

## **Editorial**

*Friedrich Linderkamp, Sören Lüdeke & Bodo Przibilla*

Bergische Universität Wuppertal

In der aktuellen Diskussion über Gelingensbedingungen bzgl. inklusiver Schule und inklusiven Unterrichts nimmt das Konstrukt des Klassenklimas einen hohen Stellenwert ein. Klassenklima wird als starker Prädiktor für affektive und kognitive Lernoutcomes angesehen (Alansari & Rubie-Davies, 2020) und gilt als eine der zentralen Dimensionen von Unterrichtsqualität (Iglér et al., 2019). Die Qualität des Klassenklimas variiert je nach pädagogischem Engagement der Lehrkräfte und deren Vermittlungsqualität und wird konzeptuell unterschiedlich operationalisiert, bspw. nach Ausmaß an Restriktivität / Mitsprache, Gemeinschaft/ Rivalität, Schülerbeteiligung und vielen weiteren Klimamerkmale innerhalb (inklusive) Schulklassen.

Anhand des aktuellen Forschungsstandes lässt sich nachvollziehen, dass das Herausbilden von Peer-Beziehungen bei Kindern und Jugendlichen in besonderer Weise vom Klassenklima abhängt (Çengel & Türkoğlu, 2016; Gazelle, 2006). Auch auf die Moralentwicklung im Jugendalter nimmt das subjektiv empfundene Klassenklima Einfluss (Doering, Bergmann & Hansmaier, 2015). Im Hinblick auf Merkmale von Schüler\*innengruppen bietet der Forschungsstand weitere differenzierte Befunde: Grundschüler\*innen nehmen das Klassenklima positiver wahr als ältere Kinder (Gentry, Gable & Rizza, 2002). Ängstliche Kinder reagieren (sowohl positiv als auch negativ) stärker auf Einflüsse unterschiedlicher Klassenklima-

aspekte als weniger ängstliche Peers und insbesondere Jungen scheinen in diesem Zusammenhang in besonderem Maße von einem positiven Klassenklima zu profitieren (Hughes & Coplan, 2018). Forschungsergebnisse legen überdies Zusammenhänge zwischen der Qualität des Klassenklimas und externalisierenden wie internalisierenden Verhaltensproblemen nahe (Beld et al., 2019; Bilz, 2013). Positives Klassenklima kann gar mit einer Verringerung externalisierender Verhaltensprobleme einhergehen und vor wahrgenommener sozialer Ausgrenzung schützen (Beld et al., 2019).

Insgesamt liegt also im Hinblick auf das Klassenklima aktuell ein vielfältiges Spektrum an Forschungsarbeiten vor. Gerade im Hinblick auf den sonderpädagogischen Kontext besteht jedoch noch weiterer Forschungsbedarf. Daher werden im Folgenden empirische Originalarbeiten präsentiert, die sich mit den verschiedenen Aspekten des Klassenklimas auseinandersetzen.

So beschäftigen sich die ersten zwei Beiträge von Wüthrich et al. und von Hartmann et al. mit sonderpädagogisch relevanten Zielgruppen.

Wüthrich et al. untersuchen mittels latenter Mehrebenenanalysen die Zusammenhänge des peerbezogenen Klassenklimas und der sozialen Partizipation von  $N = 1099$  Schüler\*innen aus 54 Grundschulklassen mit kognitiven und sozial-emotionalen Beeinträchtigungen. Hypothesenkonform zeigte sich, dass diese Schüler\*in-

nen in einem soziometrischen Peer-Rating-Verfahren weniger Interaktions- und mehr Ablehnungsratings erhalten und dass sie sich sozial schlechter integriert fühlen als ihre Mitschüler\*innen. Ein peerbezogenes positives Klassenklima erwies sich hier als wichtiger Faktor, der sozialer Ablehnung entgegenwirkte und mit besserer sozialer Integration in Zusammenhang gebracht werden konnte. Ein als positiv erlebtes Klassenklima ging zudem mit einer Nivellierung der Unterschiede in der Ablehnung zwischen Schüler\*innen mit einer kognitiven oder sozial-emotionalen Beeinträchtigung und ihren Mitschüler\*innen einher.

Hartmann et al untersuchen komplexe Bedingungsbeziehungen im Hinblick auf Klassenklima, nämlich wie sich die Wahrnehmung des Klassenklimas und von Bullyingerfahrungen bei Jugendlichen mit SPFLernen und SPFL emotional-soziale Entwicklung darstellen und inwieweit soziometrische Aspekte mit Klassenklima und Bullyingerfahrungen zusammenhängen. Auf Grundlage einer umfangreichen Stichprobe mit  $N = 894$  Sechst- und Siebtklässler\*innen aus 44 inklusiven Klassen konnte u. a. die große Bedeutung des soziometrisch ermittelten Integrationsstatus empirisch bestätigt werden.

Weitere zwei Aufsätze beschäftigen sich mit Zusammenhängen zwischen dem Klassenklima und korrespondierenden Verhaltensproblemen (Krull et al.) bzw. der Wahrnehmung von Leistungsdifferenzen, emotionalem Wohlfühlen, akademischem Selbstkonzept sowie sozialer Eingebundenheit (Wittich & Schröter).

