

# Beziehungsgeschehen und Motivation

## Die Bedeutung der Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung

«Man kann Menschen kaum günstig beeinflussen, wenn nicht zuvor eine freundliche Beziehung zu ihnen hergestellt worden ist.»

(in Anlehnung an Dreikurs 1980, S. 70, verändert von JF)

**Besonders in pädagogischen Berufen spielt das zwischenmenschliche Beziehungsgeschehen eine zentrale Rolle. Warum ist das so? Hauptsächlich, weil alles schulische Lehren und Lernen in ein intensives interaktives und dialogisches Beziehungsgeschehen eingebettet ist. Die gelingende Beziehungsgestaltung ist die zwingende Voraussetzung für den schulischen Bildungsprozess, sie ist, nach Bauer (2007), der «unabdingbare Transfusionskanal», über den Bildungsinhalte die Schüler/innen überhaupt erreichen können.**

Neueste neurobiologische Forschungsergebnisse zeigen, dass die Voraussetzungen für die menschlichen Motivationsysteme primär die soziale Anerkennung und die persönliche Wertschätzung sind, die einem Menschen von anderen entgegengebracht werden (Bauer 2006): Wo sich Lehrkräfte für die einzelnen Schüler/innen interessieren, kommt es bei diesen eher zu einem Gefühl, dass ihnen Bedeutung zukommt und dass es sich lohnt, Einsatz für Lernziele zu leisten. Weitere Studien an Schulen zeigen zudem, dass Schüler/innen an erster Stelle ihrer Kritik an den Lehrpersonen Gleichgültigkeit setzen (Krause et al. 2004). Äusserungen wie etwa «die interessieren sich nicht für uns», «für die zählen nur Noten» oder «wir sind denen scheissegal» können als bedenkenswerte Beispiele dienen.

### Die Rolle der Lehrperson und die Bedeutung der Beziehung

Die Beziehungsgestaltung als pädagogisch-psychologisches Thema ist seit mehreren Jahren eher in den Hintergrund getreten. Interessanterweise beklagte Tausch schon 1974 (in Rogers 1974, Buchrückseite) die – aus seiner Sicht – übermässige Gewichtung curricularer, organisatorischer oder struktureller Schwerpunkte mit folgenden Worten: «In den Augen vieler stehen in der Schulerziehung Curricula, Lehrmittel, Verwaltungsfragen und äussere Einrichtungen im Vordergrund. Gewiss sind sie nicht unwichtig. Aber sie sind zweitrangig gegenüber der wichtigsten Bedingung, der zwischenmenschlichen Beziehung Lehrer-Schüler.» Und zur Rolle und Bedeutung von Lehrpersonen fügt er an: «Lehrer können durch ihr persönliches Verhalten die

entscheidenden Bedingungen für selbstgesteuertes, selbstverantwortliches Verhalten der Schüler in einer Atmosphäre von Freiheit, Echtheit und Verständnis schaffen, sie können entscheidend die gefühlsmässige und soziale Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler fördern.» Damit ist klar ausgesprochen, dass das Lernen von Kindern und Jugendlichen in wesentlichen Bereichen und Zeitabschnitten über Personen (Modelle, Vorbilder, Abgrenzungsobjekte) stattfindet. Das Lernen an einer Sache ist meistens eng an die dabei beteiligten Personen – Lehrkräften wie Mitschüler/innen – gebunden. Lehren und Lernen gestaltet sich so auch als Beziehungsarbeit. Das macht die Arbeit zugleich spannend und anstrengend. Dieterich (1983) kritisiert deshalb zu Recht ein Erziehungsverständnis, das schulische Bildung fast ausschliesslich als Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten begreift und Persönlichkeitsbildung weitgehend ausklammert.

