



Catherine Gunzenhauser

Erziehung im Kontext Schule (WiSe 2021/2022): Lehrkraft-Schüler*in-Interaktion

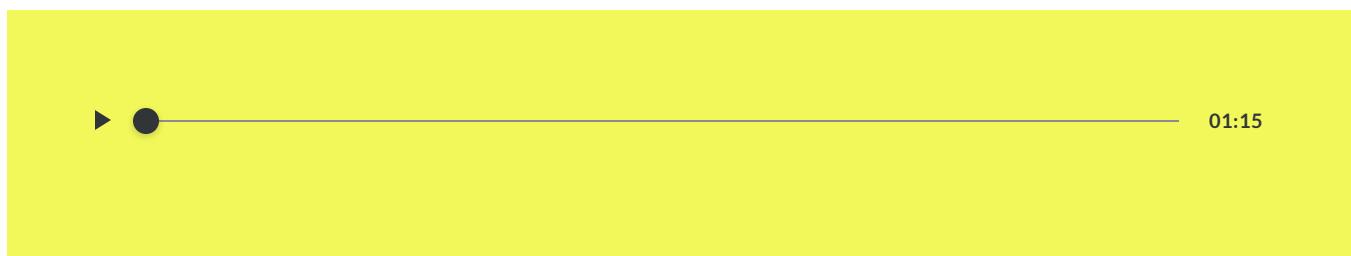
- ☰ Einführung
- ☰ Basisdimensionen der Unterrichtsqualität: "Teaching through interactions"
- ☰ Erziehungsstile
- ☰ Empirische Zusammenhänge zwischen Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung und anderen Bereichen
- ☰ Abschluss

Einführung



Catherine Gunzenhauser

Eine Schülerin der Preisträgerin des Deutschen Lehrerpreises 2021 begründet, warum sie ihre Lehrerin für den Preis nominiert hat:



Herzlich willkommen zur Sitzung "Lehrkraft-Schüler*in-Interaktion"!

Hören Sie hier eine kurze Einführung in die Sitzung



Lernziele für die heutige Sitzung

- Sie können **Merkmale von Interaktionsqualität im Schulkontext** beschreiben.
- Sie können die **Bedeutung sozialer Eingebundenheit** für Schüler*innen und Lehrkräfte beschreiben.
- Sie können **Erziehungsstile** voneinander abgrenzen.
- Sie können **zentrale empirische Befunde** zur Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung zusammenfassen.

Die Sitzung beinhaltet neben diesem Überblick drei Abschnitte. Bitte arbeiten Sie alle Abschnitte durch.

1

Basisdimensionen guten Unterrichts: "Teaching through interactions"

2

Erziehungsstile

3

Empirische Zusammenhänge zwischen Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung und anderen Bereichen

CONTINUE

Basisdimensionen der Unterrichtsqualität: "Teaching through interactions"



