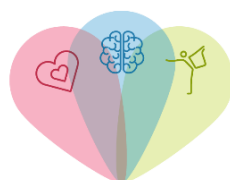


Masterarbeit
Herbstsemester 2019 / Frühlingssemester 2020

Die Rolle der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung für das Wohlbefinden von Primarlehrpersonen



WoLe

Qualitative Teiluntersuchung des Projekts
«Wohlbefinden von Lehrpersonen» (WoLe)

Manuela Haldimann
Monomaster Erziehungswissenschaft, 5. / 6. Semester
Matrikelnummer: 13-290-788
Telefon: 079 831 45 56
E-Mail: manuela.haldimann@students.unibe.ch
Adresse: Haltenstrasse 291, 3145 Oberscherli

Universität Bern
Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung
Betreuung durch Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Tina Hascher

Danksagung

Ich danke herzlichst Karin Portmann für die konstruktive und ausserordentlich wertvolle Zusammenarbeit im WoLe-Projekt. Gewinnbringend war auch das gemeinsame Verfassen einzelner Kapitel in der vorliegenden Arbeit, auf die jeweils zu Beginn der (Teil-) Kapitel in der Fussnote hingewiesen wird.

Ein besonderer Dank gilt ebenfalls den folgenden Personen:

- Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Tina Hascher für die Betreuung der Arbeit und die damit verbundenen, anregenden und wertvollen Feedbacks
- M. Sc. Jennifer Waber für das Mitdenken und Mithelfen bei der Realisierung des WoLe-Projektes
- Dr. phil. Mathias Mejeh für die wertvollen Hinweise zur Überarbeitung des Leitfadenterviews sowie die spannenden Diskussionen über die wissenschaftliche Tätigkeit
- Allen Primarlehrpersonen, die sich für das WoLe-Projekt Zeit genommen und eine grosse Offenheit entgegengebracht haben
- Kristina Ettemeyer, Barbara Schobel und Therese Haldimann für das kritische Korrekturlesen der Arbeit
- Cécile Portmann für das Ausarbeiten des WoLe-Logos
- Meinem Familien- und Freundeskreis für die stetige, moralische Unterstützung

Zusammenfassung

Das Wohlbefinden von Lehrpersonen (kurz WoLe) ist nicht nur für die Unterrichtsqualität relevant (z. B. McCallum, Price, Graham, & Morrison, 2017), sondern ist auch aus finanzieller und ökonomischer Sicht interessant – WoLe korreliert mit einem tieferen Burn-out-Risiko (Renshaw, Long, & Cook, 2015) sowie einer tieferen Berufsausstiegsrate (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Eine Quelle des WoLe ist die LehrerIn-SchülerIn-Beziehung (kurz LSB) (z. B. Spilt, Helma, Koomen, & Thijs, 2011). Inwiefern sich die LSB auf die SchülerInnen und ihren Schulerfolg auswirkt, wurde breit untersucht (z. B. Cornelius-White, 2007). Die LSB als bestimmender Faktor für das WoLe stellt hingegen ein Forschungsdesiderat dar (z. B. McGrath & Van Bergen, 2017). Im Rahmen der Masterarbeit wird deshalb mit einem qualitativen Zugang der Frage nachgegangen, welche Rolle aus Sicht der Lehrpersonen die LSB für deren Wohlbefinden spielt. Die Datengrundlage bilden 26 Leitfadeninterviews mit Mittelstufenlehrpersonen aus der Deutschschweiz, welche mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse kategorisiert und verdichtet wurden (Kuckartz, 2016). Die Ergebnisse zeigen, dass LSB für Lehrpersonen eine wichtige bis sehr wichtige Rolle im Schulalltag spielen und eine Quelle positiver wie auch negativer Emotionen, Kognitionen sowie physischer Empfindungen darstellen. Obwohl die Beschreibung wohlbefindenshemmender sowie -fördernder LSB komplex und vielfältig ausfällt, zeichnen sich im Vergleich tendenzielle Unterschiede ab. Die Qualität der LSB scheint nicht nur eng mit der sozial-emotionalen Kompetenz der Lehrpersonen, sondern auch derjenigen der SchülerInnen zusammenzuhängen. Die Bedeutung der Ergebnisse für die Forschung sowie die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen wird diskutiert.

Schlüsselwörter: Wohlbefinden von Lehrpersonen • Primarstufe • LehrerIn-SchülerIn-Beziehung • sozial-emotionale Kompetenz

Abstract

The well-being of teachers (WoLe for short) is not only relevant for the quality of teaching (e. g. McCallum, Price, Graham, & Morrison, 2017), but is also interesting from a financial and economical perspective – WoLe correlates with a lower burn-out risk (Renshaw, Long, & Cook, 2015) and a lower career exit rate (Skaalvik & Skaalvik, 2018). One source of WoLe is the teacher-student relationship (TSR) (e. g. Spilt, Helma, Koomen, & Thijs, 2011). The extent to which TSR affects students and their school success has been widely studied (e. g. Cornelius-White, 2007). In contrast, TSR, as a determining factor for WoLe, is a research desideratum (e. g. McGrath & Van Bergen, 2017). Therefore, the Master's thesis takes a qualitative approach to the question of what role TSR plays in the well-being of teachers from their perspective. The data is based on 26 semi-structured interviews with teachers from the German-speaking part of Switzerland, which were categorized and condensed by means of a qualitative content analysis (Kuckartz, 2016). The results show that TSR plays an important to a very important role in the everyday life of teachers and is a source of both positive and negative emotions, cognitions and physical sensations. Although the description of TSR that inhibits and promotes WoLe is complex and varied, some tendential differences can be noticed. It seems that the quality of TSR is not only closely related to the social-emotional competence of the teachers, but also to that of the students. The relevance of the results for research as well as for teacher training is discussed.

Keywords: teacher well-being • primary education • teacher-student-relationship • social-emotional competence

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Wohlbefinden von Lehrpersonen	3
2.1	Vier Zugänge zum WoLe	3
2.1.1	Zugang der Wohlbefindenspsychologie.....	4
2.1.2	Zugang der Positiven Psychologie.....	6
2.1.3	Zugang der Arbeits- und Organisationspsychologie.....	7
2.1.4	Zugang der Gesundheitsforschung.....	8
2.2	WoLe als ein Drei-Komponenten-Konstrukt.....	10
2.3	Quellen des WoLe	13
3	Die LehrerIn-SchülerIn-Beziehung als Quelle des Wohlbefindens von Lehrpersonen	16
3.1	Konzeptualisierungen der LSB.....	16
3.1.1	Unidirektionale Konzeptualisierungen der LSB	16
3.1.2	Die LSB als dyadisches Konstrukt.....	17
3.1.3	LSB und das Klassen- sowie Unterrichtsklima.....	25
3.2	Die Wichtigkeit der LSB für Lehrpersonen.....	27
3.3	Der Umgang mit bzw. die Förderung von LSB.....	30
3.3.1	LehrerIn-SchülerIn-Interaktionen, LSB und WoLe – zwei theoretische Modelle	30
3.3.2	Die Rollen der Emotionsregulation und der Emotionsarbeit	34
3.3.3	Die sozial-emotionale Kompetenz als Schlüssel für gelingende LSB?.....	35
3.4	Forschungsüberblick zur Rolle der LSB für das WoLe	39
3.4.1	Studien zur sozialen Zugehörigkeit zu SchülerInnen und dem WoLe	40
3.4.2	Studien zur Qualität von LSB und dem WoLe	42
3.4.3	Studien zum Umgang mit bzw. der Förderung von LSB und dem WoLe	50
3.4.4	Zwischenfazit und kritische Betrachtung des Forschungsstandes.....	55
4	Herleitung der Fragestellung	57
5	Methode der qualitativen Teiluntersuchung des WoLe-Projekts	60
5.1	Methodenbegründung.....	61
5.2	Stichprobenbeschreibung.....	62
5.3	Untersuchungsdurchführung.....	63
5.4	Datenaufbereitung und -analyse	65
5.5	Gütekriterien.....	69

6	Ergebnisse	71
6.1	Wohlbefinden der Primarlehrpersonen.....	72
6.1.1	WoLe-Definitionen der Primarlehrpersonen.....	72
6.1.2	Habituelles Wohlbefinden der Primarlehrpersonen	73
6.1.3	Quellen des Wohlbefindens der Primarlehrpersonen.....	74
6.2	Bedeutung der LKB und der LSB	77
6.2.1	Bedeutung der LKB	77
6.2.2	Bedeutung der LSB.....	79
6.2.3	Verhältnis der LKB und der LSB	82
6.2.4	(Keine) Veränderung seit Berufseinstieg	83
6.3	Wohlbefindenshemmende LSB	84
6.3.1	Beziehungskarte.....	86
6.3.2	Beziehungsschema SchülerIn	86
6.3.3	Beziehungsschema Lehrperson.....	93
6.4	Wohlbefindensfördernde LSB.....	101
6.4.1	Beziehungskarte.....	101
6.4.2	Beziehungsschema SchülerIn	102
6.4.3	Beziehungsschema Lehrperson.....	108
7	Diskussion.....	114
7.1	Diskussion der Ergebnisse.....	114
7.2	Limitationen und kritische Reflexionen	126
7.3	Ausblick für Forschung	129
7.4	Praktische Implikationen	131
	Literaturverzeichnis	133
	Abbildungsverzeichnis	146
	Tabellenverzeichnis	146
	Anhang	147

1 Einleitung¹

«Good teachers are not just well-oiled machines. They are emotional, passionate beings who connect with their students.»
(Hargreaves, 1998, S. 835)

Im Zuge der Bildungsexpansion der 1960er Jahre gewinnt die Bildung laufend an Bedeutung und ist in der heutigen Wissensgesellschaft ein wertvolles Gut (z. B. R. Becker, 2010; Hillmert, 2017). Bis zu 15'000 Stunden verbringen SchülerInnen während ihrer Schullaufbahn in der Schule (Fend, 2006), wobei Lehrpersonen eine wichtige Bedeutung für den Erfolg, die Zufriedenheit sowie die Leistung der SchülerInnen zukommt (McCallum, Price, Graham, & Morrison, 2017). Um intra- und interindividuelle Unterschiede der Lehrpersonen und ihrem Wirken im Klassenzimmer zu erklären, wird u. a. das Wohlbefinden von Lehrpersonen (kurz WoLe) untersucht. Studien zeigen, dass das WoLe in Zusammenhang mit einem effektiveren Unterricht (Duckworth, Quinn, & Seligman, 2009), einer erhöhten Selbstwirksamkeit der Lehrperson (Capone & Petrillo, 2016; 2018) wie auch dem Wohlbefinden der SchülerInnen (McCallum & Price, 2010; Coleman, 2009) steht. Das WoLe ist nicht nur für die Unterrichtsqualität relevant, sondern ist auch aus finanzieller und ökonomischer Sicht interessant – WoLe korreliert mit einem tieferen Burn-out-Risiko (Renshaw, Long, & Cook, 2015) und einer tieferen Berufsausstiegsrate (Parker, Martin, Colmar, & Liem, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Doch was trägt dazu bei, dass Lehrpersonen sich wohlfühlen?

Lehrpersonen sind in das soziale System der Schule eingebunden. Literaturreviews weisen zusammenfassend auf die bedeutsame Rolle von sozialen Beziehungen als Quelle für das WoLe hin und fordern vertiefende Studien (Bricheno, Brown, & Lubansky, 2009; Hascher & Waber, under review; McCallum et al., 2017). In Anlehnung an Hascher (2004, S. 154) werden in der vorliegenden Arbeit Quellen des WoLe als verantwortlich für das Entstehen und die Höhe bzw. Intensität des Wohlbefindens definiert. Dass sich Quellen fördernd wie auch hemmend auswirken können, wurde in der Wohlbefindensforschung lange Zeit zu wenig Beachtung geschenkt (ebd., S. 10f.). Es finden sich drei Ansätze, wie die Genese von Wohlbefinden erklärt werden kann. Es werden sowohl kontextuelle Faktoren, Personenfaktoren wie auch interaktionale Faktoren als Hauptursache von WoLe angesehen (De Pablos-Pons, Colás-Bravo, González-Ramírez, & del Rey, 2013; Hascher, 2004; Hascher, Morinaj, & Waber, 2018). Weder durch die Untersuchung der kontextuellen noch der Personenfaktoren konnten Differenzen im Wohlbefinden zwischen Individuen zufriedenstellend erklärt werden. Dies führte dazu,

¹ Dieses Kapitel wurde von Haldimann und Portmann gemeinsam verfasst und individuell durch Haldimann ergänzt.

interaktionale Faktoren zwischen der Umwelt und einer Person, wie beispielsweise Differenzen in Bezug auf die subjektive Bewertung von Situationen, zu untersuchen (Hascher, 2004, S. 152)². Während es zahlreiche Forschungen zu kontextuellen wie auch zu personalen Faktoren als Erklärung der Wohlbefindensgenese gibt, fehlt es bei deren Zusammenspiel an Forschung (De Pablos-Pons et al., 2013, S. 2757).

Ein wichtiger Sozialkontakt und eine Quelle des WoLe ist die LehrerIn-SchülerIn-Beziehung (kurz LSB) (Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner, & Trautwein, 2018; Roffey, 2012; Spilt, Helma, Koomen, & Thijs, 2011). Inwiefern sich die LSB auf die SchülerInnen und ihren Schulerfolg auswirkt, wurde breit untersucht. Nicht nur die akademische Leistung der SchülerInnen (z. B. Bergin & Bergin, 2009; Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009), sondern auch die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen (z. B. Davis, 2003; Hamre & Pianta, 2001; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011) sowie motivationale Aspekte (z. B. Deci & Ryan, 1993; Leitz, 2015; Wentzel, 2009) korrelieren mit einer positiven LSB. Studien, welche die LSB als bestimmenden Faktor für das WoLe untersucht haben, stellen ein Forschungsdesiderat dar (Aldrup et al., 2018; Hagenauer & Volet, 2014, McGrath & Van Bergen, 2017; Spilt et al., 2011). Mit der vorliegenden Arbeit soll ein bescheidener Beitrag dazu geleistet werden, die Rolle der LSB für das WoLe aus Sicht von Lehrpersonen vertiefend zu beleuchten. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, aus interaktionaler Perspektive die LSB als positive wie auch negative Quelle für das WoLe zu untersuchen. Mit einem qualitativen Zugang wird den Fragen nachgegangen, welche Bedeutung Lehrpersonen der LSB beimessen, wie Lehrpersonen wohlbefindenshemmende und -fördernde LSB beschreiben sowie von welchen Umgangs- bzw. Fördermöglichkeiten Lehrpersonen berichten.

In einem ersten Teil der Arbeit wird der theoretische und empirische Rahmen der Arbeit umrissen, indem das Konstrukt WoLe vertiefend betrachtet (Kapitel 2) sowie die LSB als Quelle für das WoLe beleuchtet wird (Kapitel 3). Die Erkenntnisse aus theoretischer und empirischer Sicht werden in Kapitel 4 zusammengefasst und die Fragestellung der vorliegenden Arbeit hergeleitet. Daran anschliessend wird in Kapitel 5 das methodische Vorgehen durch die Methodenbegründung sowie die Beschreibung der Stichprobe, der Untersuchungsdurchführung, der Datenaufbereitung und -analyse sowie der Gütekriterien erläutert, bevor in Kapitel 6 die empirischen Ergebnisse berichtet werden. Die Diskussion der Ergebnisse und ein Ausblick für Forschung und Praxis bilden das abschliessende siebte Kapitel.

² Ob dabei Personenmerkmale oder Kontextvariablen als Mediatoren zwischen der Umwelt respektive der Person und dem Wohlbefinden stehen, ist nicht geklärt: «Je nach Betrachtungsperspektive und theoretischem Zugang wird kontextuellen und subjektiven Elementen eine Mediatorenwirkung zugesprochen und beide Funktionen können empirisch bestätigt werden» (Hascher, 2004, S. 152).

2 Wohlbefinden von Lehrpersonen³

«Es besteht hoher Konsens dahingehend, dass Wohlbefinden in der Schule wichtig ist, aber zunehmender Dissens, was darunter zu verstehen sei.»

(Hascher et al., 2018, S. 71)

Bereits griechische Philosophen wie Aristoteles haben sich vor mehr als 2000 Jahren mit dem Wohlbefinden auseinandergesetzt und betrachteten dieses als Schlüsselkomponente für ein befriedigendes Leben (Hascher et al., 2018, S. 67). In den 1960er Jahren nahmen die Diskussionen um das Wohlbefinden zu und die Wohlbefindensforschung vermochte sich als eigenständiges Forschungsfeld zu entwickeln (ebd.). Seither steigt die Anzahl an Publikationen stetig (McCallum et al., 2017, S. 2). Gegenwärtig hat sich die Wohlbefindensforschung zu einem spezialisierten sowie differenzierten Feld entwickelt (Diener, Oishi, & Lucas, 2012). Sie ist bis heute von unterschiedlichen Forschungszugängen, wie beispielsweise der Philosophie, der Psychologie, der Ökonomie, der Soziologie, der Gerontologie, der Kinesiologie wie auch aus den Gesundheitswissenschaften, geprägt (Diener, Lucas, & Oishi, 2018, S. 1).

Folgend werden in Kapitel 2.1, in Anlehnung an Hascher und Waber (under review), die Zugänge der Wohlbefindenspsychologie (Kapitel 2.1.1), der Positiven Psychologie (Kapitel 2.1.2), der Arbeits- und Organisationspsychologie (Kapitel 2.1.3) sowie der Gesundheitsforschung (Kapitel 2.1.4) zum WoLe skizziert. In einem weiteren Schritt wird in Kapitel 2.2 das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von WoLe als Drei-Komponenten-Konstrukt beschrieben. Abschliessend werden in Kapitel 2.3 mögliche Quellen des WoLe vorgestellt.

2.1 Vier Zugänge zum WoLe

Die theoretischen und empirischen Perspektiven auf das WoLe sind vielfältig. Um eine gewisse Ordnung in diese heterogene Forschungslandschaft zu bringen, schlagen Hascher und Waber (under review) u. a. mit der Wohlbefindenspsychologie, der Positiven Psychologie, der Arbeits- und Organisationspsychologie sowie der Gesundheitsforschung vier Forschungszugänge zum WoLe vor. Diese werden im nachfolgenden Kapitel beschrieben⁴. Die Auswahl von exemplarischen Studien zur Illustrierung der einzelnen Zugänge wurde in Anlehnung an Hascher und Waber (under review) vorgenommen⁵.

³ Dieses Kapitel wurde von Haldimann und Portmann gemeinsam verfasst.

⁴ Neben diesen vier Zugängen weisen Hascher und Waber (under review) mit «Teacher Well-being» und «Others» auf zwei weitere Zugänge hin, auf welche in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen wird.

⁵ Es wurden Studien ausgewählt, die das Konstrukt Wohlbefinden im Kontext der Schule und der Lehrpersonen mehrdimensional untersuchten.

2.1.1 Zugang der Wohlbefindenspsychologie

Die Anfänge der Wohlbefindensforschung waren durch Publikationen aus dem Bereich der Wohlbefindenspsychologie geprägt, in welchen das Wohlbefinden als subjektives Erleben verstanden und im Sinne einer hedonistischen Perspektive mit «Happiness» bzw. Glücksgefühlen⁶ gleichgesetzt wurde. Eine Maximierung des Wohlbefindens wurde als eine Maximierung von Glücksgefühlen betrachtet, welche sich durch die Absenz von negativen Gefühlen sowie die Präsenz von positiven Gefühlen ergab (Bradburn, 1969; Campbell, 1976; Wilson, 1967). Diener (1984) schlug in seinem vor über dreissig Jahren erschienenen Literaturreview vor, das subjektive Wohlbefinden nicht bloss als ein Konstrukt aus den Komponenten positiver Affekt und negativer Affekt zu verstehen, sondern auch die Lebenszufriedenheit miteinzubeziehen. Obwohl das subjektive Wohlbefinden durch das Aufweisen der Lebenszufriedenheit eine kognitive Dimension integriert, haben Deci und Ryan (2006, S. 2) im Rückblick darauf hingewiesen, dass dieses lange Zeit mit einer hedonistischen Betrachtungsweise des Wohlbefindens assoziiert wurde. Eine Person fühlt sich nach der Konzeptualisierung von Diener (1984) dann wohl, wenn sie ein hohes Level an positiven Emotionen und Stimmungen, ein tiefes Level an negativen Emotionen und Stimmungen und eine hohe Lebenszufriedenheit erlebt. Diener (1984) nannte drei wichtige Kennzeichen, die das subjektive Wohlbefinden im Kern beschreiben und sich bis heute in seinen Publikationen zum Wohlbefinden wiederfinden lassen (Diener et al., 2012; Diener et al., 2017; Diener et al., 2018): *Erstens* verdeutlicht er, dass dieses als subjektiv zu betrachten ist. Objektive Umstände können zwar das subjektive Wohlbefinden beeinflussen, jedoch sind diese nicht notwendigerweise als Teil davon zu sehen (Diener, 1984, S. 543). Objektive Umstände werden von verschiedenen Personen different bewertet, beispielsweise in Abhängigkeit ihrer Ziele, Werte oder Kultur. *Zweitens* gilt es zu berücksichtigen, dass das subjektive Wohlbefinden nicht nur aus der Abwesenheit negativer Faktoren besteht, sondern auch die Anwesenheit positiver Faktoren umfasst (ebd., S. 543). *Drittens* lässt sich das Wohlbefinden unterschiedlich in der zeitlichen Dimension erfassen (ebd., S. 544).

Im Bereich der Wohlbefindenspsychologie ist im deutschsprachigen Raum u. a. P. Becker (1994) mit seinem Strukturmodell bekannt. P. Becker (1994) entwarf ein Modell, in welchem er zwischen dem aktuellen und dem habituellen Wohlbefinden unterscheidet. Weiter unterteilte er das Wohlbefinden in eine psychische und eine physische Komponente. Die physische Komponente lässt sich auch bei Forschungen von Hascher (2004) wiederfinden. Sie

⁶ Hascher (2004, S. 33) weist darauf hin, «Happiness» nicht voreilig mit «Glück», sondern treffender mit «Gefühle des Glücks» zu übersetzen.

erarbeitete die theoretischen Grundlagen zum Wohlbefinden und spezifizierte diese für den Kontext der Schule. Obwohl sie es auf das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen ausgerichtet hatte, bieten sich die Grundzüge ihrer Ausführungen auch für die Definition des WoLe an. Sie spricht sich für eine bereichsspezifische und kontextabhängige Definition von Wohlbefinden aus, da die subjektive Bewertung einer Situation die Emotionen beeinflusst und deshalb das schulische Wohlbefinden anders ausfallen kann als das allgemeine Wohlbefinden (ebd., S. 146). Hascher (2004, S. 150) definiert das schulische Wohlbefinden wie folgt:

Wohlbefinden in der Schule bezeichnet einen Gefühlszustand, bei dem positive Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext bestehen und gegenüber negativen Emotionen und Kognitionen dominieren. Wohlbefinden in der Schule bezieht sich auf die individuellen emotionalen und kognitiven Bewertungen im sozialen Kontext schulischer bzw. schulbezogener Erlebnisse und Erfahrungen.

In Bezug auf die zeitliche Dimension unterscheidet Hascher zwischen dem aktuellen Wohlbefinden in der Schule als «temporäres Gefühlserleben» und dem habituellen Wohlbefinden, welches sie als «Gefühlshaltung» beschreibt (ebd., S. 150). Diese habituelle Gefühlshaltung präzisiert sie als «Aggregat aus einer Vielzahl temporärer Gedanken und Gefühlslagen» respektive als eine «emotional-kognitive Grundhaltung gegenüber der Schule» (ebd., S. 147).

Wie wird das Wohlbefinden von Lehrpersonen untersucht?

Stützen sich Studien beim WoLe theoretisch auf das subjektive Wohlbefinden nach Diener (1984), wird in quantitativen Erhebungen häufig die Komponente der Lebenszufriedenheit mit der «The Satisfaction with Life Scale» von Diener, Emmons, Larsen und Griffin (1985) und der positive sowie negative Affekt mit der «Positive and Negative Affect Schedule» (PANAS) von Watson, Clark und Tellegen (1988) erhoben. Collie (2014, S. 12) kritisierte an diesem Vorgehen, dass solche Studien zum WoLe zwar Informationen über das allgemeine Wohlbefinden von Lehrpersonen liefern, dass dieses aber nicht vom Wohlbefinden bei der Ausübung des Berufs abgegrenzt wird. Qualitative Studien (z. B. Hobson & Maxwell, 2017; Walton, Avenant, & Schalkwyk, 2016; Wigford & Higgins, 2019), welche die Erfahrungsberichte von Lehrpersonen in den Vordergrund stellen, sind selten. Eine qualitativ ausgerichtete Studie ist diejenige von Hobson und Maxwell (2017), mit welcher sie wohlbefindensfördernde wie auch -hemmende Faktoren erforschten. Während eines achtjährigen Projektes untersuchten sie bei berufseinsteigenden Sekundarlehrpersonen, inwiefern die Befriedigung der drei Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit für ein hohes WoLe ausreichen. In der Studie definierten sie das WoLe, im Sinne der Wohlbefindenspsychologie, als einen positiven

Zustand bei der Lehrtätigkeit, bei dem positive Affekte und Zufriedenheit gegenüber negativen Affekten und Unzufriedenheit überwiegen (ebd., S. 171)⁷.

2.1.2 Zugang der Positiven Psychologie

Aus der Kritik heraus, dass sich Menschen beim Bericht von positiven Gefühlen und Zufriedenheit nicht unbedingt psychisch wohlfühlen müssen, entstanden Forschungsarbeiten zum Wohlbefinden, welche eine eudämonistische Perspektive aufweisen (z. B. Ryff & Keyes, 1995; Waterman, 1993). Die eudämonistische Perspektive stützt sich auf das Gedankengut von Aristoteles, welcher das Wohlbefinden eines Menschen mit seiner Funktionsfähigkeit verknüpfte (Ryff, 1989, S. 1070). Ryff (1989) entwarf im Sinne der eudämonistischen Tradition und als spätere Vertreterin der Positiven Psychologie ein multidimensionales Modell des psychologischen Wohlbefindens. Ein hohes psychologisches Wohlbefinden wird dann von Personen erlebt, wenn sie positive Sozialbeziehungen pflegen, autonom handeln, persönliches Wachstum erfahren, sich selbst akzeptieren, den Sinn im Leben erkennen und Umweltanforderungen meistern können. Ergänzend zum psychologischen Wohlbefinden entwickelte Keyes (1998) ein Modell des sozialen Wohlbefindens, welches mittels fünf Dimensionen beschreibt, wie ein Individuum in seinem Sozialleben funktioniert. Das Modell enthält die Dimensionen der sozialen Verwirklichung, der sozialen Akzeptanz, des sozialen Beitrags, der sozialen Kohärenz sowie der sozialen Integration. Sowohl die sechs Dimensionen im Modell von Ryff (1989) wie auch diejenigen im Modell von Keyes (1998) sind im Sinne der 1998 formal gegründeten Positiven Psychologie als Faktoren zu betrachten, die eine hohe Lebensqualität ermöglichen. Ebenfalls als Vertretende der Positiven Psychologie gehen Ryan und Deci (2000) in ihrer Selbstbestimmungstheorie davon aus, dass die Erfüllung der Grundbedürfnisse nach Kompetenz, sozialer Eingebundenheit und Autonomie zu Wohlbefinden führen kann. Als ein ebenso berühmtes Modell aus dem Bereich der Positiven Psychologie sei abschliessend das PERMA-Modell von Seligman (2012) genannt, in welchem die fünf Elemente – positive Emotionen, Engagement, positive Beziehungen, Sinn und Errungenschaften – zum «Flourishing» bzw. zum Aufblühen des Menschen führen. Seligman (2012) integriert sowohl hedonistische wie auch eudämonistische, messbare Elemente des Wohlbefindens, wobei diese zum Wohlbefinden beitragen, das

⁷ Die Ergebnisse zeigten, dass die Erfüllung der Grundbedürfnisse eine wichtige, aber nicht ausreichende Bedingung ist, um das WoLe zu fördern. Hobson und Maxwell (2017) wiesen dabei auf weitere, wohlbefindensförderliche Faktoren sowie Interaktionen hin: «The well-being of early career teachers [...] is dependent upon the interaction of a wider range of individual, relational and micro-, meso- and macro-environmental factors» (ebd., S. 168).

Wohlbefinden selbst jedoch nicht definieren. Ebenso weist er (ebd., S. 57f.) auf das Verhältnis von Wohlbefinden und Glücksgefühlen hin:

Well-being is a construct; and well-being, not happiness, is the topic of positive psychology. Well-being has five measurable elements (PERMA) that count toward it: Positive emotion (of which happiness and life satisfaction are all aspects), engagement, relationships, meaning and purpose, accomplishment.

Wie wird das Wohlbefinden von Lehrpersonen untersucht?

Seligmans Empfehlung (2012), sowohl Glücksgefühle als auch die Lebenszufriedenheit als Aspekte positiver Emotionen anzusehen, wurde beispielhaft in einer Studie von Chan (2009) zum WoLe umgesetzt. Mittels der Lebenszufriedenheit-Skala nach Diener et al. (1985) und der PANAS-Skala nach Watson et al. (1988) wurde bei angehenden sowie bei bereits arbeitstätigen, chinesischen Lehrpersonen das Wohlbefinden und die Glücksgefühle untersucht⁸. Als eine weitere, exemplarische Studie, welche das WoLe aus der Perspektive der Positiven Psychologie betrachtete, wird auf jene von Kern, Waters, Adler und White (2014) hingewiesen. An einer australischen Privatschule erforschten sie die Verbindung zwischen dem WoLe-Konstrukt und der Gesundheit, der Lebens- und Berufszufriedenheit sowie dem Berufengagement. Das Forschungsteam griff dabei auf das PERMA-Modell von Seligman (2012) zurück und erfasste u. a. quantitativ die fünf Modell-Dimensionen.

2.1.3 Zugang der Arbeits- und Organisationspsychologie

Im theoretischen Zugang der *Arbeits- und Organisationspsychologie* stehen neben positiven Indikatoren des Wohlbefindens wie Arbeitsengagement, positive Emotionen sowie Arbeitszufriedenheit auch negative Indikatoren wie Arbeitssucht und Burn-out im Fokus (Bakker & Oerlemans, 2011, S. 3). Die Förderung des Wohlbefindens ist ein wichtiges Ziel der Arbeits- und Organisationspsychologie (Sonntag, 2020). Da frühere Studien aus diesem Bereich meist bei negativen Konstrukten wie Depression, Stress und Burn-out ansetzten, definierten Aeltermann, Engels, van Petegem und Verhaghe (2007, S. 286) das WoLe kontrastierend als positiven, emotionalen Zustand, der durch ein ideales Zusammenspiel zwischen persönlichen Bedürfnissen und Umweltfaktoren erreicht werden kann: «Well-being expresses a positive emotional state, which is the result of harmony between the sum of specific environmental factors on the one hand, and the personal needs and expectations of teachers on the other hand». Auch Dodge,

⁸ Durch die konfirmatorische Faktoranalyse konnte gezeigt werden, dass Glücksgefühle Prädiktoren für die Lebenszufriedenheit und für positive Emotionen und somit auch für das WoLe darstellen.

Daly, Huyton und Sanders (2012, S. 230) sehen das WoLe als Gleichgewicht zwischen vorhandenen psychischen, physischen und sozialen Ressourcen sowie psychischen, physischen und sozialen Herausforderungen.

Wie wird das Wohlbefinden von Lehrpersonen untersucht?

Stellvertretend für diesen Zugang wird auf die quantitative Studie von Burns und Machin (2013) aus Norwegen hingewiesen, welche die Beziehung zwischen dem Schulort, dem Schulklima und dem WoLe auf den Sekundarstufen I und II betrachteten⁹. Der Umweltfaktor des Schulklimas wurde zum einen mit der Skala *Schulmoral* des «School Organisational Health Questionnaire» (SOHQ; Hart, 2000) und zum andern mit der Skala *Schulsorgen* des «Queensland Public Agency Staff Survey» (QPASS; Hart, Griffin, Wearing, & Cooper, 1996) erhoben, während die individuellen Affekte wiederum mit der PANAS-Skala von Watson et al. (1988) erfasst wurden. Zudem passten Burns und Machin (2013, S. 31) das Untersuchungsinstrument an den Schulkontext an. Sie ersetzten die Terme «Arbeitnehmende» und «Arbeitsplatz» durch die berufsspezifischen Terme «Lehrpersonen» und «Schule». Qualitative Studien sind gegenüber quantitativen Studien untervertreten. Eine Ausnahme bildet die zweiphasig angelegte, qualitative Studie von Paterson und Grantham (2016), die in einer schottischen Primarschule Faktoren des Schulkontextes untersuchten, die das WoLe hemmen bzw. fördern können¹⁰. Dabei griffen sie auf das Modell von Dodge et al. (2012) zurück, welche das WoLe, wie Aeltermann et al. (2007), als Balance zweier Wirkgrößen verstehen.

2.1.4 Zugang der Gesundheitsforschung

Ein vierter theoretischer Zugang zum WoLe ist über die Gesundheitsforschung. Bereits kurz nach dem Zweiten Weltkrieg definierte die Weltgesundheitsorganisation (WHO, 1947, S. 1 übersetzt durch Bundesrat, 2014, S. 1) Gesundheit als einen «Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens und nicht nur das Fehlen von Krankheit oder Gebrechen». Trotz dieses umfassenden Gesundheitsverständnisses der WHO (1947) dominierte in der Forschung während vielen Jahren eine pathogenetische Sichtweise und gesundheitshemmende Faktoren, wie Besorgnis oder Stress, standen im Fokus. Prägend waren deshalb die Arbeiten von Antonovsky (1979), welcher aus einer salutogenetischen Perspektive Fragen nach gesundheitsförderlichen Faktoren aufwarf und somit die pathogenetische Sichtweise

⁹ Burns und Machin (2013) zeigten mit ihrer Studie, dass der Schulort signifikant mit dem wahrgenommenen Schulklima zusammenhängt, nicht aber mit dem individuellen WoLe (ebd., S. 317ff).

¹⁰ Diese explorative Studie wies dabei auf die Wichtigkeit von Beziehungen, die Zusammenarbeit und realistische Berufserwartungen hin (Paterson & Grantham, 2016, S. 95).

herausforderte. Gesundheit und das körperliche Wohlbefinden bilden nach Antonovsky (1979) den Gegenpool zu Krankheit und körperlichem Missempfinden. Mit der salutogenetischen Perspektive wird der Aufbau von sozialen, personalen und organisationalen Ressourcen beabsichtigt, welche das Wohlbefinden und die Gesundheit von Lehrpersonen stärken (Hascher & Baillod, 2008; Nilsson, Ejlertsson, Andersson, & Blomqvist, 2015). Während vorerst die Gesundheitserziehung auf das Auflösen negativer Emotionen abzielte, ging es bei der Gesundheitsförderung um die Befähigung der Menschen, in gesundheitsförderlichen Lebenswelten ihre Gesundheit selbst erhalten zu können. Heute dominiert mit dem Gesundheitsmanagement eine umfassende Sicht auf Gesundheit im Wechselspiel von Verhalten und Verhältnissen (Hascher & Baillod, 2008, S. 98).

Wie wird das Wohlbefinden von Lehrpersonen untersucht?

Die Bemühungen, das Wechselspiel zwischen Verhalten und Verhältnissen, aber auch die seit 1947 von der WHO geforderte, salutogenetische Sichtweise zu beachten, werden beispielsweise in der Studie von Kidger et al. (2016) sichtbar. Sie untersuchten an acht englischen Sekundarschulen das WoLe, depressive Symptome sowie deren Verbindung zu Risikofaktoren¹¹. Während Kidger et al. (2016) das Wohlbefinden mit der «Warwick Edinburgh Mental Well-being Scale» (WEMWBS; Tennant et al., 2007) untersuchten, gibt es auch Forschungsteams (z. B. Pretsch, Flunger, & Schmitt 2012; Thakur, Chandrasekaran, & Guddattu, 2018), welche das WoLe ausgehend von einem allgemeinen Gesundheitsverständnis erfassten.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Begriffsvielfalt und das Verständnis rund um das Wohlbefinden gross ist (Bricheno et al., 2009; McCallum et al., 2017; Hascher & Waber, under review). Fast allen Ansätzen liegt jedoch das Verständnis eines multidimensionalen Konstrukts zu Grunde, welches auf die Ursprünge der Wohlbefindensforschung mit den Arbeiten rund um Diener (1984) zurückzuführen ist (Hascher & Waber, under review). Ebenso besteht Einigkeit darüber, dass Wohlbefinden weniger als Selbstzweck aus hedonistischer Sicht, sondern als sinn- und identitätsstiftendes Konzept aus eudämonistischer Sicht zu verstehen ist (Hascher et al., 2018, S. 68f.):

So ist fast allen unterschiedlichen Definitionen gemein, dass Freude und Glück als Kernelemente des Wohlbefindens betrachtet werden, sich das Wohlbefinden sowohl auf subjektive Gefühle und

¹¹ Kidger et al. (2016) fanden u. a. eine signifikante Verbindung zwischen Arbeitsunzufriedenheit, fehlender Präsenz und fehlender Unterstützung durch das Kollegium sowie einem tiefen Wohlbefinden respektive hohen depressiven Symptomen (ebd., S. 79f).

Situationsbewertungen als auch auf positive und negative Facetten des Lebens bezieht (Hascher & Hagenauer 2010) und sowohl mentale als auch physische Komponenten beinhaltet.

Dass sich die zukünftige Wohlbefindensforschung an einem gemeinsamen, theoretischen Fundament orientiert und letzteres weiterentwickelt, könnte sich lohnen. Auf eine einzige Definition, die allen Sichtweisen und somit der Komplexität dieser Thematik gerecht werden kann, lässt sich möglicherweise aber nicht abzielen (Hascher & Waber, under review).

Um im Kontext der Schule das WoLe professionsorientiert, aber auch individuumszentriert zu untersuchen und ausgehend von einem multidimensionalen Modell positive wie auch negative Aspekte berücksichtigen zu können, wird für die vorliegende Studie der theoretische Zugang über die Wohlbefindenspsychologie gewählt. Im folgenden Subkapitel wird das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis von WoLe vorgestellt.

2.2 WoLe als ein Drei-Komponenten-Konstrukt

Es gibt Studien, die sich beim Erfassen von Wohlbefinden am Krankheitsbild des Burn-out orientieren (Bermejoa, Hernández-Francoa, & Prieto-Ursúaa, 2013; Eyal & Roth, 2011; Heidmets & Liik, 2014; Milatz, Lüftenegger, & Schober, 2015; van Dick, 2006). Wie andere AutorInnen (Hobson & Maxwell, 2017; McCallum et al., 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2018) verzichtet die vorliegende Arbeit auf eine solche Operationalisierung. Das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von WoLe lehnt sich stark an die Forschungen aus dem Gebiet der Wohlbefindenspsychologie an (P. Becker, 1994; Diener, 1984; Diener et al., 2018; Hascher, 2004, Kim-Prieto, Diener, Tamir, Scollon, & Diener, 2005).

Mit Bezug auf das habituelle, schulische Wohlbefinden von Hascher (2004, S. 150) wird das WoLe als eine längerfristige Dominanz von positiven Emotionen, Kognitionen und physischen Empfindungen gegenüber negativen Emotionen, Kognitionen und physischen Empfindungen in Bezug auf die berufliche Tätigkeit als Lehrperson definiert. Wie bereits Bradburn (1969) vorgeschlagen hat, werden die positiven sowie negativen Emotionen nicht als ein Kontinuum, sondern als zwei unabhängige Affektdimensionen verstanden. Diese Unabhängigkeit wird in dieser Arbeit ebenfalls der Beziehung zwischen positiven bzw. negativen Kognitionen sowie der Beziehung zwischen positiven bzw. negativen physischen Empfindungen unterstellt. Weiter werden soziale Beziehungen als potenzielle Prädiktoren der eigenen subjektiven Bewertungen betrachtet und nicht als Teil der Bewertung selbst (Diener et al., 2018, S. 2), wie dies beispielsweise im Sechs-Komponenten-Modell von Ryff (1989) der Fall ist. Bedingt durch diese Definition werden bei einer Erfassung von WoLe nicht direkt unterschiedliche Aspekte

der beruflichen Tätigkeit erfasst (z. B. die Qualität von sozialen Beziehungen), aus welchen ein «overall well-being score» berechnet wird (Collie, 2014, S. 14), sondern es wird direkt das WoLe-Konstrukt erfasst und mögliche Prädiktoren als separate Konstrukte erhoben. Dies ermöglicht, die sozialen Beziehungen von Lehrpersonen als eigenständiges Konstrukt und in Abgrenzung zum Wohlbefinden zu untersuchen. Folgend werden die drei Komponenten – die emotionale, kognitive und physische – einzeln erläutert, ohne dass dabei von einer trennscharfen Abgrenzung zwischen den Komponenten ausgegangen wird. Vielmehr besteht die Absicht, die Vielschichtigkeit des WoLe-Konstrukts aufzuzeigen.

Die emotionale Komponente von WoLe

Emotionen sind im Schulalltag allgegenwärtig (Brandenberger, Hagenauer, & Hascher, 2017; Hagenauer, Hascher, & Volet, 2015; Lohrmann, 2008; S. Reindl & Hascher, 2013; Sutton, 2007). Betrachtet man die Genese von Emotionen im Sinne kognitiver Emotionstheorien, stellt man fest, dass Emotionen und Kognitionen eng verbunden sind (Hascher, 2004, S. 149). Eine Emotion wird als mehrdimensionales Konstrukt bezeichnet, welches eine expressive, motivationale, physiologische, kognitive und affektive Komponente aufweist (Frenzel, Götz, & Pekrun, 2009, S. 207). Da folglich jede Emotion einen kognitiven sowie physiologischen Bestandteil hat, deutet dies zusätzlich auf die Verwobenheit der drei Komponenten des vorliegenden WoLe-Konstrukts hin. Angelehnt an die Klassifikation der Leistungsemotionen nach Frenzel et al. (2009), können Emotionen im Zusammenhang mit einer Aktivität selbst oder mit einem erfolgreichen oder erfolglosen Ergebnis einer Aktivität erlebt werden. So können im schulischen Kontext positive Emotionen wie Freude, Interesse, Hoffnung, Zuversicht, Erleichterung, Stolz, Dankbarkeit, als auch negative Emotionen wie Ärger, Frustration, Angst, Trauer, Unlust, Hoffnungslosigkeit, Langeweile, Neid, Scham oder Enttäuschung auftreten (ebd., S. 212). Emotionen lassen sich analog zum Wohlbefinden in ihrer zeitlichen Dimension charakterisieren. State-Emotionen bezeichnen dabei situative, momentane Zustände (ebd., S. 208). Trait-Emotionen sind hingegen Ausdruck von relativ stabilen Persönlichkeitseigenschaften, wobei es sich um Neigungen handelt, wie emotional in bestimmten Situationen reagiert wird (ebd., S. 208). Weiter lassen sich Emotionen von Stimmungen abgrenzen. Stimmungen, oftmals synonym für Emotionen verwendet, werden in der vorliegenden Arbeit als länger andauernd und weniger intensiv definiert, wobei deren Auslöser meist nicht direkt ersichtlich ist (Barnow, Reinelt, & Sauer, 2016, S. 5). In Anlehnung an Hascher (2004, S. 28) wird der Begriff Gefühl als Oberbegriff für Emotionen und Stimmungen verstanden.

Die kognitive Komponente von WoLe

In appraisaltheoretischen Ansätzen der Emotionsgenese, wie beispielsweise im Transaktionalen Stressmodell (Lazarus, 1999) oder der Kontroll-Wert-Theorie zu Leistungsemotionen (Pekrun, 2006), wird davon ausgegangen, dass Emotionen durch bewusste oder unbewusste Bewertungsprozesse ausgelöst werden. Appraisals werden dabei als «kognitive Einschätzungen von Situationen, Tätigkeiten oder der eigenen Person» definiert, wobei durch die Kombination unterschiedlicher Appraisals unterschiedliche Emotionen ausgelöst werden (Frenzel et al., 2009, S. 218). Appraisals werden beim WoLe deshalb zur kognitiven Komponente gezählt. Da beim Zugang der Wohlbefindenspsychologie öfters die Lebenszufriedenheit als kognitiver Aspekt des subjektiven Wohlbefindens betrachtet wird (z. B. Diener et al., 2018), wird die Berufs- und Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen ebenfalls als kognitiver Aspekt des WoLe definiert¹². Diese Zufriedenheit kommt durch einen Vergleich der aktuellen Situation mit der erwarteten Soll-Situation zustande (Hascher & Hagenauer, 2011). Diese Zuteilung geschieht im Bewusstsein darum, dass Zufriedenheit teilweise auch als positive Emotion definiert wird (ebd.).

Die physische Komponente von WoLe

Die Ausarbeitung einer Definition der physischen Dimension des Wohlbefindens gestaltet sich anspruchsvoll. Häufig wird die körperliche Gesundheit über die Abwesenheit von Krankheiten beschrieben (Veenhoven, 2008), obwohl empfohlen wird, die körperliche Gesundheit nicht nur mittels der Absenz von Krankheit und Gebrechen zu definieren (WHO, 1947). Zusätzlich ist das Physische eng an den Themenbereich der körperlichen Fitness und somit an ein sportliches Verständnis geknüpft (Caspersen, Powell, & Christenson, 1985; WHO, 1996). Die physische Gesundheit kann dabei in einem medizinischen, objektiven Setting, aber auch, ausgehend von subjektiven Einschätzungen der betroffenen Personen, selbst erhoben werden (Veenhoven, 2008, S. 450f). Mayring (1991, S. 60ff) weist beispielsweise auf medizinisch messbare, wohlbefindensrelevante, physiologische Transmittersubstanzen hin. Im Bereich der Wohlbefindenspsychologie finden sich bei P. Becker (1994, S. 4) wichtige Hinweise zur physischen Komponente. In seinem Strukturmodell des Wohlbefindens unterscheidet er neben der psychischen auch eine physische Komponente. Letztere unterteilt er wiederum in ein aktuelles und habituelles physisches Wohlbefinden. Das aktuelle physische Wohlbefinden beinhaltet aktuelle körperliche Empfindungen wie angenehme Müdigkeit, Vitalität, Lustempfinden und Frische sowie

¹² An dieser Stelle wird nicht auf die Unterscheidung zwischen Arbeits- und Berufszufriedenheit eingegangen. Eine differenzierte Sichtweise findet sich dazu beispielsweise bei Bieri (2006).

eine aktuelle Beschwerdefreiheit. Das habituelle physische Wohlbefinden stellt sich analog dazu bei habitueller Beschwerdefreiheit sowie bei habituell positiven körperlichen Empfindungen ein. Auch van Horn, Taris, Schaufeli und Schreurs (2004) integrierten in ihrem zehndimensionalen WoLe-Modell von Primar- und Sekundarstufenlehrpersonen eine psychosomatische und somit körperliche Komponente. Bei Frank (2010) lässt sich ebenfalls eine Beschreibung des physischen Wohlbefindens finden, welche die Grundlage für die physischen Komponente der vorliegenden Arbeit bildet. Sie definiert das physische Wohlbefinden als subjektives, angenehm wahrgenommenes Körpergefühl, welches durch Wachheit, zeitnahe Regenerationsfähigkeit, regelmässige Atmung, stabiler Herz-Kreislauf und durch die Abwesenheit von körperlichen Beschwerden wie Kopf- und Bauchschmerzen und Schlafstörungen zustande kommt. Zudem ist nach Frank (2010) physisches Wohlbefinden durch den Verzicht gesundheitsschädlicher Substanzen, wie Alkohol oder Drogen, gekennzeichnet (ebd., S. 8f.). Folglich bezieht sich die physische Komponente des WoLe auf subjektiv eingeschätzte, langfristig andauernde, angenehme sowie unangenehme Körpergefühle.

Zusammenfassend wird deutlich, dass das WoLe in der vorliegenden Arbeit als ein umfassendes Konstrukt mit einer emotionalen, kognitiven sowie physischen Komponente verstanden wird. Die Differenzierung in die drei Komponenten ist als Heuristik zu betrachten. Doch welche Quellen bzw. Einflussfaktoren beeinflussen das WoLe? Ein Einblick in den wissenschaftlichen Diskurs zu dieser Thematik wird folgend gegeben.

2.3 Quellen des WoLe

Wie bereits in der Einleitung der Arbeit erwähnt, werden in Anlehnung an Hascher (2004, S. 154) Quellen und Ursachen des WoLe als verantwortlich für das Entstehen und die Höhe bzw. Intensität des Wohlbefindens definiert. In der Literatur findet sich eine Vielzahl an Studien, welche sich mit den Quellen des WoLe auseinandergesetzt haben. Folgend wird anhand dreier ausgewählter Reviews – Bricheno et al. (2009), McCallum et al. (2017) sowie Hascher und Waber (under review) – ein Überblick über mögliche Quellen des WoLe gegeben. Alle drei Literaturreviews berichten von der Möglichkeit, mit Interventionen das WoLe zu beeinflussen, wobei diese folgend nicht weiter beschrieben werden.

Bricheno et al. (2009) publizierten im Auftrag von «UK Teacher Support Network Research Services» ein Review zum WoLe, in welchem sie eine arbeits- und organisationspsychologische Perspektive eingenommen haben. Für die Analyse wurden Studien aus dem Zeitraum 2002-2008 herangezogen. Im Bereich möglicher Quellen des WoLe zeigten sie auf, dass beispielsweise Unterrichtsstörungen durch SchülerInnen sowie die Arbeitsbelastung als

Hauptstressoren in den Studien wahrgenommen wurden (ebd., S. 6). Weiter wird in ihrem Review deutlich, dass Kontrollüberzeugungen über das eigene Handeln sowie die Unterstützung durch KollegInnen und die Schulleitung ebenfalls eng mit dem WoLe in Verbindung stehen können (ebd., S. 7). Hingegen scheinen Auswirkungen des Geschlechts, des Alters sowie der Berufserfahrung auf das WoLe komplexer zu sein (ebd., S. 9). Zusammenfassend kamen sie zum Schluss, dass weitere Studien Faktoren wie Unterrichtsstörungen durch SchülerInnen, Arbeitsbelastung, Elternarbeit, generell emotionale Anforderungen im Lehrberuf, schulische und demografische Bedingungen, Kontrollüberzeugungen, Beziehungen mit KollegInnen bzw. der Schulleitung sowie deren Führungsstil vertieft erforscht werden sollten (ebd., S. 11f.).