In der Psychotherapieforschung (vgl. Grawe 1998, Hubble et al. 2001) ist schon länger bekannt, was auch für die Schule wichtig ist: Es kommt weniger auf die Technik an, sondern darauf, ob der Therapeut/die Therapeutin und die hilfesuchende Person miteinander auf der Beziehungsebene klar kommen. Im psychotherapeutischen Kontext bedeutet das (Asay et al. 2001, S. 67) Folgendes: «Beziehungsfähigkeiten des Therapeuten, wie zum Beispiel Annehmen, Wärme und Empathie sind absolute Vorbedingungen, um eine gute Beziehung zwischen Therapeut und Klientin herzustellen. Sie stehen in direktem Bezug zu positiven Ergebnissen.» Angemessen auf die Schule übertragen, würde dieser Satz dann etwa wie folgt lauten: Die Beziehungsfähigkeit der Lehrperson, wie zum Beispiel das Annehmen, Bejahen der Schüler/innen und das Sich-in-sie-hineinfühlen-Können, sind wesentliche (aber natürlich nicht die einzigen!) Voraussetzungen für eine tragfähige Schüler/innen-Lehrer/innen-Beziehung, für eine gute Unterrichtsatmosphäre sowie für erfolgreichen Unterricht. Es geht vor allem um eine allgemeine Grundstimmung. Diese Stimmung beruht auf Interesse an den Schüler/innen, Engagement und Unterstützung für das emotionale und kognitive Fortkommen, auf Zutrauen und Zumuten. Angemessene Zuwendung und klare Führung, den Schüler/innen gut zuhören können, weniger Belehrung und Kritik und häufigere Ermutigung, klare Kommunikation, transparente Erwartungen und Abläufe, respektvoller Umgang und Humor sind wichtig. Solche Lehrpersonen gelten als cool, in Ordnung, fair usw. Schüler/innen, die sich mit ih-

rer Schule – den Lehrkräften wie den Mitschüler/innen – tendenziell verbunden fühlen, erbringen bessere Leistungen (Rochlofs 2005, Hamre/Pianta 2005). Entscheidend ist, ob die Lehrkraft Kontakt zu den Schüler/innen herstellen und ihre Aufmerksamkeit konstruktiv binden kann (Bauer 2007).

Weitere Untersuchungen belegen die Bedeutung der Beziehungsebene. So weist Hascher (2004) auf die wichtige Rolle der Lehrperson für das Wohlbefinden der Schüler/innen in der Schule hin, zudem wird die positive (bzw. negative) Einstellung zur Schule in erheblichem Ausmass von der Klassenlehrperson hervorgerufen. Nach Hascher (2004) korreliert Schulfreude und Wohlbefinden mit folgenden Punkten: Der erlebten Disziplin in der Klasse, der Klarheit und Qualität des Unterrichts, einer individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrperson, positiven Interaktionen mit Lehrpersonen und Mitschüler/innen, einem guten Klassenklima sowie unterstützend, kompetent und fair wahrgenommenen Lehrpersonen. Bei den negativen Gefühlen werden im Übrigen Lehrpersonen an erster Stelle genannt! Diese Ergebnisse aus der Oberstufe gelten wohl weitgehend ebenso für andere Schulstufen. Das Wohlbefinden in der Schule ist ein wichtiges Anliegen, wenn man sich vor Augen führt, wie viele Stunden Schüler/innen in der Schule verbringen! Wer sich in der Schule mehrheitlich schlecht fühlt, kann weniger gut lernen, zuhören, mitmachen.

#### **Personale und soziale Kompetenzen einer Lehrperson**

Kurz und vereinfacht lassen sich einige zentrale Kompetenzen von Lehrpersonen wie folgt kennzeichnen: *Sozialkompetenz* (z.B. angemessene Unterstützung leisten); *Kommunikationskompetenz* (z.B. adressatengerechte Sprache), Beziehungskompetenz (Aushalten von Abgrenzung, Widerstand und Unruhe), *Selbstkompetenz* (z.B. Ruhe und Übersicht in schwierigen Situationen bewahren, das eigene Handeln kritisch-konstruktiv überdenken). Die pädagogische Hochschule Zürich beschreibt fünf zentrale Dimensionen, um den Lehrberuf erfolgreich ausüben zu können: 1. Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit (Kontaktbereitschaft, Einfühlungsvermögen, Interaktionsfähigkeit, Führung/Rollenbewusstsein), 2. strukturierte Denk-, Handlungs- und Darlegungsfähigkeit (Strukturierungsfähigkeit, finales Denken/Zielorientierung, Vernetzung/Wechselwirkung, Ausdruck), 3. Flexibilität (Ideenreichtum/Fantasie, Flexibilität/Offenheit, Eigenständigkeit), 4. Reflexionsfähigkeit (Anforderungen des Berufsfeldes, Unterricht/Lernprozesse, Gender, Selbstwahrnehmung/Selbsteinschätzung, Konsequenzen ableiten und 5. Belastbarkeit (Wahrnehmungsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit).