Catherine Gunzenhauser

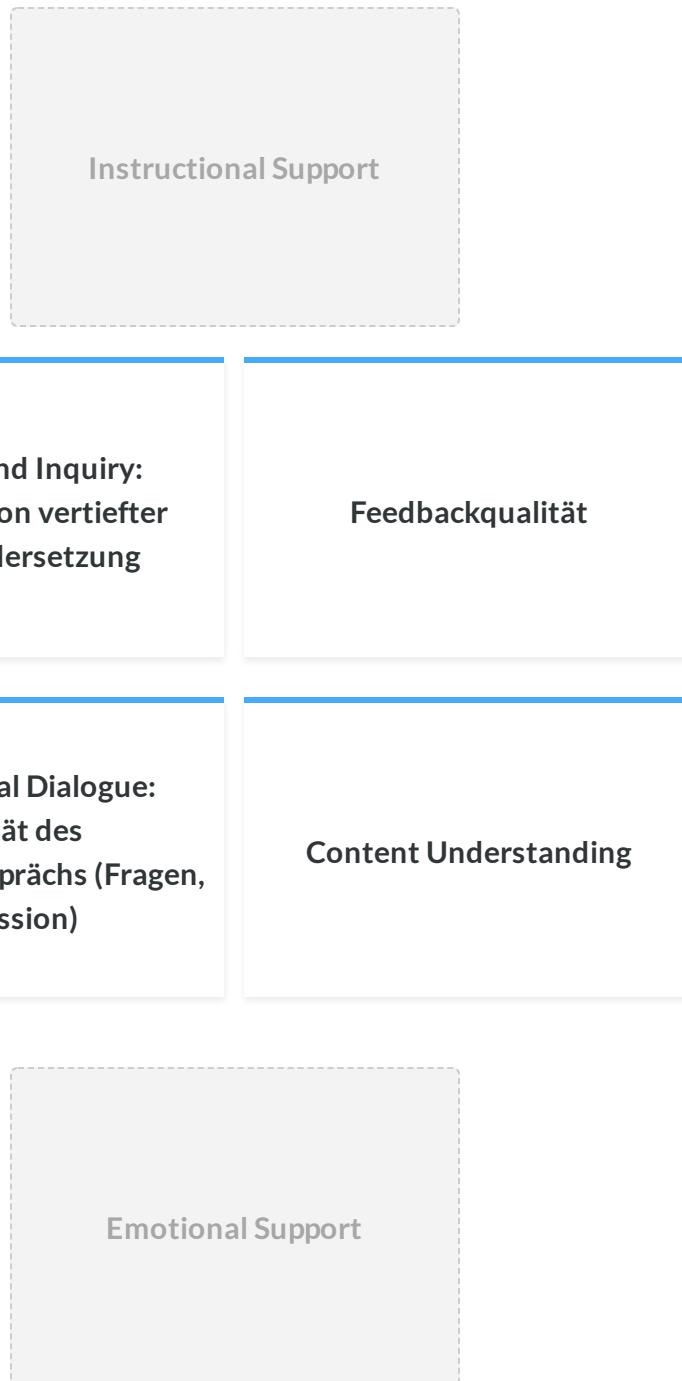
Basisdimensionen der Unterrichtsqualität

Die drei **Basisdimensionen der Unterrichtsqualität** sind Ihnen vielleicht schon in anderen Lehrveranstaltungen begegnet. Es handelt sich um drei Bereiche guten Unterrichts, die sich aus vielen empirischen Studien herauskristallisiert haben. In der deutschsprachigen Forschung (zusammenfassend siehe Voss & Wittwer, 2020) werden diese Dimensionen häufig als *Potential zur kognitiven Aktivierung, konstruktive Unterstützung und Effizienz der Klassenführung* bezeichnet. In der englischsprachigen Forschung weit verbreitet ist das *Teaching through Interactions Framework* der Arbeitsgruppe um Robert Pianta (z. B. Hamre et al., 2013), das ähnliche Basisdimensionen ("domains") postuliert: *Instructional Support (Anregungsqualität)*, *Emotional Support (Emotionale Unterstützung)* und *Classroom Management*. In der Bezeichnung des Modells – Teaching through interactions, also "Lehren durch Interaktionen" – wird schon deutlich, dass aus Sicht der Autor/innen Interaktionsprozesse zentral für die Unterrichtsqualität sind.

Was genau sind Instructional Support, Emotional Support und Classroom Organization?

Die drei *Domains* im Teaching Through Interaction Framework beinhalten jeweils verschiedene Unterdimensionen. Wenn Unterricht nach den an diesem Modell angelehnten Beobachtungsinstrumenten beschrieben wird (vgl. z. B. Pianta et al., 2012), werden diese konkreten **Merkmale der Interaktionsqualität** beurteilt.

Können Sie aufgrund Ihrer Vorerfahrung richtig zuordnen, welche Unterdimensionen welche Domain nach dem Teaching Through Interactions Framework charakterisieren? Auf den Karten finden Sie einige nur Stichworte – detailliertere Darstellungen finden Sie im Artikel von [Hafen et al. \(2014; Table 1\)](#). In dieser E-Learning-Sitzung interessiert und im Detail vor allem der Bereich **Emotional Support**.