McCallum et al. (2017) untersuchten im Rahmen eines Literaturreviews 191 australische und internationale Studien, welche im Zeitraum von 2001-2017 veröffentlicht wurden. Mit Bezug auf den ökosystemischen Ansatz nach Bronfenbrenner (1979) machten die Autorinnen darauf aufmerksam, dass Einflussfaktoren auf das WoLe auf allen Systemebenen – auf dem Mikro-, Meso-, Exo-, Makro- und Chronosystem – zu finden sind. Sie argumentierten, dass Individuen zwar eine Eigenverantwortung für ihr Wohlbefinden tragen, das WoLe aber auch von externalen, nicht von der Lehrperson kontrollierbaren Faktoren abhängt. Weiter führten sie aus, dass sich Faktoren über längere Zeit akkumulierend auf das WoLe auswirken können, noch bevor sich Auswirkungen im WoLe zeigen würden (McCallum et al., 2017, S. 24). In ihrem Review haben sie Ergebnisse zu den Faktoren im Bereich der Resilienz und Selbstwirksamkeit, der sozial-emotionalen Kompetenz bzw. der emotionalen Intelligenz, der persönlichen Reaktion auf die Arbeit als Lehrperson (Burn-out, Müdigkeit, Erschöpfung, Stress) sowie im Bereich von Beziehungen zusammengefasst. In Letzterem sind sie, aufgrund der gesichteten Literatur, zum Schluss gekommen, dass sich Beziehungen mit SchülerInnen, Eltern, anderen Lehrpersonen aus dem Kollegium sowie der Schulleitung sowohl hemmend wie auch förderlich auf das WoLe auswirken können und ein Bedarf an weiterführenden Studien besteht (ebd., S. 29f.).

Hascher und Waber (under review) untersuchten im Rahmen eines systematischen Literaturreviews 68 englischsprachige Studien aus dem Zeitraum von 2009-2018. Dies ausgehend von ihrer Kritik, dass in bestehenden Reviews zum WoLe weder die Fülle an Artikeln im letzten Jahrzehnt berücksichtigt wurde, noch die Kriterien eines systematischen Reviews erfüllt wurden. Auch wurden teilweise lediglich spezifische Aspekte von WoLe respektive nur eine bestimmte Gruppe von Lehrpersonen betrachtet. Insgesamt haben die Autorinnen 41 quantitative bzw. Mixed-Methods Studien sowie sieben qualitative Studien, welche Korrelate und Prädiktoren von WoLe untersuchten, in ihr Review aufgenommen. Hascher und Waber (under review) fordern eine feingliederige Differenzierung der zahlreichen WoLe-Prädiktoren und haben

eine Unterteilung in die beiden Hauptkategorien *objektiv* und *subjektiv* sowie je in die Unterkategorien *allgemein individuell*, *arbeitsbezogen individuell* sowie *kontextbezogen* vorgeschlagen. In den Studien wurden objektiv allgemein individuelle Variablen (z. B. Alter oder Geschlecht), objektiv arbeitsbezogen individuelle Variablen (z. B. Berufserfahrung oder Schulstufe), objektiv kontextuelle Faktoren (z. B. Schul- oder Klassengrösse), subjektiv allgemein individuelle Faktoren (z. B. Extraversion oder Neurotizismus), subjektiv arbeitsbezogen individuelle Faktoren (z. B. Berufs- oder Lohnzufriedenheit) sowie subjektiv kontextuelle Faktoren (z. B. positives Sozialklima oder organisationale Gerechtigkeit) als Quellen von WoLe untersucht. So erstaunt die Schlussfolgerung von Hascher und Waber (under review) nicht, dass bei den Quellen von WoLe eine grosse Heterogenität vorliegt, wobei in den von ihnen untersuchten Studien bei fast allen untersuchten Variablen zumindest eine schwache bis mittlere Korrelation gefunden werden konnte. Generalisierende Aussagen über mögliche Quellen des WoLe werden durch die Mehrdimensionalität des Konstrukts jedoch erschwert, da unterschiedliche Variablen mit unterschiedlichen Dimensionen von WoLe in Zusammenhang stehen können (ebd., S. 23). Die Autorinnen weisen ebenfalls darauf hin, dass insgesamt nur sechs Studien mit einem Längsschnitt-Design mögliche Kausalzusammenhänge aufdecken konnten, wobei sie bei diesen zum Teil Unzulänglichkeiten, bei der Anzahl der Messpunkte oder beim abgedeckten Zeitbereich, festgestellt haben (ebd., S. 18).

Trotz der heterogenen Befundlage kommt dem Faktor der sozialen Beziehungen bei allen drei vorgestellten Literaturreviews eine wichtige Bedeutung zu, verbunden mit der Forderung nach weiteren Studien. Im folgenden Kapitel wird mit der LSB eine soziale Beziehung als mögliche Quelle des WoLe genauer betrachtet.

3 Die LehrerIn-SchülerIn-Beziehung als Quelle des Wohlbefindens von Lehrpersonen¹³

*«Nicht die Dinge selbst, sondern unser Denken über die Dinge entscheidet, ob wir glücklich oder unglücklich werden.»
(Epiktet in Miller, 2011, S. 122)*

In diesem Kapitel wird die LSB als Quelle des WoLe vertiefend betrachtet. In einem ersten Schritt werden unterschiedliche Konzeptualisierungen der LSB vorgestellt (Kapitel 3.1). Anschließend werden unterschiedliche theoretische Argumente erläutert, weshalb die LSB für Lehrpersonen von Wichtigkeit sein kann (Kapitel 3.2) und der Umgang mit bzw. die Förderung von LSB unterschiedlicher Qualität beleuchtet (Kapitel 3.3). Abschliessend folgt ein Forschungsüberblick zur Rolle der LSB für das WoLe (Kapitel 3.4).

3.1 Konzeptualisierungen der LSB

Bei der LSB handelt es sich um ein multidimensionales und dynamisches Konstrukt, welches je nach theoretischem Zugang unterschiedlich umrissen wird (Davis, 2003; Knierim, Raufelder, & Wettstein, 2017; Thies, 2017). Folgend wird ein Einblick in ausgewählte Konzeptualisierungen der LSB gegeben. Vorweg sei zu erwähnen, dass die LSB durch situative Rahmenbedingungen (z. B. Schulpflicht, asymmetrisches Machtverhältnis) grundlegend geformt wird (z. B. Bressler & Rotter, 2019; Helsper, 2002), wobei diese im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht weiter diskutiert werden.

3.1.1 Unidirektionale Konzeptualisierungen der LSB

Die Anfänge der LSB waren durch unidirektionale Modellierungen geprägt, in welchen die aktive Rolle der Beziehungsgestaltung entweder der Schülerin respektive dem Schüler (z. B. Nohl, 1933) oder der Lehrperson (z. B. Lewin, Lipptit, & White, 1939) zugeschrieben wurde. Aufbauend auf den Ideen der Reformpädagogik, in welcher das Kind als «Initiator pädagogischen Handelns» betrachtet wurde, hat Nohl (1933) eine erste explizite Konzeptualisierung der LSB entworfen. Der «pädagogische Bezug» (ebd., S. 20), welcher zwischen einem alle Anlagen in sich tragenden, aber noch unreifen Kind und einem Erwachsenen zustande kommt, bezeichnete er als Kern der Erziehung. Er sah die Aufgabe des Erziehenden darin, den

¹³ Das gesamte Kapitel 3 wurde von Haldimann verfasst.

Entfaltungprozess des Kindes zu begleiten. Ebenfalls in den 1930er Jahren liegt der Ursprung der Erziehungsstilforschung, welche gegenteilig zu Nohl (1933), der Lehrperson die Hauptverantwortung und Initiation der LSB zuspricht. In einer der ersten Forschungsarbeiten untersuchten Lewin et al. (1939, S. 273) in einem experimentellen Setting den *laissez-faire*, den autoritären sowie den demokratischen Führungsstil. Letzterer zeichnet sich durch ein kooperatives und freundschaftlich geprägtes Verhalten der Führungsperson aus und wirkte sich am positivsten der drei Führungsstile auf das Arbeitsverhalten der Jugendlichen aus (ebd., S. 298f.). Die Ergebnisse waren «bahnbrechend», blieben aber auch nicht ohne Kritik (Knierim et al., 2017, S. 37). Veranlasst durch den Vorwurf, nur der demokratische Führungsstil habe eine emotionale Nähe erlaubt, wurden in Folgestudien anstelle von Erziehungstypen Dimensionen von Erziehungsverhalten untersucht (ebd.). Für den deutschsprachigen Raum sind die Forschungen von Tausch und Tausch (1965) von Bedeutung, welche in einer Reanalyse die drei Erziehungsstile von Lewin et al. (1939, S. 100) anhand einer Beziehungsdimension (emotionale Wärme vs. emotionale Kälte) und einer Lenkungsdimension (starke vs. geringe Lenkung) beschrieben¹⁴. Der theoretische Zugang der Erziehungsstilforschung (z. B. Lewin et al., 1939; Tausch & Tausch, 1965) weist auf interindividuelle Unterschiede im Führungsverhalten der Lehrpersonen hin, wobei insbesondere die emotionale Wärme als wichtiges Element betrachtet wird. Kritisch anzumerken ist, dass in unidirektionalen Konzeptualisierungen der LSB intraindividuelle Unterschiede der Lehrpersonen sowie die Wechselwirkung zwischen der Lehrperson und der Schülerin bzw. dem Schüler unberücksichtigt bleiben (Knierim et al., 2017, S. 37). In folgendem Subkapitel werden deshalb dyadische Konzeptualisierungen der LSB vorgestellt.

3.1.2 Die LSB als dyadisches Konstrukt

In der Literatur wird die LSB als dyadisches Konstrukt sowohl in konkreten Modellierungen wie auch durch unterschiedliche theoretische Zugänge beschrieben. Folgend wird die LSB zuerst aus der Perspektive der Bindungstheorie und anschliessend aus dem Blickwinkel der interpersonalen Theorien skizziert. Anschliessend werden drei LSB-Modelle vorgestellt, welche nicht nur den dyadischen Charakter der LSB abbilden, sondern erste Hinweise auf eine Verbindung zum WoLe geben. Zwei ergänzende Modelle, welche nicht nur die LSB, sondern auch

¹⁴ Während demokratisches Erziehungsverhalten durch ein hohes Mass an emotionaler Wärme und einer mittleren Ausprägung an Lenkung gekennzeichnet ist, zeigen Lehrpersonen beim *laissez-faire*-Führungsstil eine neutrale emotionale Zuwendung gekoppelt mit minimaler Lenkung (Tausch & Tausch, 1965). Der autoritäre Führungsstil ist gekennzeichnet durch ein hohes Mass an Lenkung und emotionaler Kälte und wurde Mitte der 60er Jahre von Tausch und Tausch (1965) als den vorherrschenden Erziehungsstil in deutschen Schulen bezeichnet. Weiter konnten sie zeigen, dass sich SchülerInnen bei einem hohen Mass an emotionaler Wärme zufriedener und weniger ängstlich fühlten.

deren Einbettung zwischen LehrerIn-SchülerIn-Interaktionen und dem WoLe als Outcome in den Vordergrund stellen, werden in Kapitel 3.3.1 vorgestellt.

Die LSB aus der Perspektive der Bindungstheorie

Um die Jahrtausendwende wurde mit den Forschungen rund um Pianta und KollegInnen (Pianta, 1996; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995; Saft & Pianta, 2001) begonnen, die LSB aus dem entwicklungspsychologischen Ansatz der Bindungstheorie zu untersuchen. Bis heute wird in Forschungsarbeiten zur LSB in der Vor- und Primarschule dieser theoretische Zugang gewählt (Bergin & Bergin, 2009; Davis, 2003; Knierim et al., 2017). Der Ursprung der Bindungstheorie ist auf Bowlby (1969, S. 334) und seine Beobachtungen der Mutter-Kind-Beziehung zurückzuführen. Erste Erfahrungen des Kindes mit seiner Bezugsperson prägen die Art der Bindung, welche von Bowlby als desorganisiert, unsicher vermeidend, unsicher-ambivalent oder sicher typisiert wurde. Eine sichere Bindung geht nicht nur einher mit Vorteilen bei der kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung, sondern führt auch zu einem ausgeprägteren Explorationsverhalten und einem vertrauens- und liebenswürdigeren Selbst- und Fremdbild (Wentzel, 2009, S. 302). Der Bindungstyp des Kindes, sein aufgebautes kognitives Beziehungsschema, beeinflusst zukünftige Beziehungen (Spilt et al., 2011, S. 463), u. a. diejenige zur Lehrperson¹⁵. Die Bindungstheorie betont interindividuelle Unterschiede zwischen Lernenden, wie auch die Rolle der Eltern in der Genese der LSB (Knierim et al., 2017, S. 40).

Nicht nur SchülerInnen, sondern auch Lehrpersonen bauen durch wiederholte interpersonale Erfahrungen kognitive Beziehungsschemata zu den einzelnen SchülerInnen auf (Spilt et al., 2011, S. 463). Diese beziehungsspezifischen Schemata der Lehrperson sind nach Spilt et al. (2011) integriert in ein übergeordnetes domänenspezifisches Schema zur LSB, welches generelle Erwartungen und Überzeugungen über sich selber wie auch über die unterschiedlichen Rollen (z. B. Bezugsperson, Stoffvermittlerin, Lernbegleiterin), Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie Erwartungen und Ziele an LehrerIn-SchülerIn-Interaktionen respektive die LSB enthält (ebd., S. 463). Chang und Davis (2009) sprechen in diesem Fall von impliziten Theorien der LSB (siehe Kapitel 3.3.1). Beziehungsspezifische Schemata wie auch das domänenspezifische Beziehungsschema der Lehrperson sind wiederum Teil ihres globalen Beziehungsschemas, welches generelle Überzeugungen über Beziehungen wie auch über das Selbst beinhaltet. Die reziproke Verbindung der drei Ebenen ist für Spilt et al. (2011, S. 464) eine Erklärung,

¹⁵ Für eine ausführliche Beschreibung dreier in der Primarstufe anzutreffenden Bindungsstile von SchülerInnen siehe Leitz (2015).

weshalb die Beziehung zu einer Schülerin oder einem Schüler sowohl mit dem professionellen wie auch dem persönlichen Selbstbild einer Lehrperson verknüpft ist.

Neurobiologische Erkenntnisse bestätigen und ergänzen Erkenntnisse der Bindungstheorie. Der Neurowissenschaftler Joachim Bauer (2019, S. 35) definiert Beziehung als den «zwischenmenschlichen Prozess, der sich aus unserem Verhalten gegenüber Anderen und aus den mit ihnen gemachten wechselseitigen Erfahrungen ergibt» und bezeichnet wechselseitige Spiegelungs- und Resonanzvorgänge als den Kern einer pädagogischen Beziehung. Beobachten wir ein Gegenüber, imitieren Spiegelneuronen in unserem Gehirn unbewusst dessen innere Prozesse – seien dies Handlungsabfolgen, aber auch Gefühle. Aktiviert durch die (Körper-)Sprache der SchülerInnen findet durch die Spiegelneuronen eine «Ansteckung» bei der Lehrperson statt. Nimmt beispielsweise eine Lehrperson zwei wütende SchülerInnen in einer Konfliktsituation wahr, kann es bereits durch das reine Beobachten zu einer Übertragung der Emotion Wut kommen. Durch die Beeinflussbarkeit der Qualität einer Beziehung, ist deren Gestaltung eine wichtige Aufgabe von Lehrpersonen (ebd., S. 35). Aus neurobiologischer Perspektive argumentiert Bauer (2019), dass für gelingende pädagogische Beziehungen die Elemente der «verstehenden Zuwendung» wie auch der «pädagogischen Führung» wichtig sind (ebd., S. 39). Eine Lehrperson soll einerseits ihr «Einfühl-Potenzial» für die Beziehungsgestaltung nutzen. Andererseits kann sie SchülerInnen motivieren und führen, indem die Spiegelneuronen ihrer SchülerInnen in Resonanz zu ihren eigenen gehen (ebd.). Bauer (2008, 192ff.) nennt aus neurobiologischer Sicht fünf wichtige universelle Elemente für eine gelingende Beziehung: Sehen und Gesehen-Werden, gemeinsame Aufmerksamkeit gegenüber etwas Drittem, emotionale Resonanz, gemeinsames Handeln sowie wechselseitiges Verstehen von Motiven und Absichten¹⁶.

Wird die LSB aus dem bindungstheoretischen Framework auf der Primarstufe quantitativ untersucht, greifen viele Studien auf die «Student-Teacher-Relationship-Scale» (STRS, Pianta et al., 1995) zurück, welche die Wahrnehmung der Qualität der LSB aus Sicht der Lehrpersonen anhand dreier Dimensionen misst. Eine Beziehung ist dann als positiv zu bewerten, wenn ein hohes Mass an Nähe und ein tiefes Mass an Abhängigkeit sowie Konflikt vorhanden ist (Pianta, 2001). Das ursprüngliche Messinstrument wurde von Milatz, Glüer, Harwardt-Heinecke, Kappler und Ahnert (2014) ins Deutsche übersetzt und aufgrund der Ergebnisse einer konfirmatorischen sowie explorativen Faktoranalyse der Daten von 871 SchülerInnen der Kindergarten-, sowie Primarstufe aus Deutschland und Österreich leicht adaptiert und von den ursprünglich 28 Items auf zwölf gekürzt. Die drei Dimensionen erfassen das Beziehungsverhalten

¹⁶ Für eine Beschreibung der fünf Elemente übertragen auf die LSB siehe Leitz (2015, S. 116ff.).

der Schülerin oder des Schülers aus der Perspektive der Lehrperson. In einer konfliktreichen LSB verhält sich eine Schülerin oder ein Schüler hinterhältig oder reagiert nicht bei Ermahnungen. Nähe wird u. a. operationalisiert durch das Trostsuchen bei der Lehrperson oder durch das offene Mitteilen der Gefühle und Gedanken. In einer abhängigen LSB zeigt sich eine Schülerin oder ein Schüler schnell ärgerlich gegenüber der Lehrperson oder hat das Gefühl, sie oder er werde von der Lehrperson unfair behandelt. Während die STRS die Perspektive der Lehrperson fokussiert, entwickelten Brinkworth, McIntyre, Juraschek und Gehlbach (2018) ein mehrperspektivisches Messinstrument und stützten sich dabei u. a. auf das Framework der Bindungstheorie. Das quantitative Instrument erfasst per Fragebogen positive wie auch negative Aspekte der LSB aus Lehrpersonen- sowie SchülerInnenansicht. Brinkworth et al. (2018) wurden dazu animiert, da zwei Metaanalysen zur LSB zeigten (Cornelius-White, 2007; Roorda et al., 2011), dass Studien die LSB meist nur aus einer Perspektive untersuchen. Im Entstehungsprozess der Skala wurden im Rahmen von Fokusgruppen mit Lehrpersonen und SchülerInnen der Sekundarstufe Aspekte der LSB erfasst und durch Aspekte aus der Literatur ergänzt. Indikatoren wie Fürsorge, positive und klare Kommunikation, Konflikt, Respektlosigkeit, Erwartungen, Gerechtigkeit, Unterstützung beim Lernen, Ermutigung, Humor, Vertrauen und Freundlichkeit bildeten das Grundgerüst für das standardisierte Messinstrument (Brinkworth et al., 2018, S. 26). Neben diesen quantitativen Messinstrumenten finden sich auch Studien, welche die LSB qualitativ, beispielsweise mit dem «Teacher Relationship Interview» (TRI; Pianta, 1999), erforschten. Ursprünglich von Pianta (1999) entwickelt, zielt das TRI darauf ab, durch Narration das Beziehungsschema einer Lehrperson inklusive dadurch ausgelöste emotionale Prozesse wie positiven Affekt oder Hilfslosigkeit zu erfassen. Spilt und Koomen zeigten (2009) in einer Studie, dass das TRI ähnliche, aber doch differente Konstrukte als die STRS misst und somit ergänzende Einblicke in LSB gewähren kann¹⁷.

Die LSB aus der Perspektive interpersonaler Theorien

In der Literatur zu LehrerIn-SchülerIn-Interaktionen respektive der LSB finden sich ebenfalls Forschungsarbeiten, welche sich auf den Ansatz der interpersonalen Theorie von Leary (1957) abstützen. Grundpfeiler dieses Framework ist die Annahme, dass alles menschliche Beziehungsverhalten als Kombination entlang zweier orthogonaler Dimensionen beschrieben werden kann. Die Dimension «Agency» beschreibt das Ausmass an Lenkung und Kontrollstreben, «Communion» hingegen Wärme und Nähe im Verhalten (Wubbels, Brekelmans, den Brok, &

¹⁷ Sie haben in den Narrationen von Kindergartenlehrpersonen über (nicht) störende SchülerInnen die Konstrukte «practice», «positive affect», «helplessness», «anger», «neutralizing negative affect» sowie «coherence» herausgearbeitet.

van Tartwijk, 2006). Nach Wubbels, Brekelmans, den Brok, Wijsman, Mainhard, und van Tartwijk (2014, S. 367) kann die interpersonale Theorie im Vergleich zur Bindungstheorie ein sparsameres Modell zur Beschreibung von LSB bieten. Sie definieren die LSB als «generalized interpersonal meaning students and teachers attach to their interactions with each other» (ebd., S. 364). Im Sinne der Theorie dynamischer Systeme verorten Wubbels et al. (2014) die zirkulären LehrerIn-SchülerIn-Interaktionen auf der Mikroebene und die LSB auf der Makroebene, die Beziehung der beiden Ebenen beschreiben sie als reziprok (ebd., S. 364f.).

Zur Messung der LSB im Rahmen dieses Frameworks haben Wubbels et al. (2006) den «Questionnaire on Teacher Interaction» (QTI) entwickelt. Dabei handelt es sich um ein Instrument, mit welchem erfasst wird, wie SchülerInnen die Lehrperson auf den Dimensionen «Communion» und «Agency» wahrnehmen und weist damit Parallelen zu Messinstrumenten der Erziehungsstilforschung auf¹⁸. Etwas anders gelagert ist die Studie von Claessens et al. (2016), in welcher die LSB nicht aus Sicht der SchülerInnen, sondern aus der Perspektive der Lehrperson erfasst wurden. Mit halbstrukturierten Leitfadenterviews befragten sie 16 Sekundarlehrpersonen aus den Niederlanden. Sie verfolgten die Frage, welche Kognitionen ihr eigenes Beziehungsschema sowie das SchülerIn-Beziehungsschema in positiven sowie problematischen LSB beinhalten. In den Beziehungsschemata integrierten sie neben Persönlichkeitseigenschaften das Verhalten als Komponente, welches sie anhand unterschiedlicher Ausprägungen auf den Dimensionen «Communion» und «Agency» kategorisierten. Während die Studie von Claessens et al. (2016) die Perspektive der Lehrperson auf das eigene sowie das wahrgenommene Verhalten der SchülerInnen bei der LSB berücksichtigte, wird der dyadische Charakter noch umfassender von Scherzinger, Roth und Wettstein (2019) respektiert. Neben der Lehrperson- und der SchülerInnen-Perspektive integrierten sie zusätzlich eine dritte unabhängige Perspektive. Vor dem Hintergrund der interpersonalen Theorie analysierten sie videografierte Unterrichtslektionen auf der Primarstufe mit der «State Space Grids»-Methode (z.B. Hollenstein, 2013) unter Zuhilfenahme der Dimensionen «Communion» sowie «Agency»¹⁹. Die Ergebnisse verglichen sie mit SchülerInnen- und Lehrpersonenfragebögen zur LSB. Sie kamen zum Ergebnis, dass LSB-Einschätzungen der SchülerInnen (Makroebene) stärker mit den Interaktionen im Unterricht (Mikroebene) zusammenhängen, als dies die Einschätzung der Lehrperson tut.

¹⁸ Sie konnten zeigen, dass sich das Verhalten erfolgreicher Lehrpersonen durch eine Kombination aus einer hohen Ausprägung beider Dimensionen beschreiben lässt.

¹⁹ «Es handelt sich dabei um orthogonale Raster, welche es ermöglichen, aufeinander bezogenes Verhalten zweier Parteien wie auch deren Interaktionsverlauf, grafisch darzustellen und zu analysieren» (Scherzinger et al., 2019, S. 315).

Modelle der LSB

Wissenschaftliche Modelle der LSB sind bis heute eine Rarität, wobei Knierim et al. (2017, S. 36) der Komplexität der Thematik die Ursache dafür zuschreiben. Folgend werden drei Modelle vorgestellt, welche nicht nur die Komplexität des Konstrukts aufzeigen, sondern auch eine Verbindung zum WoLe aufweisen. Neben dem Modell von Rosemann (1978), werden das heuristische Rahmenmodell von Hagenauer und Volet (2014) sowie das von Teistler, Umlauf und Wolgast (2019) weiterentwickelte Modell von Nickel (1976) vorgestellt.

Rosemann (1978) hat ein Modell entworfen, welches die Rolle der normativen Erwartungen in der LehrerIn-SchülerIn-Interaktion abbildet. Sowohl auf der Seite der Lehrperson wie auch der Schülerin oder dem Schüler, findet in der Interaktion ein Abgleich der eigenen normativen Erwartungen an das Gegenüber mit dem wahrgenommenen, in der Situation gezeigten Verhalten statt. Stimmen diese überein, führt dies bei der Lehrperson zu einer emotionalen Reaktion der Zufriedenheit sowie zu einer warmen, kooperativen Verhaltensreaktion. Eine Diskonkordanz hingegen führt zu Unzufriedenheit sowie einer Verhaltensreaktion, welche durch emotionale Distanzierung und Kälte geprägt ist. Dies wiederum beeinflusst die Erwartungen, wie auch die Wahrnehmung zukünftiger Interaktionen und führt mit der Zeit zu stabilen Interaktionsdynamiken. Eine Verbindung zum WoLe kann dem Modell dahingehend unterstellt werden, dass nicht nur die Interaktionen sich stabilisieren, sondern auch die emotionalen Reaktionen mit der Zeit habituellen Charakter erlangen.

Ein jüngeres Modell der LSB aus der englischsprachigen Literatur, welches sowohl die Mehrdimensionalität, als auch die Kontextabhängigkeit sowie die Transaktionalität der pädagogischen Beziehung berücksichtigt, ist das *heuristische Rahmenmodell von Hagenauer und Volet (2014)*. Zwar für den Hochschulkontext entworfen, eignet sich die im Modell postulierte zweidimensionale Beschreibung der LSB auch für die Primarstufe. Die Support-Dimension²⁰ der LSB integriert Aspekte zur Erreichung schulischer Leistungsziele durch konstruktives Feedback oder klare Lernziele. Die affektive Dimension umfasst Aspekte wie Ehrlichkeit, Fürsorglichkeit, Respekt sowie Vertrauen und beschreibt die Bindung zwischen Lehrperson und Schülerin respektive Schüler, welche die Grundlage für eine sichere und positiv erlebte Beziehung darstellt (ebd., S. 374f.). In Studien wird der Interaktions- und Beziehungsbegriff häufig synonym verwendet (Hagenauer & Volet, 2014; Thies, 2017), deren Separierung im Modell ist deshalb als Stärke hervorzuheben. Wechselseitiges Verhalten bzw. LehrerIn-SchülerIn-Interaktionen lassen sich durch deren Qualität sowie Häufigkeit charakterisieren und sind als

²⁰ Sie kann auch als professionelle Ebene bezeichnet werden (Hagenauer, Gläser-Zikuda, & Volet, 2016).

Antezedenzen der LSB zu verstehen (Hagenauer & Volet, 2014, S. 373). Eine LSB bringt sowohl für die Schülerin respektive den Schüler als auch für die Lehrperson Konsequenzen mit sich, welche die Lehr- und Lernprozesse beeinflussen (ebd., S. 379).

Ein aktuelles LSB-Modelle in der deutschsprachigen Literatur ist das *Komponentenmodell der LSB von Teistler, Umlauf und Wolgast (2019)*, welches in Abbildung 1 dargestellt ist. Im Kontext eines Reviews über deutschsprachige Messinstrumente zur Erfassung von LSB haben sie das transaktionale Modell von Nickel (1976) weiterentwickelt. Das von Nickel bereits

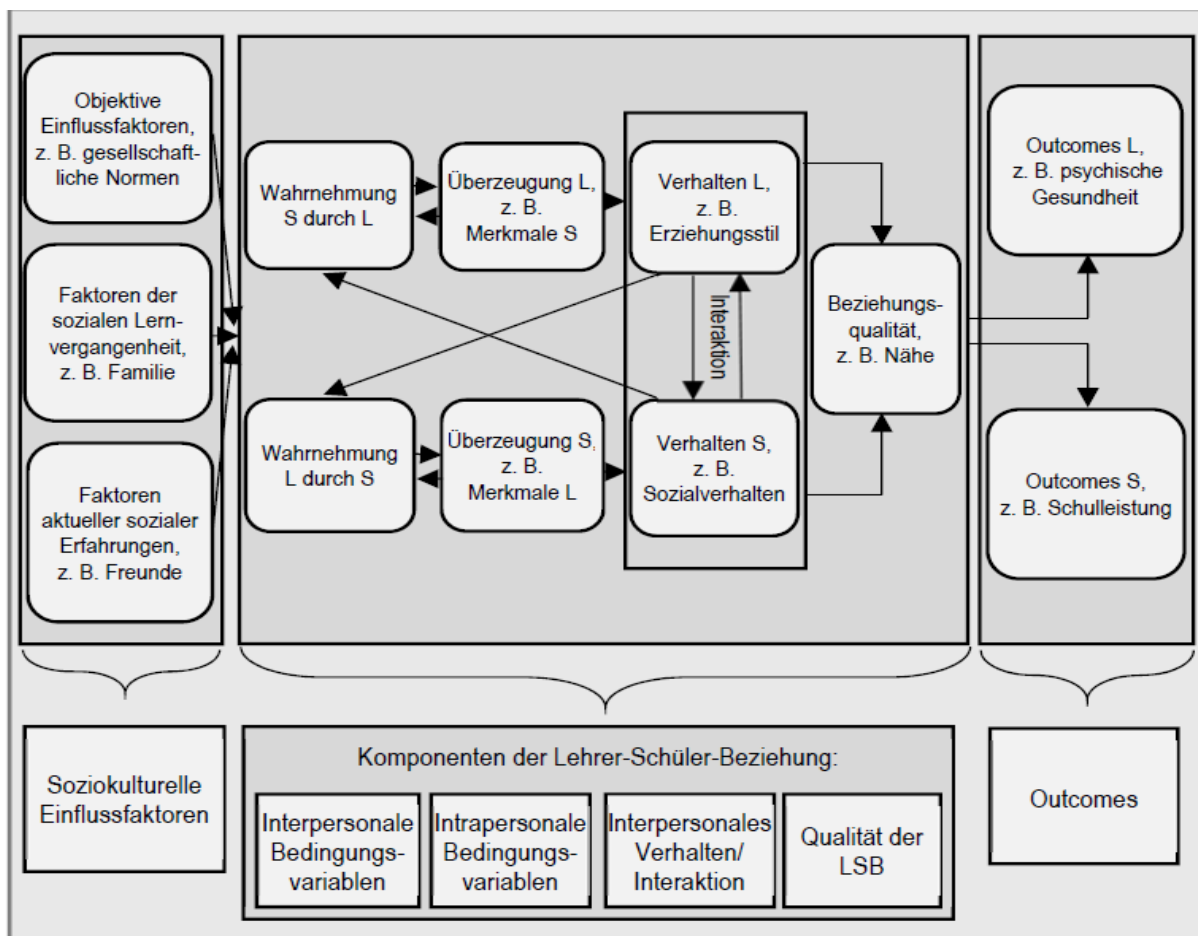


Abbildung 1. Komponentenmodell der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung von Teistler et al. (2019, S. 460) in Anlehnung an das transaktionale Modell von Nickel (1976). L = Lehrperson; S = SchülerIn.

in den 70er Jahren entworfene Modell betont die Transaktionalität sowie den soziokulturellen Kontext der LSB. Erwartungshaltungen, die eigene Wahrnehmung sowie Einstellungen beeinflussen das in Wechselwirkung stehende Handeln der Lehrperson und ihren SchülerInnen. Dies geschieht eingebettet in einen soziokulturellen Rahmen, welcher aus bisherigen sowie aktuellen familiären und schulischen Beziehungserfahrungen sowie objektiven Einflussfaktoren wie Massenmedien oder Lehrpläne besteht. Basierend auf sozialpsychologischen Erkenntnissen zu zwischenmenschlichen Beziehungen definieren die AutorInnen LSB als «regelmässig

stattfindende Interaktionen von Lehrenden und Lernenden, die einerseits durch individuelle Merkmale der beteiligten Akteure bedingt werden und sich andererseits in der erlebten Beziehungsqualität der Lehrenden und Lernenden niederschlagen» (ebd., S. 458). Teistler et al. (2019) haben das Modell von Nickel (1976) um die Aspekte «Interaktion» und «Beziehungsqualität» ergänzt. Die Beziehungsqualität definieren sie als kognitive Repräsentation der LSB, welche die Vorstellungen der Lehrperson sowie der Schülerin bzw. des Schülers «von sich selbst und vom anderen innerhalb der gemeinsamen Beziehung, das jeweilige Bild von vorhandenen Interaktionsmustern und das jeweils subjektive Erleben der gemeinsamen Beziehung» enthalten (Teistler et al., 2019, S. 461). Ebenfalls im Modell integrierten sie den Aspekt der Outcomes für die Lernenden wie auch für die Lehrperson, wobei bei Letzterem im Kontext der vorliegenden Arbeit das WoLe verortet werden kann. Teistler et al. (2019) kamen durch die Analyse von 71 standardisierten deutschsprachigen Messinstrumenten zum Schluss, dass eine grosse Heterogenität bei den Messinstrumenten besteht und keines davon die im Modell abgebildete Mehrdimensionalität der LSB angemessen erfasst²¹.

Zusammenfassend gilt es festzuhalten, dass die LSB aus unidirektionaler wie auch aus dyadischer Perspektive beschrieben werden kann, wobei die vorliegende Arbeit letzteres favorisiert. In Anlehnung an Spilt et al. (2011) wie auch Teistler et al. (2019) werden unter der LSB kognitive Schemata verstanden, welche sowohl die Schülerin respektive der Schüler als auch die Lehrperson aufgrund vorangegangener Beziehungserfahrungen entwickeln und welche beeinflussen, wie Beziehungserlebnisse zwischen zwei Personen interpretiert werden (Claessens et al., 2017, S. 478). Beziehungserlebnisse bzw. LehrerIn-SchülerIn-Interaktionen gilt es dabei von der LSB zu unterscheiden (Evans, Butterworth, & Law, 2019; Hagenauer & Volet, 2014; Spilt et al., 2011), wobei im pädagogischen Kontext oftmals keine klare Trennung vorgenommen wird (Thies, 2017, S. 66). Bei der Analyse bestehender Studien wird ersichtlich, dass sich LSB aus unterschiedlichen Perspektiven (z. B. Lehrperson, SchülerIn, Beobachtende) erfassen lassen und teilweise in Studien kombiniert werden (z. B. Scherzinger et al., 2019). Zusätzlich lässt sich differenzieren, ob bei einem Instrument die Lehrperson (z. B. QTI; Wubbels et al., 2006), die SchülerInnen (z. B. STRS, Pianta et al., 1995) oder beide Akteure als Beziehungsbeteiligte im Fokus stehen (z. B. halbstandardisierte Interviews, Claessens et al., 2016). LSB-Modelle weisen darauf hin, dass die LSB als komplexes Konstrukt zu verstehen ist und zeigen auf, dass die LSB sowohl für die SchülerInnen wie auch die Lehrpersonen mit bestimmten Outcomes verbunden ist (Hagenauer & Volet, 2014; Teistler et al., 2019). Während auf der

²¹ Sie fordern Forschende dazu auf, bei der Entwicklung zukünftiger Messinstrumente zu explizieren, welche Komponente dieses zu erfassen beabsichtigt (ebd., S. 469ff.).

Seite der SchülerInnen diverse Konsequenzen bereits erforscht wurden (z. B. Cornelius-White, 2007; Roorda et al., 2011; McGrath & Van Bergen, 2015), herrscht auf der Seite der Lehrpersonen ein Forschungsdesiderat (Aldrup et al., 2018; Hagenauer & Volet, 2014; Spilt et al., 2011).

Während der theoretische Zugang der Bindungstheorie in der Tendenz Beziehungen zwischen der Lehrperson und einzelnen SchülerInnen fokussiert, lassen sich Studien im Bereich der interpersonalen Theorien sowohl für die Beziehung zu den SchülerInnen auf der individuellen wie auch für die Beziehung zur Klasse auf Klassenebene finden. Die Beziehung auf individueller wie auch auf kollektiver Ebene wird häufig unter den Begriff der LSB subsummiert. Wubbels et al. (2014, S. 368) betrachten dies kritisch und weisen darauf hin, dass es die LSB von der LehrerIn-Klassen-Beziehung (kurz LKB) zu unterscheiden gilt. Sie fordern Forschende dazu auf, in Studien explizit zu deklarieren, ob sie sich auf die individuelle oder die kollektive Beziehungsebene beziehen. Denn dies schlägt sich beispielsweise in der Formulierung der Items nieder und kann sich auf die Ergebnisse auswirken (z. B. «Meine Lehrerin ist gerecht zu mir» vs. «Meine Lehrerin ist gerecht zu unserer Klasse»). Beispielhaft sei das aktuelle Review von Teistler et al. (2019) zu nennen, in welchem keine entsprechende Differenzierung bei der Analyse bestehender deutschsprachiger Messinstrumente vorgenommen wurde. In ihrem Review integrierten sie einerseits Messinstrumente auf individueller Ebene (z. B. Milatz et al. 2014), andererseits bezogen sie auch Messinstrumente auf Klassenebene ein (z. B. Mayr, Eder, Fartacek, Lenske, & Pflanzl, 2018). Inwiefern die LSB von der LKB abzugrenzen und im Mikroklima einer Schule eingebettet ist, ist Thema des folgenden Subkapitels.

3.1.3 LSB und das Klassen- sowie Unterrichtsklima

LSB formen sich in der schulischen Umwelt, welche den kontextuellen sozialen Rahmen für die Beziehung zu einzelnen SchülerInnen darstellt. Der Klimabegriff ist ein schwer abgrenzbares Konstrukt, unter welchem die in einer Gruppe oder einer Institution wahrgenommenen, typischen Umwelten verstanden werden können (Götz, Frenzel, & Pekrun, 2008). Auf der Mikroebene der Schule ist das Klassen- und das Unterrichtsklima angesiedelt, wobei in der Literatur nicht alle AutorInnen zwischen den beiden Dimensionen unterscheiden (für eine ausführliche Erläuterung siehe M. Reindl & Gniewosz, 2017, S. 7f.). In Anlehnung an M. Reindl und Gniewosz (2017) wird die SchülerIn-SchülerIn-Beziehung dem Klassenklima zugeordnet, hingegen fällt die LSB unter das Unterrichtsklima. Letzteres unterteilen sie in eine Beziehungs- und eine Inhaltsdimension, wobei sie die LSB ersterer zuteilen (ebd., S. 3). Dabei nehmen sie keine Differenzierung zwischen der LSB und der LKB vor. Wichtige Merkmale des Unterrichtsklimas

sind nach M. Reindl und Gniewosz (2017) u. a. gegenseitiger Respekt und Autonomie, emotionale Unterstützung, entspannte Lernatmosphäre (Humor²²), Umgang mit Fehlern, Motivierung sowie Klassenführung. Dies deckt sich mit den Ausführungen von einem der führenden Klimaforscher Eder (2002, S. 217), welcher einen durch Fürsorglichkeit, Gerechtigkeit, Wertschätzung und Unterstützung geprägten Umgang mit den SchülerInnen fordert. M. Reindl und Gniewosz (2017, S. 105) halten fest, dass eine befriedigende Antwort, um was es sich bei dem Unterrichtsklima handelt, noch aussteht. Dies ist wohl darauf zurückzuführen, dass eine Vielzahl an unterschiedlich definierten Begrifflichkeiten vorzufinden ist. Dies wird exemplarisch am Begriff «Klassenführung» deutlich. Für M. Reindl und Gniewosz (2017) stellt die Klassenführung ein Aspekt des Unterrichtsklimas dar. Im Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (Mayr et al., 2018), welcher von Teistler et al. (2019) als Instrument zur Erfassung der LSB deklariert wird, wird der Begriff der Klassenführung hingegen weiter gefasst und die von M. Reindl und Gniewosz (2017) genannten Aspekte des Unterrichtsklimas unter den Begriff Klassenführung subsumiert. Der Fragebogen erfasst aus SchülerInnen- und Lehrpersonenperspektive das wahrgenommene Klassenführungsverhalten der Lehrperson mit den drei Skalen Beziehungsförderung, Kontrolle sowie Unterrichtsgestaltung.

Ein Modell, welches Zusammenhänge zwischen dem Klassen- bzw. Unterrichtsklima, der LSB, dem Klassenmanagement, dem Lernerfolg der SchülerInnen sowie dem WoLe aufzeigt, ist das «Prosocial Classroom Model» von Jennings und Greenberg (2009; siehe Abbildung 2). Mit dem Modell wird veranschaulicht, wie sich die sozial-emotionale Kompetenz

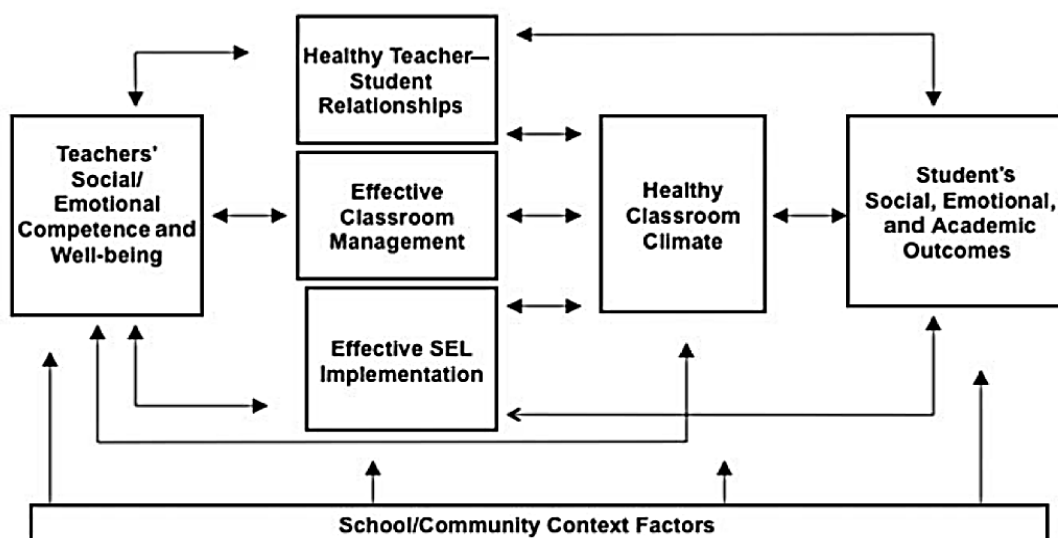


Abbildung 2. «The Prosocial Classroom Model» von Jennings und Greenberg (2009, S. 494).

²² Für eine ausführliche Beschreibung möglicher Humorformen aus SchülerInnen-Sicht siehe Bieg und Dresel (2015).

sowie das Wohlbefinden von Lehrpersonen auf die LSB, auf ein effektives Klassenmanagement und auf die Implementation von effektivem sozial-emotionalem Lernen auswirken. Diese wiederum mediiieren das Klassen- bzw. Unterrichtsklima sowie die sozial-emotionale und akademische Leistungen der SchülerInnen (ebd., S. 494). Rückwirkend wird ebenfalls ein Zusammenhang zwischen dem Klassen- bzw. Unterrichtsklima, der LSB und dem WoLe abgebildet. Wo im Modell die LKB zu verorten ist, bleibt offen.

In Anlehnung an Dollase (2013, S. 90) kann von einer engen Verzahnung der sozialen Beziehung zwischen der Lehrperson und den SchülerInnen auf individueller wie auf kollektiver Ebene ausgegangen werden. Der Autor verweist darauf, dass in der Schulklasse die Beziehungsgestaltung zu den individuellen SchülerInnen über kollektive Prozesse stattfindet, denn – was eine Lehrperson einer Schülerin oder einem Schüler mitteilt, kann auch von den anderen gehört werden. Äusserungen und Verhaltensweisen der Lehrperson im Klassenverband können dementsprechend die kognitiven Beziehungsschemata auf individueller Ebene beeinflussen.

Zusammenfassend wird deutlich, dass die LSB wie auch die LKB als Teil des Unterrichts- und Klassenklimas betrachtet werden können, wobei der Fokus der vorliegenden Arbeit auf der LSB und somit der Beziehung zwischen der Lehrperson und einzelnen SchülerInnen liegt. In welchem Verhältnis die LSB und die LKB zueinanderstehen und wie sich diese von Begrifflichkeiten wie der Klassenführung bzw. dem Unterrichts- und Klassenklima abgrenzen lassen, stellt nach eigenen Nachforschungen ein Forschungsdesiderat dar und Bedarf weiterer Forschung.

3.2 Die Wichtigkeit der LSB für Lehrpersonen

Welche Rolle die LSB für das WoLe spielt, ist aus appraisal-theoretischer Sicht (z. B. Lazarus, 1999) davon abhängig, welche Wichtigkeit Lehrpersonen dieser zuschreiben (Spilt et al., 2011; siehe Kapitel 3.3.1). Folgend wird aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven argumentiert, weshalb die LSB für eine Lehrperson von Bedeutung sein kann.

Das Bedürfnis der sozialen Eingebundenheit

Das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und einer sicheren Bindung von Menschen ist im Hierarchie-Modell der Bedürfnisse von Maslow zu finden (1954)²³. Nach der Befriedigung biologischer Bedürfnisse sowie dem Bedürfnis nach Sicherheit, folgt an dritter Stelle bereits das Bindungsbedürfnis. An die Forschung zu Grundbedürfnissen des Menschen schliesst das ausführliche und vielfach zitierte Literaturreview von Baumeister und Leary (1995) an, in welchem sie die

²³ Nach Leitz (2015, S. 132) kann das Modell als Vorläufer der Bindungstheorie gesehen werden.

«need-to-belong»-Hypothese diskutieren. Sie resümieren, dass Menschen ein fundamentales Bedürfnis nach starken und stabilen interpersonalen Beziehungen haben, welches als motivationales Grundmotiv bezeichnet werden kann. Weiter heben sie hervor, dass soziale Zugehörigkeit verschiedene Effekte auf sowohl emotionale wie auch kognitive Prozesse hat. Eine fehlende Bindung kann sich negativ auf die Gesundheit, die Anpassung sowie das Wohlbefinden von Menschen auswirken (ebd., S. 497). Dieses Grundbedürfnis bzw. Grundmotiv nach sozialer Zugehörigkeit findet sich ebenfalls in der Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan (1993; 2000; siehe auch Kapitel 2.1.2) wieder. Die beiden Autoren argumentieren, dass die Motivation aller menschlichen Handlungen darauf zurückzuführen ist, die angeborenen psychologischen Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie sowie nach sozialer Eingebundenheit zu erfüllen. Sind diese drei Bedürfnisse erfüllt, trägt dies positiv zur intrinsischen Motivation bei, im Falle der Lehrperson zur Ausübung ihres Berufes. Eine intrinsisch motivierte Lehrperson unterrichtet in erster Linie aus reinem Interesse und für dabei erlebte Freude und Zufriedenheit (Spilt et al., 2011, S. 462). Doch welche Rolle spielen die LSB für die Befriedigung des Bedürfnisses der Lehrperson nach sozialer Zugehörigkeit? Spilt et al. (2011, S. 462) hielten vor knapp zehn Jahren fest, dass bis zum damaligen Zeitpunkt Studien die soziale Zugehörigkeit von Lehrpersonen im Kontext des Kollegiums untersucht haben, die Rolle der LSB aber vernachlässigt wurde. Studien, welche das Bedürfnis der sozialen Zugehörigkeit und dem WoLe erforschten, werden im Rahmen des Forschungsüberblicks in Kapitel 3.4.1 vorgestellt.

Die Berufsidentität von Lehrpersonen

Im Modell von Nickel (1976) sind Erwartungen der Lehrperson an die LSB konstitutiv für deren Qualität. Weiter führen im Modell von Rosemann (1978) normative Erwartungen an die LSB je nach wahrgenommener Erfüllung zur Zufriedenheit respektive Unzufriedenheit bei der Lehrperson. Im Kontext der Bindungstheorie sprechen Spilt et al. (2011, S. 463) von domänenspezifischen LSB-Schemata der Lehrpersonen, welche generelle Erwartungen und Überzeugungen an die LSB beinhalten. Es stellt sich also die Frage, inwiefern Lehrpersonen eine gelingende LSB als Teil ihrer beruflichen Rolle betrachten respektive die Erwartung an eine solche haben. Einen ersten Anhaltspunkt geben Studien zu Berufswahlgründen. Watt und Richardson (2007) zeigten beispielsweise in einer Studie, dass Interaktionen mit SchülerInnen sowie das Sich-Kümmern respektive Erziehen dieser mitunter ein Motiv ist, weshalb australische Lehrpersonen sich für diesen Beruf entschieden. Zweitens kann argumentiert werden, dass Lehrpersonen das Ziel verfolgen, gelingende LSB zu realisieren. In einer Studie von Shann (1998) beurteilten 92 Mittelschul-Lehrpersonen die LSB als wichtigster Aspekt ihres Berufs. Hagger

und Malmberg (2011) untersuchten Ziele und Bedenken von 88 Lehramtsstudierenden und fanden heraus, dass im Bereich der LSB 17 % der Befragten Ziele (z. B. «I find a good connection to my pupils»); ebd., S. 603) aber auch 6.8 % Bedenken zu deren Realisierung äusserten (z. B. «I am afraid to be disliked by my pupils»); ebd., S. 603). Auch Butler (2012, S. 726) zieht in einer quantitativen Studie mit Daten von 530 israelischen Primar- und Sekundarlehrpersonen das Fazit, dass die Aspiration nach nahen und fürsorglichen LSB eines von fünf wichtigen Leistungszielen darstellt und dass «strivings to connect» für die Lehrpersonen das Herz von effektivem Unterrichten darstellen. Auch Frenzel (2014) argumentiert, dass Lehrpersonen nicht nur Ziele im Leistungsverhalten, dem motivationalen Verhalten sowie dem sozial-emotionalen Verhalten der SchülerInnen verfolgen, sondern auch im Bereich des Beziehungsverhaltens. Positive LSB scheinen einen wichtigen Teil der professionellen Identität von Lehrpersonen zu sein (O'Connor, 2008; Van der Want, den Brok, Beijaard, Brekelmans, Claessens, & Pennings, 2015). Während Lehrpersonen zur Aufrechterhaltung ihrer beruflichen Identität auf eine gelingende LSB angewiesen sind, ist dies bei SchülerInnen nicht immer der Fall (Riley, 2009, S. 627). Die Verbindung zum Wohlbefinden ist im Prozess der Identitätsverifizierung bzw. -verletzung zu finden. Stimmt die von der Lehrperson wahrgenommene LSB nicht mit ihrem «interpersonal identity standard» respektive ihrem individuellen Referenzrahmen für die LSB überein, tritt eine Identitätsverletzung sowie eine fehlende Identitätsverifizierung auf, was bei der Lehrperson zu Ärger oder Verzweiflung führen kann (Van der Want et al., 2015, S. 427).

