
20 vgl. KRAMMER/REUSSER, 2005, S. 35
21 vgl. KRAMMER/HUGENER, 2009, S. 245
22 vgl. GLATZ, 2008, S. 30
23 vgl. FRIEDRICH, 2009, S. 151 f.
24 vgl. GRÖSCHNER, 2009, S.107 f.
25 vgl. HEUER, 2009, S. 217 ff.
26 vgl. KOSINAR, 2009, S. 108 f.
27 vgl. KRAMMER/REUSSER/SCHNETZLER, 2009, S. 196
28 vgl. KRAMMER/HUGENER, 2009, S. 245 f.
29 vgl. WYSS, 2009, S. 177 f.
30 vgl. BRANDENBERG/HUBER/MEIER/ZUMSTEG, 2009, S. 223 ff.
31 vgl. APPERL/BRENN, S. 7
32 vgl. ebd. , S. 9
33 vgl. GERSTENMAIER, 1975, S. 83
34 vgl. ebd. , S. 103

Dr. Peter Glatz Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems Campus
Krems-Mitterau Bereich Humanwissenschaft D

<https://www.fachzeitungen.de/presse-meldungen/die-lehrer-schuler-beziehung-als-das-entscheidende-kriterium-fur-guten-unterricht-102122/>