Positive Climate: Emotionale Verbindung; Wärme, Respekt und Freude am Umgang

Negative Climate: Anzeichen negativer Gefühle, z. B. "Anschnauzen", (invers)

Teacher Sensitivity:
Wahrnehmung von/Eingehen auf Bedürfnisse der Schüler*innen

Regard for student perspective: Aufgreifen von Ideen, Meinungen, Interessen

Classroom Organization

Productivity: Maximierung der Unterrichtszeit durch Zeitplanung und Routinen

Instructional Learning Formats: Aufbereitung und Klarheit der Ziele, Materialien

Behavior Management: Klare Regelungen in Bezug auf Erwartungen und Konsequenzen



02:32

Hören Sie hier eine Einschätzung zum *Teaching through Interactions Framework*.

Warum ist gilt ein positives Klima in der Klasse als wünschenswert?

Nach dem *Teaching trough interactions framework* wäre es wünschenswert, wenn im Unterricht ein hohes Maß an Wärme, an gegenseitigem Respekt im Umgang, eine gelöste Atmosphäre und wenige Anzeichen für Ärger, Generosität oder Aggressivität herrschen (hohes positives und geringes negatives Klima; beachten Sie bitte, dass an diesen Aspekten auch der Umgang der Schüler*innen untereinander beteiligt ist). Diese Annahme fußt auf entwicklungs- und motivationspsychologischer Forschung.

SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE

BINDUNGSTHEORIE

Die **Selbstbestimmungstheorie oder Self-Determination-Theory** (SDT, z. B. Deci & Ryan, 2000) ist eine zentrale Theorie in der Motivationspsychologie.

Nach der SDT versuchen wir Menschen, drei wichtige psychologische Grundbedürfnisse zu Erfüllen: Autonomie, Kompetenz und **soziale Eingebundenheit**.

Wenn bestimmte Ziele und Verhaltensweisen zur Erfüllung dieser Grunbedürfnisse beitragen, dann **machen wir sie uns zu eigen und engagieren uns gerne in diesem Bereich**.

Man nennt dies auch Internalisierung und Integration der extrinsischen Motivation: Beispielsweise könnte ein Schüler zunächst durch äußere Umstände (z. B. Schulpflicht/ gesellschaftliche Konventionen/Anweisungen der Lehrkräfte) extrinsisch zur Teilnahme am Unterricht motiviert sein. Fühlt er sich im Unterricht gut sozial eingebunden, dann internalisiert er die Ziele, die im Unterricht erreicht werden sollen. Er sieht sie zunehmend auch als seine eigenen Ziele an, engagiert sich gern im Unterricht und **fühlt sich in in diesem Verhalten auch selbstbestimmt** (vgl. Deci & Ryan, 2003).

Auch für **Lehrkräfte** gilt, dass ihre Unterrichtsmotivation und das Erleben von positiven bzw. negativen Emotionen variiert, je nachdem, wie positiv oder negativ die Interaktionen mit den Schüler*innen erlebt werden (zusammenfassend siehe Hagenauer & Raufelder, 2021).

SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE

BINDUNGSTHEORIE

In der Literatur zu dieser Vorlesungssitzung wird auch die **Bindungstheorie** (Attachment-Theory) erwähnt (z. B. Bowlby & Ainsworth, 2013). Die Bindungstheorie hat ursprünglich vor allem **Beziehungsmuster** zwischen kleinen Kindern und ihren Eltern oder anderen primären Bezugspersonen beschrieben.

Eine "**sichere Bindung**" bedeutet, dass ein Kind Vertrauen darin hat, dass die enge Bezugsperson verfügbar, einfühlsam und responsiv ist – und zwar verlässlich immer dann, wenn das Kind sie braucht. Auf Basis dieser Sicherheit hat das Kind Kapazitäten, sich ohne Sorge **Aufgaben und Beziehungen außerhalb dieser zentralen Bindungsbeziehung zuwenden**, was förderlich für Lernen und Entwicklung ist.

Obwohl Lehrkräfte auch Bezugspersonen für Schüler*innen sind (vgl. Cortina und Köller, 2008), würde man gerade im Sekundarschulbereich – wo ja die Kontakte zwischen Lehrkräften und Schüler*innen sich auf einige Stunden pro Woche beschränken und auch insgesamt zeitlich begrenzt sind – **würde man im Regelfall nicht davon ausgehen, dass sich eine Bindungsbeziehung im engeren Sinn entwickelt** (also ein auch zeitlich stabiles emotionales Band) (vgl. Hagenauer & Raufelder, 2021).