Ist soziale Zugehörigkeit eine Sucht? Die neurobiologische Sichtweise

In der Neurobiologie liegt die Bedeutung funktionierender LSB in der Ausschüttung von Botenstoffen. «Is social attachment an addictive disorder?» – unter diesem Titel veröffentlichte Insel (2003) ein Literaturreview, in welchem er zum Schluss kommt, dass soziale Bindung im menschlichen Gehirn die Motivationssysteme aktiviert und mit der Ausschüttung von Botenstoffen wie Dopamin verknüpft ist²⁴. Bauer (2019, S. 37) schreibt dazu: «Wahrgenommen-Werden, soziale Unterstützung, Wertschätzung und die Erfahrung von Gemeinschaft veranlassen die Nervenzell-Netzwerke des Motivationssystems Dopamin (ein Botenstoff für psychische Energie), körpereigene Opioide (Wohlfühlbotenstoff) und Oxytozin (ein Vertrauens- und Kooperationsbereitschaft förderndes Hormon) zu produzieren». Bedingt durch unser internes Belohnungssystem streben wir deshalb nach sozialer Zugehörigkeit, Resonanz, Anerkennung und sozialer Kommunikation (Herrmann, 2019, S. 84). Aus Sicht der Neurobiologie kann also argumentiert werden, dass Wertschätzung, soziale Unterstützung aber auch das Wahrgenommen-

²⁴ In diesem Kontext wird auch vom «social brain» (Insel & Fernald, 2004) gesprochen.

Werden durch die SchülerInnen bei der Lehrperson zur Ausschüttung von Botenstoffen führen, was wiederum in Verbindung mit ihrem Wohlbefinden steht (Bauer, 2019).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sowohl aus Bedürfnis- und Motivationstheorien (Baumeister & Leary, 1995; Deci & Ryan, 1993; 2000; Maslow, 1954), als auch aus Berufsidentitätstheorien (Butler, 2012; Riley, 2009; Van der Want et al., 2015) sowie aus neurobiologischer Perspektive (Bauer, 2019; Insel, 2003) sich die Wichtigkeit der LSB für Lehrpersonen begründen lässt. Anzufügen gilt es, dass der LSB eventuell auch eine Mediatorrolle zukommt, denn gelingende LSB sind eine Voraussetzung für effektives Unterrichten, da sich diese positiv auf die Motivation, Kontrolle sowie die Lerneinstellungen der SchülerInnen auswirken (Pianta, 2006, zit. n. Spilt et al., 2011, S. 466). So ist in Betracht zu ziehen, dass die LSB für eine Lehrperson von Wichtigkeit ist, da diese indirekt zu einem gelingenden Unterricht führt (z. B. Hargreaves, 1998) und bei der Lehrperson u. a. ein Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserleben auslöst (Spilt et al., 2011, S. 466).

3.3 Der Umgang mit bzw. die Förderung von LSB

Welche Rolle die LSB für das WoLe spielt, ist nicht nur davon abhängig, welche Wichtigkeit Lehrpersonen dieser zuschreiben. Ebenso wichtig scheint, wie Lehrpersonen mit durch die LehrerIn-SchülerIn-Interaktionen ausgelösten Emotionen langfristig umgehen und welche Möglichkeiten sie sehen, die Qualität der LSB zu beeinflussen. In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf der Emotionsregulation, der Emotionsarbeit sowie der Rolle der sozial-emotionalen Kompetenz. Weitere bedeutende Konstrukte wie Resilienz (Day & Gu, 2014), Selbstwirksamkeit (z. B. Gastaldi, Pasta, Longobardi, Prino, & Quaglia, 2014; Summers, Davis, & Woolfolk Hoy, 2017; Taxer & Frenzel, 2015; Zee, de Jong, & Koomen, 2017; Zee & Koomen, 2016) oder Bindungsmuster der Lehrpersonen (z. B. Evans et al., 2019; Milatz et al., 2015; Riley, 2009) werden in dieser Arbeit ausgeklammert bzw. nur am Rande angesprochen.

3.3.1 LehrerIn-SchülerIn-Interaktionen, LSB und WoLe – zwei theoretische Modelle

Ergänzend zu den drei in Kapitel 3.1.2 vorgestellten Modellen (Hagenauer & Volet, 2014; Rosemann, 1978; Teistler et al., 2019) werden folgend zwei Modelle präsentiert, bei welchen nicht die LSB an sich, sondern deren Einbettung zwischen LehrerIn-SchülerIn-Interaktionen und dem WoLe als Outcome in den Vordergrund gestellt werden. Die beiden theoretischen Konzeptualisierungen bieten wichtige Anhaltspunkte zum Umgang mit bzw. der Förderung von LSB unterschiedlicher Qualität durch die Lehrpersonen.

Chang und Davis (2009) elaborierten im Rahmen eines Buchkapitels, welche Rolle Appraisals von Lehrpersonen bei der Gestaltung von LSB spielen und wie sich diese auf das Emotionserleben auswirken. Ihrer Argumentation legten sie ein konzeptuelles Framework zugrunde (siehe Abbildung 3). In diesem gehen sie davon aus, dass implizite Überzeugungen über LSB sowie gewohnheitsmässiges Urteilen über das SchülerInnen-Verhalten zum regelmässigen Erleben bestimmter Emotionen führen (ebd., S. 96). Dabei fokussierten die Autorinnen auf «störendes» Verhalten bzw. «störende» SchülerInnen, wobei sie Beziehungskonflikte als ein natürliches Phänomen in LSB betrachten (ebd., S. 97). Eine LehrerIn-SchülerIn-Interaktion löst bei der Lehrperson je nach wahrgenommener Wichtigkeit, Verantwortung, Zielkongruenz, Kontrolle sowie dem Coping-Potenzial eine spezifische Emotion aus und wirkt sich auf die Emotionsarbeit aus. Letztere sehen Chang und Davis (2009, S. 108) als inhärente Komponente der LSB, da Lehrpersonen in ihrer Rolle als SozialisationsagentInnen eine Modellfunktion für SchülerInnen und ihren Umgang mit den eigenen Emotionen haben. Dabei bewegen sich Lehrpersonen im Spannungsfeld, ihre Emotionen authentisch zu zeigen oder aber diese entsprechend vorhandener «display rules» bzw. Erwartungen zu verstecken oder vorzutäuschen (ebd., S. 123). Sie differenzierten bei der Emotionsarbeit zwischen einer produktiven und einer unproduktiven Form.

We define productive labor as teachers' genuine attempts to get to know their students and systematically reflect on their relationships/emotions. We also define productive labor to include intermittent suppression whereby teachers may hide an emotion they genuinely feel in order to model an appropriate display rule [...]. In contrast we define unproductive labor as teachers' attempts to routinely avoid, fake, or suppress the genuine emotions they feel. (Chang & Davis, 2009, S. 109)

Chang und Davis (2009) spezifizierten für neun Beziehungsherausforderungen ausführlich das dabei gezeigte SchülerIn-Verhalten, Kausalzuschreibungen, mögliche unterdrückende oder konforme Emotionen, unproduktive Formen der Emotionsarbeit sowie Vorschläge für Re-Appraisals. Beispielsweise kann die Schüchternheit einer Schülerin von einer Lehrperson dahingehend interpretiert werden, dass diese kein Interesse an einer LSB hat. Eine emotionale Unterdrückung dieser Situation kann bei der Lehrperson Entfremdungsgefühle oder eine Traurigkeit auslösen, erwünscht wäre von der Lehrperson das Zeigen von Affinität oder einer gewissen Gleichgültigkeit. Leugnet eine Lehrperson das Vorhandensein der Situation, ignoriert sie die Schülerin oder gibt ihr die Schuld für das mangelnde Engagement, reagiert diese gemäss Chang und Davis (2009, S. 111) mit einer unproduktiven Form der Emotionsarbeit. Zielführender wäre es zu reflektieren, in welchen Kontexten die Schülerin sich bereits wohlfühlt zu partizipieren sowie welche Fähigkeiten die Schülerin für zukünftige erfolgreiche Interaktionen benötigt.

Analog analysierten die Autorinnen passiv-aggressives Verhalten, Missachtung, offene Feindseligkeiten und Aggressionen gegenüber der Lehrperson oder Peers, unterdurchschnittliche Leistung, starke Verhaltensänderungen, Hyperaktivität, Unreife sowie schulisches Versagen als acht weitere Beziehungsherausforderungen. Reagieren Lehrpersonen in diesen Situationen mit unproduktiven Formen der Emotionsarbeit (z. B. dem eigenen Ärger Luft machen, dem Versuch eine Schülerin oder einen Schüler bloss zu überzeugen oder dem Senken von Leistungserwartungen), trägt dies zum Verfestigen und Habitualisieren negativer Appraisal-Muster bei. Nach Chang und Davis (2009, S. 99) wirken sich Beziehungskonflikte dann dysfunktional aus, wenn eine Lehrperson regelmässig eine Unfähigkeit wahrnimmt, die LSB entsprechend eigener Vorstellungen zu beeinflussen. In einer systematischen Reflexion sehen sie ein wertvolles Instrument für Lehrpersonen, ihre eigenen Gefühle, die eigenen Sichtweisen sowie das Verständnis schwieriger LSB zu transformieren und damit eine emotionale Erschöpfung oder längerfristig ein Burn-out vorzubeugen. Inwiefern sich die beiden Konstrukte Burn-out und WoLe gegenüberstehen, wird eingangs in Kapitel 3.4 erläutert.

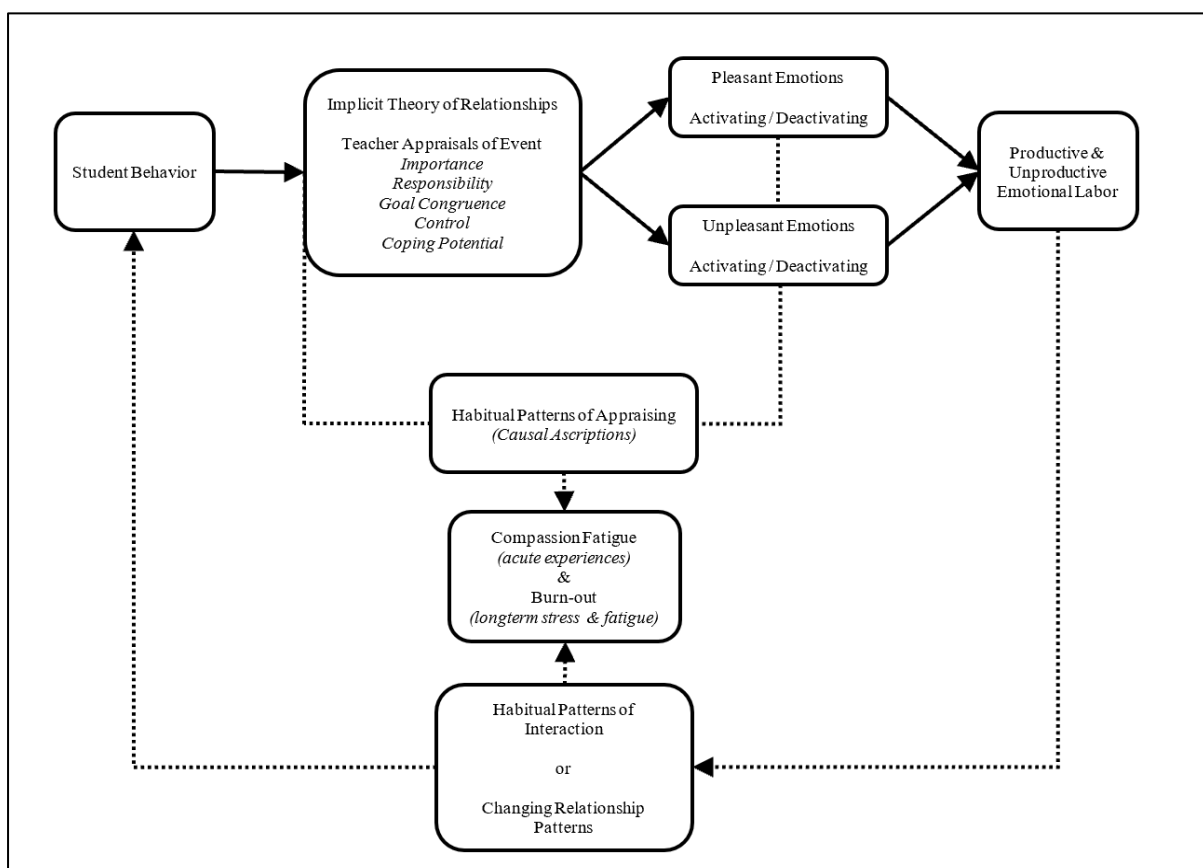


Abbildung 3. Konzeptuelles Framework zur Rolle von Appraisals im Kontext von LehrerIn-SchülerIn-Interaktionen in Anlehnung an Chang und Davis (2009, S. 95).

Spilt et al. (2011) modellierten im Rahmen eines Literaturreviews ein ähnliches Framework (siehe Abbildung 4), welches anstelle von emotionaler Erschöpfung bzw. Burn-out umfassender das WoLe²⁵ berücksichtigt und der Fokus auf LSB als kognitive Beziehungsschemata liegt. Basierend auf dem Transaktionalen Stressmodell (Lazarus, 1991) sowie interpersonalen

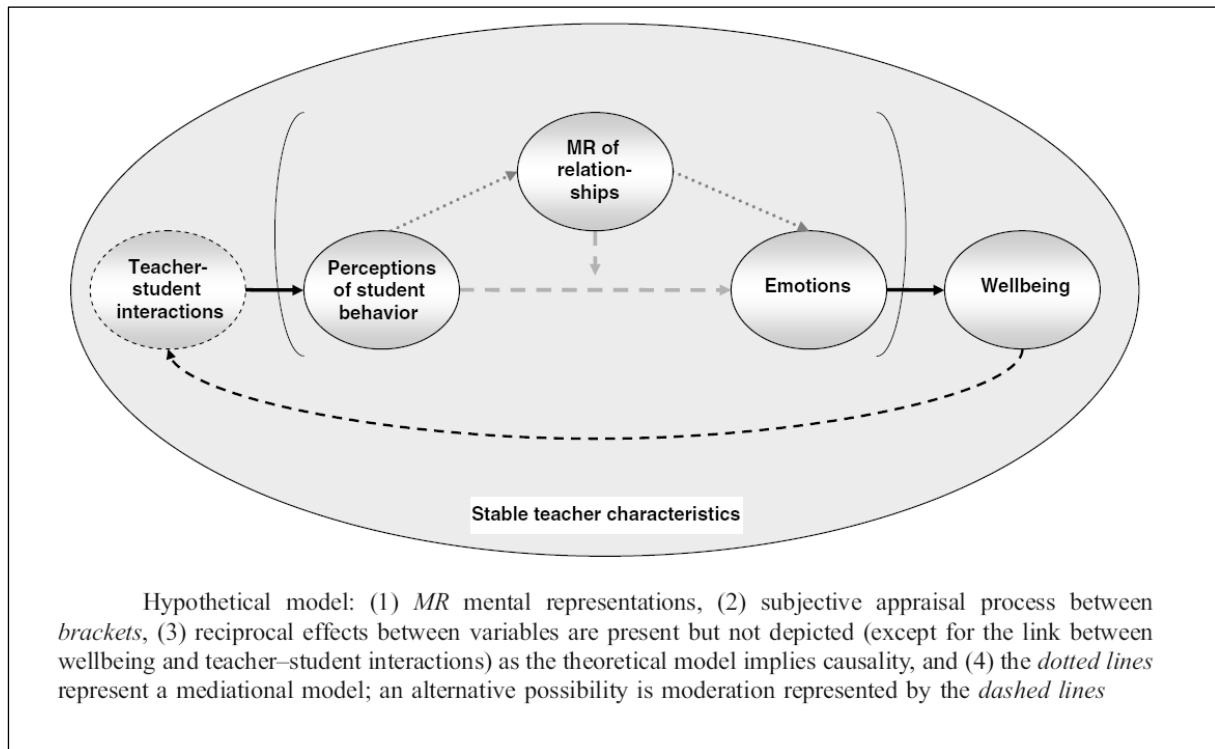


Abbildung 4. Hypothetisches Modell von Spilt et al. (2011, S. 460).

Theorien argumentieren sie, dass Lehrpersonen ein Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit zu den SchülerInnen haben. Weiter wird postuliert, dass LSB in Form von mentalen Repräsentationen Einfluss darauf nehmen, welche diskreten Emotionen durch LehrerIn-SchülerIn-Interaktionen täglich bei einer Lehrperson ausgelöst werden und längerfristig das WoLe beeinflussen. Spilt et al. (2011, S. 471) empfehlen, sowohl Emotionen wie auch Fähigkeiten der Emotionsregulation getrennt zu erfassen. Dies deckt sich mit der von Kim-Prieto et al. (2005) vorgeschlagenen Prozesshaftigkeit des Wohlbefindens, in welcher LSB-Schemata beeinflussen, inwiefern unmittelbare emotionale Reaktionen im Emotionsgedächtnis abgespeichert und zu einem späteren Zeitpunkt wieder abgerufen werden. Inwiefern sich die theoretische Annahme von Spilt et al. (2011) empirisch bestätigen konnte, wird im Forschungsstand in Kapitel 3.4 vorgestellt. Dieses Modell ist für den Umgang mit bzw. die Förderung von LSB

²⁵ Das WoLe sehen Spilt et al. (2011, S. 460) als Überbegriff für negative Indikatoren (z. B. Stress und Burnout) sowie positive Indikatoren (z. B. Berufszufriedenheit, berufliche Motivation, Selbstwirksamkeit).

unterschiedlicher Qualitäten insofern von Relevanz, da sich die Frage stellt, inwiefern Lehrpersonen die Möglichkeit erleben, den subjektiven Appraisal-Prozess und damit ausgelöste Emotionen, beispielsweise durch Emotionsregulationsstrategien, zu beeinflussen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl Chang und Davis (2009) wie auch Spilt et al. (2011) habitualisierten Appraisal-Prozessen einen wichtigen Stellenwert zuschreiben, wie sich wahrgenommene LehrerIn-SchülerIn-Interaktionen längerfristig auf das Burn-out bzw. das WoLe auswirken. In der Emotionsregulation und -arbeit sehen sie wichtige Komponenten dieses Prozesses, weshalb im folgenden Kapitel ein vertiefender Blick auf die beiden Konzepte geworfen wird.

3.3.2 Die Rollen der Emotionsregulation und der Emotionsarbeit

Forschungen zur Emotionsregulation (Barnow et al., 2016; Gross, 1998; 2002; Lee, Pekrun, Taxer, Schutz, Vogl, & Xie, 2016) sowie der Emotionsarbeit (Hochschild, 1983; Lee et al., 2016)²⁶ setzen bei der emotionalen Reaktion in LehrerIn-SchülerIn-Interaktionen an, deren Aggregat über mehrere Wochen zum habituellen Wohlbefinden beitragen. Wegweisend für die Tradition der *Emotionsregulation* sind Arbeiten von Gross (1998; 2002). Gross (2002, S. 282) definiert die Emotionsregulation als einen Prozess, bei dem Menschen beeinflussen, welche Emotionen sie zu welchem Zeitpunkt wie erleben und wie sie diese zum Ausdruck bringen. In der Literatur finden sich unterschiedliche Klassifikationen möglicher Emotionsregulationsstrategien (z. B. Barnow et al., 2016; Gross, 1998). Gross (1998) unterscheidet in seinem Prozessmodell Strategien, die entweder vor oder nach dem Emotionserleben ansetzen²⁷. Barnow et al. (2016) unterscheiden aus psychopathologischer Perspektive die spezifischen Strategien Rumination, Neubewertung, Akzeptanz, Unterdrückung des emotionalen Ausdrucks, Unterdrückung des emotionalen Erlebens und Vermeidung in Ergänzung der verhaltensorientierten Strategien soziale Unterstützung und Aktivität sowie Ablenkung. Die Tradition der *Emotionsarbeit* hat einen leicht anderen Fokus. Sie geht der Frage nach, wie Mitarbeitende ihre Emotionen managen, um institutionellen Ansprüchen gerecht zu werden (Hochschild, 1983). Neben der Emotionsarbeit-Strategie des Oberflächenhandelns (ungefühlte Emotionen vortäuschen und/oder Emotionen verstecken) steht die Strategie des Tiefenhandelns (es wird versucht, eine erwünschte Emotion zu fühlen) im Fokus.

²⁶ Für eine ausführliche Diskussion sowie einer möglichen Integration beider Ansätze siehe Lee et al. (2016).

²⁷ Gross (1998) nennt Situationsauswahl, Situationsmodifikation, Aufmerksamkeitslenkung und kognitive Veränderung als antezedenzfokussierte Strategien, sowie Regulation der physiologischen Erregung, der subjektiven Erlebenskomponente und des Emotionsausdrucks als reaktionsfokussierte Strategien.

Welche Konsequenzen die Anwendung unterschiedlicher Strategien zur Folge haben, wurde in Publikationen untersucht bzw. darüber berichtet (z. B. Brandstätter, Schüler, Puca, & Lozo, 2013, S. 185f.; Lee et al., 2016; Sutton, 2007). Brandstätter et al. (2013, S. 185f.) fassten die Ergebnisse empirischer Studien zur Emotionsregulation zusammen und kamen zum Schluss, dass mit der Strategie der Neubewertung u. a. die Emotionsintensität, physiologische und verhaltensbezogene Folgen sowie kognitive Kosten minimiert werden können. Wird eine Emotion hingegen unterdrückt, werden physiologische Reaktionen verstärkt, das Gegenüber fühlt sich der Person weniger nah und die Gedächtnisleistung wird beeinträchtigt. Sutton (2007, S. 269) kam in einer Studie über den Ärger von Lehrpersonen zu gleichen Ergebnissen, wobei bei einer emotionalen Dissonanz zwischen dem gefühlten und ausgedrückten Ärger einer Lehrperson sich dies negativ auf die LehrerIn-SchülerIn-Interaktionen auswirkt. Barnow et al. (2016, S. 4) weisen darauf hin, dass ebenfalls ein flexibler und kontextabhängiger Einsatz der Emotionsregulationsstrategien für das Wohlbefinden wichtig ist, da in stressigen Situationen beispielsweise die Neubewertung zu viele kognitive Ressourcen verbrauchen würde und sich in diesem Fall kurzfristig die Ablenkung besser eignet (ebd., S. 7). Lee et al. (2016) untersuchten bei deutschen Lehrpersonen sowohl Strategien der Emotionsarbeit wie auch der Emotionsregulation sowie deren Zusammenhang mit dem Emotionserleben. Die Ergebnisse zeigten, dass die kognitive Neubewertung und das Tiefenhandeln mit positiven Emotionen verbunden waren, während die Unterdrückung und das Oberflächenhandeln mit dem Erleben negativer Emotionen verknüpft war. Da in der vorliegenden Arbeit das habituelle WoLe als Aggregat der erlebten Emotionen inklusive der physischen und kognitiven Phänomene betrachtet wird, wird vermutet, dass die Emotionsregulation einen Beitrag dazu leistet, die Rolle der LSB für das WoLe zu verstehen.

3.3.3 Die sozial-emotionale Kompetenz als Schlüssel für gelingende LSB?

Sowohl die Emotionsarbeit wie auch die Emotionsregulation sind Teil der sozial-emotionalen Kompetenz von Lehrpersonen (Carstensen, Köller, & Klusmann, 2019), welche für den Aufbau und den Erhalt von gelingenden LSB von Bedeutung ist (Jennings & Greenberg, 2009, S. 494). Es finden sich unterschiedliche Konzeptualisierungen der sozial-emotionalen Kompetenz. Viele Forschungsarbeiten stützen sich auf die Definition des Forschungsnetzwerkes “Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning” (CASEL), wie dies beispielsweise auch Jennings und Greenberg (2009) im Rahmen ihres «Prosocial Classroom Modell» tun (siehe Kapitel 3.1.3). Nach CASEL (2020) beinhaltet die sozial-emotionale Kompetenz fünf Kernbereiche. *Selbstbewusstheit* zeichnet sich durch das Erkennen eigener Emotionen und Gedanken

und deren Einfluss auf das Verhalten, der Einschätzung seiner Stärken und Grenzen sowie durch ein fundiertes Selbstvertrauen und Optimismus aus. *Selbst-Management* umfasst die effektive Regulation eigener Emotionen, Kognitionen und Verhaltensweisen (u. a. Impulskontrolle, Umgang mit Stress). Die Perspektivenübernahmefähigkeit und das Zeigen von Empathie sind Teil der *Sozialen Bewusstheit*. *Verantwortungsvolle Entscheidungen treffen* im Bereich des eigenen Handelns sowie in sozialen Interaktionen wird als vierter Kernbereich definiert. Um LSB von hoher Qualität aufzubauen, werden zusätzlich *Beziehungsfähigkeiten* benötigt, welche CASEL (2020, S. 2) als die Fähigkeit definieren «to establish and maintain healthy and rewarding relationships with diverse individuals and groups. This includes communicating clearly, listening actively, cooperating, resisting inappropriate social pressure, negotiating conflict constructively, and seeking and offering help when needed». Die sozial-emotionale Kompetenz ist nicht nur für Lehrpersonen von Relevanz, sondern ist im Sinne dyadischer Beziehungen für alle schulischen Akteure von Bedeutung.

Als Teilbereich der sozial-emotionalen Kompetenz kann die in der Literatur zu findende Beziehungskompetenz einer Lehrperson (z. B. Leitz, 2015; Miller, 2011) angesehen werden. Nach Miller (2011) weist eine Lehrperson dann eine hohe Beziehungskompetenz auf, wenn sie eine hohe Toleranz und Akzeptanz, Verlässlichkeit, Empathie, Wahrnehmungsfähigkeit, Offenheit für Feedback sowie eine hohe Konfliktfähigkeit aufweist. Für Miller wurde die Beziehungskompetenz und damit verbunden eine Beziehungsdidaktik lange als «Stiefkind» behandelt (ebd., S. 7). Durch seine Tätigkeit als Moderator und Berater in schulinternen Fortbildungen wurde er regelmässig mit dem Wunsch der Lehrpersonen nach «befriedigenden zwischenmenschlichen Beziehungen» (ebd., S. 8) konfrontiert. Er begründet die Notwendigkeit einer Beziehungsdidaktik damit, dass soziale Beziehungen im schulischen Kontext nicht einfach der «Spontaneität und Beliebigkeit» überlassen werden sollten (ebd.). Vielmehr fordert er ein bewusstes und reflektiertes Beziehungslernen für Lehrpersonen wie auch für SchülerInnen (ebd., S. 8f.). Der Schlüssel zum Erlernen der Beziehungskompetenz für Lehrpersonen sieht Miller (2011, S. 145) in Erwachsenengruppen, in welchen Handlungen erprobt werden und das persönliche Erleben im Vordergrund steht. Auch Leitz (2015) hat sich im Rahmen einer Untersuchung zum Thema Motivation durch Beziehung mit dem Konstrukt der Beziehungskompetenz auseinandergesetzt. In Anlehnung an die fünf Beziehungselemente nach Bauer (2008) beschreibt Leitz (2015, S. 301ff.) die Beziehungskompetenz einer Lehrperson mit den fünf Dimensionen Sehen und Gesehen werden (z. B. «Meine Lehrerin schaut mich in der Stunde oft an»), gemeinsame Aufmerksamkeit (z. B. «Meine Lehrerin mag es, wenn ich meine Meinung sage»), emotionale Resonanz (z. B. «Meine Lehrerin sieht, wenn es mir nicht so gut geht»),

gemeinsames Handeln («Auch meine Lehrerin hält sich an die Klassenregeln») sowie Motive und Absichten («Meine Lehrerin zeigt mir, was sie von mir erwartet»). Ähnlich wie Miller (2011) sieht auch Leitz durch Gruppenseminare eine Möglichkeit, die Beziehungskompetenz zu fördern. Die Autorin skizziert spezifisch für Lehramtsstudierende der Primarstufe Module, in welchen beispielsweise durch Rollenspiele und Übungen Inhalte wie Distanzzonen, beziehungssensibler Unterrichtsbeginn oder die Perspektivenübernahme eingeführt und trainiert werden.

Sowohl Miller (2011) wie auch Leitz (2015) sehen die Förderung von LSB von hoher Qualität als etwas Erlernbares. Diverse Forschende aus dem Bereich von LSB und LKB formulieren ebenfalls praktische Implikationen, welche auf die Beziehungskompetenz bzw. die sozial-emotionale Kompetenz von Lehrpersonen abzielen. Eine Förderung der Beziehungsqualität wird grundlegend darin gesehen, dass Lehrpersonen über ihre *Beziehungsschemata reflektieren* (Evans et al., 2019; Hagenauer et al., 2015; McGrath & Van Bergen, 2017; Spilt & Koomen, 2009). Dies scheint besonders von Bedeutung im Kontext von negativen Emotionen (Spilt & Koomen, 2009). Lenkt eine Lehrperson im Rahmen reflexiver Prozesse den negativen Fokus weg von der Schülerin oder dem Schüler als Person hin zum Verhalten, wird ein höheres Ausmass an Nähe in der LSB erwartet (McGrath & Van Bergen, 2017, S. 495). Aldrup, Klusmann, & Lüdtke (2017, S. 29) fordern zusätzlich, dass Lehrpersonen das eigene Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit zu den SchülerInnen kritisch reflektieren. Reflexion sowie eine erhöhte Sensibilisierung der Lehrperson im adäquaten Wahrnehmen und Interpretieren des Verhaltens sowie der Bedürfnisse der SchülerInnen (Bergin & Bergin, 2009) werden als Ausgangspunkt gesehen, um *habitualisierte Appraisal-Muster unterbrechen* zu können. «Cognitive efforts» durch Reflexion, Diskussion wie auch die bewusste Planung von LSB befähigen nach Newberry (2010, S. 1702) eine Lehrperson, den Verlauf einer Beziehung durch Veränderungen in den Interaktionsmustern zu steuern. Auch Claessens et al. (2017) fordern, dass Lehrpersonen lernen, nach einer negativen Interaktion durch non-komplementäres Verhalten das Interaktionsmuster bewusst zu ändern. Ebenfalls sehen Scherzinger et al. (2019, S. 322) die Stärkung von LSB darin, dass es Lehrpersonen gelingt, in kritischen Situationen aus dem Muster einer negativen Reziprozität auszubrechen und bei möglichst hoher Communion ihre Agency situativ zu adaptieren.

Die Reflexion von Beziehungsschemata und das gezielte Verändern dieser habitualisierten Appraisal-Muster scheinen Möglichkeiten zu sein, wie Lehrpersonen die Qualität in LSB verbessern können. So erstaunt es nicht, dass der Erwerb dieser Fähigkeiten in der Aus- und Weiterbildung gefordert werden (Evans et al., 2019; Hagenauer & Hascher, 2018;

Hagenauer et al., 2015; Newberry, 2010). Für den deutschsprachigen Raum scheint der sozial-emotionalen Kompetenz in der Ausbildung von Lehrpersonen jedoch noch nicht die entsprechende Wichtigkeit zugeschrieben zu werden (Vogel, 2019, S. 226). Schneider (2019, S. 211) formuliert pointiert – «Alle finden’s wichtig, aber nirgends kann man’s lernen». Fördermöglichkeiten können neben der Verbesserung der Kompetenzen der Lehrpersonen auch in strukturellen Rahmenbedingungen verortet werden. Noch vor der Jahrtausendwende forderte Hargreaves (1998), dass Lehrpersonen genügend Zeitgefässe zur Verfügung haben sowie nur eine überschaubare Anzahl an SchülerInnen unterrichten. Auch Bergin und Bergin (2009) sehen durch eine Kontinuität der Lehrpersonen und die Verminderung sowie das Erleichtern von Übergängen auf schulorganisatorischer Ebene Möglichkeiten, LSB zu stärken.

Möglichkeiten, wie die Beziehungsqualität gefördert werden kann, sind nicht nur bei den praktischen Implikationen von Studien zu finden. Inwiefern gezielt durch Interventionen die Beziehungsqualität erhöht werden kann, bezeichnet Hughes (2012, S. 319) als Forschungsziel der «second generation of research» im Bereich der LSB. Folgend wird ein Einblick in drei ausgewählte Interventionsstudien gegeben. Studien, welche den Umgang mit bzw. die Förderung von LSB unterschiedlicher Qualität ohne gezielte Manipulation durch Dritte untersuchten, werden im Forschungsüberblick vorgestellt (siehe Kapitel 3.4.3).

Eine bekannte Intervention aus dem Vorschulbereich ist «Banking Time» (Driscoll & Pianta, 2010), welche aus einer Reihe von Eins-zu-Eins-Sitzungen der Lehrperson mit einer Schülerin oder einem Schüler besteht. Durch die Gelegenheit für positive Interaktionen wird darauf abgezielt, die Qualität der LSB zu verbessern. Bei der Überprüfung der Wirksamkeit konnten moderate Effekte aufgezeigt werden, wobei Lehrpersonen über mehr Nähe, eine erhöhte Frustrationstoleranz, eine stärkere Aufgabenorientierung sowie verringerte Verhaltensprobleme berichteten. Spilt, Koomen, Thijs und van der Leij (2012) entwickelten ebenfalls für die Vorschule das «relationship-focused reflection program» (RFRP). Durch Narration und Reflexion, orientiert u. a. am TRI (Pianta, 1999) und geleitet durch eine Fachperson, zielt die Intervention auf die Veränderung der mentalen Repräsentationen der LSB bei einer Lehrperson ab. Ergebnisse zeigten, dass sich die Intervention auf die wahrgenommene Nähe in etwa der Hälfte der LSB auswirkte und die Sensibilität der Lehrpersonen signifikant anstieg. Im deutschsprachigen Raum haben beispielsweise Carstensen et al. (2019) erst kürzlich in Anlehnung an die Definition der sozial-emotionalen Kompetenz nach CASEL ein theoretisch fundiertes Training sozial-emotionaler Kompetenzen für angehende Lehrpersonen konzipiert sowie mit einem quasi-experimentellen Prä-Post Design evaluiert. In 13 Gruppensitzungen wird theoretisches sowie praktisches Wissen über Emotionen, die Emotionsregulation sowie soziale Fähigkeiten

vermittelt, wobei in allen drei Bereichen durch das Training erzielte Effekte festgestellt wurden. Das Training hatte zudem einen signifikant positiven Effekt auf das affektive Wohlbefinden, welches mit der deutschen Kurzversion der PANAS-Skala (Watson et al., 1988) in Tagebuchform gemessen wurde.

Doch inwiefern sind LSB von hoher Qualität auf die Fähigkeiten einer Lehrperson zurückzuführen? Für den deutschen Bildungsforscher Rainer Dollase (2013) hat die Erlernbarkeit der Beziehungsfähigkeit auch seine Grenzen. Er sieht die Beziehungsfähigkeit einer Lehrperson und ihre Persönlichkeit bis zu einem gewissen Grad nicht ersetzbar durch Verhaltenskodizes.

Ob man die Zuwendung und Herzlichkeit im Kontakt mit jungen Menschen durch mechanisches Nachplappern von Höflichkeitsfloskeln realisieren kann, wird innerhalb der Forschung, die ja auch gleichzeitig «Echtheit» der kommunikativen Äußerungen fordert, heftig bestritten. Man muss schon die herzliche, zugewandte Beziehung mit der gesamten Persönlichkeit leben und darstellen. Schüler und Schülerinnen müssen merken, dass der Lehrer/die Lehrerin sich für sie interessiert, für ihren Lernfortschritt, dass sie ihre Fragen und Sorgen respektiert. (Dollase, 2013, S. 93)

Doch wie erleben dies Lehrpersonen? Auf welche Faktoren Lehrpersonen eine gelingende bzw. misslingende LSB zurückführen, stellt für Hagenauer und Hascher (2018, S. 158) ein Forschungsdesiderat dar. Sie vermuten, dass sich unter den Lehrpersonen die Überzeugung hält, die eigene Beziehungsfähigkeit sei ein Persönlichkeitsmerkmal, was bei der Lehrperson bei misslingenden LSB zu einem Angsterleben führen kann. Unabhängig der Erlernbarkeit, scheint ein Mangel an Beziehungsfähigkeit mit einer Einbusse im WoLe einherzugehen (Claessens, 2017, S. 491). Dies zeigen auch die deutlichen Worte von Herrmann (2019, S. 201), welcher bei fehlender oder schwacher Beziehungsfähigkeit der Lehrpersonen von einem hohen Risiko der Berufsunzufriedenheit, psychosomatischen Belastungen, ja sogar von einer «Berufsunfähigkeit» spricht.

3.4 Forschungsüberblick zur Rolle der LSB für das WoLe

Folgend wird ein Forschungsüberblick zur Rolle der LSB für das WoLe gegeben. In einem ersten Schritt werden vier Studien vorgestellt, welche die soziale Zugehörigkeit der Lehrpersonen zu SchülerInnen in Verbindung mit dem WoLe untersuchten (Kapitel 3.4.1). Weiter wird von 14 Studien berichtet, welche LSB von unterschiedlicher Qualität im Zusammenhang mit dem WoLe erforschten (Kapitel 3.4.2). Abschliessend folgen sechs Studien, welche empirisch den Umgang bzw. die Förderung von LSB und teilweise auch das WoLe beleuchteten (Kapitel 3.4.3). Empirische Studien, welche die Qualität von LSB und dem WoLe als mehrdimensionales Konstrukt untersuchten sind rar, was die Einschlusskriterien für den vorliegenden

Forschungsstand beeinflusste. *Erstens* wurden aufgrund der engen Verknüpfung der LKB und der LSB auch LKB-Studien berücksichtigt. *Zweitens* wurden auch Studien integriert, welche LehrerIn-SchülerIn-Interaktionen aus der Perspektive der Lehrperson analysierten. In Anlehnung an Teistler et al. (2019, S. 461) wird das «Bild» der Lehrperson von «vorhandenen Interaktionsmustern» als Teil der Beziehungsqualität verstanden. *Drittens* werden Studien vorgestellt, welche nur eine oder zwei Komponenten von WoLe betrachtet haben. In Anlehnung an Hascher und Edlinger (2009, S. 107) müssen diese Ergebnisse als partikuläre Ergebnisse zum WoLe interpretiert werden. *Viertens* werden Studien, welche anstelle des WoLe Burn-out untersuchten, ebenfalls integriert. Burn-out wird meist mit den drei Dimensionen emotionale Erschöpfung, Depersonalisation sowie der persönlichen Leistungszufriedenheit (z. B. Maslach, Jackson & Leiter, 1996) operationalisiert. Von einer partiellen Kongruenz der beiden Konstrukte kann ausgegangen werden, da beispielsweise Frenzel et al. (2016) signifikante Korrelationen zwischen der emotionalen Komponente des WoLe und den drei Dimensionen des Burn-out gefunden haben²⁸. Eine Verbindung zur kognitiven Komponente des WoLe-Konstrukts kann durch die Dimension der persönlichen Leistungszufriedenheit gesehen werden. Alle Studien des Forschungsüberblicks sind in tabellarischer Form mit Angaben zur Stichprobe, dem Design, den Methoden sowie den verwendeten Instrumenten in Anhang A zu finden und werden in vereinfachter Form in den folgenden drei Subkapiteln aufgeführt.

3.4.1 Studien zur sozialen Zugehörigkeit zu SchülerInnen und dem WoLe

Dass die soziale Zugehörigkeit zu einer Schulcommunity von Bedeutung für das WoLe ist, haben Wigford und Higgins (2019) für den internationalen Schulkontext empirisch in einer Mixed-Methods-Studie gezeigt. Studien, welche spezifisch die Zugehörigkeit zu SchülerInnen analysierten, sind hingegen seltener (Aldrup et al., 2017). Folgend werden vier Studien aus dem Zeitraum von 2011-2017 vorgestellt, welche differenziert den Zusammenhang zwischen der sozialen Zugehörigkeit zu den SchülerInnen und dem WoLe erforschten. Während zwei kanadische Studien (Collie, Shapka, Perry, & Martin, 2016; Klassen, Perry, & Frenzel, 2012) sowie eine Studie aus Deutschland (Aldrup et al., 2017) Primar- und Sekundarstufenlehrpersonen untersuchten, beschränkte sich eine Studie aus England auf Sekundarlehrpersonen (Hobson & Maxwell, 2017). Bei zwei Studien standen berufseinsteigende Lehrpersonen im Fokus (Aldrup

²⁸ So korrelierte das Freudeerleben von Lehrpersonen negativ, das Ärgererleben positiv und das Angsterleben (mit Ausnahme der Depersonalisation) ebenfalls positiv mit den drei Burn-out-Dimensionen.

et al., 2017; Hobson & Maxwell, 2017). Weitere Informationen zum Design, den Methoden sowie den analysierten Aspekten des WoLe finden sich in Tabelle 1.

Tabelle 1

Forschungsüberblick zur sozialen Zugehörigkeit zu den SchülerInnen und dem Wohlbefinden von Lehrpersonen (geordnet nach Publikationsjahr)

AutorInnen (Jahr)	Land und Teilnehmende	Design und Methode	LSB / LKB	«WoLe»
Klassen et al. (2012)	Kanada N(Studie 1)=409 N(Studie 2)=455 N(Studie 3)=185 Lehrpersonen Primar- und Sekundarstufe	Quantitativ Querschnitt schriftlicher Fragebogen, Vignetten	Soziale Zugehörigkeit	Emotionen, Emotionale Erschöpfung
Collie et al. (2016)	Kanada N=485 Lehrpersonen Primar- und Sekundarstufe	Quantitativ Querschnitt schriftlicher Fragebogen	Soziale Zugehörigkeit	Allgemeines Wohlbefinden, WoLe, Berufszufriedenheit
Aldrup et al. (2017)	Deutschland N=152 Lehrpersonen Primar- und Sekundarstufe	Quantitativ Längsschnitt Tagebuch-Studie	Soziale Zugehörigkeit	Arbeitsenthusiasmus, Emotionale Erschöpfung
Hobson & Maxwell (2017)	England N(Studie 1)=15 N(Studie 2)=5 N(Studie 3)=18 N(Studie 4)=5 Lehrpersonen Sekundarstufe	Qualitativ Längs- und Querschnitt Sekundäranalyse von Interviews, E-Journals, Surveys, Fokusgruppen	Soziale Zugehörigkeit	Emotionen, Kognitionen

Anmerkungen. Die Zuordnung der Schulstufe (Kindergarten, Primar- und Sekundarstufe) erfolgte gemäss der in den Studien deklarierten Stufe, weshalb mit länderspezifischen Differenzen zu rechnen ist. Detailliertere Informationen zu den in den Studien verwendeten Instrumenten finden sich im Anhang in Tabelle A1.

In einer dreiteiligen quantitativen kanadischen Querschnitt-Studie untersuchten *Klassen et al. (2012)* bei Primar- und Sekundarlehrpersonen die Beziehung zwischen der Erfüllung der Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Zugehörigkeit sowie u. a. den von Lehrpersonen berichteten Emotionen. Die Ergebnisse zeigten, dass wenn bei einer Lehrperson das Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit zu den SchülerInnen erfüllt war, dies mit mehr Freude sowie weniger Ärger, Angst und einem tieferen Mass an emotionaler Erschöpfung einherging, als dies bei der Erfüllung der sozialen Zugehörigkeit zu TeamkollegInnen der Fall war.

Collie et al. (2016) befragten ebenfalls im Rahmen einer quantitativen Querschnitt-Studie Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe und differenzierten zwischen dem

allgemeinen Wohlbefinden (Erfassung mit der Flourishing Scale; Diener et al., 2010) und dem WoLe (Erfassung mit der Teacher Wellbeing Scale; Collie, Shapka, Perry, & Martin, 2015). Die soziale Zugehörigkeit der Lehrperson zu den SchülerInnen zeigte sich als positiver Prädiktor für das allgemeine Wohlbefinden. Für das WoLe und die soziale Zugehörigkeit zu den SchülerInnen wurde ein signifikant positiver Zusammenhang für jüngere Lehrpersonen, für Lehrpersonen mit weniger Berufserfahrung sowie für Lehrpersonen der Primarstufe gefunden.

Während die zwei vorherigen Studien ein Querschnittsdesign aufweisen, untersuchten *Aldrup et al. (2017)* längsschnittlich in einer Tagebuch-Studie mit 152 Primar- und Sekundarlehrpersonen in Deutschland, inwiefern die soziale Zugehörigkeit zu den SchülerInnen mit dem WoLe (tägliches Arbeitsenthusiasmus und emotionale Erschöpfung) zusammenhängt. Es stellte sich heraus, dass die tägliche Stressbelastung in der Klasse und außerhalb des Unterrichts negativ mit dem WoLe verbunden war, wobei die soziale Zugehörigkeit zu den SchülerInnen den Zusammenhang mit dem Arbeitsenthusiasmus erklärte. Lehrpersonen mit weniger Erfahrung schienen anfälliger für emotionale Erschöpfung zu sein, wenn ihr Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit zu den SchülerInnen nicht befriedigt wurde. Die Verbundenheit mit KollegInnen spielte eine untergeordnete Rolle.

Sowohl im Längs- wie auch im Querschnitt untersuchten *Hobson und Maxwell (2017)* im Rahmen einer Sekundäranalyse vier verschiedener Studien qualitatives Datenmaterial aus Interviews, E-Journals, Surveys sowie Fokusgruppen. Für 41 der 43 befragten Sekundarlehrpersonen in den vier Studien hatten die arbeitsbezogenen Beziehungen zu signifikant Anderen einen positiven und/oder einen negativen Einfluss auf ihr WoLe, wobei hauptsächlich von LSB wie auch Beziehungen zu KollegInnen die Rede war. Die Befriedigung der Bedürfnisse nach Kompetenz, sozialer Eingebundenheit und Autonomie zeigten sich als notwendig, aber nicht ausreichend für die Verbesserung des Wohlbefindens von BerufsanfängerInnen. Ebenfalls von Bedeutung waren ergänzende Faktoren der Mikro-, Meso- und Makroebene.

3.4.2 Studien zur Qualität von LSB und dem WoLe

In diesem Subkapitel werden Studien vorgestellt, welche die Qualität der LSB und dem WoLe untersucht haben. Tabelle 2 bietet einen Überblick über die ausgewählten Studien, wobei sich Angaben zum Land, den Studienteilnehmenden, dem Design und der Methode finden. Ebenfalls wird deklariert, ob die Studie die Beziehung der Lehrperson zu einzelnen SchülerInnen auf individueller Ebene (LSB) oder die Beziehung einer Lehrperson zur Klassengemeinschaft

auf kollektiver Ebene (LKB) analysierte, sowie welche Aspekte des WoLe miteinbezogen wurden.