Hohe personale Anforderungen werden hier deutlich. Mit Persönlichkeit meine ich – in Anlehnung an Ritscher

(1983) – ausdrücklich nicht eine realitätsferne Summe von Tugenden oder Bruchstücke einer Ideologie: Der Begriff soll als Ausdruck einer Person stehen, die ihre – für den Schulunterricht und die Schülerschaft günstige – Eigenart und ihre entsprechend hilfreiche Handlungskompetenz in ihrer Umgebung zur Geltung bringen kann. Das sind zum Beispiel Lehrkräfte, die sich für ihre Aufgabe engagieren und begeistern können, Optimismus ausstrahlen und eine vertrauensvolle Lernatmosphäre ermöglichen. Eine Lehrerpersönlichkeit ist also eine Person, die in der Lage ist, ein lern- und gemeinschaftsförderndes Lernklima in der Schule zu schaffen. «Zu Frau S. gehe ich gerne in die Schule» oder «sie verlangt zwar viel, aber unterstützt uns auch» heisst es dann beispielsweise bei Schüler/innen.

Lehrpersonen müssen starke Persönlichkeiten sein, eine stabile Identität aufweisen, Zusammenhänge aufzeigen können, die unter dem medialen Schlagwortmüll begraben sind oder Gesichtspunkte ins Blickfeld rücken, die den durch die Informationsflut manchmal übersättigten Medienkids manchmal schon längst entrückt sind. Lehrkräfte müssen Fachleute für Unterricht und Erziehung sowie Bezugspersonen für Schüler/innen sein. Diese Person ermöglicht persönliche, nicht virtuelle Begegnungen, bietet Reibungsflächen, lässt Raum und Zeit für Konflikte zu, ist unterstützende Begleitung auf dem Weg der Sinnfindung und gibt Feedbacks. Neben dem vorrangigen Ziel der Wissensvermittlung geht es in der Schule immer auch um die Beziehungsarbeit. Allerdings muss diese Beziehungsarbeit angemessen sein: Sie bedeutet auch, klare Anforderungen (Zutrauen!) zu stellen, von Schüler/innen etwas zu erwarten und zu verlangen – sie also damit auch ernst zu nehmen. Lehrpersonen sind heute zunehmend mit Schüler/innen konfrontiert, die schnell mit ihrer eigenen Leistung zufrieden sind und Anforderungen rasch als unangemessene Zumutungen auffassen (vgl. Frick 2005). Das Benennen von Mängeln soll wenn möglich mit der Perspektive einer Entwicklung kombiniert sein.

Die hier skizzierten Kompetenzen bringen Lehrpersonen nicht einfach mit, sondern müssen schrittweise, mit Umwegen – und auch verbunden mit Rückschlägen! – erworben werden. Wer in einem pädagogischen Beruf arbeitet, benötigt eine grosse Portion Stehvermögen, Kraft, Optimismus, Vertrauen – und Geduld. Dieser hohe Anspruch an Lehrpersonen lässt sich selbstverständlich nicht leicht und häufig auch gar nicht erfüllen! Die Zielrichtung ist entscheidend, nicht die gänzliche Zielerreichung.