Allerdings kann man aus der Bindungstheorie Annahmen darüber ableiten, wie einzelne Schüler*innen und Lehrkräfte ihre Beziehungen auch im Schulkontext gestalten. Die Bindungstheorie nimmt an, dass frühe **Bindungserfahrungen beeinflussen, welche Repräsentation wir von typischen Beziehungen haben, was wir also von späteren Beziehungen erwarten und wie wir diese gestalten ("inner working model")**. Das bedeutet, dass Schüler*innen dazu tendieren, mit Lehrkräften ähnliche Beziehungsmuster auszubilden wie mit ihren Bindungspersonen (vgl. Hagenauer & Raufelder, 2021). Schüler*innen mit sicheren Bindungserfahrungen fällt es also möglicherweise leichter, den Lehrkräften einen "Vertrauensvorschuss" zu geben und sich auf positive Beziehungsangebote einzulassen (vgl. Hagenauer & Raufelder, 2021).

Erziehungsstile



Catherine Gunzenhauser

Was sind Erziehungsstile?

"Die Gesamtheit der bewussten und unbewussten Verhaltensweisen, die im Rahmen der elterlichen Sozialisation auftreten, wird als Erziehungsstil bezeichnet."

(Lohaus & Vierhaus, 2019)

ERZIEHUNGSSTILE NACH DIANA BA...

ERZIEHUNGSSTILE NACH TAUSCH U...

Die Erziehungsstilforschung nach Baumrind (z. B. Baumrind, 1991) bezieht sich zunächst auf Erziehung im Elternhaus. Ihr Ansatz beinhaltet zwei voneinander unabhängige Dimensionen (vgl. auch Lohaus & Vierhaus, 2019):

- **Lenkung** (Demandingness): Ausmaß der elterlichen Kontrolle und der elterlichen Anforderungen an das Kind
- **Responsivität** (Responsiveness): das Ausmaß an Wärme und sozialer Unterstützung

Auf Basis der Dimensionen werden **vier Erziehungsstile** unterschieden (siehe unten). Dies stellen natürlich vier Prototypen dar – wie bei kategorialen Ansätzen üblich, können sich die tatsächlichen Verhaltensweisen von Personen innerhalb einer Kategorie noch graduell unterscheiden.

Baumrind selbst unterscheidet zum Teil noch genauer, z. B. nimmt Sie für Erziehung im Jugendalter noch einen **demokratischen Stil** an, der von einem mittleren Ausmaß an Lenkung und einem hohen Ausmaß an Wärme geprägt ist (Baumrind, 1991).

Autoritativer Erziehungsstil: <i>Hohe Lenkung, Hohe Responsivität</i> Eltern stellen hohe Erwartungen, setzen Regeln und bestehen auf deren Einhaltung. Sie tun dies aber mit Wärme und unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Kinder; es wird offen kommuniziert und Regeln werden erklärt.	Autoritärer Erziehungsstil: Hohe Lenkung, geringe Responsivität Eltern stellen hohe Erwartungen, setzen Regeln und bestehen auf deren Einhaltung. Das Kind soll die Regeln nicht hinterfragen; Nichteinhaltung wird sanktioniert
Permissiver Erziehungsstil: Geringe Lenkung, Hohe Responsivität Eltern sind warmherzig und akzeptierend; das Verhalten des Kindes wird wenig reglementiert	Vernachlässigender Erziehungsstil: Geringe Lenkung, geringe Responsivität Eltern setzen wenige Regeln, bringen dem Kind auch wenig Interesse oder Anteilnahme entgegen

Erziehungsstile nach Baumrind (z. B. Baumrind, 1991; vgl. Lohaus & Vierhaus, 2019)

ERZIEHUNGSSТИLE NACH DIANA BA...

ERZIEHUNGSSТИLE NACH TAUSCH U...