Tabelle 2

Forschungsüberblick zur Qualität von LehrerIn-SchülerIn-Beziehungen und dem Wohlbefinden von Lehrpersonen (geordnet nach Publikationsjahr)

AutorInnen (Jahr)	Land und Teilnehmende	Design und Methode	LSB/LKB	«WoLe»
Hargreaves (2000)	Kanada N=53 Lehrpersonen Primar- und Sekundarstufe	Qualitativ Querschnitt Interviews	LSB und LKB (Sicht Lehrperson)	Emotionen
Spilt & Koomen (2009)	Niederlande N=48 Lehrpersonen Kindergarten	Quantitativ Querschnitt Schriftlicher Fragebogen, semi-strukturierte Interviews	LSB (Sicht Lehrperson)	Emotionen
Veldman et al. (2013)	Niederlande N=4 Lehrpersonen N=25-30 SuS pro Lehrperson Sekundarstufe	Mixed-Methods Längsschnitt Fallanalyse (Interviews und schriftlicher Fragebogen)	LKB (Sicht SuS und Lehrperson)	Berufszufriedenheit
Gastaldi et al. (2014)	Italien N=37 Lehrpersonen Primarstufe	Quantitativ Querschnitt Schriftlicher Fragebogen	LSB (Sicht Lehrperson)	Burn-out
Hagenauer et al. (2015)	Österreich N=132 Lehrpersonen Sekundarstufe	Quantitativ Querschnitt Schriftlicher Fragebogen	LKB (Sicht Lehrperson)	Emotionen
Milatz et al. (2015)	Österreich N=83 Lehrpersonen Primarstufe	Quantitativ Querschnitt Schriftlicher Fragebogen	LSB (Sicht Lehrperson)	Burn-out
Claessens et al. (2016)	Niederlande N=16 Lehrpersonen Sekundarstufe	Qualitativ Querschnitt Semi-strukturierte Interviews	LSB (Sicht Lehrperson)	Emotionen, Kognitionen
Frenzel et al. (2016)	Deutschland N=68 Lehrpersonen N=1566 SuS Sekundarstufe	Quantitativ Querschnitt Schriftlicher Fragebogen	LKB (Sicht SuS)	Emotionen
Veldman et al. (2016)	Niederlande N=12 Lehrpersonen Sekundarstufe	Mixed-Methods Querschnitt Interviews, schriftlicher Fragebogen	LKB (Sicht Lehrperson)	Berufszufriedenheit
Claessens et al. (2017)	Niederlande N=28 Lehrpersonen Sekundarstufe	Qualitativ Querschnitt Semi-strukturierte Interviews	LSB (Sicht Lehrperson)	Emotionen, Kognitionen

Fortsetzung Tabelle 2

AutorInnen (Jahr)	Land und Teilnehmende	Design und Methode	LSB/LKB	«WoLe»
McGrath & Van Bergen (2017)	Australien N=29 Klassenlehrpersonen N=18 Fachlehrpersonen Kindergarten, Primarstufe	Quantitativ Längsschnitt Interviews (Five Minute Speech Samples)	LSB (Sicht Lehrperson)	Emotionen, Kognitionen
Aldrup et al. (2018)	Deutschland N=222 Lehrpersonen N=4111 SuS Sekundarstufe	Quantitativ Längsschnitt Schriftlicher Fragebogen	LKB (Sicht Lehrperson und SuS)	Arbeitsenthusiasmus, Emotionale Erschöpfung
Hagenauer & Hascher (2018)	Österreich N=132 Lehrpersonen Sekundarstufe	Quantitativ Querschnitt Schriftlicher Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragen	LKB (Sicht Lehrperson)	Emotionen
Evans et al. (2019)	England N=230 Lehrpersonen Primar- und Sekundarstufe	Quantitativ Querschnitt Schriftlicher Fragebogen	LSB (Sicht Lehrperson)	Emotionen

Anmerkungen. Die Abkürzung SuS steht für SchülerInnen. Die Zuordnung der Schulstufe (Kindergarten, Primar- und Sekundarstufe) erfolgte gemäss der in den Studien deklarierten Stufe, weshalb mit länderspezifischen Differenzen zu rechnen ist. Detailliertere Informationen zu den in den Studien verwendeten Instrumenten finden sich im Anhang in Tabelle A2. Weiss hinterlegt sind LSB-Studien, bei grau markierten handelt es sich um LKB-Studien.

wurden. Studien liegen aus unterschiedlichen Ländern vor. Hauptsächlich stammen die Daten aus Europa, wobei durch zwei grössere Forschungsprojekte allein fünf Studien in den Niederlanden durchgeführt wurden (Claessens et al., 2016, 2017; Spilt & Koomen, 2009; Veldman et al., 2013, 2016). Fünf weitere Studien stammen mit Österreich (Hagenauer et al., 2015; Hagenauer & Hascher, 2018; Milatz et al., 2015) und mit Deutschland (Aldrup et al., 2018; Frenzel et al., 2016) aus dem deutschsprachigen Raum. Weiter findet sich je eine Studie aus Italien (Gastaldi et al., 2014), aus England (Evans et al., 2019), aus Australien (McGrath & Van Bergen, 2017) wie auch aus Kanada (Hargreaves, 2000). Acht Studien und damit über die Hälfte der aufgeführten Studien fokussierten die Sekundarstufe, zwei Studien die Primar- und Sekundarstufe, zwei Studien nur die Primarstufe, eine Studie die Primarstufe und den Kindergarten und eine Studie alleinig den Kindergarten. Es finden sich neun quantitative, drei qualitative sowie zwei als Mixed-Methods eingestufte Studien, wobei elf Studien ein Querschnitt- und drei ein Längsschnitt-Design aufweisen. Methodisch werden Interviews sowie schriftliche

Fragebögen verwendet. Es lassen sich Studien der Emotionsforschung (Evans et al., 2019; Frenzel et al., 2016; Hagenauer & Hascher, 2018; Hagenauer et al., 2015; Hargreaves, 2000; Spilt & Koomen, 2009), der Berufszufriedenheitsforschung (Veldman, Admiraal, van Tartwijk, Mainhard, & Wubbels, 2016; Veldman, van Tartwijk, Brekelmans, & Wubbels, 2013), aber auch der Burn-out-Forschung zuordnen (z. B. Gastaldi et al., 2014; Milatz et al., 2015). Weiter finden sich auch Studien, welche im Rahmen qualitativer Studien sowohl Emotionen wie auch Kognitionen im Zusammenhang mit LSB unterschiedlicher Qualität erfassten (Claessens et al., 2016, 2017; McGrath & Van Bergen, 2017) oder das WoLe quantitativ mit den beiden Komponenten Arbeitsenthusiasmus und emotionale Erschöpfung operationalisierten (Aldrup et al., 2018). Keine der ausgewählten Studien hat die Rolle der Qualität von LSB auf die physischen Empfindungen der Lehrpersonen geprüft. Folgend werden in einem ersten Schritt die Ergebnisse der Studien der LSB berichtet, bevor empirische Befunde zur LKB folgen.

Studien zur Beziehungsqualität der LSB und dem WoLe

Acht der ausgewählten Studien untersuchten die Beziehungsqualität der LSB und das WoLe. In all diesen Studien wurde die LSB aus der Perspektive der Lehrperson erfasst. Zur quantitativen Erfassung der Beziehung zwischen der Lehrperson und ausgewählten SchülerInnen benutzten vier Studien (Evans et al., 2019; Gastaldi et al., 2014; Milatz et al., 2015; Spilt & Koomen, 2009) u. a. eine Version der STRS. Vier Studien erfassten die Beziehungsqualität qualitativ durch Interviews (Claessens et al., 2016, 2017; Hargreaves, 2000; McGrath & Van Bergen, 2017; Spilt & Koomen, 2009).

Um die Jahrtausendwende hat *Hargreaves (2000)* Interviews mit 53 kanadischen Primar- und Sekundarlehrpersonen geführt. Die von den Lehrpersonen geschilderten Episoden aus dem Schulalltag lassen sich sowohl der LSB wie auch der LKB zuordnen, die Ergebnisse werden aber nur einmalig an folgender Stelle präsentiert. Der Forscher hat bei der qualitativen Analyse festgestellt, dass aussergewöhnliche Erfolgserlebnisse mit individuellen SchülerInnen, aber auch eine funktionierende LSB, als wichtige «psychic rewards» (Lortie, 1975) und damit als Quelle positiver Emotionen dienten. Primar- erlebten im Vergleich zu Sekundarlehrpersonen mehr Nähe in der LSB, was zu einer höheren positiven wie auch negativen emotionalen Intensität führte. Es berichteten einige Primarlehrpersonen von negativen Emotionen (z. B. Ärger, Frustration) bei Ablehnung durch die SchülerInnen, bei mangelnder Motivation oder bei Nichtanerkennung der Autorität der Lehrperson.

Knapp zehn Jahre später liessen *Spilt und Koomen (2009)* 48 Kindergartenlehrpersonen in den Niederlanden für je ein störendes sowie nicht störendes Schulkind die STRS (Kommen,

Verschueren, & Pianta, 2007) ausfüllen und führten zur Validierung jeweils ein TRI (Pianta, 1999) durch. Die Validierung der beiden Instrumente zeigte Verbindungen von Beziehungskonflikten mit Ärger sowie von nahen LSB mit positivem Affekt (Freude, Stolz etc.) und einem tieferen Ausmass an Hilflosigkeit. Die Analyse der Interviews hat zudem ergeben, dass in LSB mit störenden SchülerInnen Lehrpersonen vermehrt von Ärger und Hilflosigkeit sprachen. Weiter gab es ausgewählte, nicht störende SchülerInnen, welche bei den Lehrpersonen weder positive noch negative Gefühle auslösten.

Gastaldi et al. (2014) hat mit 37 italienischen Primarlehrpersonen den STRS in italienischer Version für zwölf zufällig ausgewählte SchülerInnen (sechs Mädchen und sechs Jungen) sowie den MBI in italienischer Version ausfüllen lassen. Die LSB-Qualität Konflikt korrelierte als einzige Dimension signifikant positiv mit Burn-out.

Ebenfalls auf der Primarstufe und im Bereich der Burn-out-Forschung ist die Studie von *Milatz et al. (2015)* einzuordnen. 83 Lehrpersonen füllten die Skala Nähe des STRS in deutscher Version für zwei SchülerInnen aus, zu welchen sich die Lehrperson am wenigsten bzw. am meisten verbunden fühlte. Ebenfalls integrierten sie den MBI in deutscher Version in den schriftlichen Fragebogen. Eine Response Surface Analysis zeigte, dass Lehrpersonen bei nahen LSB ein tieferes Mass an Depersonalisation und emotionaler Erschöpfung aufwiesen. Die AutorInnen der Studie vermuteten deshalb, dass LSB eine Ressource für das WoLe darstellen.

Auf der Sekundarstufe haben *Claessens et al. (2016)* mittels semi-strukturierter Interviews über problematische und positive LSB herausgefunden, dass positive LSB tendenziell positive Gefühle (z. B. Enthusiasmus, Verständnis, Liebe und Wohlbefinden) und problematische LSB negative Gefühle (z. B. Irritation, Ärger, Vertrauensverlust, Erschöpfung) auslösten. Positive Gefühle wurden aber auch in elf der 30 untersuchten problematischen Beziehungen beschrieben. Qualitäten von positiven und problematischen LSB wurden in Abhängigkeit der Berufserfahrung unterschiedlich geschildert. SchülerInnen in positiven LSB wurden von den Lehrpersonen als sozialer charakterisiert (u. a. Einfluss auf Peers und Interesse an der Lehrperson) sowie als motivierter eingestuft (u. a. gezeigte Motivation während der Lektion und Interesse am Fach). Die schulische Leistung der SchülerInnen wurde von den Lehrpersonen in Bezug auf die Qualität der LSB als irrelevant betrachtet. Mit dem HOMALS-Programm in SPSS wurden mit Plots vier LSB-Typen herauskristallisiert (ebd., S. 94ff.). Bei *Typ I* handelte es sich um die Wahrnehmung von berufseinsteigenden Lehrpersonen einer positiven LSB. Lehrpersonen charakterisierten tendenziell extrovertierte SchülerInnen mit einem hohen Interesse am Fach, einer hohen Leistung, regelkonformem Verhalten, Interesse an der Lehrperson und kooperativem Verhalten auch ausserhalb der Schulzeiten (z. B. länger im Schulzimmer bleiben,

informelle Gespräche mit der Lehrperson). Berufseinsteigende hatten eine positive Beziehung zu solchen SchülerInnen, bei welchen sie Erfolg erzielten (Akzeptanz der Autorität und hohe Motivation). *Typ II* umfasste die Beschreibung positiver LSB durch erfahrene Lehrpersonen. Lernende wurden in Bezug auf ihre emotionale Stabilität beschrieben (sicher vs. unsicher) und es wurde deren Wahrnehmung durch die MitschülerInnen geschildert. Eine positive LSB zeigte sich darin, dass eine Lehrperson den Bedürfnissen einer Schülerin oder eines Schülers (z. B. als Fachexperte oder bei einem persönlichen Problem eines spezifischen Lernenden) gerecht werden konnte. Bei den problematischen Beziehungen zeigten sich weniger Unterschiede zwischen berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen (*Typ III und IV*). Es wurden SchülerInnen beschrieben, welche den Unterricht regelmässig störten und kein Interesse oder sogar ablehnendes Verhalten gegenüber der Lehrperson zeigten.

Ein Jahr später publizierten *Claessens et al. (2017)* eine qualitative Studie, in welcher sie erneut problematische sowie positive LSB untersuchten, jedoch stärker die Beziehungsqualität aus dem Blickwinkel interpersonaler Theorien fokussierten. Die Qualität der LSB beschrieben die Sekundarlehrpersonen mehrheitlich auf der Communion- und weniger auf der Agency-Dimension. Störendes Verhalten spielte für die Beziehungsqualität weniger eine Rolle, solange auch freundliche Interaktionen bestanden. Positive Beziehungen waren geprägt durch freundliche Interaktionsmuster und fanden auch ausserhalb des Klassenzimmers statt. Lehrpersonen erzählten, dass sowohl die SchülerInnen wie auch sie als Lehrperson proaktiv den gegenseitigen Kontakt suchten. Bei negativen LSB schilderten Lehrpersonen hingegen «feindliche», negative Interaktionsmuster.

Im gleichen Jahr publizierten *McGrath und Van Bergen (2017)* eine Studie, in welcher 29 Klassen- und acht Fachlehrpersonen zu teils unterschiedlichen Zeitpunkten in einem Längsschnittdesign befragt wurden. Daten wurden mit «Five Minute Speech Samples» zu ausgewählten Beziehungen zu SchülerInnen mit störendem bzw. verhaltenskonformen Verhalten gesammelt. Als Indikator für die internale kognitive Repräsentation einer LSB wurde der «Expressed relational tone» mit den Kategorien Nähe, Konflikt, Abhängigkeit und der «Overall tone» kodiert. Als WoLe-Aspekt wurde der «Expressed emotional tone» mit den Kategorien «Initial statements», kritische Kommentare, Unzufriedenheiten sowie positive Bemerkungen im Datenmaterial kodiert. Obwohl die Lehrpersonen eine ähnliche Nähe gegenüber störenden und verhaltenskonformen SchülerInnen zum Ausdruck brachten, sprachen Lehrpersonen auf emotionaler Ebene negativer (z. B. mehr Unzufriedenheit und kritische Kommentare) über störende SchülerInnen. Von Klassenlehrpersonen im Vergleich zu Fachlehrpersonen sowie Ende des Schuljahres wurde eine höhere emotionale Intensität ausgedrückt. Weiter wurden Korrelationen

zwischen dem «relationalen tone» sowie dem «emotional tone» gefunden (z. B. Konflikt: Positiv mit kritischen Kommentaren als auch mit Unzufriedenheit und negativ mit positiven Äußerungen). Es zeigte sich ein negativer signifikanter Zusammenhang zwischen der Nähe und kritischen Kommentaren aber nicht zwischen der Nähe und einer geäußerten Unzufriedenheit.

In einer erst kürzlich erschienenen Studie überprüften *Evans et al. (2019)* die theoretische Annahme von Spilt et al. (2011; siehe Kapitel 3.3.1) mit 230 Primar- und Sekundarlehrpersonen in England. Sie kamen zum Ergebnis, dass der Zusammenhang zwischen problematischem Schülerverhalten und der affektiven Reaktion der Lehrperson durch kognitive LSB-Schemata der Lehrperson beeinflusst wurde, wobei die von der Lehrperson wahrgenommene Konflikthaftigkeit der LSB den Zusammenhang medierte und dieser indirekte Effekt durch die wahrgenommene Nähe abgeschwächt wurde.

Studien zur Beziehungsqualität der LKB und dem WoLe

Folgend werden sechs Studien vorgestellt, welche die Beziehungsqualität der LKB sowie das WoLe erforschten. Drei Studien untersuchten die LKB aus der Perspektive der Lehrperson (Hagenauer & Hascher, 2018; Hagenauer et al., 2015; Veldman et al., 2016), eine Studie aus der Perspektive der SchülerInnen (Frenzel et al., 2016) und zwei Studien erfassten beide Perspektiven (Aldrup et al., 2018; Veldman et al., 2013). Die Erfassung der LKB erfolgte unterschiedlich, wobei bei quantitativen Studien u. a. Skalen zur Erfassung eines unterstützenden Klimas (Frenzel et al., 2016), der QTI (Veldman et al., 2013, 2016) oder die für die LKB angepasste STRS-Skala «Nähe» (Aldrup et al., 2018; Hagenauer et al., 2015; Hagenauer & Hascher, 2018) verwendet wurden.

Veldman et al. (2013) untersuchten die Berufszufriedenheit und die LKB im Verlauf der Berufskarriere von vier Sekundarlehrpersonen aus den Niederlanden. Es wurden Interviews mit Lehrpersonen geführt und ihre SchülerInnen schriftlich mit dem QTI befragt. Die vier Lehrpersonen betonten die Wichtigkeit einer guten LKB für ihre Berufszufriedenheit während ihrer Berufskarriere. Die positive Wahrnehmung der LKB aus Sicht der Lehrperson stimmte nicht immer mit der Wahrnehmung der LKB aus Sicht der SchülerInnen überein. Lehrpersonen berichteten, trotz einer aus Sicht der SchülerInnen schlechten LKB, von einer hohen Berufszufriedenheit.

Ebenfalls eine Studie aus der Sekundarstufe, aber aus dem Bereich der Emotionsforschung, stammt von *Frenzel et al. (2016)*, welche die Validierung der «The Teacher Emotions Scales (TES)» zum Ziel hatte. In einer Teilstudie wurden 68 Lehrpersonen über die Emotionen Angst, Freude und Ärger befragt. Aus Sicht der SchülerInnen wurde zudem das Klima mit den

Skalen Fehlerakzeptanz, Fürsorglichkeit der Lehrperson, Unterstützung nach Misserfolg und Geringschätzung durch die Lehrperson gemessen. Die Ergebnisse zeigten, dass Freude signifikant positiv mit der von den SchülerInnen eingeschätzten Fehlerakzeptanz, der Fürsorglichkeit der Lehrperson, der Unterstützung nach Misserfolgen sowie signifikant negativ mit Geringschätzung korrelierte. Ärger korrelierte signifikant negativ mit erwünschten LKB-Qualitäten (Fürsorglichkeit, Unterstützung nach Misserfolg) und positiv mit Geringschätzung. Angst korrelierte in erwarteter Richtung mit den LKB-Qualitäten, jedoch erreichte nur die negative Beziehung zwischen der Angst der Lehrperson und der Fehlerakzeptanz Signifikanz.

Wie die Studie von Veldman et al. (2013) untersuchten *Veldman et al. (2016)* die Berufszufriedenheit von erfahrenen Sekundarlehrpersonen. Neben dem von den 25 Lehrpersonen ausgefüllten QTI wurden die Lehrpersonen in einem Interview über ihre Einschätzung zur LKB-Qualität und ihren LKB-Aspirationen befragt. Es zeigte sich ein positiver Zusammenhang der Berufszufriedenheit mit der Realisierung von LKB-Aspirationen. Lehrpersonen, welchen es nicht gelang, LKB-Aspirationen zu realisieren, zeigten eine relativ tiefe Berufszufriedenheit. Vier Lehrpersonen berichteten davon, ihre Aspirationen (z. B. Ehrlichkeit und gegenseitiger Respekt) realisiert zu haben und LKB gemäss ihren Vorstellungen entwickeln zu können. Die restlichen zwei Drittel der Lehrpersonen berichteten davon, dass es ihnen nicht oder nicht mehr gelang, ihre Aspirationen erfolgreich umzusetzen. Vier Lehrpersonen erzählten trotzdem von einer hohen Zufriedenheit, vier Lehrpersonen von einer tiefen, wobei letztere Kontrollverluste in der Klasse erlebten und sich strenger als erwünscht verhielten.

Die Studie von *Aldrup et al. (2018)* hatte wie auch die Studie von Evans et al. (2019) das Ziel, die theoretischen Annahmen zum Verhalten von SchülerInnen, der LSB und dem WoLe von Spilt et al. (2011; siehe Kapitel 3.3.1) zu überprüfen. Während Evans et al. (2019) die Beziehung auf individueller Ebene untersuchten, fokussierten *Aldrup et al. (2018)* die Beziehung der Lehrperson zur Klasse. Unterrichtsstörungen wurden aus Lehrperson- und SchülerInnen-Sicht erfasst, die Nähe der LKB hingegen nur aus Lehrpersonensicht mit einer für LKB adaptierten STRS-Skala. Das Wohlbefinden operationalisierten sie mit den Indikatoren der emotionalen Erschöpfung sowie dem Arbeitsenthusiasmus. Es wurde ein Zusammenhang zwischen dem von der Lehrperson wahrgenommenen störenden SchülerInnen-Verhalten sowie einer erhöhten Erschöpfung sowie einem tieferen Enthusiasmus festgestellt. Die SchülerInnen-Einschätzung von Unterrichtsstörungen korrelierte weniger stark mit dem WoLe. Weiter korrelierte die LKB positiv mit dem WoLe und medierte den Zusammenhang zwischen von der Lehrperson wahrgenommenen Unterrichtsstörungen und ihrem Enthusiasmus.

Die im gleichen Jahr publizierte Studie von *Hagenauer und Hascher (2018)* hat einen leicht anderen Fokus und schliesst sich an die Emotionsstudien von Hagenauer et al. (2015) sowie Frenzel et al. (2016) an. Die Forscherinnen werteten in ihrer Studie die Daten von 132 österreichischen Lehrpersonen aus, welche mittels schriftlicher Fragebögen über das Beziehungs-, sozial-emotionale, motivationale und Leistungsverhalten der SchülerInnen sowie über ihre Emotionen befragt wurden. In einem offenen Teil wurden die Lehrpersonen gebeten, schulische Alltagssituationen zu schildern, welche Ärger oder Freude auslösen. Die Ergebnisse zeigten einen engen Zusammenhang zwischen dem Verhalten der SchülerInnen und den Emotionen der Lehrpersonen, wobei sich die Beziehung zwischen einer positiven LKB und der berichteten Freude und die negative Beziehung zwischen dem Ärger und der Disziplinlosigkeit der Klasse als stark herausstellten. Eine negativ erlebte LKB korrelierte ebenfalls signifikant mit der erlebten Angst. Bei den Situationsschilderungen löste insbesondere Leistungs- und motivationales Verhalten viel Freude aus, gefolgt von Anerkennung und Vertrauen in Interaktionen zwischen Lehrperson und SchülerIn sowie positiven SchülerInnen-Interaktionen. Von Ärger wurde am häufigsten bei Störungen berichtet, gefolgt von Respektlosigkeit gegenüber der Lehrperson, mangelndem Engagement, negativen SchülerInnen-Interaktionen und sehr selten im Falle von schlechter Leistung.

3.4.3 Studien zum Umgang mit bzw. der Förderung von LSB und dem WoLe

Studien, welche den Umgang mit bzw. die Förderung von LSB unterschiedlicher Qualität im Kontext des habituellen WoLe untersuchen, sind selten. Ein Überblick über bestehende Studien gibt Tabelle 3. Folgend werden sechs Studien vorgestellt, wobei drei qualitative Studien die LSB aus Sicht der Lehrperson sowie einen Umgangs- bzw. Förderaspekt erforschten, jedoch das habituelle WoLe nicht explizit berücksichtigten (Newberry, 2010; Newberry & Davis, 2008; McGrath & Van Bergen, 2019). Fünf der ausgewählten Studien stammen aus den USA (Chang, 2013; Isenbarger & Zembylas, 2006; Newberry, 2010; Newberry & Davis, 2008; Taxer & Frenzel, 2015) und eine Studie stammt aus Australien (McGrath & Van Bergen, 2019). Drei der vier qualitativen Studien untersuchten die LSB aus der Perspektive einer oder mehrerer Primarlehrpersonen (Isenbarger & Zembylas, 2006; Newberry, 2010; Newberry & Davis, 2008), eine Studie berücksichtigte die Perspektive von Klassen-, sowie Fachlehrpersonen aus dem Kindergarten bzw. der Primarstufe (McGrath & Van Bergen, 2019). Die beiden quantitativen Studien befragten Lehrpersonen aus der Primar- und Sekundarstufe (Chang, 2013) oder nur der Sekundarstufe (Taxer & Frenzel, 2015). Da bei der Studie von Chang (2013) frei von

Tabelle 3

Forschungsüberblick zum Umgang mit bzw. der Förderung von LehrerIn-SchülerIn-Beziehungen und dem Wohlbefinden von Lehrpersonen

AutorInnen (Jahr) Titel	Land und Teilnehmende	Design und Me- thode	Operationa- lisierung LSB bzw. LKB	Untersuchte Aspekte Um- gang/Förde- rung	Untersuchte Kompo- nente(n) «WoLe»
Isenbarger & Zembylas (2006)	USA N=1 (Lynn) Primarstufe	Qualitativ Längsschnitt Collaborative ac- tion-research study (E-Journal, diverse Unterlagen über den Schüler Reed)	LSB (Sicht Lehrperson)	Emotionsar- beit	Emotionen, Kognitionen
Newberry & Davis (2008)	USA N=3 Lehrpersonen Primarstufe	Qualitativ Querschnitt Leitfadeninterview	LSB (Sicht Lehrperson)	Interaktions- zugänge	–
Newberry (2010)	USA N=1 Lehrperson Primarstufe	Qualitativ Längsschnitt Fallanalyse (struk- turierte und halb- strukturierte Inter- views, Beobachtun- gen, schriftliche Reflexionen)	LSB (Sicht Lehrperson)	Reflexionen und Diskussi- onen	–
Chang (2013)	USA N=492 Lehrperso- nen Primar- und Sekun- darstufe	Quantitativ Querschnitt Schriftlicher Frage- bogen	LSB und LKB (Sicht Lehrperson)	Emotionale Appraisals Coping-Strat- egien und Regulation	Emotionen, Burn-out
Taxer & Frenzel (2015)	USA N=266 Lehrperso- nen Sekundarstufe	Quantitativ Querschnitt Fragebogen	LKB (Sicht Lehrperson)	Emotions- arbeit	mentale Ge- sundheit, Emotionale Erschöpfung, Berufszufrie- denheit, Physische Empfindun- gen
McGrath & Van Bergen (2019)	Australien N=11 Klassenlehr- personen N=7 Fachlehrperso- nen Kindergarten, Pri- marstufe	Qualitativ Querschnitt Interviews (Five Minute Speech Samples)	LSB (Sicht Lehrperson)	Emotionale Kompetenz Attribution des störenden Verhaltens	–

Anmerkungen. Die Abkürzung SuS steht für SchülerInnen. Die Zuordnung der Schulstufe (Kindergarten, Primar- und Sekundarstufe) erfolgte gemäss der in den Studien deklarierten Stufe, weshalb mit länderspezifischen Differenzen zu rechnen ist. Detailliertere Informationen zu den in den Studien verwendeten Instrumenten finden sich im Anhang in Tabelle A3.

den Lehrpersonen Unterrichtsstörungen geschildert wurden, deckt diese sowohl die LSB wie auch die LKB ab. Taxer und Frenzel (2015) hingegen erfassten mit der sozialen Zugehörigkeit zu den SchülerInnen die LKB.

Isenbarger und Zembylas (2006) untersuchten mit einer «Collaborative action-research study» die Emotionsarbeit von Fürsorge beim Unterrichten. Sie sammelten multimethodisch über zwei Schuljahre Daten von der Primarlehrerin Lynn und der Beziehungsentwicklung zum Schüler Reed, welcher von der Schulleitung als herausfordernder Schüler deklariert wurde. Lynn berichtete von diversen Emotionen im Kontext der LSB mit Reed (Frustration, Traurigkeit, Freude). Die Art und Weise der Emotionsarbeit von Lynn zeigte sich in Abhängigkeit von ihrem Verständnis von Fürsorge. Trotz dem Umgang mit durch Störungen ausgelösten negativen Emotionen, berichtete Lynn von einer Zufriedenheit. Die Studie demonstriert, dass Emotionsarbeit ein wichtiger Aspekt in der täglichen Arbeit als Lehrperson darstellt und einen Einfluss auf die Zufriedenheit der Lehrperson haben kann.

Zwei Jahre später publizierten *Newberry und Davis (2008)* eine qualitative Studie, in welcher sie das Verständnis von Nähe und deren Bedeutung für das Verhalten im Klassenzimmer zu klären beabsichtigten. Im Rahmen von Leitfadeninterviews schilderten drei Primarlehrpersonen die empfundene Nähe gegenüber den einzelnen SchülerInnen ihrer Klasse, beschrieben die LSB, identifizierten Muster der Nähe und Distanz und äusserten sich zu ihrem Verständnis von interpersonaler Nähe. In den Interviews konnten drei Faktoren lokalisiert werden, weshalb Lehrpersonen Nähe erlebten. Neben der Persönlichkeit (Negotiating Personality) und emotionsgeladenen und herausfordernden Interaktionen (Dealing with Challenges), war von Bedeutung, inwiefern SchülerInnen sich aktiv an der LSB beteiligen (Child's Press for Relationship with Teacher²⁹). Generell zeigte sich, dass die Investition in bestimmte LSB davon abhing, inwiefern Lehrpersonen auch wieder etwas zurückbekamen (z. B. positives Feedback der SchülerInnen, Leistungsfortschritte). Bei schwierigen, aber bereits bekannten Interaktionen, reagierten Lehrpersonen mit der Implementierung von spezifischen Strategien. Bei risikobehafteten Interaktionen mit SchülerInnen, zu welchen kaum oder keine Verbindung bestand, reagierten die Lehrpersonen in der Tendenz distanziert und professionell, um nicht verletzt zu werden. Zeigten SchülerInnen kein aktives Interesse an einer LSB und hatten Lehrpersonen zudem das Gefühl, diese benötigten keine akademische oder soziale Unterstützung, reagierten Lehrpersonen «casually», indem Interaktionen minimiert wurden. Während der Interviews

²⁹ Folgend wird in der Arbeit für dieses Phänomen auf den deutschen Begriff «SchülerIn-Drängen für eine LSB» zurückgegriffen (eigene Übersetzung).

reflektierten die Lehrpersonen teilweise ihre eigenen Gefühle und Absichten und drückten eine Unsicherheit aus, wie sie mit einer LSB umgehen sollten.

Newberry (2010) publizierte zwei Jahre später einen Artikel, in welchem die Autorin den Fokus auf den Aufbau von positiven LSB legte. Ähnlich wie die Studie von Isenbarger und Zembylas (2006) untersuchte *Newberry (2010)* im Rahmen einer Fallanalyse die Beziehungsentwicklung einer Lehrperson zu einem verhaltensauffälligen Schüler während eines Schuljahres. Daten wurden mittels strukturierten und halbstrukturierten Interviews, Beobachtungen sowie schriftlichen Reflexionen gesammelt. Die Autorin identifizierte vier LSB-Phasen des Beziehungsaufbaus, welche je nach LSB individuell und teilweise auch mehrmalig durchlaufen werden. In der Phase «Appraisal» findet das gegenseitige Kennenlernen statt, es werden Informationen gesammelt sowie Rollen eingenommen. In der Phase «Agreement» etablieren sich Routinen, Interaktionsmuster und Machtverhältnisse. Werden innerhalb dieser Strukturen Grenzen ausgelotet, handelt es sich um die Phase «Testing». Reflektiert die Lehrperson über bestehende Interaktionsmuster und entwirft zukünftige Beziehungsstrukturen, befindet sich die Beziehung in der Phase «Planning». Die Analysen zeigten, dass Reflexionen und Diskussionen sich positiv auf die Entwicklung der Beziehung ausgewirkt haben.

Anders gelagert ist die Studie von *Chang (2013)*, welche Unterrichtsstörungen und damit verbundene episodische unangenehme Emotionen sowie das Burn-out-Risiko von 492 Primar- und Sekundarlehrpersonen untersuchte. In einem schriftlichen Fragebogen wurden die Teilnehmenden gebeten, eine emotional herausfordernde Unterrichtsstörung zu beschreiben und Fragen zur diskreten Emotion und deren Intensität, emotionalen Appraisals, problem- und emotionsfokussiertem Coping, Emotionsregulationsstrategien nach Gross sowie dem Burn-out zu beantworten. Die Ergebnisse zeigten komplexe Mediationsprozesse bei der Regulation und dem Coping von unangenehmen Emotionen (Ärger, Frustration). Es wurden signifikante Korrelationen zwischen den Appraisals «problem solving efficacy» sowie der Zielkongruenz und der Intensität der unangenehmen Emotionen gefunden, hingegen bei der Relevanz und Agency zeigte sich keine Signifikanz. Die Hypothese, dass der Effekt der geschilderten unangenehmen Emotionen auf die Dimensionen des Burn-out durch Coping und Emotionsregulation mediiert wird, konnte teilweise bestätigt werden. Die Anwendung von «problem-focused» Coping-Strategien (z. B. sich mit jemandem über Lösungsmöglichkeiten austauschen) verringerten die Wahrscheinlichkeit, hingegen vermeidende Copingstrategien (z. B. Emotionsunterdrückung) erhöhten die Wahrscheinlichkeit, ausgelöst durch die negativen Emotionen von Unterrichtsstörungen ein Burn-out zu erfahren.

Ebenfalls quantitativ untersuchten *Taxer und Frenzel (2015)* die Emotionsarbeit von 266 Sekundarlehrpersonen im Zusammenhang mit der sozialen Zugehörigkeit zu den SchülerInnen und dem WoLe (mentale Gesundheit, emotionale Erschöpfung, Berufszufriedenheit sowie physische Empfindungen). Die Ergebnisse zeigten signifikant positive Korrelationen der sozialen Eingebundenheit der Lehrperson mit dem Ausdrücken der Emotionen «Happiness», Stolz, Enthusiasmus sowie «Liking» und negative mit den Emotionen «Disliking», Langeweile sowie Hilflosigkeit. Keine signifikanten Korrelationen wurden hingegen mit vorgetäuschten Emotionen gefunden. Versteckte eine Lehrperson die Emotion «Disliking», ging dies mit einer tieferen, hingegen bei Schuldgefühlen mit einer positiveren Eingebundenheit einher (ebd., S. 84). Vorgetäuschte positive sowie negative Emotionen standen in negativem Zusammenhang mit dem WoLe. Die Emotion Wut zeigte sich als nachteilig, unabhängig davon, ob sie von der Lehrperson ausgedrückt, vorgetäuscht oder versteckt wurde. Spezifisch im Bereich der physischen Empfindungen wurden signifikant negative Korrelationen zwischen ausgedrückten negativen Emotionen (insbesondere Scham und Angst), vorgetäuschten negativen und positiven Emotionen wie auch versteckten negativen Emotionen gefunden.

Eine aktuelle Studie von *McGrath und Van Bergen (2019)* befasste sich qualitativ mit «Five Minute Speech Samples» von elf Klassen- sowie sieben Fachlehrpersonen über insgesamt acht SchülerInnen. Die Beziehungen wurden nach LSB-Typ kompliziert (viel Nähe und viel Konflikt), negativ (wenig Nähe und viel Konflikt), reserviert (wenig Nähe und wenig Konflikt) sowie positiv (viel Nähe und wenig Konflikt) kodiert. Die Ergebnisse verdeutlichten, dass nicht alle der Lehrpersonen in konfliktreichen LSB Nähe erlebten. Es zeigte sich, dass das Erleben von Nähe mit der Attribution des störenden Verhaltens sowie der emotionalen Kompetenz der Lehrperson zusammenzuhängen scheint. Lehrpersonen, welche eine Nähe trotz störendem Verhalten erlebten, reflektierten häufiger über mögliche Ursachen der Konflikte (z. B. die Persönlichkeit, Familienverhältnisse, Hyperaktivität) und nannten oftmals Faktoren als Ursache, welche ausserhalb des Einflussbereichs der Schülerin oder des Schülers lagen. Sie nannten des Öfteren mehrere mögliche Gründe für bestimmtes Verhalten und brachten zum Ausdruck, dass sie noch immer nach alternativen Erklärungen suchten und sich beispielsweise bei SpezialistInnen Hilfe geholt hatten. Weiter fanden sich Anzeichen der Vergebung (z. B. «that's just his nature»; «he is trying so hard»). Es liessen sich zudem Hinweise auf die emotionale Kompetenz der Lehrpersonen (Bewusstsein eigener Emotionen, Emotionsregulation, Perspektivenübernahmefähigkeit) finden.

3.4.4 Zwischenfazit und kritische Betrachtung des Forschungsstandes

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl qualitative wie auch quantitative Forschungsbefunde darauf hinweisen, dass die Erfüllung des Bedürfnisses nach *sozialer Zugehörigkeit* zu den SchülerInnen mit dem WoLe in Verbindung steht (Aldrup et al., 2017; Collie et al., 2016; Hobson & Maxwell, 2017; Klassen et al., 2012). Dies scheint insbesondere auf Primarlehrpersonen (Aldrup et al., 2017; Collie et al., 2016; Klassen et al., 2012) wie auch auf BerufsanfängerInnen (Aldrup et al., 2017; Collie et al., 2016; Hobson & Maxwell, 2017) zuzutreffen.

Studienergebnisse zur *Beziehungsqualität* deuten darauf hin, dass LSB mit Aspekten des WoLe und dem Burn-out verknüpft sind. Es wurden Zusammenhänge zwischen der LSB und positiven wie auch negativen LehrerInnenemotionen (Claessens et al., 2016; Evans et al., 2019; Hargreaves, 2000; McGrath & Van Bergen, 2017; Spilt & Koomen, 2009) sowie dem Burn-out (Gastaldi et al., 2014; Milatz et al., 2015) festgestellt. Qualitative Studien beleuchteten im Interview meist eine LSB von je einem Extremwert. Verknüpfungen des WoLe wurden mit kognitiven Beziehungsschemata von störenden und nicht störenden SchülerInnen (McGrath & Van Bergen, 2017; Spilt & Koomen, 2009), von SchülerInnen, mit welchen sich die Lehrperson besonders und mit welchen sie sich am wenigsten verbunden fühlt (Milatz et al., 2015) sowie von positiven und problematischen LSB (Claessens et al., 2016) festgestellt. Lehrpersonen berichteten aber auch von LSB, welche weder positive noch negative Gefühle auslösten (Spilt & Koomen, 2009). Auf der Ebene der LKB zeigten sich Zusammenhänge mit LehrerInnenemotionen (Frenzel et al., 2016; Hagenauer et al., 2015; Hagenauer & Hascher, 2018), der Berufszufriedenheit (Veldman et al., 2013, 2016) wie auch dem WoLe operationalisiert mit emotionaler Erschöpfung und Engagement (Aldrup et al., 2018). Während im Bereich der LKB drei Studien die Perspektive der SchülerInnen berücksichtigten, wurde die Beziehungsqualität der LSB bei den ausgewählten Studien ausschliesslich aus der Perspektive der Lehrpersonen erfasst. Werden die Studien zur LSB und der LKB gesamthaft betrachtet, lassen sich wohlbefindensfördernde wie auch -hemmende Beziehungsqualitäten extrahieren. Nähe (Aldrup et al., 2018; Evans et al., 2019; Milatz et al., 2015), Interesse an der Lehrperson (Claessens et al., 2016, 2017), Motivation der SchülerInnen (Claessens et al., 2016; Hagenauer & Hascher, 2018), Respekt und Akzeptanz (Claessens et al., 2016; Veldman et al., 2016), Ehrlichkeit (Veldman et al., 2016), Vertrauen (Hagenauer & Hascher, 2018) sowie Fürsorglichkeit der Lehrperson (Frenzel et al., 2016) zeigten sich als wohlbefindensfördernde Elemente. Konflikt (Aldrup et al., 2018; Evans et al., 2019; Gastaldi et al., 2014; Hagenauer & Hascher, 2018; McGrath & Van Bergen, 2019; Spilt & Koomen, 2009), Respektlosigkeit und Ablehnung durch SchülerInnen (Claessens

et al., 2016; Hagenauer & Hascher, 2018; Hargreaves, 2000) sowie mangelnde Motivation (Claessens et al., 2016; Hagenauer & Hascher, 2018; Hargreaves, 2000) wurden als wohlbefindenshemmende Qualitäten genannt. Die schulische Leistung zeigte sich in der Studie von Claessens et al. (2016) als irrelevant bei der Schilderung von positiven und problematischen LSB. Bei Hagenauer und Hascher (2018) berichteten die Lehrpersonen von freudeauslösendem Leistungsverhalten, hingegen wurde schlechte Leistung selten als Ärger-Situation geschildert. Weiter ist festzuhalten, dass Klassen- im Vergleich zu Fachlehrpersonen (Hagenauer et al., 2015; McGrath & Van Bergen, 2017) und Primar- im Vergleich zu Sekundarlehrpersonen (Hargreaves, 2000) von mehr Nähe in LSB berichteten. Studien, welche zwischen Interaktionen und Beziehungsebene differenzierten, bestätigten zudem die theoretische Annahme von Spilt et al. (2011), dass der Beziehung eine Mediator- bzw. Moderatorfunktion für das WoLe zukommt (Aldrup et al., 2018; Evans et al., 2019).

Studien zum *Umgang mit bzw. der Förderung von LSB* weisen darauf hin, dass Lehrpersonen je nach Beziehungsqualität unterschiedlich mit den Beziehungen umgehen (Newberry, 2010; Newberry & Davis, 2008). Die Verbindung der LSB bzw. der LKB und dem WoLe scheint damit zusammenzuhängen, welche Appraisals in einer Situation bei der Lehrperson ausgelöst werden (Chang, 2013) und inwiefern das Verhalten der SchülerInnen attribuiert wird (McGrath & Van Bergen, 2019). Ebenfalls die Art und Weise der Emotionsarbeit (Isenbarger & Zembylas, 2006; Taxer & Frenzel, 2015) wie auch die Emotionsregulation (Chang, 2013) kann Aufschluss darüber geben, wie sich die Beziehung längerfristig auf das WoLe bzw. das Burn-out auswirkt. Die empirischen Befunde verdeutlichen, dass der sozial-emotionalen Kompetenz der Lehrperson eine wichtige Bedeutung zukommt, inwiefern sich die LSB auf das WoLe auswirkt.

Den vorliegenden Forschungsüberblick gilt es kritisch zu betrachten. Wie bereits zu Beginn des Kapitels erwähnt, findet sich eine Vielzahl an unterschiedlichen Konzeptualisierungen bei der Beziehung zwischen Lehrperson und SchülerInnen (LSB vs. LKB; Interaktionsebene vs. Beziehungsebene) wie auch im Bereich des WoLe, was die Vergleichbarkeit der Ergebnisse erschwert. Im Forschungsstand wurden auch Studien aufgenommen, bei welchen es schwierig zu beurteilen ist, inwiefern die erfassten Emotionen und Kognitionen längerfristig und damit mit einer Teilkomponente des habituellen WoLe gleichzusetzen sind. Zu beachten ist ebenfalls, dass eine Vielzahl an Studien auf qualitative Forschungsmethoden zurückgegriffen haben und sehr kleine Stichprobengrößen ($N < 10$) aufweisen (Newberry, 2010; Newberry & Davis, 2008; Isenbarger & Zembylas, 2006; Veldman et al., 2013). Es ist daher von einer beschränkten Generalisierbarkeit auszugehen. Lediglich ein Viertel der Studien im Forschungsüberblick

stammen aus dem deutschsprachigen Raum (Aldrup et al., 2017, 2018; Frenzel et al., 2016; Hagenauer & Hascher, 2018; Hagenauer et al., 2015; Milatz et al., 2015). Bei der Interpretation der Ergebnisse gilt es die Kontextualisierung zu berücksichtigen, da sich das Unterrichten in unterschiedlichen Ländern massgeblich unterscheiden kann (Stromquist, 2018). Durch den Forschungsüberblick wird deutlich, dass Studien, welche auf der Primarschule die LSB unter dem Aspekt des WoLe als Mehrkomponenten-Konstrukt untersuchten, ein Forschungsdesiderat darstellen. Dies trifft insbesondere auf die physische Komponente des WoLe zu. Ebenfalls mangelt es an Studien, welche die Wichtigkeit der sozialen Beziehungen zu einzelnen SchülerInnen und nicht zur Klassengemeinschaft untersuchen.

4 Herleitung der Fragestellung³⁰

*«The interpersonal relationships between teachers and students have been largely ignored as a factor of significance to teacher wellbeing»
(Spilt et al., 2011, S. 458)*

Dass Lehrpersonen sich in der Schule wohlfühlen, ist neben Gründen der Unterrichtsqualität (z. B. Capone & Petrillo, 2016, 2018; Coleman, 2009; Duckworth et al., 2009; McCallum & Price, 2010) auch für ein langes Verbleiben im Beruf und damit aus finanzieller und ökonomischer Sicht zu begrüssen (z. B. Parker et al., 2012; Renshaw et al., 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Die Wohlbefindensforschung hat sich seit den Anfängen in den 1960er Jahren zu einem differenzierten Forschungsfeld entwickelt (Diener et al., 2012). In Anlehnung an Hascher und Waber (under review) kann das WoLe durch die Zugänge der Wohlbefindenspsychologie (z. B. Hobson & Maxwell, 2017; Wigford & Higgins, 2019), der Positiven Psychologie (z. B. Chan, 2009; Kern et al., 2014), der Arbeits- und Organisationspsychologie (z. B. Burns & Machin, 2013; Paterson & Grantham, 2016) sowie der Gesundheitsforschung (z. B. Kidger et al., 2016; Pretsch et al., 2012) untersucht werden. Die Begriffsvielfalt rund um das Wohlbefinden ist dementsprechend gross, fast allen Ansätzen liegt jedoch das Verständnis eines multidimensionalen Konstrukts zu Grunde (Hascher & Waber, under review). Angelehnt an Forschungen aus dem Gebiet der Wohlbefindenspsychologie (z. B. P. Becker, 1994; Diener, 1984; Diener et al., 2018; Hascher, 2004) sowie abgestützt auf das habituelle, schulische Wohlbefinden von Hascher (2004, S. 150), wird in der vorliegenden Arbeit das WoLe als eine längerfristige

³⁰ Der erste, einleitende Abschnitt zur WoLe-Forschung wurde gemeinsam von Haldimann und Portmann verfasst. Die weiteren Abschnitte, in Bezug auf die LSB und das WoLe, wurden von Haldimann verfasst.

Dominanz von positiven Emotionen, Kognitionen und physischen Empfindungen gegenüber negativen Emotionen, Kognitionen und physischen Empfindungen in Bezug auf die berufliche Tätigkeit als Lehrperson verstanden.

Doch was trägt dazu bei, dass Lehrpersonen sich wohlfühlen? In Literaturreviews wird darauf hingewiesen, dass soziale Beziehungen für das WoLe eine wichtige Quelle zu sein scheinen und es werden vertiefende Studien gefordert (Bricheno et al., 2009; Hascher & Waber, under review; McCallum et al., 2017). Während die Auswirkungen der LSB auf die SchülerInnen ausführlich erforscht wurden (z. B. Cornelius-White, 2007; Davis, 2003; McGrath & Van Bergen, 2015), herrscht auf der Seite der Lehrpersonen ein Forschungsdesiderat (Aldrup et al., 2018; Hagenauer & Volet, 2014; McGrath & Van Bergen, 2017; Spilt et al., 2011). Die LSB lässt sich aus unidirektionaler (z. B. Lewin et al., 1939; Nohl, 1933; Tausch & Tausch, 1965) wie auch aus dyadischer Perspektive (z. B. Hagenauer & Volet, 2014; Nickel, 1976; Pianta, 2001; Rosemann, 1978; Teistler et al., 2019) beschreiben, wobei die vorliegende Arbeit letzteres favorisiert. Unter LSB werden kognitive Schemata verstanden, welche sowohl die Schülerin respektive der Schüler wie auch die Lehrperson aufgrund vorangegangener Beziehungserfahrungen entwickeln und welche beeinflussen, wie Beziehungserlebnisse zwischen zwei Personen interpretiert werden (z. B. Claessens et al., 2017; Spilt et al., 2011; Teistler et al., 2019). LehrerIn-SchülerIn-Interaktionen gilt es dabei von LSB zu unterscheiden (Evans et al., 2019; Hagenauer & Volet, 2014; Spilt et al., 2011; Teistler et al., 2019). Weiter wird sowohl theoretisch wie auch empirisch die Beziehung zwischen der Lehrperson und den SchülerInnen auf individueller wie auch auf kollektiver Ebene häufig unter den Begriff der LSB subsummiert (Wubbels et al., 2014). In der vorliegenden Arbeit wird eine Differenzierung vorgenommen, wobei die LSB auf individueller Ebene im Zentrum der Untersuchung steht. Da Studien auf stufenspezifische Unterschiede hindeuten, beschränkt sich die vorliegende Arbeit auf Primarlehrpersonen. Bei Primar-, im Vergleich zu Sekundarlehrpersonen, sind LSB durch mehr Nähe mit einer grösseren emotionalen Intensität verbunden (Hargreaves, 2000) und die soziale Zugehörigkeit zu den SchülerInnen wird als bedeutender für das WoLe eingestuft (Collie et al., 2016). Qualitativ wird deshalb der folgenden Hauptfragestellung nachgegangen:

Welche Rolle spielt die LSB aus Sicht der Primarlehrpersonen für deren schulisches Wohlbefinden?

Im Sinne appraisaltheoretischer Ansätze (z. B. Chang & Davis, 2009; Lazarus, 1999) kann vermutet werden, dass der Einfluss der LSB auf das WoLe mit der von der Lehrperson zugeschriebenen Wichtigkeit verknüpft ist. Sowohl in Bedürfnis- und Motivationstheorien (Baumeister &

Leary, 1995; Deci & Ryan, 1993, 2000; Maslow, 1954), in Berufsidentitätstheorien (Butler, 2012; Riley, 2009; Van der Want et al., 2015) sowie in neurobiologischen Theorien (Bauer, 2019; Insel, 2003) lassen sich Argumente für die Wichtigkeit der LSB für die Lehrperson finden. Qualitative wie auch quantitative Forschungsbefunde machen deutlich, dass insbesondere bei Primarlehrpersonen die Erfüllung des Bedürfnisses nach sozialer Zugehörigkeit zu den SchülerInnen mit dem WoLe in Verbindung steht (Aldrup et al., 2017; Collie et al., 2016; Klassen et al., 2012). Studien, welche die Wichtigkeit der sozialen Beziehungen zu einzelnen SchülerInnen und nicht auf Klassenebene für das WoLe untersuchten, stellen ein Desiderat dar. So lautet die erste Subfragestellung der vorliegenden Arbeit:

I. Welche Bedeutung messen Primarlehrpersonen der LSB allgemein und im Hinblick auf ihr schulisches Wohlbefinden bei?

Weiter ist davon auszugehen, dass LSB unterschiedlicher Qualität different mit dem WoLe verknüpft sind. In Studien zu LSB wie auch zu LKB lassen sich wohlbefindensfördernde (z. B. Nähe, Interesse an der Lehrperson, Motivation der SchülerInnen, Respekt und Akzeptanz, Ehrlichkeit, Vertrauen, Fürsorglichkeit der Lehrperson) wie auch -hemmende Beziehungsqualitäten (Konflikt, Respektlosigkeit und Ablehnung durch SchülerInnen, mangelnde Motivation der SchülerInnen) extrahieren. Empirische Studien zum Zusammenhang der Qualität sozialer Beziehungen der Lehrperson zu den SchülerInnen und dem WoLe lassen sich in der Emotionsforschung (Evans et al., 2019; Frenzel et al., 2016; Hagenauer & Hascher, 2018; Hagenauer et al., 2015; Hargreaves, 2000; Spilt & Koomen, 2009), der Berufszufriedenheitsforschung (Veldman et al., 2013, 2016), aber auch im Bereich der Burn-out-Forschung finden (z. B. Gastaldi et al., 2014; Milatz et al., 2015). Studien, welche auf der Primarschule die LSB unter dem Aspekt des WoLe als Mehrkomponenten-Konstrukt untersuchten, stellen ein Forschungsdesiderat dar.