Konkret untersuchten Krull et al. den Zusammenhang zwischen Klassenklima und Verhaltensproblemen in der Grundschule. Dabei wurden Daten von  $N = 2045$  Grundschüler\*innen aus 87 Klassen querschnittlich mittels Lehrkraftbewertungen, Schüler\*innenfragebögen und Nominierungen durch Gleichaltrige erhoben. Es konnte gezeigt werden, dass vielfältige Zusammenhänge zwischen dem Klassenklima und Interaktions- und Beziehungsmustern sowohl

auf Schüler\*innen- als auch auf Lehrkraftseite bestehen.

Wittich und Schröter stellen eine Pilotstudie vor, in der die Wahrnehmung von Leistungsdifferenzen von  $N = 255$  Schüler\*innen in 15 inklusiven Grundschulklassen des dritten Schuljahres sowie deren Einschätzung hinsichtlich ihres emotionalen Wohlfühlens und akademischen Selbstkonzepts sowie ihrer sozialen Eingebundenheit untersucht wurden. Zusätzlich wurden 44 Schüler\*innen leitfadengestützt interviewt. Im Ergebnis zeigte sich, dass die Drittklässler\*innen leistungsbezogene Differenzen wahrnehmen, sich aber sozial und emotional durchaus eingebunden fühlen.

Das Konstrukt des „Klassenklimas“ stellt sich stets facettenreich dar und dessen Operationalisierung bzw. Überführung in Forschungsinstrumente hoher Güte sind entsprechend herausfordernd. Blumenthal, Schurig und Blumenthal gehen vor diesem Hintergrund in ihrem Beitrag von der Studienbasierten Erkenntnis aus, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Vergleich zu ihren Peers bedeutsam negativere Selbsteinschätzungen des Klassenklimas im inklusiven Unterricht vornehmen und betonen in diesem Kontext die Wichtigkeit einer hohen Güte der hier eingesetzten Verfahren. In ihrer Studie wurden unter Einbeziehung von  $N = 925$  Grundschüler\*innen der Klassenstufen 3 und 4 Skalen des FEES 3-4 (Rauer & Schuck, 2003) zur Erfassung des sozialen Beziehungsgeflechts in inklusiven Schulen eingesetzt. Dabei konnte zwar die Testfairness zwischen Kindern mit und ohne Förderbedarfen sowie zwischen Jungen und Mädchen nachgewiesen werden. Konfirmatorische Faktorenanalysen wiesen aber auf die Notwendigkeit hin, die angenommene Struktur der Skalen anzupassen. Auch konnten mittels Mehrebenenstrukturgleichungsmodellen signifikant niedrigere Klimaerfahrungen bei Kindern mit Förderbedarfen festgestellt werden.

## Literatur

- Alansari, M., & Rubie-Davies, C. (2020). What about the tertiary climate? Reflecting on five decades of class climate research. *Learning Environments Research*, 23(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09288-9>
- Beld, M. H. M., Van den Heuvel, E. G., van der Helm, G. H. P., Kuiper, C. H. Z., de Swart, J. J. W., Roest, J. J., & Stams, G. J. J. M. (2019). The impact of classroom climate on students' perception of social exclusion in secondary special education. *Children and Youth Services Review*, 103, 127–134. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.05.041>
- Bilz, L. (2013). Die Bedeutung des Klassenklimas für internalisierende Auffälligkeiten von 11- bis 15-jährigen. Selbstkognitionen als Vermittlungsvariablen. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (Bd. 60, Nummer 4, S. 282–294). <https://doi.org/10.2378/peu2013.art06d>
- Çengel, M., & Türkoğlu, A. (2016). Analysis through Hidden Curriculum of Peer Relations in Two Different Classes with Positive and Negative Classroom Climates. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(6), Article 6. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.6.0103>
- Doering, B., Bergmann, M., & Hanslmaier, M. (2015). Die Bedeutung der Schule für die Entwicklung moralischer Motivation unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechts. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(2), 136–146. [doi:http://dx.doi.org/10.2378/peu2015.art07d](http://dx.doi.org/10.2378/peu2015.art07d)
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child × environment model. *Developmental Psychology*, 42(6), 1179–1192. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.6.1179>
- Gentry, M., Gable, R. K., & Rizza, M. G. (2002). Students' perceptions of classroom activities: Are there grade-level and gender differences? *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 539–544. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.539>
- Hamre, B.K. and Pianta, R.C. (2005), Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure?. *Child Development*, 76: 949-967. [doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x)
- Hughes, K., & Coplan, R. J. (2018). Why classroom climate matters for children high in anxious solitude: A study of differential susceptibility. *School Psychology Quarterly*, 33(1), 94–102. <https://doi.org/10.1037/spq0000201>
- Igler, J., Ohle-Peters, A., & McElvany, N. (2019). Mit den Augen eines Grundschulkindes: Individuelle Prädiktoren für divergierende Schülereinschätzungen von Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33(3–4), 191–205. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000243>
- Krawinkel, S., Südkamp, A. S., & Tröster, H. (2017). Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen. *Empirische Sonderpädagogik*, 2017(3), 277–295.
- Rauer, W., & Schuck, K. D. (2003). FEES 3-4: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen; Manual. Beltz Test.