In der Forschung zu **Erziehungsstilen in der Lehrkraft-Schüler-Beziehung** wurde auch auf frühere Studien Bezug genommen, die ursprünglich den Begriff "Führungsstil" benutzt haben. Auch hier kristallisierten sich ähnlich wie in der Forschungstradition nach Baumrind die Dimensionen **Lenkung/Kontrolle** und **Wertschätzung/Wärme** heraus (Tausch & Tausch, 1965; zitiert nach Hagenauer & Raufelder, 2021).

Wie Sie sehen, finden sich auch hier als Extreme der autoritäre Erziehungsstil sowie der permissive (oder "laissez-faire") Stil wieder. Ein stärkerer Fokus wurde auf den **demokratischen Stil** gelegt, der von großer Wärme und einem mittleren Ausmaß an Lenkung geprägt ist.



01:20

Hören Sie hier einen Kommentar zu situationsbedingten Unterschieden im Erziehungsverhalten.

Erziehungsstil und Entwicklung: empirische Ergebnisse

Gerade in der Forschung in Anlehnung an Baumrind wurde dokumentiert, dass ein **autoritativer Erziehungsstil häufig mit größeren sozialen und kognitiven Kompetenzen** bei den Kindern und Jugendlichen einhergeht als andere Erziehungsstile (vgl. Baumrind, 1991; zusammenfassend siehe Lohaus & Vierhaus, 2019; bei Interesse finden Sie [hier eine Meta-Analyse](#) von Pinquart (2016)).

Allerdings gibt es Hinweise darauf, dass Erziehungsstile **je nach kulturellem und gesellschaftlichem Kontext unterschiedlich wahrgenommen werden und wirken**. Beispielsweise wird ein autoritärer Erziehungsstil in manchen Kulturen nicht als ungünstiger Erziehungsstil wahrgenommen und scheint auch der sozialen oder akademischen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen nicht im Weg zu stehen (zusammenfassend siehe Checa & Abundis-Gutierrez, 2018). Andererseits wurden in einer Studie mit spanischen Familien beschrieben, dass ein permissiver Erziehungsstil sogar noch höhere Zusammenhänge zu sozialen und akademischen Kompetenzen der Kinder aufwies als ein autoritativer (Garcia & Garcia, 2009).

Ein Erklärungsansatz hierzu ist der **Person-Environment-Fit** (z. B. zusammenfassend Garcia & Garcia, 2009): Personen **kommen in einem bestimmten Umfeld umso besser zurecht, je eher er zu ihren Vorerfahrungen, Einstellungen und Wertvorstellungen passt.** Wenn beispielsweise in den Bildungsinstitutionen einer Gesellschaft Erwartungen und Umgangsformen herrschen, die einem autoritativen Kontext entsprechen (also klare Regeln und Erwartungen, aber auch persönliche Wertschätzung und offene Kommunikation), dann sind diejenigen Schüler*innen am besten hierauf vorbereitet, die zu Hause einen ähnlichen Umgang erfahren haben.

Empirische Zusammenhänge zwischen Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung und anderen Bereichen



Catherine Gunzenhauser

Welche Bedeutung hat die Beziehung zu Lehrkräften für die Schüler*innen?

Im vorigen Abschnitt haben Sie schon einige empirische Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Erziehungsstilen und sozialer und akademischer Entwicklung kennen gelernt.

Im folgenden finden Sie einige weitere empirischen Ergebnisse zusammengefasst.

Beachtenswert ist dabei, dass die Qualität der Schüler*in-Lehrkraft-Beziehung nicht in allen Studien auf dieselbe Weise operationalisiert (also zum Zweck der Erfassung in messbare Merkmale übersetzt) wurde.

Risikofaktoren

Es gibt einige **soziodemographischen Merkmale** von Schüler*innen, die systematische statistische Zusammenhänge zur Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung aufweisen.

Ein Risiko für tendentiell weniger gute Beziehungen haben etwa ältere im Vergleich zu jüngeren Schüler*innen, Jungen im Vergleich zu Mädchen, Schüler*innen mit niedrigerem im Vergleich zu höherem sozioökonomischem Status, Schüler*innen mit geringerer Leistungsstärke, Angehörige ethnischer Minderheiten, und Schüler*innen mit herausfordernden Verhaltensweisen (zusammenfassend siehe Hagenauer & Raufelder, 2021).