Welche Rolle die LSB für das WoLe spielt, ist nicht nur von deren Bedeutung für die Lehrperson abhängig. Ebenso wichtig ist, wie Lehrpersonen mit durch LSB ausgelösten Emotionen langfristig umgehen und welche Möglichkeiten sie sehen, die Qualität der LSB zu beeinflussen. Eine Förderung der Beziehungsqualität wird von Forschenden neben strukturellen Rahmenbedingungen (z. B. Bergin & Bergin, 2009; Hargreaves, 1998) im Bereich der sozial-emotionalen Kompetenz von Lehrpersonen gesehen – indem Lehrpersonen über ihre Beziehungsschemata reflektieren (Evans et al., 2019; Hagenauer et al., 2015; McGrath & Van Bergen, 2017; Spilt & Koomen, 2009) sowie in der Lage sind, negative habitualisierte Appraisal-Muster zu unterbrechen (Claessens et al., 2017; Newberry, 2010; Scherzinger et al., 2019). Studien, welche Umgangs- bzw. Fördermöglichkeiten von wohlbefindenshemmenden bzw. -

fördernden LSB untersuchten, sind selten. Auf welche Faktoren Lehrpersonen eine gelingende bzw. misslingende LSB zurückführen, stellt ebenfalls eine Forschungslücke dar (Hagenauer & Hascher, 2018, S. 158). Bestehende Studien zeigen, dass Appraisals (Chang, 2013), Attributionen (McGrath & Van Bergen, 2019), die Art und Weise der Emotionsarbeit (Isenbarger & Zembylas, 2006; Taxer & Frenzel, 2015), wie auch die Emotionsregulation (Chang, 2013) Aufschluss darüber geben, wie sich die Beziehung längerfristig auf das WoLe von Lehrpersonen auswirkt. Aufgrund der dargestellten theoretischen und empirischen Befunde werden zwei weitere Subfragestellungen formuliert.

- II. *Wie beschreiben Primarlehrpersonen wohlbefindenshemmende LSB und wie gehen sie mit diesen um?*
- III. *Wie beschreiben Primarlehrpersonen wohlbefindensfördernde LSB und inwiefern sehen sie Möglichkeiten, diese zu fördern?*

Dabei wird das WoLe umfassend als Drei-Komponenten-Konstrukt berücksichtigt. Die Ergebnisse sollen im Rahmen der Möglichkeiten einer Masterarbeit zum Schliessen der Forschungslücken beitragen und im Hinblick auf eine geforderte Intensivierung im Bereich von Weiterbildungen zur Beziehungsgestaltung (Hagenauer & Hascher, 2018; Schneider, 2019; Vogel, 2019) allenfalls wichtige Erkenntnisse liefern.

5 Methode der qualitativen Teiluntersuchung des WoLe-Projekts³¹

«Anders als bei Fragen der Codiererübereinstimmung im Rahmen quantitativer Inhaltsanalyse geht es hier also nicht primär um die Berechnung der Intercoder-Übereinstimmung, sondern um die Konsensfindung und die gewollte klärende Diskussion in der Gesamtgruppe.»

(Kuckartz, 2016, S. 105)

Das vorliegende Kapitel widmet sich dem Forschungsprozess. Dieser soll präzise umschrieben werden, um dem Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (Helfferich, 2011) gerecht zu werden. Die vorliegende Studie ist Teil des Projekts «Wohlbefinden von Lehrpersonen» (kurz WoLe), welches von der Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Bern durchgeführt wurde. Ziel des Projekts war die Untersuchung des schulischen Wohlbefindens von Primarlehrpersonen im Kontext der LSB

³¹ Dieses Kapitel wurde von Haldimann und Portmann gemeinsam verfasst und individuell durch Haldimann ergänzt.

und der Führung der Schulleitung. Dazu wurden im Zeitraum von Anfang Januar bis Ende Februar 2020 Leitfadeninterviews mit 26 Primarlehrpersonen durchgeführt und deren Wohlbefinden sowie u. a. das Wohlbefinden der Lernenden mit einem Fragebogen erfasst. Die vorliegende Arbeit beschränkt sich auf die Daten der Leitfadeninterviews im Bereich WoLe und LSB.

Für den Themenbereich WoLe liegt wenig spezifische, evidenzbasierte Literatur vor, was als Forschungsdesiderat angesehen werden kann (z. B. Hobson & Maxwell, 2017; Lui, Song, & Miao, 2018; McCallum et al., 2017; Paterson & Grantham, 2016). Daher bot es sich an, das WoLe explorativ und holistisch zu untersuchen. Es wurde ein qualitativer Forschungszugang gewählt, da ein Teil dieses Phänomens ganzheitlich beschrieben werden sollte und verstanden werden möchte (Schreier, 2013). Die Herangehensweise mit einem qualitativen Forschungsverständnis empfahl sich auch dahingehend, da die Lehrpersonen mit ihren Erfahrungen den Ausgangspunkt der Untersuchung darstellten. Somit lag nach Mayring (2002) ein starker Subjektbezug vor, den er als Grundsatz der qualitativen Sozialforschung fordert. Durch das in Kontakt treten mit den Forschungssubjekten fokussiert sich die vorliegende Arbeit auf die Deskription und die Interpretation, ein weiterer Grundsatz der qualitativen Forschung (ebd.). Es kam zur Sammlung verbaler und bildlicher Daten sowie zu deren anschliessenden, interpretativen Verarbeitung, was nach Döring und Bortz (2016) charakteristisch für die qualitative Forschung ist.

5.1 Methodenbegründung

Das Interview als Methode wurde entsprechend der Fragestellung bzw. dem Forschungsgegenstand ausgewählt. Nach Spilt und Koomen (2009, S. 88) können durch Interviews Gefühle, Überzeugungen und Erwartungen von Lehrpersonen in LSB erhoben werden, welche durch andere Maßnahmen wie Fragebögen oder Beobachtungen nicht erfasst werden können. Speziell das leitfadengestützte Interview ist nach Helfferich (2014) eine verbreitete und gut ausdifferenzierte Methode, um qualitative Daten zu generieren. Die Reihenfolge der Fragen kann während des Gesprächs flexibel angepasst werden. Ebenso dürfen Umformulierungen der Frageimpulse vorgenommen werden. So scheint es naheliegend, dass Schreier (2013) das Leitfadeninterview als halbstandardisiertes Interview bezeichnet. Die Datenerhebung mittels Leitfaden zur Beantwortung der Forschungsfragen erfolgte als bewusste Entscheidung, da neben einem zielgerichteten, sorgfältig geplanten Vorgehen (Lamnek, 2005; Roos & Leutwyler, 2011) das Prinzip einer möglichst grossen Offenheit verfolgt wurde (Helfferich, 2014). Kennzeichnend für Leitfadeninterviews ist somit eine offene und gleichzeitig strukturierte Kommunikationssituation. Der Leitfaden ermöglicht, die Untersuchung «so offen wie möglich, so

strukturierend wie nötig» zu gestalten (ebd., S. 566). Eine maximale Offenheit wird dabei nicht angestrebt, da dies ein Vergleichen und Auswerten der Interviews erschweren würde. Um eine hohe Güte in den qualitativ erhobenen Daten zu erreichen, ist die Gestaltung der Interviewsituation nicht nur bei der Durchführung, sondern auch im Vorfeld entscheidend. Sudman und Bradburn (1982, S. 283) empfehlen umfassend in Pretests zu investieren, da ansonsten auf eine Datenerhebung verzichtet werden könne. Auch Mayring (2002, S. 71) betont die Wichtigkeit von Pretests. Ergänzend zu einer umfassenden Literatureinsicht in die Themenschwerpunkte «WoLe» und «LSB» sowie «Schulleitung», um theoretisch fundierte Fragen und Erzählimpulse für das Leitfadenterview zu formulieren, erfolgte eine vierstufige Vortestung und ein Einholen von drei ExpertInnenfeedbacks, inklusive anschliessender Adaptionen am Leitfaden. Als zusätzliche, methodische Absicherung wurde der Leitfaden ausgehend von der SPSS-Methode nach Helfferich erstellt (2011, S. 182ff). Bei der Durchführung selbst sind die Interviewleitenden mit einem strukturellen Spannungsverhältnis zwischen Offenheit und Strukturierung konfrontiert (Helfferich, 2011, S. 169). Dieses wird unterschiedlich bewältigt, was eine gute Schulung der Interviewleitenden erforderlich macht. Da die Erhebung in der vorliegenden Studie nur von Personen durchgeführt wurde, welche den Leitfaden selbst ausgearbeitet und getestet hatten, waren bestens geschulte Interviewleitende im Einsatz. Dies wirkte sich positiv auf die Gestaltung der Interviewsituation und somit auch auf die Datenqualität aus.

5.2 Stichprobenbeschreibung

Im qualitativen Forschungsprozess wird die Stichprobenzusammensetzung und nicht die Stichprobengrösse als wichtiges Qualitätsmerkmal erachtet (Flick, 2007; Hussy, Schreier, & Echterhoff, 2013). Im WoLe-Projekt erfolgte die Stichprobenziehung im Top-Down-Verfahren durch vorgängig festgelegte Kriterien (Schreier, 2013). Es liegt somit ein Purposive Sampling vor, welches eine präzise Beschreibung der ausgewählten Fälle ermöglicht (Robinson, 2014; siehe Tabelle 4). Bei der Auswahl der Lehrpersonen wurden die folgenden Kriterien beachtet:

- Es wurden ausschliesslich Lehrpersonen aus *deutschsprachigen* Kantonen befragt.
- Es wurden für die Studie *Klassenlehrpersonen*³² der Primarstufe rekrutiert. Klassenlehrpersonen unterrichten in der Primarstufe die Mehrzahl der Fächer, tragen die Hauptverantwortung für die Klasse (Wettstein, Ramseier, Scherzinger, & Gasser, 2016, S. 173) und scheinen dadurch besonders intensive LSB zu haben (McGrath & Van Bergen, 2017, S. 494).

³² Die Teilnahme war auch möglich, wenn die Klassenlehrpersonenfunktion auf zwei Personen verteilt war.

- Es wurden ausschliesslich Lehrpersonen des *Zyklus 2*, der Mittelstufe (3.-6. Primarstufe), berücksichtigt, da deren SchülerInnen im Rahmen des WoLe-Projektes zusätzlich an einer schriftlichen Befragung teilgenommen haben, welche ein bestimmtes Mass an Lesekompetenzen erforderte.
- Die befragten Lehrpersonen sollten alle *mindestens drei Jahre Berufserfahrung* aufweisen. Eine dreijährige Berufserfahrung wurde zum einen als Einschlusskriterium definiert, da neu ausgebildete Lehrpersonen mehrheitlich durch ein Mentorat intensiver begleitet werden als erfahrene Lehrpersonen (Erziehungskonferenz des Kantons Bern [ERZ], 2018). Dies kann die Zusammenarbeit mit der Schulleitung beeinflussen. Zum anderen wurde empirisch gezeigt, dass sich insbesondere BerufsanfängerInnen in einer Findungsphase bezüglich ihrer Rolle als Lehrperson befinden, was sich beispielsweise an einer unsicheren Klassenführung zeigen kann (Brekelmans, Wubbels, & van Tartwijk, 2005, S. 67).

Auf weitere Einschlusskriterien, wie beispielsweise die Schulgrösse (Konu, Viitanen, & Lintonen, 2010; Aelterman et al., 2007), wurde im Sinne der maximalen Variation nach Helfferich (2011) bewusst verzichtet.

Tabelle 4

Stichprobenübersicht der Primarlehrpersonen des WoLe-Projektes

Kanton	Geschlecht		Alter		Berufserfahrung	
	weiblich	männlich	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Bern	14	2	44.13	14.48	19.16	13.92
Luzern	5	2	34.00	10.81	11.41	9.24
Zürich	3	0	29.00	0.82	5.17	2.59

Anmerkungen. Daten von «WoLe», *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, eigene Berechnungen.

5.3 Untersuchungsdurchführung

Mit einem offiziellen Anschreiben (siehe Anhang B) wurden Schulleitungen in den Kantonen Bern und Luzern per Mail gebeten, in ihrem Team mit dem Aushang für Lehrpersonen (siehe Anhang C) auf das Projekt WoLe aufmerksam zu machen. Da mit diesem Rekrutierungsvorgehen keine Lehrpersonen gewonnen werden konnten, erfolgten persönliche Anfragen. Neben einem wichtigen Beitrag an die Wohlbefindensforschung, wurde als Teilnahmeanreiz ein kleines Geschenk sowie der Erhalt der Studienergebnisse festgelegt. Denn für eine erfolgreiche

Stichprobenrekrutierung empfiehlt Helfferich (2011, S. 170), Motivierungsanreize bewusst einzusetzen.

Nach der Kontaktaufnahme von interessierten Lehrpersonen mit der Projektleitung wurden diese über das weitere Vorgehen informiert und ein Termin für die Befragung wurde festgelegt (siehe Anhang D). Um den Aufwand für die Lehrpersonen zu minimieren, fanden die Leitfadeninterviews in den jeweiligen Schulhäusern statt. Diese gängige Praxis kann theoretisch auf Schreiers (2013) Empfehlung abgestützt werden, Subjekte in ihrer natürlichen Umgebung zu untersuchen. Eine Woche vor der Erhebung erhielten alle Lehrpersonen eine Remindermail (siehe Anhang E). Alle 26 Interviews wurden von den beiden Forscherinnen des WoLe-Teams durchgeführt. Dabei orientierten sie sich am Dokument «Hinweise und Ablauf der WoLe-Erhebung», welches die wichtigsten Schritte für die Erhebungsphase enthält (siehe Anhang F). Vor dem Interview wurde den Lehrpersonen die von Helfferich (2011) geforderte Anonymität zugesichert und mit dem Unterschreiben der informierten Einwilligungsbestätigung schriftlich festgehalten (siehe Anhang G). Das Interview bestand aus zwei Hauptblöcken, wobei in einem Block die LSB und im anderen die wahrgenommene Führung der Schulleitung in Verbindung mit dem WoLe im Zentrum stand. Um in beiden Hauptblöcken möglichst umfassende, qualitativ hochstehende Aussagen der Lehrpersonen erzielen zu können, wurden für die Leitfadeninterviews eine Version A sowie eine Version B erstellt. So unterscheidet sich die Reihenfolge der beiden Hauptblöcke je nach Version (siehe Anhang H).

Als Einstieg in das Interview wurden die Lehrpersonen nach ihrem Verständnis von WoLe, ihrem habituellen WoLe sowie möglichen Quellen befragt. Als Gesprächsgrundlage für den Hauptblock zur LSB diente eine Beziehungskarte, welche die Lehrpersonen vorgängig erstellten. Sie wurden gebeten, die Beziehungsqualität zu jeder Schülerin und jedem Schüler in ihrer Klasse in einem Koordinatensystem bestehend aus den beiden orthogonal zueinanderstehenden Achsen «Nähe» und «Konflikt» zu verorten. Den Lehrpersonen wurde eine Anleitung zur Verfügung gestellt (siehe Anhang H), welche eine Beschreibung der beiden Dimensionen, basierend auf den deutschen Items von Milatz et al. (2014) der STRS, beinhaltet. Auf die Dimension der Abhängigkeit wurde im Sinne einer Komplexitätsreduktion verzichtet, wie dies auch in anderen Studien getan wurde (z. B. Evans et al., 2019; McGrath & Van Bergen, 2019; Zee & Koomen, 2017). Einleitend in den Hauptblock der LSB wurden die Lehrpersonen zur Bedeutung der LSB im Schulalltag sowie spezifisch für ihr Wohlbefinden befragt, bevor vertiefend über einzelne wohlbefindenshemmende sowie -fördernde LSB diskutiert wurde. Neben einer allgemeinen Beziehungsbeschreibung wurden die Lehrpersonen gebeten, eine für die ausgewählte Beziehung typische Interaktion zu schildern und was diese in Bezug auf ihr WoLe

auslöst. Durch die Frage nach «typischen» Situationen wurde darauf abgezielt, regelmässig auftretende Situationen und damit in erster Linie Verbindungen mit dem habituellen Wohlbefinden zu erfassen. Falls nicht von allein erwähnt, wurde nachgefragt, wie sich diese Beziehung bei der Lehrperson bzw. bei der Schülerin oder dem Schüler zeigt, wie sie sich die aktuelle Beziehungsqualität erklären und wie sie mit der LSB umgehen bzw. diese fördern. Teilweise äusseren Lehrpersonen sich zu Beginn kritisch zur Auswahl spezifischer SchülerInnen, wobei eine Lehrperson sich verweigerte und deshalb auf allgemeiner Ebene von wohlbefindenshemmenden Beziehungen gesprochen wurde. Im Anschluss wurden die Lehrpersonen zur Bedeutung der LKB, zur aktuellen Beziehungsqualität sowie ihrem Verständnis vom Verhältnis der LSB und der LKB befragt. Das rund einstündige Interview wurde mit zwei Audiogeräten aufgezeichnet, um einen möglichen Datenverlust bei technischen Problemen vorzubeugen. In Anlehnung an Lamnek und Krell (2016) füllten die Interviewerinnen nach den Leitfadeninterviews zu Reflexionszwecken ein Postskriptum aus (siehe Anhang I).

5.4 Datenaufbereitung und -analyse

Mayring (2010) betont ein systematisches, regel- und theoriegeleitetes Vorgehen beim Analysieren des Inhaltes zur Sicherung qualitativer Sozialforschung. Auch Kuckartz (2016) betont die Wichtigkeit einer systematischen Vorgehensweise mit klar festgelegten Schritten. Der Beginn der Datenauswertung umfasste die Audiotranskription und somit das Überführen der Leitfadeninterviews von der auditiven in die schriftliche Form (Schreier, 2013). Die Transkription erfolgte mittels dem Softwareprogramm MAXQDA 2020. Die angewandten Transkriptionsregeln (siehe Anhang J) kommen den Anforderungen der Einfachheit, leichten Verwendbarkeit und schnellen Erlernbarkeit von Dittmar (2009, S. 53) nach. Die aufbereiteten Daten wurden anschliessend in Anlehnung an die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) mit der Software MAXQDA 2020 analysiert und verdichtet (siehe Abbildung 5) und ergänzend die Beziehungskarten ausgewertet (für eine exemplarische Beziehungskarte siehe Anhang K). In *Phase 1* wurden die Codierregeln festgelegt. Als Codiereinheiten wurden Sinneinheiten definiert, wobei ein Code mindestens einen Satz umfassen musste. Codiereinheiten wurden dabei bewusst so gewählt, dass diese auch unabhängig von der konkreten Interviewpassage verständlich waren. Aus diesem Grund wurden gegebenenfalls auch Interviewfragen mitcodiert (Kuckartz, 2016, S. 104). Durch die teilweise enge thematische Verbindung der Kategorien sowie den interaktionalen Charakter der LSB (z. B. Humor), wurde beschlossen, dass Doppel- und Mehrfachkodierungen erlaubt waren. In *Phase 2 bis 4* wurde in einem mehrstufigen Verfahren ein Kategoriensystem entwickelt (siehe Tabelle 5). Das ausführliche Kate-

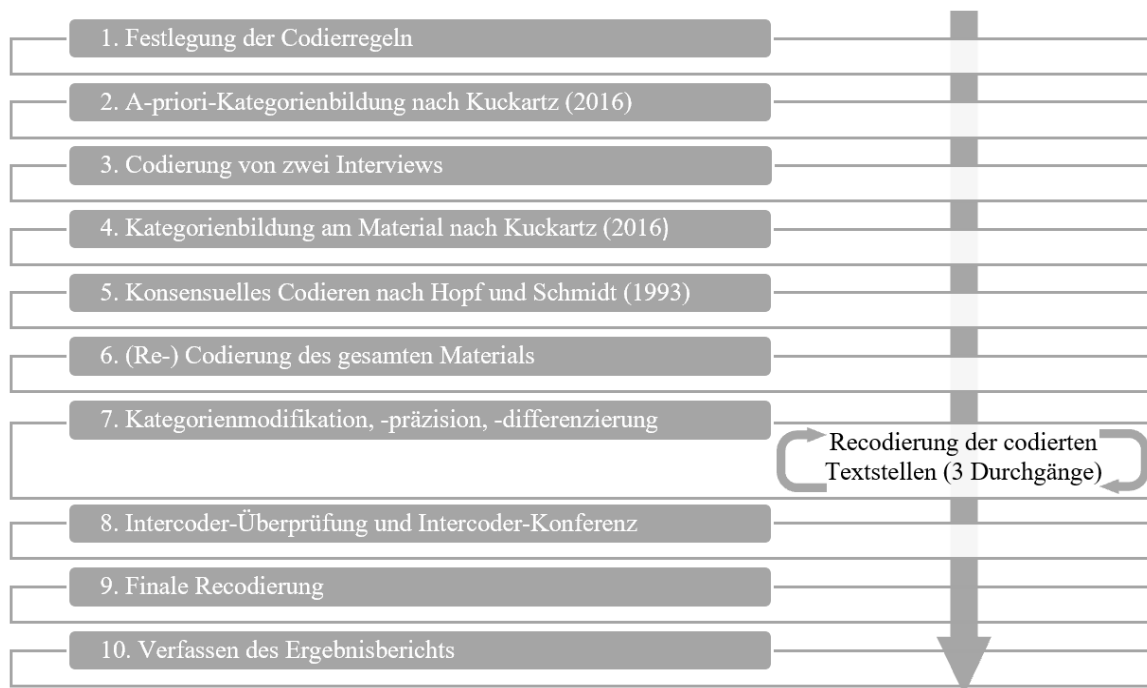


Abbildung 5. Grafik des durchgeführten Analyseverfahrens mit kategorienbasierter Auswertung (eigene Darstellung).

gorensystem mit Ankerbeispielen ist im Anhang L zu finden. Zuerst wurden deduktiv aus der Theorie sowie der Empirie Kategorien abgeleitet, welche danach am Material zweier Interviews getestet wurden. Im Anschluss daran wurden weitere (Sub-) Kategorien am Material gebildet. Dabei orientierte sich die Kategorienbildung an den Prinzipien der Sparsam- und Überschaubarkeit (ebd., S. 108). Die Hauptkategorien «WoLe als Konstrukt» und «Bedeutung LKB und LSB» sowie die entsprechenden Subkategorien wurden angelehnt an die Hauptfragestellung sowie die Subfragestellung I deduktiv abgeleitet. Die Kategorienbildung im Bereich der Beschreibungen der wohlbefindenshemmenden -sowie fördernden LSB gestaltete sich als besonders herausfordernd, da auf die Erfassung möglichst vieler Facetten der LSB abgezielt wurde. Die Strukturierung der Hauptkategorien in Form der Beziehungsschemata wurde in Anlehnung an die Studie von Claessens et al. (2016) vorgenommen, in welcher aus der Perspektive der Lehrperson zwischen dem «Beziehungsschema SchülerIn» (Aussagen der Lehrperson über SchülerInnen) sowie dem «Beziehungsschema Lehrperson» (Aussagen der Lehrperson über sich selber) unterschieden wird. Die Integration der Persönlichkeit als Subkategorie wurde ebenfalls in Anlehnung an Claessens et al. (2016) vorgenommen. Zur Beschreibung wurden die fünf Dimensionen aus dem Big-Five-Persönlichkeitsmodell (Negative Emotionalität, Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Offenheit), angelehnt an Ausführungen von Danner et al. (2019), übernommen. Ergänzend wurden im SchülerIn-Beziehungsschema induktiv die

Kategorien «Intelligenz», «Diagnose» sowie «Sympathie» entwickelt. Letztere kann dem Ausdruck «feel affinity» aus der Studie von Newberry und Davis (2008) gleichgesetzt werden. Die weitere Unterteilung im SchülerIn-Beziehungsschema in die Subkategorien «Beziehungsverhalten», «motivationales Verhalten», «sozial-emotionales Verhalten» sowie «Leistungsverhalten» wurde in Anlehnung an die Ausführungen von Frenzel (2014) sowie die Studie von Hagenauer und Hascher (2018) vorgenommen. Mit Ausnahme des Beziehungsverhaltens geschah die Differenzierung bei den Subkategorien II ebenfalls entsprechend den beiden Publikationen. Eine Abweichung ist einzig beim sozial-emotionalen Verhalten zu verzeichnen, bei welchem eine Aufteilung in positive und negative Interaktionen mit MitschülerInnen vorgenommen wurde. Die zusätzliche Kategorie «Störungen, Disziplin» wurde weggelassen, da diese bereits durch die Subkategorie «Respekt/Disziplin» beim Beziehungsverhalten abgedeckt wird. Die Subkategorien des Beziehungsverhaltens wurden sowohl im SchülerIn-Beziehungsschema wie auch im Lehrperson-Beziehungsschema in einem zeitintensiven Verfahren deduktiv und induktiv entwickelt. Einerseits wurden mögliche Facetten des Beziehungsverhaltens deduktiv aus der Theorie sowie Empirie abgeleitet und am Datenmaterial getestet (Literaturverweise zu den einzelnen Beziehungsqualitäten sind im ausführlichen Kategoriensystem in Anhang L vermerkt).

Tabelle 5

Vereinfachtes Kategoriensystem

Hauptkategorie	Subkategorie I	Subkategorie II
WoLe als Konstrukt	WoLe-Definitionen der Lehrpersonen	
	Habituelles WoLe	
	Quellen des WoLe	
	Weitere Aspekte	
Bedeutung LKB und LSB	Bedeutung LKB	Allgemein
		WoLe-spezifisch
	Bedeutung LSB	Allgemein
		WoLe-spezifisch
Verhältnis LKB und LSB	(Keine) Veränderung seit Berufseinstieg	Veränderung
		Keine Veränderung
Beziehungsschema SchülerIn	Persönlichkeit, Intelligenz und Diagnosen	Negative Emotionalität
		Extraversion
		Verträglichkeit
		Gewissenhaftigkeit
		Offenheit
		Sympathie
		Intelligenz
		Diagnose

Fortsetzung Tabelle 5

Hauptkategorie	Subkategorie I	Subkategorie II	
Beziehungsschema SchülerIn	Beziehungsverhalten	Respekt/Disziplin	
		Authentizität/Ehrlichkeit	
		Klare Kommunikation der eigenen Bedürfnisse	
		Vertrauen	
		Unterstützung/Hilfsbereitschaft/ Loyalität/Verlässlichkeit	
		Dankbarkeit	
		Humor	
		SchülerIn-Drängen für eine LSB	
		Motivationales Verhalten	Motivation
			Mangelnde Motivation
		Sozial-emotionales Verhalten	Positive Interaktionen mit MitschülerInnen
			Negative Interaktionen mit MitschülerInnen
		Leistungsverhalten	Gute Leistung
			Schlechte Leistung
			Selbstverschuldete schlechte Leistung
Unerwartet gute Leistung			
Dazulernen			
Beziehungsschema Lehrperson	Persönlichkeit	Negative Emotionalität	
		Extraversion	
		Verträglichkeit	
		Gewissenhaftigkeit	
		Offenheit	
	Beziehungsverhalten	Authentizität/Ehrlichkeit	
		Verständnis	
		Wertschätzung	
		Vertrauen	
		Humor	
		Verlässlichkeit	
		Gerechtigkeit	
		Lehrperson-Drängen für eine LSB	
	Ergänzende Umgangs- und Förderfaktoren	Eingreifen bei Störungen	
		Positive Verstärkung	
(Fachliche) Unterstützung			
Zusammenarbeit mit Eltern			
Zusammenarbeit mit (Spezial-) Lehrkräften und Fachpersonen			
Faktor Zeit			
Neuanfang ³³			
Ungewissheit ³⁴			

³³ Diese Subkategorie wurde nur im Kontext von wohlbefindenshemmenden LSB kodiert.

³⁴ Diese Subkategorie wurde nur im Kontext von wohlbefindensfördernden LSB kodiert.

Andererseits wurden aus dem Datenmaterial neue Facetten herauskristallisiert und ebenfalls notiert. Anschliessend wurden die Erkenntnisse verknüpft und die Subkategorien «Respekt/Disziplin», «Authentizität/Ehrlichkeit», «Klare Kommunikation der eigenen Bedürfnisse», «Vertrauen», «Unterstützung/Hilfsbereitschaft/Loyalität/Verlässlichkeit», «Dankbarkeit», «Humor», «SchülerIn-Drängen für eine LSB» im SchülerIn-Beziehungsschema sowie die Subkategorien «Authentizität/Ehrlichkeit», «Verständnis», «Wertschätzung», «Vertrauen», «Humor», «Verlässlichkeit», «Gerechtigkeit», «Lehrperson-Drängen für eine LSB», «Eingreifen bei Störungen», «Positive Verstärkung», «(Fachliche) Unterstützung» im Lehrperson-Beziehungsschema erstellt. Die Umgangs- sowie Förderfaktoren inklusive deren Subkategorien II wurden induktiv aus dem Datenmaterial heraus entwickelt. Um die Qualität der Codierungen zu sichern, wurde in *Phase 5* auf die Technik des konsensuellen Codierens nach Hopf und Schmidt (1993) zurückgegriffen. Diese Konsensfindung fand in einer gemeinsamen Arbeitswoche statt. Klärende Diskussionen begünstigten die Kategorienschärfung in *Phase 6 und 7*, die zur mehrmaligen Recodierung des gesamten Materials geführt hat. Dabei wurde die Kommentarfunktion bei jeder (Sub-) Kategorie intensiv genutzt. Alle Zuordnungsregeln wurden fortlaufend in der Definitionsspalte des Kategoriensystems expliziert (siehe Anhang L). Zur Unterstützung der Recodierungen wurde auf die Funktion des Smartcodings von MAXQDA 2020 zurückgegriffen. Ein geschärftes Kategoriensystem ist für das Erzielen einer hohen Inter-coder-Übereinstimmung zentral, weshalb in *Phase 8* vor der finalen Recodierungsphase für zwei Interviews die Inter-coder-Übereinstimmung berechnet wurde. An einer Inter-coder-Konferenz des WoLe-Forschungsteams wurden unklare Fälle nochmals diskutiert. Im Anschluss daran wurde in *Phase 9* die finale Kategorienzuteilung vollzogen und alle codierten Textstellen wurden ein letztes Mal überprüft und gegebenenfalls recodiert. Bevor der Ergebnisbericht (*Phase 10*) erfolgt, werden im folgenden Subkapitel die Gütekriterien der vorliegenden Masterarbeit in Anlehnung an die Studiengüte nach Kuckartz (2016) beleuchtet.

5.5 Gütekriterien

Die vorliegende, empirische Arbeit gilt es hinsichtlich ihrer internen sowie externen Studiengüte sowie ihrer ethischen Standards zu diskutieren. Dies dient zur Beurteilung der Qualität der erhobenen Daten sowie deren Analyse im Rahmen des WoLe-Projekts.

Bei der *internen Studiengüte* ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zentral (Kuckartz, 2016, S. 204). Diese kann aufgrund der fortlaufend stattgefundenen Dokumentation des gesamten Forschungsprozesses als hoch eingestuft werden. Ein umfangreicher Anhang ermöglicht dabei präzise Einblicke in den Forschungsverlauf. Mit der hohen Regelgeleitetheit

beim Analyseverfahren in Anlehnung an die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) sowie dem Veröffentlichen des Leitfadens, der Transkriptionsregeln sowie dem ausgearbeiteten Kategoriensystem im Anhang wird auf eine hohe interne Studiengüte abgezielt. Die Nachvollziehbarkeit der Codierungen, auch Auditierbarkeit genannt (ebd., S. 205), konnte durch das stattgefundene, konsensuelle Codieren optimiert werden. Dieser Arbeitsschritt führte auch dazu, dass durch die permanente Kategorienschärfung eine stetig zunehmende, hohe Übereinstimmung der codierten Textstellen erzielt werden konnte. Die Intercoder-Übereinstimmung wurde basierend auf der prozentualen Übereinstimmung (Code-Überlappungen an Segmenten von mindestens 90%) mit MAXQDA 2020 berechnet. Es resultierte ein korrigierter Kappa-Wert (Brennan & Prediger, 1981) von $\kappa = 0.74$, welcher nach Döring und Bortz (2016, S. 346) als gut eingestuft werden kann. Zuverlässigkeit und Glaubwürdigkeit stellen weitere Qualitätsansprüche der qualitativen Forschung dar. Die von Kuckartz (2016, S. 204f.) empfohlene Checkliste bezüglich der Datenerfassung, Transkription und Inhaltsanalyse wurde erfüllt. Zusätzlich tragen die intensive Pretestung, das gemeinsame Verfassen einzelner Theorieteile sowie das Sichten der Ergebnisse im Forschungsteam zur internen Studiengüte bei. Zudem sind beide Forscherinnen selbst Primarlehrpersonen, was die Nähe zum Forschungsfeld begünstigt.

Das Übertragen und Verallgemeinern der Ergebnisse ist zunächst, mit einer nicht zufällig gezogenen sowie relativ kleinen Stichprobe von $N = 26$, als gering einzuschätzen (Kuckartz, 2016, S. 217). Dennoch lässt sich die *externe Studiengüte* durch eine zeitintensive und sorgfältige Theoriearbeit erhöhen. Durch den regen Austausch im Forschungsteam sowie durch die Teilnahme an einem Forschungskolloquium fanden Diskussionen mit ExpertInnen und damit ein Peer Briefing statt. Ebenfalls erfolgte ein Member Checking (ebd., S. 218). Nach jedem Interview tauschten sich die teilnehmende Lehrperson und die Interviewleiterin aus. Dies stellt zwar keine umfassende, kommunikative Validierung dar, dennoch erhielten die Forscherinnen anregende Rückmeldungen, auch für die Analyse der Ergebnisse. Dies ist u. a. ein Grund, warum jeweils ein Postskriptum erstellt wurde. Zusätzlich fanden die Erhebungen in drei verschiedenen Kantonen statt, was die Passung der Ergebnisse in externe Kontexte begünstigen kann. Ein längerer Aufenthalt im Feld sowie eine Triangulation, welche ausgehend vom WoLe-Datensatz möglich gewesen wäre, haben aufgrund zeitlicher sowie personeller Ressourcenknappheit nicht stattgefunden. Dies schwächt die externe Studiengüte.

Spezifisch für die *Emotions- und Wohlbefindensforschung* erwarten Hascher und Edlinger (2009, S. 109) eine sorgfältige, methodische Zugangsweise. Diese umfasst einerseits eine situationsgebundene Erfassung. Obwohl sich die vorliegende Arbeit auf das habituelle und

nicht das aktuelle Wohlbefinden konzentriert, wurde bei der Gestaltung der Leitfragen darauf geachtet, dass das WoLe möglichst angelehnt an alltägliche Schulsituationen untersucht wird. Andererseits empfehlen sie eine mehrschichtige Erfassung. Das WoLe-Konstrukt liegt mit seiner emotionalen, kognitiven sowie physischen Dimension als Drei-Komponenten- und somit als mehrschichtiges Konstrukt vor. Ebenso wird von Hascher und Edlinger (2009, S. 109) eine Berücksichtigung der Quellen respektive der Ursachen des Wohlbefindens gefordert. Die vorliegende Arbeit kommt durch die Formulierung der Fragestellung, welche die LSB als mögliche Ursache von WoLe ansieht sowie den spezifisch formulierten Leitfragen nach wohlbefindensfördernden sowie -hemmenden Faktoren, dieser Forderung nach.

Abschliessend wird darauf hingewiesen, dass die *ethischen Richtlinien* der Universität Bern eingehalten wurden. Die Teilnahme basierte stets auf Freiwilligkeit und jede Lehrperson unterzeichnete vor der Untersuchung eine Einverständniserklärung (siehe Anhang G). Trotz einer Zusage wurden zwei Interviews nicht durchgeführt, da es nach persönlichem Ermessen der Forscherinnen ethisch nicht vertretbar gewesen wäre. Mit jedem Mailkontakt sowie bei jeder Befragung waren die Forscherinnen bemüht, gegenüber den Lehrpersonen Wertschätzung für deren Teilnahme auszudrücken. Als Zeichen der Dankbarkeit überreichten sie jeder Lehrperson ein kleines Präsent. Wie angekündigt erhielten alle Lehrpersonen die Ergebnisse per Mail (siehe Anhang M).

6 Ergebnisse

«Ja, ich denke, es ist (.) so wie eine Blumenwiese. Es sind ganz viele Dinge. Du kannst nicht einfach sagen wegen dem. Das ist schwierig für mich. Und kommt noch dazu, dass die alle ihren Rucksack haben und mein Rucksack eventuell auf ihr Rucksack reagiert, das ist wieder unbewusst. Deshalb kann ich die Frage dann nicht (.) ausreichend beantworten. Dann muss ichs dann eben an äussere Dinge hängen wie Freundlichkeit und so.»
(5B03, Pos. 104)

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Leitfadeninterviews zusammenfassend dargestellt. In einem ersten Schritt werden einleitend sowie zur Kontextualisierung aufgezeigt, wie Lehrpersonen aus ihrer Perspektive WoLe definieren, wie sie ihr habituelles WoLe einschätzen sowie welche Quellen des WoLe sie als bedeutend ansehen (Kapitel 6.1). Zweitens wird berichtet, welche Bedeutung die befragten Lehrpersonen der LSB allgemein und im Hinblick auf ihr schulisches Wohlbefinden beimessen (Kapitel 6.2). Drittens folgt die Beschreibung von

wohlbefindenshemmenden LSB aus Sicht der Lehrpersonen und wie sie mit diesen umgehen (Kapitel 6.3). Viertens und abschliessend wird die Beschreibung von wohlbefindensfördernden LSB aus Sicht der Lehrpersonen vorgestellt sowie angesprochene Fördermöglichkeiten aufgeführt (Kapitel 6.4). Die Ergebnisse werden entlang der Subkategorien berichtet, wobei für den Gesamtüberblick bei zusammenfassenden Aussagen die Anzahl der Lehrpersonen genannt wird. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass diese Zahl der Orientierung dient und nicht als abschliessendes Ergebnis zu interpretieren ist. Im Sinne von halbstandardisierten Interviews wurden nicht in allen Interviews alle Themen diskutiert bzw. in gleicher Weise die Fragen beantwortet. Die Zitate der Lehrpersonen wurden so ausgewählt, dass sie eine von einer Vielzahl an Lehrpersonen berichtete Äusserung illustrieren, oder aber zum Verständnis von kontraintuitiven sowie besonderen Fällen beitragen. Beim Ergebnisbericht wird geschlechtsneutral formuliert, ausser es ist die Rede von einzelnen SchülerInnen, deren Geschlecht bekannt ist.

6.1 Wohlbefinden der Primarlehrpersonen³⁵

Um die Rolle der LSB für das WoLe zu klären, wird einleitend sowie zur Kontextualisierung in diesem Kapitel das WoLe-Konstrukt beleuchtet. In einem ersten Schritt wird vom WoLe-Verständnis der befragten Lehrpersonen berichtet (Kapitel 6.1.1). Daran anschliessend wird ausgeführt, wie die Lehrpersonen ihr habituelles WoLe einschätzen (Kapitel 6.1.2). Abschliessend und als Überleitung wird im dritten Subkapitel aufgezeigt, welche Quellen des WoLe die Lehrpersonen als bedeutend einschätzen (Kapitel 6.1.3).

6.1.1 WoLe-Definitionen der Primarlehrpersonen

Als Einstieg in das Interview wurden die Lehrpersonen nach ihrem Verständnis von WoLe gefragt. Die von den Lehrpersonen genannten Definitionen lassen sich in Bezug auf ihren Komplexitätsgrad unterscheiden. Erstens finden sich acht Definitionen, welche das WoLe durch das Vorhandensein positiver Faktoren beschreiben, wie das folgende Zitat exemplarisch verdeutlicht:

Dass ich gerne zur Schule komme, dass ich Freude habe am Unterricht. So, und dass es einfach Spass macht. (56B16, Pos. 3)

Zweitens definieren zehn Lehrpersonen das WoLe anhand der Anwesenheit positiver sowie der Abwesenheit negativer Faktoren:

³⁵ Dieses Kapitel wurde von Haldimann und Portmann gemeinsam verfasst.

Dass sie mit Belastungen gut umgehen kann vom Schulalltag. Das sie gesund ist. Dass sie nicht krank unterrichten muss. Dass sie sich wohlfühlt im Arbeitsumfeld. (4L07, Pos. 5)

Drittens und letztens finden sich von zehn Lehrpersonen Definitionen, welche neben positiven und negativen Faktoren zusätzlich deren Beziehung als Balanceakt charakterisieren:

Und das sind alles diese Komponenten und wir sind Seiltänzer und bewegen uns auf diesen Ebenen. Es ist natürlich gut, wenn es irgendwie harmoniert, so dass es einfach stimmig ist. (56L06, Pos. 2)

Wie bereits durch die drei exemplarischen Definitionen ersichtlich wird, finden sich neben einer Beschreibung von Emotionen, Kognitionen sowie physischen Empfindungen ebenfalls Aussagen zu den Quellen, welche WoLe auslösen. Insgesamt integrieren 20 Lehrpersonen Quellen in ihrer Definition, wobei auf diese gesondert in Kapitel 6.1.3 eingegangen wird.

Neben den Quellen beschreiben die Lehrpersonen in ihrer Definition unterschiedliche Facetten des WoLe, wobei sich diese der emotionalen, kognitiven wie auch der physischen Komponente zuordnen lassen. Im Bereich der emotionalen Komponente erwähnen elf Lehrpersonen das Vorhandensein von Freude. Vereinzelt werden auch Spass, Vergnügen, Stolz sowie eine emotionale Ausgeglichenheit erwähnt. Im Bereich der kognitiven Komponente wird WoLe von zwölf Lehrpersonen mit «gerne zur Arbeit gehen» gleichgesetzt. Weiter finden sich Umschreibungen wie sorgenfrei, Zufriedenheit, gute mentale Verfassung, keine Überforderung sowie das Verspüren von Lockerheit. Im Bereich der physischen Komponente wird WoLe von fünf Lehrpersonen als «gesund sein» bzw. «sich nicht krank fühlen», von vier Lehrpersonen als «keinen Stress haben» sowie vereinzelt als «sich ausgeruht fühlen» bzw. «nicht müde sein», körperlicher Ausgeglichenheit, keinen Schlafprobleme sowie als «Energie haben» bzw. «sich fit fühlen» definiert.

6.1.2 Habituelles Wohlbefinden der Primarlehrpersonen

Die Frage, wie die Lehrpersonen ihr habituelles Wohlbefinden global in den letzten Wochen einschätzen, wird von zwölf Lehrpersonen mit «sehr wohl», von sieben mit «wohl» und von drei mit «wohl bis sehr wohl» beantwortet. Drei Lehrpersonen geben keine Globaleinschätzung ihres Wohlbefindens bekannt, sondern differenzieren ihr habituelles Wohlbefinden in Abhängigkeit unterschiedlicher Quellen. Sie fühlen sich im Klassenzimmer wohl bzw. sehr wohl, hingegen fühlen sie sich in Bezug auf die Schulleitung bzw. «ausserhalb der Schulstube» (34B11, Pos. 4) weniger wohl. Eine Lehrperson beschreibt ihr Wohlbefinden als «auf dem aufsteigenden Ast, nach einer schwierigen Zeit» (4L07, Pos. 11). Berichten Lehrpersonen von sehr hohem

Wohlbefinden, schildern sechs dieser zwölf Lehrpersonen auch negative Aspekte wie zeitintensive Elterngespräche, Sorgen über die Schulentwicklung oder herausfordernde Klassen.

Die Beschreibungen der Lehrpersonen zu ihrer globalen Einschätzung des habituellen WoLe lassen sich differenziert in Bezug auf die drei Komponenten analysieren. In den Äusserungen zum habituellen WoLe fallen selten explizite Emotionsnennungen. Fünf Lehrpersonen beschreiben das längerfristige Vorhandensein von Freude, vereinzelt wird auf das Empfinden von Ärger, Traurigkeit oder Wut verwiesen. Im Bereich der kognitiven Komponente lässt sich eine Differenzierung zwischen geäusserten neutralen Gedanken bzw. zwischen negativ konnotierten Gedanken (Sorgen) vornehmen. Drei Lehrpersonen mit einem hohen bis sehr hohen Wohlbefinden äussern, dass sie sich auch abends noch über den Schulalltag Gedanken machen, sie dies aber nicht als negativ empfinden: «[...] wenn ich zu Hause am Abend manchmal noch an die Schule denke, ist es nicht, weil es mich belastet» (3B05, Pos. 10). Eine Lehrperson mit sehr hohem Wohlbefinden beschreibt das Grübeln über schulische Angelegenheiten nach Feierabend hingegen als negativ und belastend. Im Bereich der physischen Komponente nennen sieben Lehrpersonen eine spürbare Müdigkeit. Vier dieser Lehrpersonen betrachten Müdigkeit als Normalität im Lehrberuf, wie das folgende Zitat illustriert:

Da ist man einfach schon recht müde und ausgelaugt. Ja. Ich glaube das ändert sich auch mit den Berufsjahreserfahrungen nicht gross, das ist halt einfach in unserem Beruf so. Dass das halt einfach-, man ist immer präsent, (.) wirklich immer, also während den Unterrichtsstunden jedenfalls und (.) ja, das ist schon eine Belastung. Körperlich. [...]. Aber (.) ja, ein grosser Teil denk ich schon ist vom Unterrichten. Aber, weil es mir emotional so gut geht, find ich, blendet sich das Körperliche ein bisschen aus. Also bin ich automatisch auch fitter. (56B08, Pos. 8)

Zwei Lehrpersonen spezifizieren zudem, dass durch ein hohes emotionales Wohlbefinden körperliche Empfindungen ein Stück weit ausgeblendet werden. Zwei der vier Lehrpersonen führen ihre Müdigkeit auf ein zu spätes ins Bett gehen bzw. ein zu frühes Aufstehen zurück. Eine Lehrperson beschreibt eine grosse Müdigkeit und Erschöpfung als Bestandteil ihres Erholungsprozesses von einer schwierigen, schulischen Situation.

Neben den geschilderten, interindividuellen Unterschieden weisen sechs Lehrpersonen auch auf intraindividuelle Unterschiede hin. Sie berichten von leichten Fluktuationen innerhalb ihres habituellen WoLe.

6.1.3 Quellen des Wohlbefindens der Primarlehrpersonen

Die Aussagen von Lehrpersonen weisen auf eine Vielzahl von Quellen hin. Folgend werden die von den Lehrpersonen angesprochenen Quellen vorgestellt und entlang der von Hascher

und Waber (under review) vorgeschlagenen Systematisierung strukturiert (siehe Kapitel 2.3)³⁶. Da zu Beginn der Interviews die LSB sowie die Schulleitung bereits als zwei mögliche Quellen von WoLe von den Interviewleitenden erwähnt wurden, werden letztere in diesem Ergebnisteil nicht explizit aufgegriffen. Im Bereich der *objektiv arbeitsbezogen individuellen Faktoren* werden von sechs Lehrpersonen Weiterbildungen sowie ebenfalls von sechs Lehrpersonen die Berufserfahrung als eine WoLe-Quelle genannt.

Die ersten beiden Jahre - oder die ersten zwei Jahre, als ich gestartet habe - war es noch anders, finde ich. War es schwieriger, schwierigere Klasse und ich habe mich auch nicht immer wohlgeföhlt. Und jetzt kann ich viel mehr mit Freude unterrichten. Ja, und ich föhl mich besser. (6L03, Pos. 9)

Schulische Rahmenbedingungen als *objektiv kontextuelle Faktoren* wie Schul- und Klassengrössen, Räumlichkeiten, die Wochentafel, verfügbare finanzielle Mittel sowie die dabei involvierten AkteurInnen wie die Bildungskommission, die Gemeinde oder der Kanton werden von 22 Lehrpersonen erwähnt.

Aber was man da (3) den Politikern wirklich würde ich gerne sagen, dass die Schweizer weder Erdöl noch-. Bildung ist wirklich etwas, dass man fördern müsste. Und zwar nicht erst an der ETH mit X Millionen für die Forschung. Sondern die Millionen müssten hier sein. Da, wenn ich 26 Kinder habe und (.) wir zu dritt manchmal fast nicht-, aber eben. (5B03, Pos. 64)

Im Bereich *subjektiv allgemein individueller Faktoren* wird von acht Lehrpersonen das private Umfeld genannt.

Aber es gibt immer, sicher auch jetzt in den letzten Wochen - das ist sicher spannend für das Interview - in den letzten Wochen ging es mir vielleicht allgemein nicht so gut, privat und das ist sicher ein Punkt, den ich auch merke, wenn ich nachher unterrichte, dass ich weniger Nerven habe oder weniger Energie für die Kinder. (6B10, Pos. 15)

Sieben Lehrpersonen sprechen von Persönlichkeitseigenschaften wie Sensibilität oder Ehrgeiz sowie drei Lehrpersonen von der Jahreszeit als entscheidende Quellen des WoLe.

Von den Lehrpersonen werden auch Quellen beschrieben, welche als *subjektiv arbeitsbezogen individuelle Faktoren* klassifiziert werden können. 13 Lehrpersonen betrachten den Ausgleich zwischen Schule und Freizeit sowie ausreichend Erholung an Wochenenden und Ferien als wichtige Quelle des WoLe.

³⁶ Keine der Lehrperson nennt eine Quelle, welche den objektiv allgemein individuellen Faktoren zugeordnet werden kann.

Ich finde den Ausgleich wichtig, eben die Balance zu haben. Und, wenn man das wie alles eben ausgeglichen hat, dann habe ich das Gefühl, dann fühle ich mich selber auch wohl, in dem was ich tue oder in meinem Körper. (4B06, Pos. 2)

Weiter betrachten sechs Lehrpersonen den Lehrberuf als sinnvolle Arbeit und damit als Quelle des WoLe. Ebenfalls sechs Lehrpersonen sehen Veränderungen im Unterricht sowie die stetige Schulentwicklung mit ihrem WoLe verknüpft.

Grundsätzlich gesehen fühle ich mich in der Schulstube sehr wohl. Es ist ganz sicher der Ort, aus welchen Gründen wir diesen Job auch gewählt haben. Was ausserhalb der Schulstube ist, da sieht es ein bisschen anders aus, auch mit der Belastung, mit dem, was man alles so in den Lehrberuf hineingepackt hat in den letzten Jahren. (34B11, Pos. 4)

Die im Zitat erwähnten Belastungen werden von sechs weiteren Lehrpersonen erwähnt. So werden zusätzliche Aufgaben, die eine Lehrperson beispielsweise durch die Integration von verhaltensauffälligen Kindern zu erfüllen hat, beschrieben. Fünf Lehrpersonen nennen das als ideal eingeschätzte Pensum sowie drei Lehrpersonen Bewältigungsstrategien im Umgang mit Misserfolg als relevante Faktoren für das WoLe.

Im Bereich *subjektiv kontextueller Faktoren* wird von allen 26 befragten Lehrpersonen das Kollegium als Quelle von WoLe genannt. Das Kollegium wird von zehn Lehrpersonen als förderlich für das WoLe beschrieben, wenn ein (Erfahrungs-) Austausch, eine gelingende Zusammenarbeit sowie gegenseitige Unterstützung stattfindet. Fünf Lehrpersonen schätzen es, dass sie im Kollegium auch negative Erlebnisse, ohne schlechtes Gewissen, einbringen können.