Allerdings soll nicht ausgeklammert bleiben, dass neben verschiedenen anderen Hindernissen auch die Rahmenbedingungen und Strukturen der Schule die Beziehungsgestaltung beeinträchtigen können: Der antinomische Charakter der Schule mit den zwei Funktionen von Fördern und Selektionieren verlangt von Lehrkräften eine Doppelrolle, die nicht widerspruchsfrei aus- und durchzu-

halten ist. Diese Doppelrolle stellt für Lehrpersonen ein permanentes Problem dar und kann insbesondere die Beziehung zu schwächeren und schwierigen Schüler/innen erheblich stören. Leider sind zudem die Richtzahlen für die Klassengrösse immer noch viel zu hoch. Und die Arbeitsbelastung hat über die Jahre mit vielen neuen, zusätzlichen Aufgaben massiv zugenommen, ohne dass die entsprechende Reduktion der Pflichtstundenzahl ins Auge gefasst wurde. Die zunehmende Bürokratisierung der Schule, die Mess- und Kontrollsysteme sowie viele – nicht alle! – in hoher Kadenz Kräfte und Zeit bindende Reformaufgaben erschweren teilweise die Konzentration auf die Kernaufgabe der Schule: Die Arbeit mit den Schüler/innen. Zudem wird die Schule von der Gesellschaft mit zu vielen – auch widersprüchlichen – Ansprüchen überhäuft, die sie gar nicht erfüllen kann.

#### **Wirkungen guter Beziehungen**

Umfragen bei Schüler/innen über beliebte und verhasste Fächer, über erlebte Misserfolge und Erfolge, zeigen immer wieder den grossen Einfluss der Beziehung zur Lehrperson: Diese vermag unter günstigen Umständen entmutigte Kinder oder «abgelöschte» Jugendliche wieder zum Lernen zu verlocken – und zwar, weil sie auf die individuelle persönliche Situation ihrer Schüler/innen richtig einzugehen vermag und diese das spüren. Sie fühlen sich als Menschen angesprochen, gespiegelt, verstanden und bejaht. Beziehung verbindet. Das Herantasten an schwierige Sachverhalte oder das Überwinden von Lernschwierigkeiten löst auf der emotionalen und motivationspsychologischen Ebene kein technisches Medium, kein noch so raffiniertes Computerprogramm.

Neuere empirische Befunde zeigen: Wo in der Schule Vertrauen überwiegt, zeigen sich die Schüler/innen zufriedener mit dem Unterricht, der Lehrperson und der Schule als Ganzes, sie sind motivierter, interessierter und weniger ängstlich (Schweer/Thies 2004). Vertrauen, das zeigen weitere Untersuchungen (Thies 2005), erhöht beispielsweise die Lernbereitschaft von Schüler/innen. Zufriedenstellende Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen haben einen positiven Effekt auf die Lehrer/innen selber, die Arbeitszufriedenheit steigt deutlich (Rudow 1994). Der Nutzen guter Lehrpersonen-Schüler/innen-Beziehungen zeigt sich in geringeren Unterrichtsstörungen, einer reduzierten Anspannung als Lehrperson (Barth 1997), einem positiveren Feedback durch die Schüler/innen – was wiederum die Motivation und Selbstbestätigung der Lehrperson steigert!

Gute Beziehungen – nicht nur in der Schule – fördern prosoziales Verhalten (z.B. Hilfsbereitschaft), die Empathiefähigkeit, Zivilcourage, Offenheit, Gelassenheit, Toleranz, eine angemessene positive Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle – und auf der körperlichen Ebene werden

die das Wohlfühl auslösenden Neurotransmitter angeregt (Goleman 2006). Die Gesundheitsforschung belegt die heilsame Wirkung guter Beziehungen auf den Körper des Menschen. Schlechte Beziehungen hingegen steigern den Bluthochdruck, verringern die Konzentration, fördern eine Überwachsamkeit, was längerfristig gesundheitsschädigende Wirkungen zur Folge haben kann. Zudem: Je grösser die Angst, desto stärker ist die kognitive Leistungsfähigkeit des Gehirns beeinträchtigt.