Aus Sicht der Lehrkräfte wird bewusst vor allem das **herausfordernde Verhalten** ("mangelnde Disziplin") von Schüler*innen als ein Faktor erlebt, der bei den Lehrer*innen negative Gefühle

hervorruft und der Entwicklung einer positiven Beziehung entgegensteht (z. B. Aldrup et al., 2018).



Motivation und Engagement

Eine Meta-Analyse (also eine Studie, die die Ergebnisse vieler Studien zu einer bestimmten Thematik analysiert und zusammenfasst) von Roorda et al. (2011) hat gezeigt: Schüler*innen mit einer **positiven Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung** (also z. B. größerer Wärme, stärkerer Verbundenheit) zeigen ein höheres schulisches Engagement.

Negative Lehrkraft-Schüler*in-Beziehungen (also z. B. Konflikt oder Abneigung) hängen mit geringerem Engagement zusammen.

Die Zusammenhänge waren allerdings nicht groß (Roorda et al., 2011).

Der Zusammenhang zwischen unterstützenden Lehrkraft-Schüler*in-Beziehungen und schulischem Engagement wird beispielsweise dadurch **vermittelt**, dass sich die Schüler*innen in ihrer Autonomie unterstützt werden und auch bessere Beziehungen zu Klassenkamerad*innen berichten (Ruzek et al., 2016).



Schulleistung

Die Meta-Analyse von Roorda et al. (2011) hat auch den Bereich der Schulleistung untersucht. Hier ergibt sich ein ähnliches Bild: **Schüler*innen mit einer positiven Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung zeigen bessere Leistungen. Negative Lehrkraft-Schüler*in-Beziehungen hängen mit geringerer Leistung der Schüler*innen zusammen.**

Die Effekte sind zwar statistisch bedeutsam, aber noch **kleiner** als im Bereich des Engagements (Roorda et al., 2011). Zu bedenken ist natürlich: Engagement und Leistung wird auch noch von vielen anderen Faktoren beeinflusst. Beispielsweise haben wir uns in der Vorlesung ja schon mit den Zusammenhängen zwischen Intelligenz und Schulleistung befasst.

Auch in der viel diskutierten Studie von Hattie wurde ein Effekt der Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung auf den Lernerfolg gefunden (Hattie, 2009; zitiert nach Visible-Learning.org, 2021).



Abschluss



Catherine Gunzenhauser

Nach Bearbeitung dieser Sitzung...

- können Sie **Merkmale von Interaktionsqualität im Schulkontext** beschreiben.
- können Sie die **Bedeutung sozialer Eingebundenheit** für Schüler*innen und Lehrkräfte beschreiben.
- können Sie **Erziehungsstile** voneinander abgrenzen.
- können Sie **zentrale empirische Befunde** zur Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung zusammenfassen.

Save the date: Gastvortrag live am 28.01.2022!

Am Freitag, 28.01.2021 haben wir live via Zoom einen Guest in der Vorlesung:

Dr. Ulrike Mager wird von der [Beratungsstelle für Eltern, Kinder und Jugendliche](#) des Landkreises Breisgau-Hochschwarzwald von Ihrer Arbeit berichten. Themen werden unter anderem sein:

- Was sind Aufgabenbereiche die Beratungsstelle? Was sind Unterschiede zu Aufgaben des Jugendamts oder der Schulsozialarbeit?
- Wie läuft der Prozess der Kontaktaufnahme und Beratung ab?
- Wie gehe ich als Lehrkraft vor, wenn ich vermute, dass ein*e Schüler*in Probleme hat und ich vielleicht sogar befürchte, es könnte ein Verdacht auf Kindeswohlgefährdung vorliegen?
- Es gibt auch die Möglichkeit, Fragen zu stellen!

Ich würde mich freuen, wenn viele von Ihnen dieses Angebot annehmen, eine Repräsentantin der außerschulischen Beratungs- und Unterstützungsangebote kennen zu lernen!