Ich könnte auch zu JEDEM im Team gehen, weinend, und ich würde mich aufgehoben fühlen und jeder würde mich trösten und verstehen und helfen. Das ist MEGA wertvoll. (4L04, Pos. 69)

Zudem wird ein gutes, humorvolles Arbeitsklima im Team als zentral eingeschätzt. Bei Konflikten und Disharmonien kann das Kollegium jedoch das WoLe auch hemmen. Viele Wechsel im Team oder das Fehlen einer gemeinsamen Haltung kann sich negativ auf das WoLe auswirken. Von elf Lehrpersonen wird das Unterrichts- respektive Stufenteam genannt, welches das WoLe fördern kann, wenn sich die Lehrpersonen super verstehen (4L05, Pos. 198). Letzteres kann aber auch das WoLe hemmen, wenn die Zusammenarbeit nicht optimal (56B02, Pos. 10) verläuft und sich eine Person immer fügen muss (3B15, Pos. 105). Vereinzelt wird von Lehrpersonen auch auf den unterstützenden Hausdienst verwiesen. Ebenfalls wird die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten von allen 26 befragten Lehrpersonen als Quelle des WoLe genannt. Dieser Elternkontakt kann förderlich für das WoLe ausfallen, wenn der

Umgang als kooperativ, verständnisvoll und wertschätzend geschildert wird und dadurch ein weiterer Blickwinkel auf das Kind gewonnen werden kann. Hingegen können Elterngespräche, besonders während der Übertrittsphase, Respektlosigkeit oder das Unterlassen von Erziehungsaufgaben das WoLe schwächen. Als weitere Quelle für das WoLe wird von zwei Lehrpersonen die Anerkennung des Lehrberufs in der Gesellschaft genannt.

6.2 Bedeutung der LKB und der LSB³⁷

Um die Rolle der LSB für das WoLe verstehen zu können, wird entsprechend der ersten Subfragestellung die Bedeutung der LSB im Allgemeinen sowie spezifisch für das WoLe vorgestellt. Da die LKB als kontextueller Rahmen für die LSB betrachtet wird, folgt in einem ersten Schritt die Darstellung der Bedeutung der LKB (Kapitel 6.2.1), bevor die Bedeutung der LSB berichtet wird (Kapitel 6.2.2). Darauffolgend wird das Verhältnis der LKB und der LSB aus Sicht der Lehrpersonen dargestellt (Kapitel 6.2.3) sowie intraindividuelle Veränderungen der Bedeutung der LSB bzw. der LKB seit Berufseinstieg berichtet (Kapitel 6.2.4).

6.2.1 Bedeutung der LKB

Im Leitfadeninterview wurden die Lehrpersonen zuerst zur Bedeutung der LKB im Allgemeinen sowie spezifisch zur Bedeutung für ihr Wohlbefinden befragt.

Allgemeine Bedeutung der LKB (N=26). Alle 26 Lehrpersonen erachten die LKB als wichtig, wenn nicht sogar als das «A und O» (56B16, Pos. 227). Elf Lehrpersonen schreiben der LKB eine grosse Bedeutung zu, da diese die Klassenführung erleichtert. Bei einer gelingenden LKB kann eine Lehrperson dank dem Vertrauen die «Kampfhaltung» (56B16, Pos. 229) ablegen und als Intervention bei einer Unterrichtsstörung kann ein «Blickkontakt (56B16, Pos. 14) von Seiten der Lehrperson ausreichen. Eine gute Klassenführung kann der Lehrperson auserschulische Aktivitäten vereinfachen – stimmt die LKB, dann «kannst du alles mit der Klasse machen» (4B12, Pos. 91). Sechs Lehrpersonen begründen die Bedeutung der LKB mit dem Lernerfolg der SchülerInnen. Dabei sehen vier Lehrpersonen eine Verbindung der Motivation der SchülerInnen mit der LKB. Zwei Lehrpersonen argumentieren, dass grundsätzlich besser gelernt werden kann, wenn die «Chemie stimmt» (3B05, Pos. 114) oder dass dank einer guten LKB eine gute Lernatmosphäre geschaffen werden kann. Für eine Lehrperson ist die LKB zudem von Bedeutung, da diese – unabhängig von einer erleichterten Klassenführung bzw. einem

³⁷ Dieses Kapitel wurde von Haldimann verfasst.

erhöhten Lernerfolg der SchülerInnen – ihr einen Mehrwert verschafft und ihr auch etwas zurückgibt.

Ja, das finde ich extrem wichtig. Wenn die Beziehung gut ist, dann kannst du alles mit der Klasse machen. Das bemerke ich, wenn ich zum Beispiel in die Bibliothek gehe, wenn ich rausgehe, mit ihnen auf die Straße und an einen anderen Ort, wenn ich mich verlassen kann, dass sie darauf hören, was ich sage. Das ist eine Vertrauensbeziehung, das ist extrem wichtig. Oder beim Lernen auch, die gehen mit, wenn ich begeistert bin. Und wenn wir eine gute Beziehung haben, dann kann ganz viel erreicht werden, kann ganz vieles wachsen. Wir können einander beflügeln, das ist ein Geben und ein Nehmen. Das ist dann wirklich so, ja, geht so hin und her. (4B12, Pos. 91)

WoLe-spezifische Bedeutung der LKB (N=26). Alle 26 Lehrpersonen sehen bzw. vermuten, dass der LKB eine grosse bis sehr grosse Bedeutung für ihr Wohlbefinden zukommt. Vier Lehrpersonen nennen die LKB explizit als wichtigste Quelle für ihr WoLe. Eine Lehrperson ist sich zwar der Bedeutung der LKB für das eigene WoLe bewusst, äussert sich aber kritisch zu deren Wichtigkeit für ihr Wohlbefinden.

Das ist sehr zweischneidig. Ich möchte ja meinen Job nicht abhängig machen davon. Also mein Wohlbefinden nicht abhängig machen davon, ob, ob (.) ich ne gute Beziehung zu ihnen habe oder nicht. Ich möchte unabhängig sein in dem Sinne. Aber da ich auch ein Mensch bin und ich auf die Beziehung angewiesen bin, (.) ists mir schon wichtig. Es darf aber nicht zu wichtig werden (lacht). (5B03, Pos. 148)

Lehrpersonen beschreiben unterschiedliche Aspekte der LKB, welche sich fördernd bzw. hemmend auf ihr Wohlbefinden auswirken. Eine gute LKB wird mit Zufriedenheit, Entspannung, Genuss, Freude, Spass, Stolz oder einem wohligen Gefühl in Verbindung gebracht. Eine Lehrperson beschreibt ironische Interaktionen im Klassenverband als «Würze» und «Esprit» (5B01, Pos. 154). Bei der Schilderung vergangener, als schwierig erlebter LKB ihrer Berufskarriere bzw. schwieriger Anfangsphasen der aktuellen Beziehung sprechen die befragten Lehrpersonen von Ärger, Bluthochdruck, Anstrengung oder kräftezehrenden Zeiten.

Also ich war - es war eine sehr schwierige Klasse. Das war einfach sehr, sehr anstrengend. Also die haben alles aus mir rausgesogen würde ich sagen, und deshalb musste ich manchmal echt nach Hause und zuerst schlafen, so eine Stunde oder zwei. Ich hatte so Kopfschmerzen, ich konnte nichts mehr machen. (6Z02, Pos. 116)

Zwei weitere Lehrpersonen schildern ebenfalls, dass eine schwierige LKB sie beinahe an ihre Grenzen gebracht hat. Inwiefern Lehrpersonen wohlbefindensfördernde bzw. hemmende LKB

beschreiben, wird in der vorliegenden Arbeit nicht ausführlicher berichtet, da der Schwerpunkt auf der LSB liegt³⁸.

6.2.2 Bedeutung der LSB

Analog zu den Ausführungen im vorherigen Kapitel wurden die Lehrpersonen gefragt, welche allgemeine Bedeutung sie der LSB zuschreiben und welche spezifische Bedeutung in Bezug auf ihr Wohlbefinden.

Allgemeine Bedeutung der LSB (N=26). Für alle 26 Lehrpersonen ist die LSB allgemein von hoher bis sehr hoher Wichtigkeit, wenn nicht sogar «das Wichtigste» (3B15, Pos. 13). Eine Lehrperson fügt jedoch kritisch hinzu, dass ihr «Hauptauftrag» trotzdem aus dem «Beschulen» und nicht dem «Erziehen» bestehe (5B01, Pos. 74). Die befragten Lehrpersonen nennen unterschiedliche Gründe, weshalb die LSB für sie von Wichtigkeit ist. Eine enge Verbindung des Lernerfolgs der SchülerInnen mit der LSB sehen 15 Lehrpersonen. Es wird berichtet, dass SchülerInnen wegen der «tollen Lehrerin» (3B05, Pos. 114) sich für ein Fach begeistern oder morgens gerne zur Schule kommen, wobei insbesondere jüngere Kinder einer Lehrperson «Zu- liebe» (6Z02, Pos. 18) lernen. Weiter wird argumentiert, dass sich ein «robotermässiger» Unterricht schlecht auf die Aufnahmefähigkeit der SchülerInnen auswirkt (56B08, Pos. 14) oder wie in nachfolgendem Zitat illustriert, eine schlechte Beziehungsqualität per se das Lernen negativ beeinflusst.

Ich habe auch das Gefühl, dass das fast schon das Wichtigste ist. Ich glaube, wenn man eine schlechte Beziehung hat oder sich das Kind nicht wertgeschätzt fühlt oder akzeptiert fühlt oder irgendwie das Kind findet, die Lehrerin ist unfair oder sie bevorzugt Kinder (.), dann habe ich wirklich das Gefühl, dass das Lernen darunter leidet. (4B06, Pos. 10)

Zehn Lehrpersonen bezeichnen die LSB als Basis für ein gelingendes Arbeitsbündnis, damit man überhaupt «arbeiten» (4B12, Pos.19) kann. Vier Lehrpersonen spezifizieren in diesem Kontext, dass ihnen bei einzelnen SchülerInnen eine LSB besonders wichtig erscheint, damit diese in der Schule gut funktionieren.

Und dann gibt es Kinder, wo man wirklich merkt, die brauchen jetzt eine gute Beziehung zu mir, dass sie auch in der Schule funktionieren können. Und dann ist es mir auch wirklich wichtig, mit diesen einzelnen

³⁸ An dieser Stelle wird deshalb lediglich die Einordnung der LKB auf der Beziehungskarte kurz erläutert. Die Beziehung zur aktuellen Klasse beschreiben 20 der befragten Lehrpersonen als eine Beziehung mit viel Nähe und wenig Konflikt (Quadrant IV). Zwei Lehrpersonen charakterisieren die aktuelle LKB als eine mit viel Nähe und viel Konflikt (Quadrant I), bei zwei Lehrpersonen befindet sich die LKB auf der Grenze zwischen dem ersten und dem vierten Quadranten. Eine Lehrperson beschreibt die LKB mit wenig Nähe und wenig Konflikt (Quadrant III), bei einer Lehrperson befindet sich die LKB auf der Grenze zwischen dem dritten sowie dem vierten Quadranten.

Schülern, wo ich herausspüre, für die ist es jetzt wichtig, dass ich diese Beziehung auch stärken kann. (34L01, Pos. 48)

Für sechs Lehrpersonen ist eine gelingende LSB von Bedeutung, da sie diese mit dem Wohlbefinden der SchülerInnen in Verbindung bringen, welches ihnen am Herzen liegt. Eine vorhandene Vertrauensbasis ermöglicht, dass SchülerInnen bei Problemen bei der Lehrperson Hilfe suchen und diese gelöst werden können (34L01, Pos. 8). Durch die grosse Anzahl an verbrachten Stunden in der Schule ist man in der Klasse «wie eine Familie» und da «muss es ihnen gut gehen» (56B08, Pos.14). Die dank einer gelingenden LSB hervorgerufenen positiven Einstellungen zur Schule werden teilweise von Lehrpersonen mit der Motivation und dem Lernerfolg der SchülerInnen in Verbindung gebracht. Diese Vielschichtigkeit der allgemeinen Bedeutung der LSB zeigt sich exemplarisch an folgendem Zitat.

Dass sie Vertrauen in dich haben, dass sie auf dich hören können überhaupt oder, dass sie einfach wissen, sie können dir vertrauen und du meinst es gut mit diesem Kind. Man gibt sich Mühe, dem Kind auch zu helfen, ihre Bedürfnisse zu befriedigen und da ist eine Beziehung das WICHTIGSTE. Wenn ein Kind keine positiven Beziehungen zu einer Lehrperson hat, kommt es auch nicht gerne in die Schule. Und dann kann es nicht lernen, deshalb ist es für mich etwas vom Wichtigsten überhaupt. (4L04, Pos. 11)

WoLe-spezifische Bedeutung der LSB (N=26). Für alle 26 Lehrpersonen hat die LSB eine Bedeutung für ihr WoLe, wobei 15 Lehrpersonen dieser eine grosse und neun Lehrpersonen eine sehr grosse Bedeutung zuschreiben. Eine Lehrperson spricht nicht von einem direkten Zusammenhang, sondern sieht in der LSB ein Mittel zum besseren Verständnis von SchülerInnen, was das Ausmass an erlebtem Ärger minimieren kann (zur Rolle des Verständnisses siehe auch Kapitel 6.3.3.2 sowie 6.4.3.2).

Ob die Beziehung direkt mein Wohlbefinden fördert, kann ich nicht genau beantworten. Aber, wenn die Beziehung da ist, dann befördert mir das das Verständnis für das Kind und ich ärgere mich weniger, wenn was nicht klappt. (5B03, Pos. 72)

Diese grosse bzw. sehr grosse Bedeutung wird von vier Lehrpersonen mit empfundener Fürsorge begründet, welche durch ein damit einhergehendes Commitment bzw. «Brennen für die SchülerInnen» (34B11, Pos. 198) das WoLe positiv sowie negativ beeinflussen kann.

Ja, eine grosse, weil wenn ich an die einzelnen Schüler denke, dann beeinflussen sie ja mein Denken. Ich kümmere mich um das Kind. Oder je nach Beziehung fällt es mir dann auch einfacher. Oder ich habe weniger Sorgen. Dadurch habe ich auch gute Gefühle oder ich freue mich, in die Schule zu kommen und das Kind wieder zu sehen. Ich sehe sie ja sehr viel, 5mal in der Woche. Und dadurch-. Das stärkt auch mein körperliches Wohlbefinden, ja. Oder weniger Sorgen, guter Schlaf. Jetzt in meinem Fall. Ja, die Beziehung ist sehr, sehr wichtig für das Wohlbefinden. (6Z03, Pos. 62)

In der Aussage dieser Lehrperson wird nicht nur die Fürsorglichkeit ausgedrückt, sondern es werden ebenso unterschiedliche Berührungspunkte mit den Komponenten des WoLe angesprochen. Über alle Interviews hinweg berichten die Lehrpersonen einerseits von der LSB als Quelle positiver Emotionen, Kognitionen sowie physischen Empfindungen. Es wird von *Freude* gesprochen, wenn SchülerInnen «Zutrauen» zeigen (4B06, Pos. 22) oder einem viel «zurückgeben» (5L02, Pos. 14). Lehrpersonen berichten von *Stolz*, dass ein guter Draht zu einer Schülerin oder einem Schüler aufgebaut werden konnte (6B10, Pos. 37). Die LSB wird mit *Spass* beim Lernen in Verbindung gebracht, da man sich auf der gleichen «Respekt- bzw. Verständnisebene» bewegt (34B11, Pos. 114) und dadurch «die richtigen Knöpfe» gedrückt werden können (6B10, Pos. 19). Sucht eine Schülerin oder ein Schüler aktiv den Kontakt, wird von *Zufriedenheit* berichtet (34B13, Pos. 9). Es ist die Rede von *aufgeputzt sein*, als hätte man «drei Kaffees getrunken» nach einem Elterngespräch mit einer guten LSB (34L01, Pos. 24), aber auch von «*gutem Schlaf*» (6Z03, Pos. 62) und von «*Entspannung*» bzw. «*wie ein Schatten von einem abfallen würde*» bei von SchülerInnen gezeigter Dankbarkeit (5B03, Pos. 98).

Andererseits wird die LSB als Quelle negativer Emotionen, Kognitionen sowie physischen Empfindungen angesprochen. Eine Lehrperson erlebt es beispielsweise als *Belastung*, eine Beziehung zu einem Schüler mit Sonderstatus aufrecht zu erhalten, da diese viel Zeit in Anspruch nimmt und sie dadurch den anderen SchülerInnen der Klasse nicht gerecht werden kann (4L07, Pos. 117). Wenn eine Lehrperson den Eindruck hat, dass sich ein Kind in ihrer Gegenwart unwohl fühlt, kann dies zu *Ängsten* führen (5B14, Pos. 88). Eine Lehrperson spricht von *Ekel* gegen sich selber, wenn ihr bewusst wird, dass sie aufgrund eigener Erziehungs- bzw. Verhaltensmuster eine Schülerin oder einen Schüler ungerecht behandelt hat. *Ärger* gegen sich selbst kann ausgelöst werden, wenn trotz vieler Bemühungen kein Fortschritt in der Qualität der LSB erzielt wurde. Eine Lehrperson spricht über eine LSB aus der Vergangenheit, welche *Wut* über den Schüler auslöste und durch seine ständige Verweigerung bei der Lehrperson zu einem *Ohnmachtsgefühl* führte. Eine schwierige LSB kann auch dazu führen, dass Lehrpersonen sich abends *Sorgen* machen über den Ursprung von bestehenden Konflikten (4L05, Pos. 94) oder darüber, wie einem Kind in einer schwierigen Situation geholfen werden kann (3B15, Pos. 17). Welches Ausmass eine schwierige LSB für das WoLe zukommen kann, zeigt sich bei der Schilderung einer Lehrperson, bei welcher in einer vorherigen Klasse ein Schüler ein schwieriges sozio-emotionales Verhalten zeigte und die Lehrperson sowie ihren Unterricht stark kritisierte. Sie wurde *krank*, litt unter diversen Erkältungen und «*mochte nicht mehr aufstehen*» (5B14, Pos. 158). Eine Lehrperson berichtet von einem Vorfall in einer früheren

Klasse, bei dem die Selbst- nicht mit der Fremdwahrnehmung der LSB übereinzustimmen schien.

Ja, also das ist wie, wenn einem der Boden weggezogen wird. Völlige (.) Desillusionierung, man fällt aus allen Wolken. Oder ich (.) ja, hab mich so gefühlt. Und grosse Enttäuschung auch, weil ich das ganz anders wahrgenommen habe [...]. Und allgemein ja, dacht ich auch einmal mehr, dass ich anders wahrgenommen werde als ich es meine. Oder, dass ich denke, dass es ausgesendet wird. Das bin ich mir schon bewusst und das ist natürlich nicht (.) erfreulich, oder, dass ist jedes Mal eine Enttäuschung (.) ja, wenn es nicht so ankommt oder negativer ankommt als man es meint. (5B01, Pos. 136-138)

Die berichteten positiven sowie negativen Auswirkungen der LSB auf das WoLe sind nicht als abschliessende Auflistung zu verstehen, sondern sollen die Facettenbreite der LSB als Quelle des WoLe darstellen. Einige Lehrpersonen berichten zudem davon, dass in der Vergangenheit eine schwierige LSB beinahe dazu geführt hat, den Lehrberuf aufzugeben. Inwiefern die LSB mit fehlendem WoLe bzw. dem Berufsausstieg verknüpft sein kann, zeigt die Äusserung einer Junglehrperson.

Ich denke, wenn (.)-, man fühlt das, glaub ich, als Lehrperson auch ein bisschen, ob die Kinder einen einigermaßen mögen oder nicht. Und wenn ich jetzt regelmässig merken würde, dass ich nicht ankomme bei den Kindern, dann wäre das für mich ein Grund, nicht diesen Beruf zu machen, weil ich eben finde, diese Beziehung muss wie funktionieren, sonst (.) kann ich nicht arbeiten, nicht in diesem Alter. (56B02, Pos. 100)

6.2.3 Verhältnis der LKB und der LSB

Beschreibungen zum Verhältnis der LKB und der LSB fallen different aus, wobei die Frage im Interview teilweise zu längeren Denkpausen geführt hat. Lehrpersonen beschreiben die LKB beispielsweise als die «Summe aller Beziehungen» (5B14, Pos. 160), andere hingegen betrachten die LSB als «Grundlage» (4B12, Pos. 112) für den Aufbau der LKB, wobei weitere Faktoren wie z. B. Gruppendynamiken mitwirken.

Einzelnen komm ich ja mit jedem sehr gut aus. Aber als Gruppe, da kommt dann plötzlich die Gruppendynamik, oder. Und bei ihnen auch. Das Bestehen müssen vor den andern, das Markieren müssen, "Ich bin doch der und habt ihr mich auch gern, akzeptiert ihr mich". Ich mein, der braucht das 200 mal am Tag. Die Bestätigung, dass er akzeptiert wird. Und sonst sorgt er irgendwie dafür. (13). Ich weiss auch nicht, ob das Gruppenwohlbefinden die Summe der Einzelnen ist. Bin ich nicht so sicher. Denn mit Einzelnen ist ja immer problemlos und wenn sie dann als Gruppe-, je nachdem, wer auf wen trifft, "Pff". Da kann ichs nicht eindeutig beantworten. (5B03, Pos. 142)

Unabhängig von der konzeptuellen Verknüpfung der beiden Konstrukte nehmen 15 Lehrpersonen explizit dazu Stellung, ob in ihrem Schulalltag der LKB oder der LSB eine grössere Bedeutung zukommt. Sechs Lehrpersonen priorisieren die LKB und eine die LSB. Zwei Lehrpersonen formulieren, dass für sie in erster Linie die LKB im Vordergrund steht, falls sich diese aber als schwierig herausstellt, die Beziehungen zu einzelnen SchülerInnen an Wichtigkeit gewinnen. Sechs Lehrpersonen sprechen von einer Gleichwertigkeit der LKB und der LSB.

6.2.4 (Keine) Veränderung seit Berufseinstieg

Veränderung ($N=12$). In Bezug auf die LSB und die LKB berichten zwölf Lehrpersonen von Veränderungen in deren Stellenwert. Fünf Lehrpersonen erinnern sich, dass beim Berufseinstieg die Aufmerksamkeit bereits durch den fachlichen Unterricht grösstenteils absorbiert wird. Es wird erwähnt, dass Beziehungen mit SchülerInnen in der Ausbildung kein Thema gewesen seien (5B03, Pos. 74), man früher «lockerer» war und «darüber hinweg geschaut» hat (56B16, Pos. 167). Mit Anzahl der Berufsjahren wird von einem Zuwachs an Bewusstsein gesprochen, wie an Beziehungen «gearbeitet» (56B08, Pos. 58) werden kann und wie dank erworbener Sicherheit Unstimmigkeiten proaktiv und offen angegangen werden können (5B01, Pos. 78). Drei Lehrpersonen schreiben der erworbenen Vater- bzw. Mutterrolle einen Grund für eine grössere Sensibilität und mehr Verständnis im Umgang mit den SchülerInnen zu.

Ich finde, also je länger ich unterrichte, je mehr habe ich das Gefühl, (..) dass es wichtiger wird. Am Anfang war mir wichtig, dass ich viel Informationen gegeben habe, dass ich gut erklärt habe, dass ich schöne Blätter abgegeben habe. Und inzwischen habe ich das Gefühl, wenn ich einfach nur da bin und mir Zeit nehme und die Schüler ernst nehme, kommt viel mehr heraus am Schluss, als wenn ich gut vorbereitet bin. (5B14, Pos. 94)

Keine Veränderung ($N=14$). Retrospektiv mit Blick auf ihre Berufsjahre sehen 14 Lehrpersonen keine Veränderung der Bedeutung der LSB oder der LKB.

Ich glaube, das war immer so. Also ich habe schon alle Klassen mal gehabt, (lacht) jetzt in meiner Laufbahn. Ja, ich habe begonnen mit 1. bis 4. und nachher hatte ich Oberstufe, dann Mittel, dann im Heim Oberstufe und jetzt wieder so untere Mittelstufe, ja. Ja, aber ich merkte, es war überall wichtig, ja, in jedem Alter [...] Ich glaube, es war mir immer wichtig und ich merkte auch, dass das wichtig sein muss, ja, von Anfang an. (3B15, Pos. 19)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der LKB und der LSB von den befragten Lehrpersonen eine wichtige bis sehr wichtige Bedeutung zugesprochen wird. In folgendem Subkapitel wird dargelegt, wie die Lehrpersonen LSB beschreiben, welche sich hemmend auf ihr Wohlbefinden auswirken.

6.3 Wohlbefindenshemmende LSB³⁹

Folgend werden in einem ersten Schritt die wohlbefindenshemmenden LSB aus Sicht der Lehrpersonen mittels der Einordnung auf der Beziehungskarte beschrieben (Kapitel 6.3.1). Anschliessend werden die wohlbefindenshemmenden LSB entlang dem «Beziehungsschema SchülerIn» (Kapitel 6.3.2) sowie dem «Beziehungsschema Lehrperson» (Kapitel 6.3.3) vorgestellt, wobei falls explizit von der Lehrperson erwähnt, Auswirkungen auf das WoLe sowie Hinweise zum Umgang vorgestellt werden. Die Ausführungen zu den beiden Schemata sind durch den interaktionalen Charakter der LSB eng verknüpft und deren Trennung deswegen als Heuristik zu verstehen. Die Ergebnisse werden nicht in der Reihenfolge der Anzahl Nennungen, sondern entlang der Subkategorien berichtet. Dies ermöglicht eine einfachere Orientierung und erleichtert Vergleiche zwischen den wohlbefindenshemmenden sowie -fördernden LSB. Ein Überblick über die Kodierungen der Beziehungsschemata nach Anzahl der Lehrpersonen der wohlbefindenshemmenden wie auch -fördernden LSB bietet die Tabelle 6.

³⁹ Dieses Kapitel wurde von Haldimann verfasst.

Tabelle 6

Überblick über die Kodierungen der Beziehungsschemata nach Anzahl der Lehrpersonen (N=26)

Beziehungsschema SchülerIn			Beziehungsschema Lehrperson		
	WoLe- hem- mend (N=26)	WoLe- fördernd (N=26)		WoLe- hem- mend (N=26)	WoLe- fördernd (N=26)
Persönlichkeit, Intelligenz und Diagnose	15	21	Persönlichkeit	0	2
· Negative Emotionalität (+/-)	+7	+3/-5	· Negative Emotionalität (+/-)		-1
· Extraversion (+/-)	-4	+11/-2	· Extraversion (+/-)		-1
· Verträglichkeit (+/-)	+2/-1	+7	· Verträglichkeit (+/-)		1
· Gewissenhaftigkeit (+/-)	+2	+5	· Gewissenhaftigkeit (+/-)		
· Offenheit (+/-)		+5	· Offenheit (+/-)		
· Sympathie (+/-)	+2/-1	+5			
· Intelligenz	2	8			
· Diagnose	7	1			
Beziehungsverhalten	24	25	Beziehungsverhalten	26	25
· Respekt/Disziplin (+/-)	+2/-18	+9/-11	· Authentizität/Ehrlichkeit (+/-)	+1/-4	+6
· Authentizität/Ehrlichkeit (+/-)	-6	+8	· Verständnis (+/-)	+22/-9	+14
· Klare Kommunikation der eigenen Bedürfnisse (+/-)	+2/-9	+6/-1	· Wertschätzung	6	11
· Vertrauen (+/-)	+1/-1	+8	· Vertrauen (+/-)	+1/-3	+3
· Unterstützung/Hilfsbereitschaft/Loyalität/Verlässlichkeit (+/-)	-1	+9	· Humor (+/-)		+10
· Dankbarkeit (+/-)	+1	+4	· Verlässlichkeit		3
· Humor (+/-)	-1	+10	· Gerechtigkeit	2	3
· SchülerIn-Drängen für eine LSB (+/-)	+11/-11	+17/-2	· Lehrperson-Drängen für eine LSB (+/-)	+11/-11	+15/-2
			· Eingreifen bei Störungen (+/-)	+14	+7/-4
			· Positive Verstärkung	7	4
			· (Fachliche) Unterstützung (+/-)	+2/-18	+13
Motivationales Verhalten	15	12	Ergänzende Umgangs- und Förderfaktoren	16	16
· Motivation	9	10	· Zusammenarbeit mit Eltern	10	13
· Mangelnde Motivation	11	3	· Zusammenarbeit mit (Spezial-)Lehrkräften und Fachpersonen	8	3
			· Faktor Zeit	4	6
			· Umgang: Neuanfang	5	
			· Förderung: Ungewissheit		2
Sozial-emotionales Verhalten	10	9			
· Positive Interaktionen mit MitschülerInnen	2	7			
· Negative Interaktionen mit MitschülerInnen	9	4			
Leistungsverhalten	13	14			
· Gute Leistung	6	6			
· Schlechte Leistung	9	3			
· Selbstverschuldete schlechte Leistung	3				
· Unerwartet gute Leistung	2	1			
· Dazulernen		4			

Anmerkungen. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die jeweilige Anzahl der Lehrpersonen als Orientierung dient und nicht als abschliessendes Ergebnis zu interpretieren ist. Im Sinne von halbstandardisierten Interviews wurden nicht in allen Interviews alle Themen diskutiert bzw. in gleicher Weise die Fragen beantwortet. Enthält eine Subkategorie eine Unterteilung in eine positive sowie eine negative Ausprägung, werden beide Angaben berichtet und mittels Schrägstrich getrennt.

6.3.1 Beziehungskarte

Mit der Aufforderung, eine bis drei wohlbefindenshemmende LSB zu nennen, werden von den Lehrpersonen insgesamt 74 LSB als solche eingestuft, wobei es sich bei 55 um eine Beziehung mit einem Schüler und bei 19 um eine Beziehung mit einer Schülerin handelt (siehe Tabelle 7). Die Gesamtverteilung des Geschlechts in den Klassen ist nicht bekannt, weshalb die Zahlen mit Vorsicht zu interpretieren sind. 25 Lehrpersonen charakterisieren eine LSB – 18 mit einem Schüler und sieben mit einer Schülerin – mit *viel Nähe und viel Konflikt (Quadrant I)*. 22 Lehrpersonen beschreiben eine LSB – 17 mit einem Schüler und fünf mit einer Schülerin – mit *wenig Nähe und viel Konflikt (Quadrant II)*. Bei drei Lehrpersonen befindet sich die LSB mit einem Schüler auf der Grenze zwischen dem ersten und zweiten Quadranten. 17 Lehrpersonen verorten eine LSB – 13 mit einem Schüler und vier mit einer Schülerin – bei *wenig Nähe und wenig Konflikt (Quadrant III)*. Fünf Lehrpersonen beschreiben eine LSB – zwei mit einem Schüler und drei mit einer Schülerin – mit *viel Nähe und wenig Konflikt (Quadrant IV)*. Bei drei Lehrpersonen befindet sich die LSB mit einer Schülerin auf der Grenze zwischen dem ersten und zweiten Quadranten.

Tabelle 7

Auswertung der Beziehungskarte – wohlbefindenshemmende LSB

		viel Nähe, viel Konflikt (Quadrant I)	Grenze	wenig Nähe, viel Konflikt (Quadrant II)	wenig Nähe, wenig Konflikt (Quadrant III)	Grenze	viel Nähe, wenig Konflikt (Quadrant IV)
mit Schüler	55	18	3	17	13	0	2
mit Schülerin	19	7	0	5	4	2	3
Gesamt	74	25	3	22	17	2	5

6.3.2 Beziehungsschema SchülerIn

Das «Beziehungsschema SchülerIn» lässt sich in die Kategorien «Persönlichkeit, Intelligenz und Diagnose», «Beziehungsverhalten», «motivationales Verhalten», «sozial-emotionales Verhalten» sowie «Leistungsverhalten» unterteilen.

6.3.2.1 Persönlichkeit, Intelligenz und Diagnose

SchülerInnen, mit welchen Lehrpersonen eine wohlbefindenshemmende LSB führen, wird am häufigsten ($N=7$) eine *Negative Emotionalität* zugeschrieben. Es fallen Beschreibungen wie «babyhaft» (34B09, Pos. 160) oder «Frustrationstoleranz gleich null» (4L04, Pos. 49). Ein

Schüler wird als überängstlich und «wahnsinnig negativ» beschrieben, was bei der Lehrperson Ärger auslöst (34B09, Pos. 164-168).

Sind Kinder krank, dann sagt: «Ja, diese Grippe, das ist ganz schlimm, die greift um sich, am Schluss werden wir alle krank sein.» [I: Und was löst das bei dir aus, solche Situationen?] Eben so - einfach so Ärger, einfach: Jetzt halt mal den Mund! Oder? [...] Ja, ich merke es manchmal schon [körperlich], aber dann denke ich, das war nicht das - da hast du überreagiert. Wenn ich merke, ja, jetzt bin ich einfach angespannt. Die Atmung geht anders. Ja, jetzt musst du mal durch, das ist ja wirklich nicht so schlimm. (34B09, Pos. 164-168)

Weiter beschreiben vier Lehrpersonen SchülerInnen als *introvertiert*, wobei eine Lehrperson von Enttäuschung spricht, da der Schüler wie eine «Maschine» Aufgaben löst und «kein Output ausser die Lösung» (4L05, Pos. 160) kommt.

Es ist einfach- es kommt einfach kein Output ausser die Lösung, keine Emotionen von ihm, einfach sehr wenig. Das ist sehr ja – vielleicht bin ich ein bisschen enttäuscht im Sinne von «Hey, du könntest so viele coole Dinge erzählen und machen und auch mit den anderen Kindern, aber du sitzt NUR da und schaufelst alles in dich rein». Vielleicht ist es auch egoistisch von mir, aber ich finde einfach, das wäre so schön. (4L05, Pos. 160)

Im Bereich der *Verträglichkeit* beschreiben zwei Lehrpersonen SchülerInnen als «sensibel» und eine Lehrperson hingegen als vom Charakter her «undurchlässig» (4B06, Pos. 48). SchülerInnen werden von zwei Lehrpersonen als zuverlässig bzw. *gewissenhaft* eingestuft. Der Subkategorie *Offenheit* wird keiner Interviewpassage zugeordnet. In Bezug auf die *Sympathie*, empfindet eine Lehrperson die Persönlichkeit eines Kindes als «rührend» (5B01, Pos. 108), eine andere Lehrperson fühlt sich «nicht sehr angesprochen» (6Z03, Pos. 108). Zwei Lehrpersonen beschreiben SchülerInnen als sehr *intelligent*. Sieben Lehrpersonen erwähnen in ihren Ausführungen eine vermutete oder bestätigte *Diagnose* – neben Autismus, selektivem Mutismus, Schüler mit Sonderstatus, ADHS und einer Spracherwerbsstörung wird auch der Beginn der Pubertät als «Diagnose» genannt.

6.3.2.2 Beziehungsverhalten

Respekt/Disziplin (N=18). Zwei Lehrpersonen beschreiben eine LSB, in der keine oder wenige disziplinarische Probleme vorhanden sind. Hingegen 18 Lehrpersonen schildern LSB, in welchen eine Schülerin oder ein Schüler regelmässig die Lehrperson nicht als Autoritätsperson anerkennt bzw. disziplinarische Regelverstösse begeht. Solches Verhalten wird als «unhöflich» (6Z02, Pos. 52), «trotzig» und «frech» (6Z03, Pos. 104) charakterisiert. Ein Schüler verhält sich nach dem Motto "Ich kann auswählen, ich kann bestimmen, ich darf das machen, was mir grad

gefällt" (3B05, Pos. 88). Dinge, die schon «tausendmal gesagt» (5L02, Pos. 48) wurden, werden trotzdem nicht eingehalten. Eine Lehrperson beschreibt das Verhalten eines Mädchens als teilweise divenhafte bzw. arrogant, was bei ihr Ärger aber auch Resignation sowie Müdigkeit auslöst. Sie fühlt sich verletzt, dass die Schülerin die mühsam aufgebaute LSB je nach Laune «mit Füssen treten» kann (4B12, Pos. 49-59).

Es ist vielleicht schon ein bisschen so, sie möchte sich von niemandem etwas sagen lassen. Es ist dort wirklich ein bisschen, ja, vielleicht ein Seilziehen, um nicht die Macht, Macht ist nicht das richtige Wort, aber sie kann sich nicht einordnen. Sie ordnet sich nicht ein. Das merke ich, dass sie mich nicht akzeptiert in gewissen Situationen, dass sie die Autorität nicht anerkennt. (4B12, Pos. 51)

Dieses Verhalten kann Lehrpersonen nervlich belasten oder Frustration auslösen. Eine Lehrperson berichtet von Hilflosigkeit, da sie bemerkt, dass der Schüler immer wieder die Beziehung «zu kippen» (56B02, Pos. 68) versucht. Eine Lehrperson macht sich Sorgen, wie ihre eigenen Gefühle durch das provokative Verhalten einer Schülerin beeinflusst werden und sie beinahe explodiert.

Was mir Sorgen bereitet ist, dass sie Gefühle in mir auslösen kann. Also das ich wirklich fast explodiere. Und wie sie mit ihrem Verhalten, wie sie mich beeinflussen kann. [...] Das macht sie richtig herausfordernd. Manchmal stehe ich hier und sie macht etwas 2 Schritte von mir entfernt am Pult. Da isst sie in der Schule, dann spielt sie mit ihren Spielsachen, wo wir abgemacht haben, dass die weg sind. Und dann kann sie das wirklich ganz oft hintereinander machen und mich wirklich so provozieren. (6L03, Pos. 105)

Eine Lehrperson berichtet, dass sie bei Auseinandersetzungen versucht, sich «nicht hineinziehen zu lassen» und «geerdet zu bleiben» (56L06, Pos. 54). Regelmässige disziplinarische Konflikte können dazu führen, dass die Lehrperson viel mit einem Schüler kommuniziert und deshalb eine «starke» Beziehung entstehen kann.

Also ich hab ne Beziehung zu ihm. Ich weiss nicht, ob ich dann gut-, doch es ist ne gute Beziehung. Also ne STARKE Beziehung, gut weiss ich nicht. Gut in dem Sinne, dass wir gut miteinander auskommen ja, doch (.) warum nicht, ja. Ja natürlich, oder wenn ich sage, dass die Beziehung davon abhängt, wie oft du kommunizierst miteinander, dann -. Du kommunizierst ja dauernd mit ihm, weil er stört. Also gibt das halt die stärkere Beziehung als die (??), die ich kaum wahrnehme, weil sie so still ist. (5B03, Pos. 116)

Authentizität/Ehrlichkeit (N=6). In den Interviews haben sechs Lehrpersonen geäussert, dass eine Schülerin oder ein Schüler sie anlügt oder sie das Gefühl haben, dass sich diese oder dieser verstellt und so für die Lehrperson «kaum nahbar» (6Z03, Pos. 52), «nicht so fassbar» (56B07, Pos. 78) oder «nicht spürbar» (4B12, Pos. 73) ist. Dies kann bei Lehrpersonen zu Verunsicherung, aber auch Stress führen.

Die sind einfach so hier, so fleissige Mädchen, aber die wollen beide so perfekt sein und dann weiss ich manchmal nicht: Sind sie das wirklich? Also wollen sie das aus dem Herzen raus oder ist das einfach so eine Farce? Und da merke ich, da komme ich manchmal nicht so ans Gefühl hin. [...] Da merke ich manchmal, dass es mich stresst. (34B09, Pos. 106-108)

Eine Lehrperson fühlt sich verletzt, wenn eine Schülerin ihr «direkt ins Gesicht» lügt (4B12, Pos. 49). Im Lügen sieht eine Lehrperson eine Überlebensstrategie des Kindes, die Verunsicherung bleibt (34B11, Pos. 126). Eine andere Lehrperson vermutet, dass ein Mädchen vielleicht allgemein Mühe hat im Umgang mit Erwachsenen (6Z03, Pos. 52).

Klare Kommunikation der eigenen Bedürfnisse (N=11). Neun Lehrpersonen sagen im Kontext einer wohlbefindenshemmenden Beziehung aus, dass die Schülerin oder der Schüler ihre bzw. seine Bedürfnisse nicht klar kommuniziert. Dies zeigt sich darin, dass auf Nachfrage der Lehrperson keine oder eine «verstummte Antwort» (4B06, Pos. 40) kommt. Klärende Gespräche sind unter diesen Bedingungen schwierig zu führen, was sich erschwerend auf den Beziehungsaufbau auswirkt.

Es ist die Kommunikation. [...] Wenn ich nicht kommunizieren kann, ist es schwierig eine Beziehung aufzubauen. Die Beziehung bezieh-, geht dann via Eltern oder via (.) Beobachten, Arbeitsverhalten, also es macht Umwege. Ja, so kann ichs gut beantworten. Also wenn ich gut mit einem Kind kommunizieren kann, habe ich auch eher eine gute Beziehung. Und jetzt mit S(?) zum Beispiel ist schwierig, oder zu kommunizieren. [...]. Es steht und fällt mit der Kommunikation. (5B03, Pos. 114)

Im Gegensatz dazu berichten zwei Lehrpersonen über eine klare Kommunikation der eigenen Bedürfnisse. Eine Lehrperson beschreibt, dass eine heikle Konfliktsituation unter SchülerInnen entschärft werden konnte, da ein Schüler ihr als Lehrperson mitteilte, er könne nicht am Unterricht teilnehmen, da er dem anderen Schüler noch nicht unter die Augen treten könne und noch «ein bisschen sauer» sei (4L04, Pos. 51). Etwas anders gelagert ist der Fall eines anderen Schülers, welcher seine Bedürfnisse in Form von Ansprüchen an seine Lehrperson klar kommuniziert. In Kombination mit mangelnder Motivation des Schülers, ruft dies bei der Lehrperson Frustration hervor (5Z01, Pos. 40).

Vertrauen (N=2). Eine Lehrperson äussert sich dazu, dass eine Schülerin «zum Glück» immer mehr Vertrauen in die Lehrperson aufweist (4B06, Pos. 48). Eine andere Lehrperson spricht hingegen davon, dass ein Schüler ihr vorwirft, dass sie «es nicht gut meine mit ihm» (4L07, Pos. 129).

Unterstützung/Hilfsbereitschaft/Loyalität/Verlässlichkeit (N=1). Dieser Subkategorie lässt sich eine Schilderung einer Lehrperson zuweisen, in der eine Schülerin gegenüber der Lehrperson im Kontext eines Elterngesprächs keine Loyalität zeigte. Die Lehrperson berichtet

einerseits von Verständnis und andererseits von Wut aufgrund des Verdachtes, die Schülerin könnte einen «verarscht» haben (34B11, Pos. 134).

Dankbarkeit (N=1). Eine Lehrperson spricht von einer Schülerin, welche in «guten Zeiten» Hilfe annimmt und sich dankbar zeigt (4B12, Pos. 49).

Humor (N=1). Es wird ein Schüler beschrieben, welcher aus Sicht der Lehrperson kein Bewusstsein dafür hat, in welchen Situationen Humor angemessen ist und wann nicht. Für die Lehrperson ist dies «merkwürdig» (6Z02, Pos. 54).

SchülerIn-Drängen für eine LSB (N=17). Insgesamt äussern sich 17 Lehrpersonen dazu, inwiefern eine Schülerin oder ein Schüler von sich aus im Rahmen von persönlichen Erzählungen oder anhänglichem Verhalten den Kontakt zur Lehrperson sucht. Sechs Lehrpersonen beschreiben SchülerInnen, welche «etwas Persönliches erzählen» (5Z01, Pos. 46) oder sich «anhänglich» (5B01, Pos. 110) verhalten, wobei dies von den Lehrpersonen nicht als unangenehm empfunden bzw. als «Genuss» beschrieben wird (56L06, Pos. 72). Zwei Lehrpersonen sehen darin ein Kompensationsverhalten des Kindes, um andersgelagerte Konflikte durch Anhänglichkeit wieder gut zu machen. Zwei Lehrpersonen beobachten einen positiven Wandel, dass zwei zu Beginn zurückhaltende Schülerinnen nun vermehrt von sich aus auf sie zukommen. Elf Lehrpersonen beschreiben hingegen LSB, in welchen die Schülerin oder der Schüler kaum von sich aus auf die Lehrperson zugeht, wenig von sich erzählt, «Distanz bewahrt» (56B02, Pos. 46) oder sich sogar «abkapselt» (4B12, Pos. 75). Für Lehrpersonen kann dies den Beziehungsaufbau erschweren und so das Wohlbefinden dämpfen (4L04, Pos. 21). Von Belastung spricht eine andere Lehrperson nur dann, wenn es einer Schülerin oder einem Schüler nicht gut geht.

Ich glaube die Distanz belastet mich nur dann, wenn ich merke, dass es den Kindern nicht gut geht. Oder ich das Gefühl habe, es geht ihnen nicht gut. Dann belastet es mich. Weil sonst finde ich das völlig in Ordnung und legitim. Das musste ich lernen, dass es Kinder gibt, die das nicht gerne haben. Und ja, zum Beispiel bei [Name des Kindes] finde ich es ganz in Ordnung so. (6Z02, Pos. 70)

Vier Lehrpersonen vermuten, dass SchülerInnen mit tiefer Beziehungsinitiative weniger das Bedürfnis für eine LSB haben. Ein Schüler ist beispielsweise mehr an den «Kumpanen» orientiert und nimmt die Lehrperson nicht als "Ah, da ist jemand, der mir zuhört" wahr (56B08, Pos. 46). Fünf Lehrpersonen hingegen berichten von SchülerInnen, welche «fast wie verzweifelt» (34B11, Pos. 126) die Nähe suchen.

[...] sucht extrem die Nähe, erzählt mir irgendwas, kommt eben wieder mit Arbeiten, die schon fertig sein sollten, dabei sind sie es gar nicht, oder sie erzählt mir irgendwie Zeugs, das gar nicht wichtig ist, Hauptsache man erzählt und man ist nahe bei der Lehrerin. (34B11, Pos. 126)

Die Lehrperson fühlt sich durch dieses Verhalten überfordert und gestresst (34B11, Pos. 126-130), eine andere genervt (34B09, Pos. 160).

6.3.2.3 Motivationales Verhalten

Motivation (N=9). Neun Lehrpersonen beschreiben SchülerInnen, welche sich in der Schule motiviert zeigen. Sie kommen gerne in die Schule, arbeiten (grösstenteils) konzentriert mit, können sich «für vieles begeistern» (6L03, Pos. 105) und möchten es grundsätzlich «gut machen» (6B10, Pos. 74). Die positive Einstellung eines Schülers löst bei einer Lehrperson – trotz wohlbefindenshemmender LSB – Freude aus (4L07, Pos. 131). Zwei Lehrpersonen beschreiben je einen Schüler als übereifrig und übermotiviert. Gepaart mit Voreiligkeit spricht die eine Lehrperson von einer Beziehung, die ihr viel Energie raubt (34B09, Pos. 160). Die andere Lehrperson empfindet die Situation als «schwierig».

[...] hat einfach nur Sechser hat, immer alles checkt, mega schnell ist, alles abnickt, nie stört und sagt «Darf ich das ganze Mathebuch noch durchrechnen?», «Ja, aber jetzt du kannst die Rechnungen, die kannst du ja », «Ja, aber ich möchte sie zuhause fertig machen.» (3) Er macht nichts anderes ausser das. Das finde ich mega schwierig. (4L05, Pos. 144)

Mangelnde Motivation (N=11). Elf Lehrpersonen schildern Beziehungen, in welchen die SchülerInnen mangelnde Motivation zeigen. «Es gibt nichts Freiwilliges» (56B16, Pos. 213), «Alles ist einfach immer doof» (4L07, Pos. 125) oder «null Bock»-Stimmung (4L05, Pos. 142). Die Hausaufgaben werden vergessen, Materialien nicht mehr gefunden bzw. nicht zurückgebracht oder die SchülerInnen bemühen sich nicht, die von der Lehrperson geforderten Aufgaben zu lösen. Dies kann bei der Lehrperson zu Wut, Ärger aber auch Frustration führen, da vorhandene Ressourcen nicht genutzt werden und dies meist mit einem Mehraufwand für die Lehrpersonen verbunden ist.

Das schon, also es gibt Kinder, die manchmal, also manchmal werde ich wütend auf das Kind, weil ich denke, das haben wir doch schon so oft besprochen, jetzt einmal in der Woche ein Leseverstehen zu machen, das ist nicht sehr schwierig. Bei einem Kind musste ich sogar, habe ich das gemacht, das Leseverstehen und dann habe ich so da nachgefragt, «und hast du es jetzt gemacht?». «Nein, keine Lust!». (6Z02, Pos. 22)

Aus einer anfänglichen Frustration berichtet eine Lehrperson, dass sie dem nun mit Gleichgültigkeit begegnet (6B10, Pos. 61). Eine andere Lehrperson vermutet, dass der Schüler durch das Zeigen seiner mangelnden Motivation «eine Art von Aufmerksamkeit» von der Lehrperson sucht (4L05, Pos. 142). Eine dritte Lehrperson erklärt sich das Verhalten damit, dass der Schüler

«unbekümmert in seiner Welt» lebt und die Schule nicht zu seinen Prioritäten gehört (5B01, Pos. 126).

6.3.2.4 Sozial-emotionales Verhalten

Positive Interaktionen mit MitschülerInnen (N=2). Zwei Lehrpersonen beschreiben Beziehungen zu einer Schülerin bzw. einem Schüler, bei welcher «das Soziale» stimmt (56L06, Pos. 74) bzw. welcher «ein guter Freund» für alle ist (6Z02, Pos. 52).

Negative Interaktionen mit MitschülerInnen (N=9). Neun Lehrpersonen beschreiben LSB zu SchülerInnen, welche in negative Interaktionen mit MitschülerInnen verwickelt sind. Es wird von Interaktionen innerhalb und ausserhalb des Klassenzimmers (z. B. grosse Pause oder Schulweg) erzählt. Eine Lehrperson schildert, dass sie typischerweise im Lehrerzimmer von KollegInnen mit «Er hat das gemacht, er hat das gemacht» auf das negative Verhalten angesprochen wird und sie dies nachher klären muss (5B14, Pos. 134). Sechs Lehrpersonen berichten explizit von hoher Aggression und Gewalttätigkeit, wobei durch die Missbilligung von diesem Verhalten sich bei einer Lehrperson «alles in mir zusammenzieht» und Wut auslöst (5L02, Pos. 52). Obwohl die Aggression nicht direkt gegen die Lehrpersonen gerichtet ist, kann dies die LSB negativ beeinflussen und zu schlaflosen Nächten führen.