#### **Kompetenzen, Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept stärken**

Ein erfolgreicher Unterricht bedeutet immer auch die Förderung von Kompetenzen bei Schüler/innen, sowohl im fachlichen wie im überfachlichen Bereich (z.B. soziale Kompetenzen). Im Weiteren geht es darum, die Kontrollüberzeugungen der Schüler/innen zu fördern: Sie sollen spüren und lernen, dass sie etwas bewirken, gestalten und erreichen können (Gefühl der Selbstwirksamkeit, Bandura 1997). In einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung kommt die optimistische Überzeugung einer Person zum Ausdruck, über die notwendigen personalen Ressourcen zur Bewältigung von Schwierigkeiten zu verfügen. In einer Längsschnittstudie von Satow/Schwarzer (2003) sind folgende Ergebnisse für unseren Zusammenhang wichtig. 1. Die Selbstwirksamkeitserwartungen der Schüler/innen – nicht der IQ! – können die Schulleistungen am sichersten voraussagen! 2. Schüler/innen mit hoher Selbstwirksamkeit haben tendenziell bessere Noten und gehen lieber in die Schule. 3. Die erlebte Lehrer-Fürsorglichkeit (individuelle Zuwendung und Unterstützung) fördert die Entwicklung bezüglich sozialer Orientierung und Lernanstrengung. Die Schüler/innen trauen im Unterricht bei solchen Lehrpersonen eher, sich zu äussern, zeigen eine bessere sozialverträgliche Regulation von Ärger und Stress, und der Aufbau von sozialen Netzen ist grösser. 4. Das Klassenklima spielt für die individuelle Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen eine bedeutende Rolle. Ein Beispiel für soziale Selbstwirksamkeitserwartung wäre: «Ich traue mich zu sagen, was ich denke, auch wenn die anderen nicht meiner Meinung sind.» Ein Beispiel für schulische Selbstwirksamkeitserwartung wäre: «Ich kann auch schwierige Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstreng.»

Wer zudem auch individuelle Bezugsnormen schafft sowie individuelle Rückmeldungen zu Leistung und Verhalten gibt, hilft den Schüler/innen, ihre Fähigkeiten richtig einzuschätzen und allfällige Defizite aufzuarbeiten. All dies kann Lernerfolge fördern. Nach Furmann (2005) bieten sich Lehrpersonen verschiedene Möglichkeiten, Defizite oder Probleme ihrer Kinder als Fähigkeiten, die sie noch nicht erlernt haben, zu verstehen – Ängste, Schuleschwänzen, störendes Verhalten usw. werden als noch nicht aus-

gebildete Fähigkeiten umgedeutet und im Sinne eines lösungsorientierten Ansatzes bearbeitet: Der Fokus wird auf das gelenkt, was Schüler/innen lernen müssen, etwa aufstrecken, Ordnung halten, mithelfen. Damit soll die häufig fehler- und defizitorientierte Sichtweise durch eine für beide Seiten hilfreiche Grundhaltung ersetzt werden. Auch die Implementierung des ICF-basierten schulischen Standortgesprächs in der Volksschule mit dem Fokus auf Ressourcen und Partizipation der Schüler/innen geht ganz in diese Richtung. Im Sinne einer Auswahl möchte ich einige wenige konkrete Anregungen für eine positive Beziehungsgestaltung im Unterricht auflisten ohne zu verschweigen, dass auch klare Grenzsetzungen sowie kritische Feedbacks nötig sind. Wiederum gilt: Das Ganze darf nicht zu einer Technik verkommen, sondern muss eingebettet sein in eine von gegenseitigem Respekt getragene Beziehung; ein unechtes Lob etwa ist wirkungslos und kontraproduktiv. Die Grundhaltung ist also wichtiger als eine einzelne Handlung.

**Positivrunde am Ende der Woche: Was lief diese Woche alles gut?** Die Schüler/innen und später auch die Lehrperson berichten

**Positives hervorheben: Worin sind die Schüler/innen gut? Was beherrschen sie ausgezeichnet?** (das soll knapp, echt, nicht künstlich beschrieben werden)

Kinder und Jugendliche sollen die Möglichkeit haben, etwas zu präsentieren, was sie besonders gut können, z.B. im Turnen Kunststücke oder einen Tanz vorzeigen.

Bei Lob soll genau formuliert werden, was man damit meint, z.B. «toll, wie selbständig ihr arbeitet.» Präzise Lob wirkt mehr als diffuses oder generalisiertes.