Die ursprünglich für den 28.01.2022 geplante Sitzung "**Nutzung digitaler Medien im Jugendarbeiter**" verschiebt sich durch das Vorziehen des Gastvortrags formal auf den 04.02.2022. Ich werde die E-Learning-Sitzung zu diesem Thema aber dennoch bereits am 28.01.2022 online stellen. Den aktualisierten Seminarplan finden Sie unten zum Download.



**Erziehung im Kontext Schule_2122 Lehrkraft_Schüler_in
Interaktion (korrigierte Fassung).pdf**

20.5 MB



Ergebnis: Wie lange brauchen Sie für die Sitzungen?

Vielen Dank an alle, die auf ILIAS angegeben haben, wie lange sie für die Bearbeitung der Sitzung "Moral" sowie der (langen) Sitzung "Soziale Beziehungen" gebraucht haben. Bei Interesse können Sie sich die Verteilung unten ansehen!

Bearbeitung der Sitzung "Moral" gebraucht?"

vor	Aktuelle Stimmen
0 Minuten	0
60 Minuten	12
90 Minuten	38
120 Minuten	25
>120 Minuten	11

arbeitung der Sitzung "Soziale Beziehungen" gebraucht?"

vor	Aktuelle Stimmen
0 Minuten	0
30 Minuten	7
60 Minuten	22
90 Minuten	30
>90 Minuten	16

Organisatorisches

Sie können diese E-Learning-Sitzung unten als pdf downloaden. Fragen können Sie gerne wieder via Zoom am kommenden Freitag stellen.

Die nächste E-Learning-Sitzung zum Thema **Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule** können Sie ab dem 17.12.2021 starten. Dies wird die letzte Sitzung vor der Weihnachtspause sein.



**Erziehung im Kontext Schule_2122 Lehrkraft Schüler_in
Interaktion (korrigierte Fassung).pdf**

20.5 MB



Ich wünsche Ihnen eine gute Woche!



Literatur

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and instruction*, 58, 126–136.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The journal of early adolescence*, 11(1), 56–95.

Bowlby, J., & Ainsworth, M. (2013). The origins of attachment theory. *Attachment theory: Social, developmental, and clinical perspectives*, 45, 759–775.

Checa, P., & Abundis-Gutierrez, A. (2018). Parenting styles, academic achievement and the influence of culture. *Psychology and Psychotherapy: Research Study*, 1(4), 1-3.

Cortina, K. S., & Köller, O. (2008). Kontext: Schule. In R. K. Silbereisen (Ed.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (pp. 229-254). Hogrefe.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.

Garcia, F., & Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44(173), 101-131.

Hafen, C. A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Gregory, A., Hamre, B., & Pianta, R. C. (2012). The pivotal role of adolescent autonomy in secondary school classrooms. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 245-255.

Hafen, C. A., Hamre, B. K., Allen, J. P., Bell, C. A., Gitomer, D. H., & Pianta, R. C. (2015). Teaching through interactions in secondary school classrooms: Revisiting the factor structure and practical application of the classroom assessment scoring system—secondary. *The Journal of early adolescence*, 35(5-6), 651-680.

Hagenauer G., Raufelder D. (2021) Lehrer-Schüler-Beziehung. In: Hascher T., Idel T., Helsper W. (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Springer.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., ... & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The elementary school journal*, 113(4), 461-487.

Lohaus & M. Vierhaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Springer (Kapitel 15).

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom

interactions. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer, Boston, MA.

Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 475–493.

Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493–529.

Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and instruction*, 42, 95–103.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.

Visible-learning.org (2021): *Hattie-Rangliste: Lehrperson*. <https://visible-learning.org/de/hattie-rangliste-einflussgroessen-effekte-lernerfolg/hattie-rangliste-einfluss-der-lehrperson/>

Voss, T., & Wittwer, J. (2020). Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus der Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 48(4), 601–627.

Abbildungen: wenn nicht anders angegeben aus Rise Articulate.

Diese E-Learning-Sitzung und das entsprechende pdf-Dokument sind nur für Teilnehmende der Vorlesung bestimmt und dürfen nicht weitergegeben werden.