Ein Vorfall, wo mich schockiert hat, war, dass er mit einem Jungen so gestritten hat, dass er nur um sich geschlagen hat und ich musste ihn festhalten, er hat GESPÜCKT. Dann ist die Grossmutter von dem anderen Jungen gekommen [...] und sie hat sich noch eingemischt. Dann hat dieser Junge ihr schlimmste Sachen an den Kopf geworfen «Ihr Sohn hat den TOD verdient» [...]. Aber ich habe NICHT mehr gewusst, was machen. Und wenn man in so eine Situation gerät, habe ich gemerkt, hat sich meine Beziehung zu ihm auch verändert. Er kann nichts dafür, es war ein Schalter. Er ist total ausgetickt, man konnte ihn-. Es war nicht gegen mich, aber es war auch schon gegen mich. Er hat einfach solche Tage, wo er alles rumschmeisst und überhaupt. Es ist wirklich ein KRASSES Beispiel, EXTREM herausfordernd, wo ich schlaflose Nächte hatte. (4L04, Pos. 49)

Vier Lehrpersonen beschreiben negative Interaktionen, in welchen der betroffene Schüler ein (potenzielles) Mobbing-Opfer darstellt. Dabei erwähnen zwei Lehrpersonen, dass die Situation aktuell unter Kontrolle ist, sie sich aber Sorgen über zukünftiges Mobbing nach einem Klassenwechsel (34B09, Pos. 174) bzw. dem Übertritt in die Sekundarstufe (6B10, Pos. 78) machen.

6.3.2.5 Leistungsverhalten

Gute Leistung (N=6). Sechs Lehrpersonen sprechen von LSB, in welchen die Schülerin oder der Schüler ein gutes Leistungsverhalten zeigt und als «Durchschnittsschüler» gelten kann (34L01, Pos. 28).

Schlechte Leistung (N=9). Neun Lehrpersonen beschreiben schlechte schulische Leistungen. «Er hat den Auftrag nicht verstanden, obwohl man es zehnmal gesagt hat» (6B10, Pos. 59) löst bei einer Lehrperson Frustration aus. Eine andere Lehrperson spricht von Nervosität, da sie das Gefühl hat, dass eine Schülerin nicht ihre vollen Ressourcen abrufen kann (56B16, Pos. 221). Eine Lehrperson fühlte sich zu Beginn durch die schlechte Leistung einer Schülerin überfordert.

Ich war eigentlich eben geschockt, also ich war eigentlich völlig überfordert, (.) weil die Nummer 10, als sie da in die fünfte Klasse kam, (..) konnte sie gar nicht schreiben. Sie haben - sie hat alle Wörter aneinander geschrieben. (56B16, Pos. 207)

Selbstverschuldete schlechte Leistung (N=3). Drei Lehrpersonen beschreiben SchülerInnen, welche schlechte Leistungen zeigen und sich dabei von der Lehrperson nicht helfen lassen, was von einer Lehrperson als «mühsam» und «frustrierend» beschrieben wird (6B10, Pos. 57).

Unerwartet gute Leistung (N=2). Zwei Lehrpersonen beschreiben Situationen, in welchen die Schüler unerwartet eine gute Leistung gezeigt haben, was bei einer Lehrperson durch das Loben zu einer Verbesserung der LSB geführt hat (4L04, Pos. 49) und bei der anderen Lehrperson Freude auslöste (6B10, Pos. 61).

Dazulernen(N=0). Keine Interviewpassage wurde dieser Subkategorie zugeordnet.

6.3.3 Beziehungsschema Lehrperson

Das «Beziehungsschema Lehrperson» der wohlbefindenshemmenden LSB lässt sich in die Kategorien «Persönlichkeit», «Beziehungsverhalten» sowie «Ergänzende Umgangsfaktoren» unterteilen.

6.3.3.1 Persönlichkeit

In den Interviews konnte keine Passage gefunden werden, in welcher die Lehrpersonen im Kontext von wohlbefindenshemmenden LSB ihre eigene Persönlichkeit beschreiben.

6.3.3.2 Beziehungsverhalten

Authentizität/Ehrlichkeit (N=5). Vier Lehrpersonen äussern sich dazu, dass sie sich in den von ihnen beschriebenen wohlbefindenshemmenden LSB mit «weniger Natürlichkeit» (4B06, Pos. 42) verhalten. Eine Lehrperson zeigt einem Schüler nicht, dass sie sich eigentlich von seiner explosiven Begrüssung morgens genervt fühlt und reguliert ihre physiologische Erregung mittels der Atmung. Eine andere Lehrperson hingegen berichtet, dass sie sich einem demotivierten Schüler durchaus authentisch zeigt und ihm vermittelt, dass sie durch sein Verhalten teilweise auch «keinen Bock» hat (4L05, Pos. 152).

Verständnis (N=22). Neun Lehrpersonen berichten davon, dass sie das Verhalten einer Schülerin oder eines Schülers nicht verstehen. Grund dafür kann in der schwierigen Lesbarkeit (5Z01, Pos. 30), «Fassbarkeit» (56B07, Pos. 78) oder «Spürbarkeit» (4B12, Pos. 71) der SchülerInnen liegen und bei den Lehrpersonen Gefühle der Verunsicherung, Unsicherheit oder Hilflosigkeit auslösen.

Vielleicht, dass der Wunsch nach Verständnis, das Kind besser zu verstehen, der wird nicht erfüllt. Ich würde mir gerne wünschen, zu verstehen, was braucht das Kind? Was will es? Wie denkt das Kind über die Schule, über mich, über die anderen Kinder? Und da habe ich wenig Informationen und mit wenigen Informationen können Lehrer auch wenig anfangen. Die wollen immer alles wissen, bis ins kleinste Detail. (34B13, Pos. 93)

Bei 22 Lehrpersonen finden sich Aussagen, in welchen sie Verständnis für die Schülerin oder den Schüler ausdrücken. So erklären sich elf Lehrpersonen schwieriges Verhalten von SchülerInnen durch die Sozialisation im Elternhaus. Mit einer zu Hause gelebten strengen Konfliktkultur erklärt sich eine Lehrperson eine Blockade bei Konfliktgesprächen mit der Lehrperson (3B15, Pos. 51). Eine Lehrperson schildert, dass das Auflösen eines «Mutterproblems» zu einer «180 Grad» Verhaltensänderung bei einer Schülerin führte (3B15, Pos. 63). Weiter erklärt sich eine Lehrperson die Trägheit eines Schülers im Unterricht mit der Ernährung durch «Junk-Food» (34B04, Pos. 47) und eine Lehrperson verknüpft das «divenhafte» Auftreten einer Schülerin mit im Elternhaus erlebten Enttäuschungen und einer damit einhergehenden zu überspielenden Unsicherheit (4B12, Pos. 61). Eine Lehrperson spricht von einer schwierigen Kombination mit den Geschwistern und den «Rucksäckli», die sie alle tragen, wobei dies für sie eine Erklärung aber keine Entschuldigung darstellt (3B05, Pos. 92). Das Kennenlernen der Eltern kann dazu führen, das Verständnis für das Verhalten einer Schülerin oder eines Schülers zu erhöhen sowie den eigenen «Frieden» zu finden.

Ansonsten ist es so, dass vieles, was die Eltern halt repräsentieren dann im Kind du halt widersieht, auch die Probleme, die abgewälzt werden, oder durch das Kind hindurch gelebt werden, das siehst du

alles. Also, schon mega viel. Und du kannst auch, warum jetzt ein Kind plötzlich so dasteht. Wenn du plötzlich den Umgangston zwischen dem Kind und den Eltern, oder zwischen den Eltern hörst, oder wenn du siehst, oh, Mamma Mia, diese Beziehung hält wahrscheinlich nicht mehr lange. Und du spürst das als Lehrer, du siehst das ja, was da abgeht, untereinander. Wie sie sich setzen am Elterngespräch, wie sie einander zuwenden, wie sie miteinander sprechen. Du siehst so vieles. Und vieles ist dann plötzlich beim Kind erklärbar. Hilft manchmal auch, seinen Frieden zu finden, und zu sagen: "Okay, ich muss dem Kind einfach zeigen, dass es da noch etwas anderes gibt." Und dann kann sich das Kind plötzlich entscheiden oder entwickeln. Aber du weisst dann, wo das Problem gelagert ist. (34B11, Pos. 200)

Bei einer Lehrperson löst nicht das Verhalten des Schülers direkt, sondern das Wissen um die familiäre Situation Hilflosigkeit, Trauer und Wut aus. Der Schüler ist ein Flüchtlingskind und die Lehrperson rechnet damit, dass er mit seiner Familie jederzeit untertauchen und sie ihn nicht wieder sehen wird (4B12, Po. 83-87). Acht Lehrpersonen sprechen davon, dass es kaum möglich sei, zu allen SchülerInnen eine gleich gute LSB zu führen. So haben nicht alle SchülerInnen ein Bedürfnis nach Nähe zur Lehrperson, wobei dies von den Lehrpersonen als «okay» (34B13, Pos. 97), «völlig in Ordnung» (6Z02, Pos. 70) oder als nichts negativ Auslösendes (4B06, Pos. 42) wahrgenommen wird. Lehrpersonen berichten, dass sie zuerst lernen mussten, dies zu akzeptieren.

Also irgendeinmal muss ich sagen, die haben alle zwei Jahre eine neue Lehrperson, vielleicht gelingt es dem Nächsten oder der Nächsten, eine Beziehung aufzubauen, dass ein Gleichgewicht da ist. Also irgendwo muss man auch abgeben, weil erzwingen kann- kann man es nicht und immerhin sind es doch 18 Kinder in der Klasse und ich hatte auch nicht immer zu jeder Lehrperson die gleich gute Beziehung, aber ja eben, man muss damit auch umgehen können, es ist ja auch Lebensschule ein bisschen. Ja. Also so, so hart bin ich, ja? Man versucht es ja, aber wenn es nicht geht, muss ich auch sagen: «Ja, jetzt lasse ich es mal laufen, ja»? (34B09, Pos. 178)

Weiter formulieren Lehrpersonen, dass Konflikte zum Schulalltag gehören. Mit dem Spruch «Ein Schüler benimmt sich eigentlich nie daneben, er benimmt sich so, wie es in der momentanen Situation richtig ist» (56L06, Pos. 80) im Hinterkopf, versucht eine Lehrperson mit mehr Gelassenheit und Neutralität Konfliktsituationen zu begegnen. Gründe für schwieriges SchülerInnen-Verhalten werden in der Pubertät (6Z03, Pos. 104), im Zeigen von Langeweile anstelle der Begabung (5L02, Pos. 58) oder auch grundsätzlich in der Institution Schule gesehen.

Aber (.) ja, solange ich weiss, dass "Voila", Schule jetzt halt nicht so sein Ding ist oder nicht das Wichtigste, dann häckle ich das mal unter dem ab und nicht "Aha ich bin wie die Schuld, dass er nicht gern in die Schule kommt". So. (56B08, Pos. 50)

Dass das Funktionieren der LSB damit zusammenhängt, dass sie der Schülerin oder dem Schüler mit Verständnis begegnen, berichten drei Lehrpersonen.

Ich muss mir - ich muss mich einfach anstrengen, dass ich immer positiv bleibe, ihm gegenüber und - und nicht so irgendwie: «Jetzt hör mal auf zu nerven!» (lacht). Nicht so in diesem Stil. Also im Kopf mache ich das schon, aber dass ich dann denke «Nein, er erzählt dir etwas, höre ihm zu! Was will er dir genau sagen? Ah, der will einfach wieder Aufmerksamkeit, fertig. Das ist alles. Und das ist ja- die kann ich ihm ja geben». Immer wieder so, ich muss wahnsinnig an mir arbeiten, dass ich das immer wieder, immer wieder. (34B09, Pos. 122)

Wertschätzung (N=6). Einerseits beschreiben Lehrpersonen, dass sie der Schülerin oder dem Schüler mit Wertschätzung begegnen. Andererseits wird davon gesprochen, dass eine Verbesserung der Beziehung durch mehr Wertschätzung gegenüber einer Schülerin oder einem Schüler erreicht werden könnte. Eine Lehrperson teilt mit, es brauche von ihr mehr Toleranz für die Musikvorlieben eines Schülers (6Z02, Pos. 60). Eine andere Lehrperson sieht eine Möglichkeit im Aufgeben des permanenten Vergleichs mit den MitschülerInnen (6L03, Pos. 101).

Vertrauen (N=4). Drei Lehrpersonen formulieren, dass sie einer Schülerin oder einem Schüler nicht vertrauen können, wobei das «bewusste Hintergehen» durch einen Schüler eine Lehrperson «Tag und Nacht» beschäftigte (3B05, Pos. 102). Eine Lehrperson vertraut einem Schüler, wobei dies aber nicht auf Gegenseitigkeit beruht.

Humor (N=0). Keine Interviewpassage wurde dieser Subkategorie zugeordnet.

Verlässlichkeit (N=0). Keine Interviewpassage wurde dieser Subkategorie zugeordnet.

Gerechtigkeit (N=2). Eine Lehrperson berichtet, dass sie aus Gerechtigkeitsgründen mit allen SchülerInnen eine Beziehung aufzubauen beabsichtigt. Bei einem Schüler mit viel Konfliktpotential ergibt sich durch die zahlreichen Interaktionen aber automatisch eine «stärkere» LSB als beispielsweise zu einer Schülerin, welche sich sehr still verhält (5B03, Pos. 116). Eine andere Lehrperson hat das Ziel, durch bewusste Aufmerksamkeitslenkung einen Schüler nicht ungerecht wahrzunehmen. Sie beschreibt, dass sie regelmässig positive Interaktionen mit diesem Schüler wahrzunehmen versucht und sich diese notiert (4L04, Pos. 129).

Lehrperson-Drängen für eine LSB (N=18). Elf Lehrpersonen beschreiben, dass sie sich aktiv um den Beziehungsaufbau innerhalb einer wohlbefindenshemmenden LSB zu einer Schülerin oder einem Schüler bemühen. Drei Lehrpersonen ist dies bereits erfolgreich gelungen und sie äussern sich, dass sie den Zugang zu einer Schülerin oder einem Schüler haben, wobei dies durch einen grossen Unterstützungsbedarf (6Z02, Pos. 72) bzw. durch zahlreiche Konflikte (56L06, Pos. 44) fast automatisch geschehen ist. Zwei Lehrpersonen sprechen davon, dass die Beziehung für sie fast zu nahe ist (6Z02, Pos. 72) bzw. sich die Lehrerin – im Rahmen einer «schwierigen» LSB – mehr als «eine Mami» fühlt (4L07, Pos. 114). Hingegen zehn Lehrpersonen äussern, dass ihre Bemühungen für einen Beziehungsaufbau bisher noch nicht im

gewünschten Mass erfolgreich waren. Sie beschreiben, dass sie nicht an eine Schülerin oder einen Schüler «drankommen» (6L03, Pos. 93) oder der «persönliche Draht» (56B08, Pos. 18) bzw. der «Zugang» schwierig zu finden ist (34B13, Pos. 91). Da einer Lehrperson dies beim «Herdentier» der Klasse nicht gelingt, spricht sie von Verunsicherung (56B08, Pos. 50). Bei einer anderen Lehrperson löst dieser Zustand ebenfalls Verunsicherung aus.

Ich finde es extrem anstrengend irgendwie, weil ich das dann versuche und dann kommt nichts und dann habe ich das Gefühl, habe ich es falsch versucht? Also es ist so, ich hinterfrage mich dann, ob ich etwas falsch mache, ob ich das anders hätte machen müssen, was ich machen kann, damit er mich soweit mag, dass er etwas sagt zu mir? (5B14, Pos. 148)

Elf Lehrpersonen sprechen davon, dass sie sich zu wenig aktiv um einen Beziehungsaufbau bemühen bzw. dies in Zukunft vermehrt tun sollten. Dies kann der Fall sein bei sehr unauffälligen SchülerInnen (56B02, Pos. 58) sowie bei SchülerInnen, die selber nicht aktiv auf die Lehrperson zugehen.

Obschon ich eigentlich die Lehrperson bin und den Schritt auf sie zumachen sollte. Nein, ich glaub schon es braucht für mich schon auch ein Zeichen vom Kind, weil ich (.) ja "Ich brauch jetzt die Nähe oder will mit dir noch was schwatzen" und sonst lass ich sie schon eher in Ruhe, weil sonst find ichs dann auch wieder gekünstelt, wenn ich jetzt auf Kollegin machen will mit einigen Jungs und ich weiss "Nee, das passt nicht". Da wart ich dann schon auf ein Zeichen ja, dass was kommt. (56B08, Pos. 52)

Weiter berichten Lehrpersonen, dass sie sich aus eigener Verletzlichkeit aktiv von einer Beziehung zurückgezogen haben. Sechs Lehrpersonen sehen in einer vermehrten Beziehungsinitiative ihrerseits eine Möglichkeit, die Beziehungsqualität zu verbessern. Etwas mehr auf einen Schüler «einlassen» und Interesse zeigen (6B10, Pos. 69), den «direkten Kontakt» pflegen (3B05, Pos. 102), besonders «nett sein» und auch beim Elterngespräch «zeigen, dass man es mag» (5B01, Pos. 132), mehr «Eins-zu-Eins»-Gespräche, beispielsweise hypothetisch in Form von Coaching-Lektionen (3B15, Pos. 53-57) oder persönlichen Gesprächen am Mittagstisch (34L01, Pos. 30), sind beabsichtigte Strategien im Umgang mit wohlbefindenshemmenden LSB.

Eingreifen bei Störungen (N=14). Lehrpersonen berichten davon, dass «ständig» (34B04, Pos. 43) oder «immer wieder» (6B10, Pos. 57) Störungen vorhanden sind, bei denen sie eingreifen müssen. Dies kann auf unterschiedliche Art und Weise geschehen. Es ist die Rede von «einem Blick oder einem Stöhnen» (6Z02, Pos. 58), lautem Schimpfen (34B04, Pos. 45), von einem «Zeichen» während und dann einem Gespräch nach dem Unterricht (5L02, Pos. 54), von ständigem Nachfragen bei vergessenen Materialien (6B10, Pos. 57), von einem «gelassenen» Kommunizieren auf Sachebene à la "Schau, du schaffst dir selber Probleme damit, wenn

du die Sachen nicht bringst und du das eine oder andere wieder vergessen hast" (56L06, Pos. 78), von klar geregelten Konsequenzen wie eine Auszeit bei der Schulleitung oder in einer anderen Klasse (4L04, Pos. 51) oder von körperlichen Interventionen bei einem Schüler mit Sonderstatus (4L07, Pos. 113). Das Eingreifen bei Störungen verbinden Lehrpersonen mit unterschiedlichen Empfindungen. Eine Lehrperson spricht von einer starken Wut, welche durch ein Explodieren ihrerseits nur von kurzer Dauer ist.

Wut. Hässig. Ich werde richtig "Ahh". Ja. Und (.) mein Wohlbefinden ist dann eigentlich wieder sehr (.), sehr schnell wieder vorhanden, weil ich explodiere dann. Ich explodiere wirklich, indem dass ich sage "So gehts einfach nicht" und vielleicht auch laut werde und schimpfe. Aber dann ist es vorbei. Und dann geht es mir wieder gut. (34B04, Pos. 45)

Zwei Lehrpersonen sprechen davon, dass ihnen das ständige Zurechtweisen von SchülerInnen manchmal «leidtut» (34B09, Pos. 108) bzw. sie bei Tränen in den Schüleraugen «Mitgefühl» empfindet (6L03, Pos. 95). Eine andere Lehrperson berichtet, dass ihr Gesichtsausdruck beim Eingreifen neben Respekt teilweise auch Angst bei den SchülerInnen auslöst, was sie «nicht kalt lässt» (5B01, Pos. 98).

Positive Verstärkung (N=7). Sieben Lehrpersonen berichten im Kontext von wohlbefindenshemmenden LSB von positiver Verstärkung. Den SchülerInnen individuelle Erfolgserlebnisse ermöglichen und gezielt bei Fortschritt loben sind Strategien, welche die Lehrpersonen nennen.

Ja, ich überlege mir dann immer, ja, was suche ich jetzt, damit ich nicht schimpfen muss, oder? Machen wir das mit einer Karte und Smileys und dass ich die Fortschritte dann notieren oder ja, ich suche dann solche Lösungen irgendwie, dass er das Positive, auch wenn es im Vergleich zu der Klasse immer noch katastrophal ist, aber das sind kleine Schritte, die ich - wo ich ihm eine Rückmeldung geben kann: «Hey, jetzt läuft es aber besser.» (34B09, Pos. 110)

(Fachliche) Unterstützung (N=20). In Bezug auf die (fachliche) Unterstützung einer Schülerin oder eines Schülers äussern sich 20 Lehrpersonen. 18 Lehrpersonen behaupten im Kontext von wohlbefindenshemmenden LSB, eine Schülerin oder einen Schüler nicht angemessen unterstützen zu können.

Es ist wie ein gordischer Knoten, und irgendwo musst du ziehen dran, und dann löst sich das Ganze auf. Und ich habe diesen Faden noch nicht gefunden. Und somit nicht meinen Frieden. Und das stört mich. (34B11, Pos. 132)

Dies führen Lehrpersonen teilweise darauf zurück, dass es an ihnen als Lehrperson liegen könnte. «Dass man dann nicht genau weiss, wie man das jetzt genau machen könnte» (56B07,

Pos. 78), dass eine männliche Lehrkraft (56B16, Pos. 217) oder aber die Schulische Heilpädagogin besser unterstützen kann, (6L03, Pos. 99) sind entsprechende Aussagen der Lehrpersonen und können Ärger über sich selber (5B14, Pos. 136) oder Hilflosigkeit (56B16, Pos. 225) auslösen. Fehlende Fortschritte können Frustration (6B10, Pos. 76), aber auch Resignation auslösen und führten bei einer Lehrperson dazu, dass sie einen Schüler «manchmal ein bisschen links liegen lässt» (6B10, Pos. 57). Zwei Lehrpersonen berichten, dass ein Schüler in sehr starkem Ausmass auf ihre Unterstützung angewiesen ist und sie dadurch anderen SchülerInnen in der Klasse nicht gerecht werden können. Dies löst eine Unzufriedenheit aus (4L04, Pos. 49) bzw. führt zu einer körperlichen sowie emotionalen Erschöpfung (4L07, Pos. 117). Weiter sieht eine Lehrperson die Möglichkeit, zukünftig durch eine verstärkte fachliche Unterstützung und damit verbundenen Erfolgserlebnissen die LSB zu stärken (34L01, Pos. 30).

6.3.3.3 Ergänzende Umgangsfaktoren

Zusammenarbeit mit Eltern (N=10). Im Kontext von wohlbefindenshemmenden LSB äussern sich zehn Lehrpersonen zur Qualität der Zusammenarbeit mit den Eltern. Drei Lehrpersonen sprechen von einer intensiven (5B03, Pos. 120), «klärenden» (5L02, Pos. 70) bzw. «offenen» Elternarbeit (4B12, Pos. 81). Sechs Lehrpersonen hingegen beschreiben diese als schwierig, da Eltern beispielsweise ihr Kind nicht abklären lassen wollen (4L04, Pos. 49) oder die Eltern ihrem Kind untersagen, die von der Lehrperson erteilten disziplinarischen Konsequenzen (z. B. eine Wiedergutmachung bei schwierigen Interaktionen unter den SchülerInnen) auszuführen (4L07, Pos. 159). Eine Lehrperson beschreibt, dass sie den Eltern zwar Förderhinweise und Anlässe zum Reflektieren geben kann, sie sich für ihr Wohlbefinden aber bewusst sein muss, dass die Umsetzung in deren Verantwortung liegt (34B04, Pos. 15). Wird die Lehrperson von den Eltern nicht akzeptiert, kann sich dies negativ auf die LSB auswirken. So beschreibt eine Lehrperson, dass ein Schüler seiner Mutter «in den Rücken fällt», würde er eine Beziehung mit ihr als Lehrperson eingehen. Diese Problematik hat die Lehrperson am Elternabend angesprochen und hofft nun auf eine Besserung (4L07, Pos. 127). Andererseits beschreibt eine Lehrperson, dass es ihr selbst schwierig fällt, die LSB nicht durch die Elternbeziehung negativ überschatten zu lassen.

Als Letztes hatte ich wirklich einen Fall, wo ich wirklich ganz stark mich von der Mutter abwenden musste, weil ich merkte, dass ihre Abneigung gegenüber mir meinen Einfluss über das Kind beeinflusst. Also, das ist wirklich, das ist so krass gewesen, ich musste wirklich wie eine Schere nehmen, rein mental, da die Nabelschnur entzweischneiden, und sagen: "Das ist hier eine Person, die hat nichts mit der Person von dem Schulkind zu tun, das ist mein Schüler, und das ist irgendjemand, der als Eltern da ist." Aber ich

durfte nicht die Verbindung mehr machen. Und das war wirklich, also es war wirklich hart. Also, da, das war Hardcore, ehrlich. Also, das habe ich noch nie so stark erlebt, da bin ich wirklich selber erschreckt. (34B11, Pos. 200)

Zusammenarbeit mit (Spezial-)Lehrkräften und Fachpersonen (N=8). Drei Lehrpersonen äussern, dass die Zusammenarbeit im Klassenteam bzw. Kollegium (5B01, Pos. 158), mit Förderlehrpersonen (4L04, Pos. 29) aber auch TherapeutInnen das Verständnis fördern und sich förderlich auf eine LSB auswirken kann. Im Umgang mit schwierigen LSB beschreiben acht Lehrpersonen eine Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften, mit der Schulleitung, mit HeilpädagogInnen, mit Sozialarbeitenden, mit der Erziehungsberatung oder mit dem «Schulcoach» für integrierte SchülerInnen (4L07, Pos. 121). Es wird als hilfreich empfunden, sich über Situationen auszutauschen (5L02, Pos. 56), auch mal etwas delegieren zu können (34B09, Pos. 110) oder Tipps einzuholen (56B16, Pos. 215). Die Unterstützung durch die Heilpädagogin und ihrem Fachwissen (56B16, Pos. 213), aber auch Feedbacks anderer Lehrpersonen bezüglich einem Schüler oder einer Schülerin, können sich entlastend und somit wohlbefindensfördernd auswirken.

Dann den-, also den Kontakt suchen mit den anderen Lehrpersonen, die an der Klasse unterrichten [...] Aber trotzdem mal fragen "Du wie geht es bei dir?" und dann merken "Aha, ich bin nicht so falsch hier". Einfach eine so miese Lehrerin, dass es nicht geht, das tut dann gut oder das muss man dann wie (.) spüren oder merken. (3B05, Pos. 102)

Faktor Zeit (N=5). Fünf Lehrpersonen erwähnen, dass im Aufbau von LSB der Faktor Zeit eine wichtige Rolle spielt. Zwei Lehrpersonen vermuten, dass die LSB «mit der Zeit» (56B07, Pos. 80) an Nähe gewinnt. Eine Lehrperson sieht eine mögliche Qualitätsverbesserung durch mehr Hilfe und Unterstützung ihrerseits, verfügt aber nicht über die benötigten Ressourcen (5B14, Pos. 152).

Neuanfang (N=5). Fünf Lehrpersonen beschreiben im Kontext von wohlbefindenshemmenden LSB, dass sie in konfliktreichen Zeiten versuchen, der Schülerin oder dem Schüler beispielsweise nach den Weihnachtsferien (4L04, Pos. 51) oder jeden Tag «frisch» (4L07, Pos. 129) bzw. «neutral» (56L06, Pos. 60) zu begegnen.

Ein Grundsatz von mir ist, "Beginne nie den Tag auf den Scherben von gestern". Jeden Tag eine neue Chance, für jedes Kind. Das ist ein wichtiger Grundsatz, mit dem bin ich gut gefahren. Und das spüren die Kinder auch. Ich denke, es ist wichtig. Wir können Konflikte haben, aber die Kinder müssen auch lernen, dass die mal vorbei sind, und dann ist es wieder gut. Das geht dann nicht weiter und weiter und weiter, sondern sie haben wieder eine Chance. Sie sind Kinder, sie müssen das lernen. (4B12, Pos. 63)

6.4 Wohlbefindensfördernde LSB⁴⁰

Folgend werden in einem ersten Schritt wohlbefindensfördernde LSB aus Sicht der Lehrpersonen mittels der Einordnung auf der Beziehungskarte beschrieben (Kapitel 6.4.1). Anschliessend werden die wohlbefindensfördernden LSB entlang dem «Beziehungsschema SchülerIn» (Kapitel 6.4.2) sowie dem «Beziehungsschema Lehrperson» (Kapitel 6.4.3) vorgestellt, wobei an gegebenen Stellen, falls explizit von der Lehrperson erwähnt, Auswirkungen auf das WoLe sowie Hinweise zur Förderung erwähnt werden. Ein Überblick über die Kodierungen der Beziehungsschemata nach Anzahl der Lehrpersonen der wohlbefindenshemmenden wie auch -fördernden LSB bietet die Tabelle 6 in Kapitel 6.3.

6.4.1 Beziehungskarte

Mit der Aufforderung, eine bis drei wohlbefindensfördernde LSB zu nennen, werden von den Lehrpersonen insgesamt 107 LSB als solche eingestuft, wobei es sich bei 45 um eine Beziehung mit einem Schüler und bei 62 um eine Beziehung mit einer Schülerin handelt (siehe Tabelle 8). Es wird an dieser Stelle erneut darauf hingewiesen, dass die Gesamtverteilung des Geschlechts in den Klassen nicht bekannt ist und somit die Zahlen mit Vorsicht zu interpretieren sind. 15 Lehrpersonen charakterisieren eine LSB – 12 mit einem Schüler und drei mit einer Schülerin – mit *viel Nähe und viel Konflikt (Quadrant I)*. Keine der befragten Lehrpersonen beschreibt eine LSB mit *wenig Nähe und viel Konflikt (Quadrant II)*. Fünf Lehrpersonen verorten eine LSB – drei mit einem Schüler und zwei mit einer Schülerin – bei *wenig Nähe und wenig Konflikt (Quadrant III)*. 87 Lehrpersonen beschreiben eine LSB – 30 mit einem Schüler und 57 mit einer Schülerin – mit *viel Nähe und wenig Konflikt (Quadrant IV)*.

Tabelle 8

Auswertung der Beziehungskarte – wohlbefindensfördernde LSB

		viel Nähe, viel Konflikt (Quadrant I)	wenig Nähe, viel Konflikt (Quadrant II)	wenig Nähe, wenig Konflikt (Quadrant III)	viel Nähe, wenig Konflikt (Quadrant IV)
mit Schüler	45	12	0	3	30
mit Schülerin	62	3	0	2	57
Gesamt	107	15	0	5	87

⁴⁰ Dieses Kapitel wurde von Haldimann verfasst.

6.4.2 Beziehungsschema SchülerIn

Das «Beziehungsschema SchülerIn» lässt sich analog wie in Kapitel 6.3.2 in die Kategorien «Persönlichkeit, Intelligenz und Diagnose», «Beziehungsverhalten», «motivationales Verhalten», «sozial-emotionales Verhalten» sowie «Leistungsverhalten» unterteilen.

6.4.2.1 Persönlichkeit, Intelligenz und Diagnose

Insgesamt acht Lehrpersonen beschreiben eine Schülerin oder einen Schüler in Bezug auf eine (nicht) vorhandene *Negative Emotionalität*. Fünf bezeichnen eine Schülerin oder einen Schüler als «emotional sehr reif» (4B12, Pos. 33), als ausgeglichen bzw. als «Bauernkind», welches «mit beiden Füßen» auf dem Boden steht (34B04, Pos. 21). Drei Lehrpersonen charakterisieren die Schülerin oder den Schüler als nicht ausgeglichen (34B13, Pos. 71), ängstlich (5B01, Pos. 86) oder unreif.

Und er ist auch ein bisschen noch nicht soweit wie die anderen, oder unreif, sag ich mal. Und so das Kindliche - Und das ist eine ganz andere Beziehung als mit anderen Kindern. So wirklich noch, man spürt so das Kindliche raus bei ihm. (6L03, Pos. 89)

Am häufigsten erwähnen Lehrpersonen ($N=11$) eine hohe Ausprägung der *Extraversion*. «Tolle Ausstrahlung» (5Z01, Pos. 12), «geht auf alle Leute zu und holt sich die Hilfe, die er braucht» (5B14, Pos. 112) oder «lebensfreudig» (34B13, Pos. 71) sind Charakterzüge, welche «geschätzt» (5Z01, Pos. 12) werden und den Beziehungsaufbau erleichtern können.

Aber (.) ja sie ist halt einfach auch wirklich ein Sonnenschein und sehr offen und man sieht ihr auch an, ich glaub das ist das, was für mich einfacher ist, man sieht ihr auch an, wie es ihr geht. Und sie kommt in die Klasse und strahlt. (56B08, Pos. 26)

Im Gegenteil beschreiben zwei Lehrpersonen eine Schülerin bzw. einen Schüler als introvertiert. Sieben Beschreibungen von SchülerInnen enthalten durch Eigenschaften «kooperativ» (6Z03, Pos. 88) oder «freundlich» (5B03, Pos. 90) Hinweise auf eine hohe *Verträglichkeit*. Weiter beschreiben fünf Lehrpersonen eine Schülerin oder einen Schüler als *gewissenhaft*. Ebenfalls fünf Lehrpersonen sprechen von einer *Offenheit*. Zur Persönlichkeit als Gesamtes bzw. der *Sympathie* äussern sich fünf Lehrpersonen und beschreiben, dass «die Chemie» einfach stimmt (3B05, Pos. 70), man den Schüler «persönlich sehr gut mag» (56B02, Pos. 24) oder beispielsweise eine Schülerin durch den gleichen Hintergrund «ähnlich tickt» (56B02, Pos. 46). Acht Lehrpersonen beschreiben SchülerInnen als sehr *intelligent*, wobei dies bei einer Lehrperson Spass auslöst.

Er ist eben clever und man kann einfach, wenn er fragt «Wieso hält der Magnet an der Wand?», dann muss ich nicht sagen, dass ist irgendwie so eine Kraft, sondern ich kann ihm erklären «Das sind Teilchen drin, Elektronen, und je nach dem wie diese liegen, ziehen sie sich an oder stossen sie sich ab». Wir können ein bisschen auf einer höheren Ebene diskutieren oder Sachen erklären als mit anderen Kindern. [...] Ja, irgendwo in der Mitte eine Schnittmenge [aus Freude und Zufriedenheit]. Es ist halt spannend, nicht nur den 4. Klassenstoff besprechen zu können und ja, was spannend ist macht Spass und deshalb eine Mischung. (4L05, Pos. 122-124)

Eine Lehrperson erwähnt in ihren Ausführungen die *Diagnose ADS*.

6.4.2.2 Beziehungsverhalten

Respekt/Disziplin (N=15). Insgesamt lassen sich Aussagen von 15 Lehrpersonen dieser Kategorie zuordnen. Neun Lehrpersonen beschreiben LSB, in welchen wenig Konfliktpotential bzw. grosser Respekt und Akzeptanz gegenüber der Lehrperson als Autoritätsperson vorhanden ist. «Sehr einfache Schülerin» (34L01, Pos. 18), «fast zu brav» (5B01, Pos. 100) oder «keine Spannungen» (4L05, Pos. 110) sind mögliche Beschreibungen, wobei dieses konfliktfreie Verhalten bei einer Lehrperson «das absolute Wohlbefinden» auslöst (34B04, Pos. 33). Im Gegensatz dazu sprechen elf Lehrpersonen von vorhandenen Konflikten. Eine Lehrperson verbindet damit Stolz, dass anfängliche Konflikte sich in eine gute Richtung entwickeln, da der Schüler sich nun ehrlich verhält (56B07, Pos. 56-60). Für eine andere Lehrperson ist ebenfalls die Ehrlichkeit einer Schülerin der Schlüssel dazu, weshalb sie die «um den Finger zu wickeln»-Versuche der Schülerin nicht als unangenehm empfindet (5L02, Pos. 36). Eine Lehrperson stellt fest, dass sie meist mit SchülerInnen, die ein bisschen «Quatsch» machen, auch eine recht «nahe» bzw. «gute» Beziehung führt (34L01, Pos. 18).

Eben ich weiss gar nicht bei mir, wie ich ansetzen soll (4). Ich glaube ein, ein Punkt ist auch, dass, wenn Kinder, die mehr Aufmerksamkeit brauchen, die sind schon viel wie interessanter. Man interagiert schon automatisch viel öfters mit ihnen. Man muss ihnen auch mehr sagen, klarere Grenzen setzen. Und durch das, dass es automatisch mehr Interaktionen gibt oder man auch dann wie Dinge besser beobachten kann, dass sie eben Fortschritte machen und sich gebessert haben im Disziplinarischen oder so, dann schafft es wie schon Spielraum für eine Beziehung zum Kind. (4B06, Pos. 40)

Zwei weitere Lehrpersonen präferieren ebenfalls, wenn SchülerInnen die Lehrperson «herausfordern» (6B10, Pos. 27) und damit ein Anstoss für die Weiterentwicklung und das damit verbundene eigene Wohlbefinden sind (4L04, Pos. 21).

Authentizität/Ehrlichkeit (N=8). Acht Lehrpersonen beschreiben, dass sich eine Schülerin oder ein Schüler authentisch bzw. ehrlich gegenüber ihnen verhält, was sich durch Entschuldigen äussern kann. Zeigen SchülerInnen «transparent» die eigene Befindlichkeit (5B03, Pos.

92), können diese für die Lehrperson «einfacher lesbar» sein (56B06, Pos. 26). Eine Lehrperson deutet gelebte Authentizität von SchülerInnen als Zeichen dafür, dass diese sich wohl fühlen (34B11, Pos. 110). Eine Lehrperson empfindet «eine Leichtigkeit», dass sich eine Schülerin so geben kann, wie sie ist.

Ja eine Leichtigkeit. Also es ist irgendwie so wie ich denke -, sollte das für ein Kind eigentlich möglich sein, in die Schule zu kommen mit einem positiven Gefühl. Sich selber zu sein und auch diese Beziehung eingehen zu können zu den Lehrpersonen. (4L07, Pos. 95)

Klare Kommunikation der eigenen Bedürfnisse (N=7). Sechs Lehrpersonen schildern Situationen, in welchen SchülerInnen ihre Bedürfnisse klar mitteilen. Eine Lehrperson spricht von Wohlbefinden, wenn SchülerInnen ihre Probleme der Lehrperson kommunizieren und diese gemeinsam gelöst werden können (34L01, Pos. 18). Da Sprache «Einblick in die Emotionen» geben kann, ist diese für eine Lehrperson die Basis für den gemeinsamen Austausch (34B13, Pos. 97). Eine klare bzw. freundliche Ausdrucksweise kann dabei zum Verständnis der Lehrperson beitragen.

Der kann sich so gut mitteilen, dass ich immer spüre oder höre, was ist sein Problem. Der kann das definieren. «Also ich schreibe jetzt wirklich nicht gerne, weil das ist so mühsam und ich kann ja nicht schreiben und meine Rechtschreibung ist schlecht.» (34B09, Pos. 142)

Eine Lehrperson spricht im Rahmen einer wohlbefindensfördernden LSB davon, dass der Schüler seine Bedürfnisse wie beispielsweise «Ich brauche mehr Bewegung» nicht klar kommuniziert, was die Zusammenarbeit mit ihm erschwert (4L04, Pos. 27).

Vertrauen (N=8). Acht Lehrpersonen sprechen davon, dass SchülerInnen ihnen mit Vertrauen begegnen.

Sehr (3) wie vertraut wäre glaub ich ein gutes Wort. Also (.), wo man auch merkt das Kind hat Zutrauen, kommt, wenns etwas hat, erzählt auch Dinge, die es belastet (.) und ist wie offen mir gegenüber, wo ich wie auch weiss, wenn es mal etwas erzählt, muss ich schon aufpassen, bleibt es jetzt es bei mir oder muss ich das trotzdem noch den Eltern mitteilen. Aber wie dieses Zutrauen, das ist ein starker Aspekt davon. [...] Ich glaube schon, [...] dass es Freude auslöst, dass das Kind (.) eben das Zutrauen hat. (4B06, Pos. 22-24)

Nicht von Freude, sondern von einem «schönen Gefühl» spricht eine Lehrperson, da sie das geschenkte Vertrauen als Hinweis sieht, nicht nur die Lehrerin, sondern eine Bezugsperson bzw. fast ein bisschen eine «Mami» zu sein. (56B08, Pos. 34).

Unterstützung/Hilfsbereitschaft/Loyalität/Verlässlichkeit (N=9). Neun Lehrpersonen beschreiben SchülerInnen, welche die Lehrperson durch Mitdenken unterstützen (4L07, Pos.

91), welchen es ein Anliegen ist, die Lehrperson «glücklich zu stimmen» (6B10, Pos. 27), welche für die Lehrperson auch gegenüber MitschülerInnen eintreten (6Z02, Pos. 38), auf welche «100 mal 100» Verlass ist (34B04, Pos. 21) oder welche schlichtweg «alles» für die Lehrperson tun würden (34L01, Pos. 18). Dies kann einer Lehrperson ein Lächeln ins Gesicht zaubern.

Ja sie wünscht mir beispielsweise immer einen schönen Mittag. Oder auch am Morgen noch einen schönen Nachmittag oder so. Also, ja sie überlegt irgendwie wie weiter weder einfach nur- jetzt bin ich hier und gehe wieder [...] Ja man hat ein Lächeln im Gesicht würde ich sagen. Und wenn man ein Lächeln im Gesicht hat, hat man automatisch auch positive Gedanken. (5L02, Pos. 24-26)

Dankbarkeit (N=4). Vier Lehrpersonen sprechen über SchülerInnen, welche sich der Lehrperson gegenüber dankbar zeigen. Eine Lehrperson berichtet, dass sie dies «erstrahlen lässt» (4L07, Pos. 97). Eine andere Lehrperson berichtet von einer tiefen Freude, die sich wie eine Streicheleinheit anfühlt.

Das ist wie ne Streicheleinheit. Also es kommt und macht "Ahh jemand hat-, ist-. Ja hat bemerkt, dass wir uns da ins Zeug gelegt haben und ihnen extra einen Ausflug ermöglicht haben". So-, ja. Es fühlt sich an wie eine Streicheleinheit. Vielleicht auch ein bisschen Entspannung so "Ah danke". Ist schwierig in Worten zu beschreiben. [...] Sondern einfach so, wie ein Schatten von mir abfallen würde oder so. (5B03, Pos. 98)

Humor (N=10). Zehn Lehrpersonen beschreiben wohlbefindensfördernde LSB, in welchen Humor eine wichtige Rolle spielt. Es werden Situationen genannt, in welchen man den gleichen bzw. einen eigenen Humor teilt und man es gemeinsam lustig hat. Es wird auch davon gesprochen, dass eine Schülerin oder ein Schüler über die Sprüche der Lehrperson lacht (3B05, Pos. 76) oder selber lustige Sprüche macht.

Und ja eben, ich finde einfach seine Art, finde ich wahnsinnig lustig und das macht viel aus während dem Unterrichten, wenn er irgendwie einen Spruch sagt, oder so. Ich habe das Gefühl, das lockert ein bisschen so die Atmosphäre auf in der Klasse oder das Klassenklima auf. (6B10, Pos. 47)

Humor führt bei einer Lehrperson zu Freude, Wohlempfinden und Glück und sind Momente, welche sie genießt (4B12, Pos. 41).

SchülerIn-Drängen für eine LSB (N=18). 18 Lehrpersonen äussern sich dazu, inwiefern eine Schülerin oder ein Schüler aktiv den Kontakt bzw. die Nähe der Lehrperson sucht. 17 Lehrpersonen berichten von SchülerInnen, welche der Lehrperson Persönliches erzählen, Geschenke geben (3B05, Pos. 70), am Mittag nach Beenden des Unterrichtes noch im Zimmer verweilen (56B02, Pos. 32) und auf die Lehrperson zugehen, um «eine Beziehung zu pflegen» (34L01, Pos. 18). Lehrpersonen erwähnen, dass dieses Verhalten den Beziehungsaufbau erleichtern kann. Die Beziehungsinitiative durch die SchülerInnen kann bei Lehrpersonen Freude

(5B01, Pos. 96) oder grundsätzlich «grosses Wohlbefinden» auslösen (34L01, Pos. 18). Drei Lehrpersonen erwähnen, dass es auf die richtige Balance ankommt.

Ich glaube das, was es ausmacht, was es besonders gut macht ist, dass dieses Kind mir sehr viel erzählt, aber nicht zu viel, also nicht, dass ich das Gefühl habe, ich müsse die Probleme von ihr lösen, es ist ein Mädchen. Sondern, dass sie so eine gesunde Art hat, mir Sachen zu erzählen, aber trotzdem mit ihren Freundinnen auch viel Zeit verbringt. (6B10, Pos. 27)

Hingegen zwei Lehrpersonen berichten von Schülern, welche nicht aktiv den Kontakt zur Lehrperson suchen, wobei sich die eine Lehrperson dadurch herausgefordert fühlt (4L04, Pos. 27).

6.4.2.3 Motivationales Verhalten

Motivation (N=10). Zehn Lehrpersonen beschreiben SchülerInnen, welche sich in der Schule motiviert zeigen. Sie kommen gerne in die Schule (34L01, Pos. 20), arbeiten konzentriert (5B01, Pos. 86), geben trotz Schwierigkeiten nicht auf (4L05, Pos. 130), haben das Material dabei (56B02, Pos. 50), stellen aus Interesse viele Fragen (6Z02, Pos. 32), bringen eigenaktiv eigene Ideen in den Unterricht ein (56B02, Pos. 28) und bemühen sich, Tipps von der Lehrperson umzusetzen (56L06, Pos. 32). Dies kann bei der Lehrperson Freude auslösen (5Z01, Pos. 26) oder allgemein zu einem guten Gefühl führen.

Sie geben ihr Bestes. Ich kann mich drauf verlassen, sie geben ihr Bestes. Und sie kommen auch Fragen, wenn sie es nicht verstehen. Und das ist für mich sehr (.) ein gutes Gefühl. Also ich muss dann nicht zu Hause noch fragen "Oh wo steht er jetzt oder wieso hat er da nur drei Aufgaben gemacht und alle sind falsch?". (34B04, Pos. 39)

Mangelnde Motivation (N=3). Drei Lehrpersonen beschreiben eine wohlbefindensfördernde Beziehung, in welcher ein Schüler eine mangelnde Motivation aufweist. Eine Lehrperson beschreibt ausführlich, dass dies bei ihr manchmal eine Traurigkeit auslöst, da der Schüler sein Potential nicht nutzen kann. Macht ihm dann mal etwas Spass, erfreut sie das umso mehr (4L04, Pos. 29). Sie bezeichnet die Beziehung trotz Motivationsproblemen als wohlbefindensfördernd, da sie diese als Chance zur Weiterentwicklung wahrnimmt.

Sie fordern mich heraus in dem Sinne, dass ich meinen Job auch machen kann, dass ich mich weiterentwickeln kann und das finde ich auch extrem wichtig für mein Wohlbefinden [...] Logisch, ich bin genervt, wenn ich sehe, dass er gerade Nichts macht und ich denke «Ah, nicht schon wieder!». Das ist doch nicht Wohlbefinden, aber dass ich weiss, komm, ich habe eine gute Beziehung zu ihm. Und es ist herausfordernd, aber wir packen das. (4L04, Pos.21- 37)

6.4.2.4 Sozial-emotionales Verhalten

Positive Interaktionen mit MitschülerInnen (N=7). Sieben Lehrpersonen beschreiben positive Interaktionen mit MitschülerInnen. Sie haben «Freunde in der Klasse» (56B02, Pos. 50), sind gut eingegliedert (5B01, Pos. 86) oder bringen ein «gutes Gefühl» (5Z01, Pos. 12) bzw. eine «Bodenständigkeit» in die Klasse (6Z02, Pos. 38). Diese Bodenständigkeit wird von einer Lehrperson als «Stütze» im Unterricht und deshalb als wohlbefindensfördernd wahrgenommen (6Z02, Pos. 40). Eine andere Lehrperson sieht durch die wichtige Stellung zweier Schülerinnen im Klassengefüge die Verbindung zu ihrem Wohlbefinden.

Das braucht diese Klasse, vielleicht ist es gerade das, dass mir auch ein Wohlbefinden auslöst, weil sie GANZ eine wichtige, vor allem diese zwei, so ein Fels sind für die Klasse. Dass es die Klasse auch ein bisschen zusammenhält und das ist ja auch wichtig. (4L04, Pos. 41)

Negative Interaktionen mit MitschülerInnen (N=4). Vier Lehrpersonen berichten im Kontext von wohlbefindensfördernden LSB von negativen Interaktionen mit MitschülerInnen, welche die Beziehung aber nicht überschatten. Es ist die Rede von meist gewaltfreien Streitigkeiten (4L04, Pos. 37), ab und zu einem Konflikt mit MitschülerInnen (34L01, Pos. 18) oder «Zicke-reien», welche «völlig in Ordnung» sind (4L04, Pos. 41).

6.4.2.5 Leistungsverhalten

Gute Leistung (N=6). Sechs Lehrpersonen sprechen von SchülerInnen, welche ein gutes Leistungsverhalten zeigen. Dies kann Freude, aber auch Stolz auslösen.

Das macht einen auch ein bisschen stolz und glücklich. Es ist wie- es sind Glückshormone, wenn man das sieht. Da denkt man, ich habe einen schönen Beruf. (4L04, Pos. 43).

Schlechte Leistung (N=3). Drei Lehrpersonen beschreiben schlechte Leistungen, wobei ein Schüler «überall ungenügend» ist (5B14, Pos. 104). Einer Lehrperson bereitet der Blick in die Zukunft Sorgen (6Z03, Pos. 86).

Selbstverschuldete schlechte Leistung (N=0). Keine der befragten Lehrpersonen berichtet im Zusammenhang mit wohlbefindensfördernden Beziehungen von selbstverschuldeter schlechter Leistung.

Unerwartet gute Leistung (N=1). Eine Lehrperson berichtet von einem Schüler, welcher Arbeitsaufträge frei interpretiert und nach eigenen Ideen löst. In einem ersten Schritt führt diese Situation bei der Lehrperson zu Unzufriedenheit, welche sich durch einen Reflexionsprozess aber als wertvoller Impuls für die eigene Unterrichtsentwicklung entpuppt.