**Komplimentenrunde am Schluss einer Woche: Jedes Kind erhält ein Feedback, was an ihm/von ihm positiv aufgefallen ist.** Auch hier ist Echtheit unabdingbare Voraussetzung!

**Fazit: Wie ich versucht habe darzustellen, stehen vor allem Wertschätzung, soziale Anerkennung, Interesse, Klarheit, Transparenz, Respekt, Vertrauen usw. im Vordergrund für eine gelingende Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen.** Lehrpersonen, denen eine Beziehungsgestaltung auf dieser Basis mehr oder weniger gelingt, fördern das Wohlbefinden, ein günstiges Lernklima, die Leistungsbereitschaft und die Selbstwirksamkeit von Schüler/innen. Die Schule stellt keine Anstalt zur Rettung der Welt dar. Trotzdem sollte man die Auswirkungen auf das weitere Leben dieser zukünftigen Erwachsenen auch nicht unterschätzen!

#### Literatur

Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.

Barth, A.-R. (1997): *Burnout bei Lehrern*. Göttingen: Hogrefe.

Bauer, J. (2006): *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Bauer, J. (2007): *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Dieterich, R. et al. (1983): *Psychologie der Lehrerpersönlichkeit*. München: Reinhardt.

Dreher, E. & Dreher, M. (1985): *Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter*. In: Oerter, R. (1985) (Hrsg.): *Lebensbewältigung im Jugendalter*, S. 30–61. Weinheim: Edition Psychologie VCH.

Dreikurs, R. (1980): *Psychologie im Klassenzimmer*. Stuttgart: Klett.

Frick, J. (2005): *Die Droge Verwöhnung. Beispiele, Folgen, Alternativen*. Bern: Huber.

Frick, J. (2007): *Die Kraft der Ermutigung. Grundlagen und Beispiele zur Hilfe und Selbsthilfe*. Bern: Huber.

Ginott, H. (1974): *Takt und Taktik im Klassenzimmer*. Freiburg: Herder.

Golemann, D. (2006): *Soziale Intelligenz. Wer auf andere zugehen kann, hat mehr vom Leben*. München: Droemer.

Hamre, B.; Pianta, R. (2005): *Can Instruction and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure?* In: *Child Development* 76, S. 949–976.

Hascher, T. (2004): *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann

Havighurst, R.J. (1972): *Developmental Tasks and Education*. New York: McKay.

Hopp-Graff, S. & Kim, H.-O., (2002): *Die Bedeutung der Medien für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*, S. 907–922. Weinheim: Beltz.

Jugert, G.; Petermann, F. (2004): *Soziale Kompetenz für Jugendliche*. Weinheim: Beltz.

Krause, C. et al. (2004): *Subjektive Befindlichkeit und Selbstwertgefühl von Grundschulkindern*. Lengerich: Pabst Science Publisher

Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Ausbildung, *Eignungsabklärung: Merkblatt. Die fünf zentralen Dimensionen im Lehrberuf*. [www.phzh.ch/content-n834-sD.html](http://www.phzh.ch/content-n834-sD.html) (Zugriff 11.6.2008).

Ritscher, H. in: Dieterich, R. et al. (1983): *Psychologie der Lehrerpersönlichkeit*. München: Reinhardt.

Rochlofs, K. (2005): *Cortisol-Induced Impairments of Working Memory Requires Acute Sympathetic Activation*. In: *Behavioral Neuroscience* 119, S. 207–215.

Rudow (1994): *Die Arbeit des Lehrers: Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrerergesundheit*. Bern: Huber.

Satow, L.; Schwarzer, R. (2003): *Entwicklung schulischer und sozialer Selbstwirksamkeitserwartung. Eine Analyse individueller Wachstumskurven*. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, S. 168–181.

Schweer, M./Thies, B. (2004): *Vertrauen*. In: Auhagen, A.E. (2004) (Hrsg.): *Positive Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 125–138.

Schweer, M.; Padberg, J. (2005): *Vertrauen im Schulalltag. Eine pädagogische Herausforderung*. Luchterhand.

Spitzer, M. (2003): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum.

Tausch, R. (1974) in: Rogers, C. (1974): *Lernen in Freiheit*. München: Kösel, Buchrückseite.