Und in dem Moment lerne ich so viel über mich selbst, wenn ich eigentlich unzufrieden bin, dass das Kind es nicht geschafft hat, es so zu machen, wie ich wollte. Und in dem Moment halte ich dann kurz inne und überlege mir: Warum hat das Kind es nicht so gemacht? Und ist dieser Weg nicht vielleicht genauso interessant oder vielleicht sogar noch besser, als die Methode, die ich vorgeschlagen habe? Und das löst in mir öfters mal eine Provokation aus, wo ich selbst meinen, ja, Job hinterfrage: Was will eigentlich, was das Kind lernt? [...] Und dann, manchmal muss ich dem Kind auch einfach Recht geben. Ich würde das auch nicht verhandeln wollen, wenn ich einen Weg gefunden hätte, der eigentlich viel besser ist. Warum soll ich dann den langen, komplizierten Weg gehen? Und das ist jedes Mal spannend zu sehen. (34B13, Pos. 71)

Dazulernen (N=4). Vier Lehrpersonen beschreiben, dass SchülerInnen Fortschritte erzielen, was mit «Spas» auf Seiten der Lehrperson einhergehen kann (34B11, Pos. 102).

6.4.3 Beziehungsschema Lehrperson

Das «Beziehungsschema Lehrperson» der wohlbefindensfördernden LSB lässt sich in die Kategorien «Persönlichkeit», «Beziehungsverhalten» sowie «Ergänzende Förderfaktoren» unterteilen.

6.4.3.1 Persönlichkeit

In den Interviews konnten drei Passagen gefunden werden, in welcher eine Lehrperson im Kontext von wohlbefindensfördernden LSB die eigene Persönlichkeit beschreibt. Im Bereich der *Negativen Emotionalität* charakterisiert sich eine Lehrperson als «eine ruhige Person» (5Z01, Pos. 66). Eine andere Lehrkraft beschreibt in Bezug auf die *Verträglichkeit*, dass sie «ein gutes Gespür für Kinder» hat (56B16, Pos. 167). Eine dritte Lehrperson bezeichnet sich im Bereich der *Extraversion* generell in LSB als «distanziert» und lässt «nicht so viel Nähe im Sinn von privat zu» (56B08, Pos. 18).

6.4.3.2 Beziehungsverhalten

Authentizität/Ehrlichkeit (N=6). Für sechs Lehrpersonen ist es zentral für den Aufbau von LSB, sich authentisch zu verhalten. Dies kann bedeuten, positive wie auch negative Emotionen auszudrücken (3B15, Pos. 89) oder begangene Fehler ehrlich zuzugeben.

Auch wenn es vielleicht ja- ich kann dann auch zugeben, wenn etwas von – ich bin ein Mensch oder, die Kinder sollen auch wissen, dass auch ich Fehler mache oder so. Dass ich das wie auch klären kann mit dem Kind oder mit wem auch immer. Es ist wichtig für mein Wohlbefinden, sonst geht es mir nicht gut (lacht). (4L04, Pos. 13)

Verständnis (N=14) In den Interviews lassen sich bei 14 Lehrpersonen Passagen finden, in welchen Lehrpersonen ihrerseits von einem vorhandenen Verständnis sprechen. Mit dem Verständnis für die Reaktionsmuster eines Schülers berichten zwei Lehrpersonen von weniger Ärger. Für eine Lehrperson ist Verständnis gleichzusetzen mit Nähe bzw. mit der Kenntnis der Stärken und Schwächen der einzelnen SchülerInnen (56B16, Pos. 153). Eine Lehrperson spricht davon, wie ein erster Schritt für das Erlangen von Verständnis bereits am Morgen beim Begrüssen beginnt. Der Blick in die Augen – verwaschen oder klar – sowie die Körperhaltung – locker oder schwerfällig – liefern der Lehrperson wichtige Hinweise für das Wohlbefinden der SchülerInnen und fördert ihr Verständnis (34B11, Pos. 104). Doch um ein Verständnis für SchülerInnen zu entwickeln, ist der Blick auf eigene «Verhaltens- und Erziehungsmuster» genauso wichtig.

Und ich denke, wirklich hinzusetzen und dich mit diesen Kindern, die in dir etwas hervorrufen, was ja eigentlich mit dir und deiner Geschichte zu tun hat, dich mit denen auseinanderzusetzen. Und das heisst vor allem, du setzt dich mal mit dir selber auseinander, dass du dich mal fragst, ah, das Kind, das ist laut und fordert alles, das habe ich nie gemacht, das stört mich, das macht man nicht, oder so. Dieses alte Verhaltensmuster, alte Erziehungsmuster, die da plötzlich hervorkommen. Auch etwas, was dich abstösst, ein Verhalten, dabei merkst du plötzlich «Oh, das hätte ich auch gerne gehabt, aber das habe ich nie gehabt». Es kann auch Eifersucht sein, es kann – also, die Palette ist halt so breit. Und das Einzige, was du kannst, ist, dich mit dir selber auseinanderzusetzen, und dir zu überlegen, was hat das Kind denn noch anders, wo ist der Fokus jetzt, wie kann ich den Fokus legen, dass das Kind nicht mehr unter dem alten Fokus leidet, sondern eine neue Karte zu machen, und dem Kind neu zu begegnen. (34B11, Pos. 82)

Sieben Lehrpersonen erklären sich Verhaltensweisen von SchülerInnen mit der Sozialisation im Elternhaus. Hohes motivationales Verhalten in Kombination mit guter Leistung wird beispielsweise durch die Erwartungshaltung der Eltern erklärt (56L06, Pos. 32) bzw. werden ähnliche Wertvorstellungen der Eltern grundsätzlich als LSB-förderlich betrachtet (56B07, Pos. 112). Eine Lehrperson vermutet, dass eine Schülerin ihre Nähe sucht, da sie diese zu Hause nicht erfährt (5L02, Pos. 42).

Wertschätzung (N=11). Elf Lehrpersonen erachten es im Kontext von wohlbefindensfördernden LSB als wichtig, SchülerInnen Wertschätzung zu zeigen. Dies kann sich darin zeigen, einer Schülerin oder einem Schüler das Gefühl zu geben «Du gehörst zu uns» (34B11, Pos. 116), sie in ihren Anliegen ernst zu nehmen und ihnen auch zuzuhören (4L05, Pos. 134).

Sie zu lieben, sie zu wertschätzen die Kinder. Ihnen das Gefühl zu geben, dass sie wichtig sind, dass sie auch richtig sind, dass Fehler machen erlaubt ist, keine Schande ist. Dass sie hier sind, um etwas zu lernen.

Und dass Schule manchmal nicht das Wichtigste ist. Sondern dass es ihnen und mir gut geht. Und dass sie auch Freude haben, in die Schule zu kommen. (6Z03, Pos. 66)

Vertrauen (N=3). Drei Lehrpersonen erwähnen explizit, dass sie Vertrauen gegenüber einer Schülerin oder einem Schüler haben.

Humor (N=10). Zehn Lehrpersonen beschreiben wohlbefindensfördernde LSB, in welchen Humor eine wichtige Rolle spielt. Es werden Situationen beschrieben, in welchen man den gleichen bzw. einen eigenen Humor teilt und man es gemeinsam lustig hat. Es wird davon gesprochen, dass Lehrpersonen eine ironische Bemerkung machen und eine Schülerin oder ein Schüler diese versteht.

Wenn ich etwas ironisch, etwas sage oder auch einmal eine Tonlage gebrauche, wo sie merken es stimmt nicht im Moment, also dass ich zum Beispiel sage "Oh, wenn ihr mitmacht an diesem WOLE-Projekt, dann gibts ein Eis. Ich versteh nicht, warum ihr da mitmacht?". Dann sehe ich, der Augenkontakt ist da und das Schmunzeln. (34B04, Pos. 23)

Verlässlichkeit (N=3). Drei Lehrpersonen sprechen davon, dass sie bei einer Schülerin oder einem Schüler eine wohlbefindensfördernde LSB erreicht haben, da sie konsequent in ihrem Handeln blieben, Hartnäckigkeit bzw. fast «Sturheit» an den Tag gelegt haben (5B01, Pos. 158) und damit eine Verlässlichkeit gezeigt haben.

Gerechtigkeit (N=3). Für zwei Lehrpersonen ist die Gleichbehandlung aller SchülerInnen wichtig, und dass diese das auch bemerken. Eine Lehrperson entscheidet sich bei der Übernahme einer neuen Klasse deshalb dagegen, von der vorherigen Lehrperson Informationen über die SchülerInnen einzuholen. Sie kommuniziert den SchülerInnen, dass sie alle bei Beginn wie «ein weisses Blatt» betrachtet und alle ihre Chance auf einen Neuanfang verdienen (5L02, Pos. 98). Eine Lehrperson formuliert, dass ihr Gerechtigkeit ebenfalls wichtig ist. Sie neigt einfachheitshalber aber dazu, im Plenum eine Schülerin vermehrt aufzurufen, zu welcher sie eine wohlbefindensfördernde LSB führt und welche mit hoher Wahrscheinlichkeit die korrekte Lösung weiss. Nach ihr ist es wichtig, sich solchen Verhaltensweisen bewusst zu sein und «aufzupassen» (3B05, Pos. 72).

Lehrperson-Drängen für eine LSB (N=16). Insgesamt sind von 16 Lehrpersonen Ausführungen bei wohlbefindensfördernden LSB zum Lehrperson-Drängen zu verzeichnen. Zehn Lehrpersonen äussern sich dazu, dass sie aktiv versucht haben, eine LSB zu einer Schülerin oder einem Schüler aufzubauen, wobei dies einer Lehrperson bei einer LSB nicht gelingt. Sie zeigt sich selber zwar als interessiert, aber vom Schüler kommt «Nichts» (4L04, Pos. 27). Zehn Lehrpersonen berichten hingegen davon, dass ihnen der aktive Beziehungsaufbau gelungen ist. Dies geschieht teilweise unter Anstrengung (34B11, Pos. 108), wobei insbesondere diese Fälle

bei einem Erfolg ein «Glücksgefühl» auslösen (4L04, Pos. 17). Eine Lehrperson kümmert sich aktiv um eine LSB bei SchülerInnen, welche Schwierigkeiten bereiten bzw. geschieht dies durch die zahlreichen Interaktionen «automatisch» (56B02, Pos. 60). Die dadurch in Erfahrung gebrachten Informationen zu ausserschulischen Interessen eines Schülers stellt sie bewusst in den Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit und lösen bei ihr Freude aus. Im Gegensatz zu ihren TeamkollegInnen nimmt sie nicht nur die Konflikte mit ihm wahr (56B02, Pos. 30). Eine Lehrperson empfindet SchülerInnen, welche viel Aufmerksamkeit benötigen, grundsätzlich als spannender. Durch das Setzen klarer Grenzen entstehen mehr Interaktionen und durch das Beobachten von Fortschritten entsteht «Spielraum» für eine Beziehung (4B06, Pos. 40). Sieben Lehrpersonen bekunden in ihren Äusserungen, dass sie im Lehrperson-Drängen ein wichtiges Element zur Förderung von gelingenden LSB sehen. Insbesondere ausserschulische Aktivitäten wie ein Besuch auf der Eisbahn (56B08, Pos. 118) oder Schulreisen (5B01, Pos. 146) bieten Gelegenheiten für das Initiieren persönlicher Gespräche. Aber auch im Schulalltag können «Plauderzeiten» vor oder nach dem Unterricht eine wertvolle Plattform für persönliche Gespräche bieten (5B01, Pos. 146). Eine Lehrperson berichtet, wie sie bereits beim Begrüssen aktiv den Draht zu den SchülerInnen knüpft.

Also ich frage halt: «Wie geht es dir?», am Morgen. Oder: «Was hast du gegessen?» Oder: «Wie geht es deinem Hamster?» Oder ja, oft solche Gespräche am Morgen, wenn sie kommen. Ich denke, da kann ich sehr viel Einfluss nehmen. (3B15, Pos. 89)

Voraussetzung dazu ist nach der Lehrperson, sich für die SchülerInnen auch tatsächlich zu interessieren, ansonsten öffnen sich diese nicht (3B15, Pos. 89). Zwei Lehrpersonen bekunden, dass sie kaum persönliche Gespräche mit einer Schülerin oder einem Schüler führen.

Eingreifen bei Störungen (N=11). Sieben Lehrpersonen sprechen von Erfolg beim Eingreifen von Störungen. Dazu ist es für eine Lehrperson zentral, wie und, dass Probleme kommuniziert werden (4L07, Pos. 101). Eine Lehrperson berichtet von einem klärenden Gespräch mit klaren Ansagen an einen Schüler, welches einen positiven Wendepunkt in der LSB darstellte (4L04, Pos. 31). Das Ansprechen und erfolgreiche Lösen von Problemen mit einer Schülerin führt bei einer Lehrperson zu einer Gelassenheit und hypothetisch zu einem «paradiesischen Zustand», wenn es mit allen SchülerInnen so laufen würde (56L06, Pos. 36-42). Das Eingreifen bei Störungen empfindet eine Lehrperson als Teil ihres Jobs.

Mein Problem ist, ich sehe, ich habe ja 19 Schatzkisten vor mir. Und mein Job ist es eigentlich, diese Schatzkiste zu finden, zu öffnen und diesen Schatz zu bergen und irgendwie an die Oberfläche zu bringen. Das ist mein Job, mein täglicher Job. Beinhaltet aber manchmal, dass man auch einmal streng sein muss, oder mal konsequent sein muss, um das zu erreichen. Ein Schüler versteht das nicht, der versteht

die Konsequenz, er versteht die Strenge, aber er versteht nicht, warum [...] Und das kann manchmal sein, dass man eben wirklich auch streng ist, und da diesen Konflikt auch sucht, ganz bewusst sucht, mit aber einer guten inneren Haltung als Lehrer, aber das sehen die Schüler nicht so. (34B11, Pos. 176-178)

Eine Lehrperson spricht ebenfalls von der Wichtigkeit, bei Störungen einzugreifen und von den SchülerInnen Respekt zu erhalten. Es gilt aber vorsichtig zu sein, dass dies bei den SchülerInnen nicht zu Angst und Distanz führt, was sich ansonsten wohlbefindenshemmend auswirken könnte (5B01, Pos. 96). Dank der vorhandenen LSB kann ein «Augenkontakt» ausreichen, um einen Schüler auf sein zu lautes Verhalten aufmerksam zu machen (3B05, Pos. 70). Vier Lehrpersonen beschreiben LSB, in welchen durch das Verhalten der SchülerInnen ein Eingreifen nicht notwendig ist, da einfach «alles läuft» (5L02, Pos. 22), oder sie dank der LSB eine höhere Toleranzgrenze haben und sich weniger über das gezeigte Verhalten ärgern (56B02, Pos. 34).

Positive Verstärkung (N=4). Fünf Lehrpersonen sprechen davon, dass sie eine Schülerin oder einen Schüler in ihrem Verhalten positiv verstärken können, was Stolz und Glücksgefühle auslösen kann.

(Fachliche) Unterstützung (N=13). Benötigt eine Schülerin oder ein Schüler viel Unterstützung, kann die LSB durch die intensive Begleitung gestärkt werden (6Z03, Pos. 86). Eine Lehrperson berichtet, dass sie sich sehr wohl fühlt bei SchülerInnen, welche Hilfe brauchen. Es löst bei ihr Freude aus, wenn sie Fortschritte beobachten und etwas bewirken kann (5B14, Pos. 106). Auf Seiten der Lehrperson ist ein regelmässiges Feedback mittels Wochenzielen zeitaufwändig, kann jedoch zu schrittweisen Fortschritten führen (5B01, Pos. 166). Es wird berichtet, dass gemeinsam in Kooperation nach Lösungen gesucht wird (3B15, Pos. 31). Vier Lehrpersonen berichten, dass sie eine wirksame Unterstützung bei einer Schülerin oder einem Schüler noch nicht gefunden haben. Mit Blick in die Zukunft bereitet dies einer Lehrperson Sorgen, sie beobachtet dadurch aber gleichzeitig eine Intensivierung der Nähe zum Schüler (6Z03, Pos. 86). Eine Lehrperson berichtet, dass bei einem Schüler der Verdacht auf psychische Probleme besteht. Das Suchen nach der richtigen Unterstützung schätzt sie als heraus- und nicht überfordernd ein (4L04, Pos. 29). Eine weitere Lehrperson spricht ebenfalls von einer Herausforderung und weshalb diese LSB bei ihr trotzdem Wohlbefinden auslöst.

Herausforderung, Selbstreflexion, Frust, aber genau dieser Frust bringt mich wieder zum Nachdenken und wenn Schüler mich zum Nachdenken bringen, dass ich meine Handlungsfähigkeit reflektiere und die des Kindes, das ist etwas extrem Wertvolles, wenn man trotzdem noch überlegt, weshalb man etwas tut. [...] Es ist natürlich sehr paradox, dass ich jetzt Frust und Hilflosigkeit mit Wohlbefinden verknüpfe, aber das ist ja die punktuelle Emotion und nachher gibt es ja die längerfristigen Emotionen, wo ich dann denke, wenn ich ein Problem gemeinsam mit dem Kind löse und beide sind nachher zufrieden mit dieser Lösung oder wir haben zusammen geschafft, eine Hürde zu überwinden, dann ist das natürlich extrem bestätigend,

dass man den richtigen Draht gewählt hat, dass man die richtigen Überlegungen gemacht hat. Es ist auf so vielen Ebenen nachher, wo man, ja, Wohlbefinden verspürt, dass man sich die richtigen Gedanken gemacht hat, dass man den richtigen Weg gewählt hat, dass man den richtigen emotionalen und sozialen Zugang gewählt hat, das sind natürlich Fortschritte, die einen nachher bekräftigen, immer wieder von neu zu beginnen, dass es kein allgemeines Rezept gibt, um irgendwelche Probleme zu lösen, weil die einzigartig sind und nie auch vorhersehbar. (34B13, Pos. 75-77)

6.4.3.3 Ergänzende Förderfaktoren

Zusammenarbeit mit Eltern (N=13). In wohlbefindensfördernden LSB sprechen 13 Lehrpersonen von einer gelingenden Zusammenarbeit mit den Eltern. Es werden klärende Elterngespräche erwähnt, welche einen Turning-Point in der LSB darstellen, aber auch generell kooperative und unterstützende Eltern. Lehrpersonen erwähnen, dass sich die Qualität der Elternzusammenarbeit auf die LSB «abfärben» kann (5B03, Pos. 156), da einerseits die Schülerin oder der Schüler weniger «skeptisch» (56B16, Pos. 279) in die Schule kommt bzw. sich der Lehrperson gegenüber öffnen kann.

Bei diesem Kind war es wichtig, dass ich zuerst eine gute Beziehung zu der Mutter hatte. Also ich habe das Gefühl, sobald er gewusst hat «doch Mami sagt zuhause, das ist gut in der Schule und die Lehrerin macht das gut», dann konnte er sich auch öffnen. (4L07, Pos. 101)

Andererseits kann die Qualität der Zusammenarbeit auch die Wahrnehmung der Lehrperson in der LSB beeinflussen.

Oder auch Eltern [...] geben sie mal ein Weihnachtsgeschenk, sagen Danke, Wertschätzung, dann nimmt man das Kind auch gleich wahr als "Ah diese Eltern haben mir auch Wertschätzung gegenüber gebracht". Und ich glaube schon, das trägt schon auch viel mit ins Klassenzimmer dann, ja. (4B06, Pos. 73)

Positive Rückmeldungen von Seiten der Eltern können bei der Lehrperson Freude auslösen (4B06, Pos. 24) oder generell das Wohlbefinden steigern (23L01, Pos. 22).

Zusammenarbeit mit (Spezial-)Lehrkräften und Fachpersonen (N=3). Drei Lehrpersonen beschreiben, dass die Zusammenarbeit im Klassenteam bzw. Kollegium (5B01, Pos. 158), mit Förderlehrpersonen (4L04, Pos. 29) aber auch TherapeutInnen zu ihrem Verständnis einer Schülerin oder eines Schülers beiträgt und sich deshalb gewinnbringend auf eine LSB auswirkt.

Faktor Zeit (N=6). Sechs Lehrpersonen sehen den Grund für die wohlbefindensfördernde LSB zu einer Schülerin bzw. einem Schüler darin, dass sich diese mit der Zeit entwickeln konnte. Vier Lehrpersonen, welche in Mehrjahrgangsklassen unterrichten, verzeichnen im Allgemeinen eine nähere LSB zu denjenigen SchülerInnen, welche sie bereits das zweite Jahr unterrichten. Eine andere Lehrperson empfindet in Bezug auf ihr Arbeitspensum einen

Unterschied. Im Vergleich zum vorherigen Teilpensum ermöglicht ihr die Klassenlehrfunktion, eine «tiefere» LSB zu entwickeln und die SchülerInnen besser einschätzen zu können (34B04, Pos. 65).

Ungewissheit (N=2). Auf die Frage, auf welche Gründe Lehrpersonen die Entstehung einer wohlbefindensfördernden LSB zurückführen, bekunden zwei Lehrpersonen eine Ungewissheit.

7 Diskussion

«The ability to create and maintain positive one-on-one relationships with students is of major importance for teacher job satisfaction and well-being»
(Claessens et al., 2017, S. 491)

In einem ersten Teil werden in diesem Kapitel die Thematik, die Fragestellungen und die aus der Untersuchung gewonnenen zentralen Ergebnisse zusammenfassend dargelegt und in Bezug zur bisherigen Forschung und der verwendeten Literatur diskutiert (Kapitel 7.1). Die Ergebnisse dieser Arbeit sind unter Vorbehalt einiger Limitationen zu betrachten, welche anschliessend erörtert werden (Kapitel 7.2). Ein Ausblick für Forschung (Kapitel 7.3) sowie praktische Implikationen (Kapitel 7.4) runden die vorliegende Arbeit ab.

7.1 Diskussion der Ergebnisse⁴¹

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, die Rolle der LSB aus der Sicht der Primarlehrpersonen für ihr schulisches Wohlbefinden zu untersuchen. Es wird zwischen der sozialen Beziehung zwischen Lehrperson und den SchülerInnen auf individueller (LSB) wie auch auf kollektiver Ebene (LKB) differenziert, wobei erstere im Zentrum der Arbeit steht. Dazu wurden 26 Leitfadeninterviews mit Mittelstufenlehrpersonen aus den Kantonen Bern, Luzern sowie Zürich geführt und die Daten mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse kategorisiert und verdichtet (Kuckartz, 2016). Die Ergebnisse zeigen, dass die LSB für Lehrpersonen eine wichtige bis sehr wichtige Rolle im Schulalltag spielt und eine Quelle positiver wie auch negativer Emotionen, Kognitionen sowie physischer Empfindungen darstellt. Bei einem differenzierten Blick auf die Beschreibung von wohlbefindenshemmenden und -fördernden LSB sind – trotz einer hohen Vielfältigkeit und Komplexität – Tendenzen festzustellen. Beziehungsqualitäten wie

⁴¹ Einzelne, allgemeine Abschnitte zum WoLe-Konstrukt wurden gemeinsam von Haldimann und Portmann verfasst. Spezifische Abschnitte bezüglich der LSB und dem WoLe wurden von Haldimann verfasst.

Konflikt, tiefes SchülerIn-Drängen für eine LSB, fehlende Authentizität, Ehrlichkeit und mangelnde Kommunikation der Bedürfnisse durch die SchülerIn sowie als nicht angemessen empfundene Unterstützung durch die Lehrperson finden sich tendenziell in wohlbefindenshemmenden LSB. Dass Lehrpersonen trotz viel Konflikt teilweise auch von Nähe berichten, deutet auf eine hohe sozial-emotionale Kompetenz der Lehrpersonen hin. Vereinzelt berichten einige Lehrpersonen von starren negativen Interaktionsmustern, in welchen sie keine Besserung durch alternative Handlungsmöglichkeiten sehen. In fast allen wohlbefindensfördernden LSB wird hingegen über viel Nähe und keine oder vereinzelte Konflikte gesprochen. Es werden LSB beschrieben, in welchen SchülerInnen sich entsprechend den Vorstellungen der Lehrperson verhalten, wobei Beziehungsqualitäten wie SchülerIn-Drängen für eine LSB, Motivation, positive Interaktionen mit MitschülerInnen, Humor oder gute Elternzusammenarbeit genannt werden. Vereinzelt schildern Lehrpersonen, dass eine LSB kurzfristig als negative Quelle des Wohlbefindens wahrgenommen werden kann, längerfristig sich aber positiv auf die eigene Professionalisierung sowie das WoLe auswirkt. Neben einer wertschätzenden und verständnisvollen Haltung werden Zeitgefässe ausserhalb der regulären Unterrichtszeiten sowie ausserschulische Aktivitäten als wichtige Plattform für die Beziehungsförderung betrachtet. Ebenfalls scheint die Qualität der LSB eng mit der sozial-emotionalen Kompetenz der Lehrperson wie auch derjenigen der SchülerInnen zusammenzuhängen.

Folgend werden die Ergebnisse entlang der drei Subfragestellungen vertiefend beleuchtet und vor dem theoretischen und empirischen Hintergrund diskutiert. Zur Kontextualisierung ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass sich die befragten Primarlehrpersonen in der Schule wohl bis sehr wohl fühlen. Trotz eines hohen Wohlbefindens berichten Lehrpersonen auch von negativen Emotionen, Kognitionen und physischen Empfindungen im Schulalltag. Dies deckt sich mit den Studienergebnissen von Wigford und Higgins (2019, S. 51), dass eine hohe Ausprägung positiver Aspekte nicht bedeutet, dass nicht auch ein hohes Mass an negativen Faktoren vorhanden sein kann. Dies stärkt wiederum die Annahme, dass solch positive wie auch negative Faktoren als zwei unabhängige Dimensionen zu verstehen sind (Bradburn, 1969; Watson et al., 1988). Als eine wichtige Quelle ihres Wohlbefindens nennen die befragten Lehrpersonen soziale Beziehungen im schulischen Kontext, sei es mit SchülerInnen, Eltern und Erziehungsberechtigten, dem Kollegium oder der Schulleitung, was sich mit bestehenden Forschungsergebnissen deckt (z. B. Wigford & Higgins, 2019). Doch welche Rolle spielt spezifisch die LSB aus Sicht der Primarlehrpersonen für deren schulisches Wohlbefinden? Die Antwort auf diese Frage hängt entsprechend der ersten Subfragestellung damit zusammen, welche Bedeutung die Lehrpersonen der LSB zuschreiben.

I. *Welche Bedeutung messen Primarlehrpersonen der LSB allgemein und im Hinblick auf ihr schulisches Wohlbefinden bei?*

In den Interviews wurden die Lehrpersonen nach der Bedeutung der LKB sowie der LSB im Allgemeinen sowie spezifisch für das WoLe befragt. Theoretisch (Dollase, 2013; Wubbels et al., 2014) wie auch nach Aussagen der Lehrpersonen zeigt sich eine enge Verknüpfung der beiden Beziehungsebenen. Alle 26 Lehrpersonen schreiben sowohl *der LKB wie auch der LSB allgemein* einen wichtigen bis sehr wichtigen Stellenwert im Schulalltag zu. Während bei der LKB Gründe in einer erleichterten Klassenführung sowie dem Lernerfolg der SchülerInnen gesehen werden (z. B. durch eine gute Lernatmosphäre), wird bei der LSB neben dem Lernerfolg der SchülerInnen auch das Wohlbefinden dieser mit einer gut funktionierenden LSB in Verbindung gebracht. Diese Ergebnisse stützen die theoretischen Annahmen von Berufsidentitätstheorien (Butler, 2012; Riley, 2009; Van der Want et al., 2015), dass die LSB für die Lehrpersonen von Wichtigkeit ist. Nur ansatzweise erwähnen Lehrpersonen, dass sie selber – unabhängig der Vorteile für die Unterrichtsqualität sowie die SchülerInnen – ein Bedürfnis für LSB verspüren. Dieser Befund spricht für die These, dass der LSB auch eine Mediatorrolle zukommen könnte. LSB führen indirekt zu einem gelingenden Unterricht (z. B. Hargreaves, 1998), was bei der Lehrperson u. a. ein Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserleben auslösen kann (Spilt et al., 2011, S. 466).

Die Bedeutung der *LSB und der LKB spezifisch für das WoLe* schätzen erneut alle Lehrpersonen als gross bis sehr gross ein. Verknüpfungen mit der LKB sowie der LSB finden sich mit der emotionalen, kognitiven sowie der physischen Komponente in positiver (z. B. Freude, Stolz, Spass, Zufriedenheit, gutem Schlaf) wie auch in negativer (z. B. Angst, Ärger, Wut, Ekel, Sorgen⁴², Ohnmachtsgefühl, Krankheit, Bluthochdruck) Ausprägung. Diese Befunde bestätigen Ergebnisse zur Verbindung der sozialen Zugehörigkeit zu den SchülerInnen und dem WoLe (Aldrup et al., 2017; Collie et al., 2016; Hobson & Maxwell, 2017; Klassen et al., 2012), aber auch Studien zur LSB aus der Emotionsforschung (z. B. Evans et al., 2019; Frenzel et al., 2016; Hagenauer & Hascher, 2018; Hagenauer et al., 2015; Hargreaves, 2000; Spilt & Koomen, 2009), der Berufszufriedenheitsforschung (z. B. Veldman et al., 2013, 2016) sowie der Burnout-Forschung (z. B. Gastaldi et al., 2014; Milatz et al., 2015). Ebenfalls werden theoretische Modelle (z. B. Hagenauer & Volet, 2014; Rosemann, 1978; Teistler et al., 2019) empirisch untermauert. Durch die dreidimensionale Erfassung des WoLe-Konstrukts wurde auch die

⁴² Kritisch ist zu bemerken, dass für Lehrpersonen «Besorgnis» nicht nur negativ assoziiert sein muss, sondern teilweise auch als neutrale Reflexion empfunden wird (z.B. 4B12, Pos. 23-27).

physische Dimension miterfasst, was bisher in Studien selten erfolgte (Hascher & Waber, under review). Die physische Dimension wurde jedoch von den befragten Lehrpersonen – im Vergleich zur emotionalen sowie kognitiven Komponente – selten angesprochen. Eine mögliche Erklärung für diesen Befund ist, dass Lehrpersonen durch die hohe körperliche Grundbelastung im Schulalltag körperliche Empfindungen im Kontext sozialer Beziehungen als normal und zum Lehrberuf dazugehörend einstufen. Eine weitere Erklärung könnte sein, dass Vitalität nicht mit einem einmaligen Freudeerlebnis oder körperliche Beschwerden nicht mit einem punktuellen Ärgererlebnis auftreten und folglich die Verbindung zu den LSB als Auslöser den Lehrpersonen nicht bewusst ist. Auch neurobiologische Reaktionen im Rahmen sozialer Beziehungen (z. B. Bauer, 2019; Insel, 2003) entziehen sich wohl dem Bewusstsein der Lehrpersonen. In einer weiterführenden Studie wäre es interessant, die physische Komponente mit einer langfristigen Perspektive sowie unter Einbezug standardisierter Messinstrumente (z. B. Bluttest) zu untersuchen. Beschreibungen der Lehrpersonen zum *Verhältnis der LKB und der LSB* fallen differenziert aus. Die Verknüpfung der LKB und der LSB ist insofern relevant, da die LSB als Voraussetzung für den Aufbau der LKB bereits Wichtigkeit erhält. Wird die LKB beispielsweise als Summe der LSB betrachtet, erfordert dies von der Lehrperson den Aufbau von LSB von hoher Qualität, um durch die LKB verfolgten Ziele wie eine gute Klassenführung erreichen zu können. Etwa die Hälfte der Lehrpersonen berichten von *intraindividuellen Veränderungen* der Bedeutung der LSB sowie der LKB seit Berufseinstieg, wobei die Beziehung zu den SchülerInnen im Laufe der Berufsjahre an Bedeutung gewonnen hat. Lehrpersonen beschreiben, dass in den ersten Jahren der Berufstätigkeit die Ressourcen mehrheitlich durch das Fachliche bereits absorbiert werden. Starke Veränderungen in den ersten drei Berufsjahren haben auch Brekelmans et al. (2005) festgestellt. Zudem berichten Lehrpersonen, wie auch in der Studie von Veldman et al. (2013), von einem erhöhten Verständnis gegenüber SchülerInnen, ab dem Zeitpunkt eigener Mutter- bzw. Vaterschaft.

Die befragten Lehrpersonen sehen in den LSB eine wichtige Quelle des WoLe. In einem zweiten Schritt wird ein differenzierter Blick auf die Beziehungsqualität von wohlbefindenshemmenden und -fördernden Beziehungen geworfen und der Umgang sowie die Förderung diskutiert. Die Beschreibung der Beziehungsqualität von wohlbefindenshemmenden und -fördernden Beziehungen fällt vielfältig aus und zeichnet sich durch die Kombination unterschiedlicher Beziehungsqualitäten aus. Sowohl wohlbefindenshemmende- wie auch fördernde Beziehungen werden in *sehr ähnlichem Verhältnis in Bezug auf die Hauptkategorien der*

Beziehungsschemata angesprochen⁴³. Fast alle Lehrpersonen beschreiben das eigene wie auch das Beziehungsverhalten der Schülerin oder des Schülers, was den dyadischen Charakter der LSB (z. B. Hagenauer & Volet, 2014; Nickel; 1976; Pianta, 2001; Rosemann, 1978; Teistler et al., 2019) unterstreicht. Die eigene Persönlichkeit wird kaum angesprochen, was sich mit der Studie von Claessens et al. (2016, S. 93) deckt, in welcher Lehrpersonen im Rahmen von semi-strukturierten Interviews über problematische und positive LSB ebenfalls nur vereinzelt ihre Persönlichkeit beschrieben haben. Bei der Analyse der Beziehungsbeschreibungen zeigt sich weiter, dass einzelne Qualitäten in gleicher Ausprägung sowohl in wohlbefindenshemmenden wie auch -fördernden LSB erwähnt werden. Trotz motivationalem Verhalten, hohem SchülerIn-Drängen für eine LSB oder Vertrauen in die Lehrperson, kann eine LSB in der Summe als wohlbefindenshemmend wahrgenommen werden. Dies ist auch auf den Beziehungskarten ersichtlich, auf welchen Lehrpersonen eine wohlbefindenshemmende LSB durchaus als sehr nah ($N=11$)⁴⁴ oder wenig konfliktreich⁴⁵ ($N=10$) einstufen. Gleiches kann vice versa für wohlbefindensfördernde LSB beobachtet werden. Es wird dementsprechend vorgeschlagen, dass die LSB als eine *Kombination unterschiedlicher Beziehungsqualitäten* zu verstehen ist. Entsprechend dem WoLe-Konstrukt kann davon ausgegangen werden, dass eine LSB dann von einer Lehrperson als wohlbefindensfördernd bezeichnet wird, wenn durch die LSB ausgelöste positive Emotionen, Kognitionen und physische Empfindungen die negativen Aspekte überwiegen. Analog zum WoLe und wie auch von AutorInnen vorgeschlagen (z. B. Brinkworth et al., 2018; Roorda et al., 2011), sind positive sowie negative Dimensionen der LSB als unabhängig voneinander zu betrachten. Studien, die die LSB nur durch die negative Dimension erfassen, sind deshalb kritisch zu betrachten (z. B. Aldrup et al., 2018). In welcher Intensität sich die im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Beziehungsqualitäten auf das WoLe auswirken bzw. ins Gewicht fallen, kann durch die vorhandenen Daten nicht beantwortet werden. Theoretisch finden sich Argumente dafür, dass wohlbefindenshemmende LSB einen stärkeren Effekt als wohlbefindensfördernde LSB auf das WoLe haben könnten (z. B. Baumeister, Bratslavsky, Finkenauer, & Vohs, 2001, S. 330; Spilt et al., 2011, S. 471). Durch ein solches Verständnis von wohlbefindensfördernden und -hemmenden LSB kann von einer hohen Kongruenz mit «positiven» und «negativen» LSB ausgegangen werden, wobei es aber an begrifflicher Trennschärfe mangelt. Ebenso besteht Klärungsbedarf, inwiefern sich diese von «gelingenden» oder

⁴³ Etwa die Hälfte der jeweiligen Lehrpersonen äussern sich zur Kategorie «Persönlichkeit, Intelligenz und Diagnose» der Schülerin, deren motivationalem und Leistungsverhalten sowie beschreiben Umgangs- bzw. Förderfaktoren. Etwa ein Drittel der Lehrpersonen äussert sich zum sozial-emotionalen Verhalten der Schülerin oder des Schülers.

⁴⁴ Rechte Hälfte der Quadranten I und IV

⁴⁵ Untere Hälfte der Quadranten III und IV

«starken» Beziehungen abgrenzen, bzw. als synonym betrachten lassen. Trotz der Vielfältigkeit lassen sich in den Beschreibungen von wohlbefindenshemmenden und -fördernden LSB Tendenzen sowie Kombinationen unterschiedlicher Beziehungsqualitäten feststellen, welche folgend unter Zuhilfenahme theoretischer und empirischer Befunde diskutiert werden.

II. *Wie beschreiben Primarlehrpersonen wohlbefindenshemmende LSB und wie gehen sie mit diesen um?*

Mit Blick auf die Beziehungskarten fällt auf, dass sich drei Mal so viele wohlbefindenshemmende LSB mit Schülern als mit Schülerinnen finden lassen. Da die Gesamtverteilung des Geschlechts in den Klassen nicht bekannt ist, sind die Zahlen aber mit Vorsicht zu interpretieren. Andere Studien kommen zum ähnlichen Befund, dass Primar- und Sekundarlehrpersonen bei konfliktreichen LSB mehrheitlich auf Jungen verweisen (z. B. Evans et al., 2019; McGrath & Van Bergen, 2017). Auf Konflikte wird auch bei den wohlbefindenshemmenden LSB hingewiesen. Auf der Beziehungskarte werden zwei Drittel der LSB bei *viel Konflikt* positioniert. Im SchülerIn-Beziehungsschema werden am häufigsten – von zwei Dritteln der Lehrpersonen – disziplinarische Probleme sowie mangelnder Respekt beschrieben. Aufgrund der Theorie sowie Empirie kann Konflikt grundsätzlich als wohlbefindenshemmende Beziehungsqualität bezeichnet werden (Aldrup et al., 2018; Evans et al., 2019; Gastaldi et al., 2014; Hagenauer & Hascher, 2018; McGrath & Van Bergen, 2019; Spilt & Koomen, 2009). Ein Konfliktherd ist das motivationale Verhalten der SchülerInnen. Dieses wird von knapp der Hälfte der Lehrpersonen als mangelnd bezeichnet und kann Wut, Frustration und Ärger auslösen, was sich mit bestehenden Forschungsbefunden deckt (Claessens et al., 2016; Hagenauer & Hascher, 2018; Hargreaves, 2000). In Anlehnung an die Studienergebnisse von Chang (2013) sowie von McGrath und Van Bergen (2019) wird davon ausgegangen, dass der Einfluss des demotivierten Verhaltens auf das WoLe mit den Appraisals bzw. Attributionen des gezeigten Verhaltens zusammenhängt. In den Interviews finden sich unterschiedliche Appraisal-Muster für das demotivierte Verhalten. Das Desinteresse eines Schülers oder einer Schülerin wird beispielsweise als mangelnde Wertschätzung gegenüber der Arbeit der Lehrperson interpretiert und fällt dementsprechend für das WoLe stark ins Gewicht. Eine andere Lehrperson sieht hinter der mangelnden Motivation generell ein fehlendes Interesse an der Institution Schule. Ein zweiter Konfliktbereich sind negative Interaktionen mit MitschülerInnen, welche von etwas weniger als einem Drittel der Lehrpersonen beschrieben werden. Obwohl die Lehrperson nicht direkt an der negativen Interaktion beteiligt ist, kann sich dies negativ auf die Beziehungsqualität und das WoLe auswirken. Die Aussage einer Lehrperson über die verbale Gewalt eines Schülers zu einem Mitschüler – «Es

war nicht gegen mich, aber es war auch schon gegen mich» (LP4L04, Pos. 49) – illustriert die Involviertheit der Lehrperson. Theoretisch erklärt werden kann dies damit, dass die LSB eingebettet ist in das Mikroklima einer Schule (z. B. Jennings & Greenberg, 2009), wobei die Lehrperson sowohl für das Klassen- wie auch das Unterrichtsklima Verantwortung trägt (z. B. M. Reindl & Gniewosz, 2017). Durch den von einem Schüler oder einer Schülerin initiierten Konflikt wird das Ziel der Lehrperson eines guten Klassenklimas «bedroht» (Frenzel, 2014) und ihre Autorität in Frage gestellt. Selten als Auslöser für Konflikte wurde die schulische Leistung genannt. Auch in der Studie von Claessens et al. (2016) stellte sich diese als irrelevant heraus, ob eine LSB als «positiv» bzw. «problematisch» eingeschätzt wurde. Ein Drittel der Lehrpersonen sprechen zwar von SchülerInnen mit schlechten schulischen Leistungen, wobei analog zur Studie von Hagenauer und Hascher (2018) aber selten von dadurch ausgelöstem Ärger berichtet wird. Vielmehr bekunden die Lehrpersonen in der Tendenz eine Überforderung ihrerseits. So beschreiben zwei Drittel der Lehrpersonen, im Vergleich zu keiner Lehrperson bei wohlbefindensfördernden LSB, dass sie aus ihrer Sicht eine Schülerin oder einen Schüler nicht angemessen fachlich unterstützen können. Dies kann mit Ärger, Hilflosigkeit sowie Resignation einhergehen. So erstaunt nicht, dass häufiger als in wohlbefindensfördernden LSB von einer Zusammenarbeit mit (Spezial-)Lehrkräften und Fachpersonen die Rede ist. Hilfe anfordern, wenn diese benötigt wird, ist nach CASEL (2020) eine wichtige Beziehungsfähigkeit. In der Studie von Chang (2013) zeigte sich ebenfalls, dass der Austausch mit anderen als eine «problem-focused» Coping-Strategie die Wahrscheinlichkeit für ein Burn-out verminderte. Entsprechend den Studienergebnissen von McGrath und Van Bergen (2019) kann eine solche Zusammenarbeit zum Verständnis von schwierigem SchülerInnen-Verhalten beitragen und somit eine Nähe trotz Konflikt ermöglichen.

Bei einem genaueren Blick auf die Beziehungskarten lässt sich feststellen, dass die Mehrheit der Lehrpersonen wohlbefindenshemmende LSB bei *viel Konflikt und viel Nähe* verorten. Dass Lehrpersonen trotz viel Konflikt auch von viel Nähe berichten, kann nach den Studienergebnissen von McGrath und Van Bergen (2019) als Hinweis auf eine hohe sozial-emotionale Kompetenz gesehen werden. Ein Blick auf die meisterwähnte Kategorie im Lehrperson-Beziehungsschema scheint diese Annahme zu unterstützen. Fast alle Lehrpersonen beschreiben, dass sie in einer wohlbefindenshemmenden LSB Verständnis für die Situation einer Schülerin oder eines Schülers zeigen. Wie auch in der Studie von McGrath und Van Bergen (2019) wird in den Interviews ersichtlich, dass Lehrpersonen über mögliche Ursachen reflektieren und Gründe meist ausserhalb des Einflussbereichs der SchülerInnen sehen (z. B. Sozialisation im Elternhaus, Diagnose, «Konflikte gehören dazu»). Wird in schwierigen Situationen mit

Verständnis reagiert, kann dies als Hinweis auf die Anwendung der kognitiven Neubewertung als Emotionsregulationsstrategie (z. B. Gross, 1998) gesehen werden. Einige Lehrpersonen berichten auch davon, dass sie regelmässig an sich und ihren Emotionen gegenüber bestimmten SchülerInnen arbeiten, was als Hinweis auf die Emotionsarbeit und die Strategie des Tiefenhandelns (z. B. Hochschild, 1983) gedeutet werden kann.

Zu berücksichtigen gilt es aber auch, dass etwa ein Drittel der Lehrpersonen erwähnen, dass sie eine Schülerin oder ein Schüler nicht verstehen bzw. nicht «fassen» oder «spüren» können. Dies hinterlässt Unsicherheit sowie Hilflosigkeit. Damit geht einher, dass etwas weniger als die Hälfte der Lehrpersonen aussagen, dass SchülerInnen sich nicht aktiv um eine LSB bemühen oder sich sogar von der Lehrperson bewusst abkapseln. In Übereinstimmung mit diesem Ergebnis finden sich auf der Beziehungskarte ebenfalls etwa die Hälfte aller wohlbefindenshemmenden LSB bei *wenig Nähe*. Es finden sich unterschiedliche Ansätze, wie mit dem fehlenden Beziehungsinteresse der Schülerin oder des Schülers umgegangen wird. Einerseits reagieren Lehrpersonen darauf mit Verständnis und bemerken, dass die Schülerin oder der Schüler weniger das Bedürfnis für eine LSB hat und sich stattdessen an den Peers orientiert. Sie akzeptieren den Status Quo der Beziehung und geben den aktiven Beziehungsaufbau auf. Analog zur Studie von Newberry und Davis (2008) kann dieses Verhalten als «casually» bezeichnet werden, indem Interaktionen minimiert werden. Hat die Lehrperson hingegen das Gefühl, eine Schülerin oder ein Schüler ist auf akademische und soziale Unterstützung angewiesen und der Beziehungsaufbau gelingt ihr nicht, kann dies zu Verunsicherung führen und bei der Lehrperson Selbstzweifel hinterlassen. Die Lehrperson kann ihre Beziehungsaspirationen nicht realisieren, was sich wohlbefindenshemmend auswirkt (z. B. Rosemann, 1978; Teistler et al., 2019; Veldman et al., 2016). Eine mögliche Erklärung für fehlende Nähe in den geschilderten LSB könnte sein, dass im Vergleich zu wohlbefindensfördernden LSB öfters auf eine fehlende Authentizität bzw. Ehrlichkeit auf Schülerseite sowie eine unklare Kommunikation der Bedürfnisse hingewiesen wird. Dass dadurch ein Beziehungsaufbau erschwert wird und sich dies wohlbefindenshemmend auswirkt, scheint einleuchtend – umso mehr klares Kommunizieren von CASEL (2020) als wichtige Beziehungsfähigkeit bezeichnet wird. Inwiefern Konflikte wie Unterrichtsstörungen, negative Interaktionen mit MitschülerInnen oder demotiviertes Verhalten auch ein (unangemessener) Ausdruck von unberücksichtigten Bedürfnissen sind, bleibt an dieser Stelle offen. Ergänzend sei an dieser Stelle erwähnt, dass etwa ein Viertel der Lehrpersonen von einer negativen Emotionalität bei der Persönlichkeit der Schülerin oder des Schülers sprechen. Es kann vermutet werden, dass der Beziehungsaufbau bei SchülerInnen mit

mangelnder Frustrationstoleranz, kindlichem Verhalten oder einer Überängstlichkeit besondere Emotionsarbeit bzw. Emotionsregulation von den Lehrpersonen verlangt.

Unabhängig der Einschätzung der LSB auf den Dimensionen Konflikt und Nähe zeichnen sich in den beschriebenen wohlbefindenshemmenden LSB zwei Hauptlinien ab. Einerseits beschreiben Lehrpersonen LSB, in welchen zwar negative, wohlbefindenshemmende Beziehungsqualitäten geschildert werden, aber eine positive Entwicklung oder zumindest die Hoffnung darauf bei der Lehrperson vorhanden ist. Die Lehrperson sucht nach alternativen Handlungsmöglichkeiten (Phase «Planning» nach Newberry, 2010) und berichtet davon, eine Verbesserung der Beziehungsqualität durch das eigene Handeln herbeiführen zu können. Entsprechend dem Befund von Newberry und Davis (2008) zeigt sich, dass die Investition in bestimmte LSB davon abhängt, inwiefern Lehrpersonen auch wieder etwas zurückbekommen (z. B. positives Feedback der SchülerInnen). Andererseits berichten Lehrpersonen von wohlbefindenshemmenden LSB, in welchen Hinweise auf negative habitualisierte Appraisalmuster zu finden sind. Es treten wiederkehrend die gleichen Konflikte auf oder die (fachliche) Unterstützung bringt keine Fortschritte. Gefangen in solchen Beziehungsmustern wird bei den Lehrpersonen eine gewisse Resignation spürbar. Wie auch bei Newberry und Davis (2008) berichten Lehrpersonen davon, dass sie sich aus eigener Verletzlichkeit von einer Schülerin oder einem Schüler distanzieren oder Interaktionen minimieren. «Beginne nie den Tag auf den Scherben von gestern» – in Zeiten von fehlenden Fortschritten und Rückschlägen berichten Lehrpersonen davon, wie wichtig es ist, jeden Tag neu zu starten. Da im Kern die Beziehungsaspirationen einer Lehrperson nicht erfüllt werden, bleiben solche LSB trotzdem mit negativen Emotionen, Kognitionen und physischen Empfindungen behaftet. Besonders kritisch ist es, wenn einer Lehrperson die Bedeutung der LSB für den Lernerfolg der SchülerInnen bewusst ist und ihr der Beziehungsaufbau aber nicht im gewünschten Masse gelingt. Inwiefern Lehrpersonen die Beziehung und das «gemocht werden» durch die SchülerInnen als Persönlichkeitsmerkmal betrachten, kann durch die vorliegenden Daten nicht geklärt werden. Sollte dies bei einer Lehrperson der Fall sein, sind Aussagen wie «SchülerInnen kommen gerne in die Schule wegen der Lehrperson» oder «SchülerInnen lernen, weil die Lehrperson cool ist» kritisch zu betrachten. Es würde sich lohnen nicht nur das eigene Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit zu den SchülerInnen kritisch zu reflektieren (Aldrup et al., 2017, S. 29), sondern auch die Vorstellung einer lernförderlichen Beziehung.

III. Wie beschreiben Primarlehrpersonen wohlbefindensfördernde LSB und inwiefern sehen sie Möglichkeiten, diese zu fördern?

Bei der Beschreibung von wohlbefindensfördernden LSB fällt auf, dass auf der Beziehungskarte von 107 Beziehungen 102 als Beziehungen mit *viel Nähe* charakterisiert werden. In Studien zur LSB und der LKB zeigt sich Nähe ebenfalls als wohlbefindensfördernde Qualität (z. B. Aldrup et al., 2018; Evans et al., 2019; Milatz et al., 2015). Eine mögliche Erklärung für die vorhandene Nähe kann im Beziehungsverhalten der SchülerInnen gesehen werden. Zwei Drittel der Lehrpersonen beschreiben, dass sich eine Schülerin oder ein Schüler aktiv um eine Beziehung zur Lehrperson bemüht, was den Beziehungsaufbau erleichtert und zu Wohlbefinden führt. Dass das SchülerIn-Drängen für eine LSB sich positiv auf den Aufbau von Nähe in Beziehungen auswirkt, haben auch Newberry und Davis (2008) in ihrer qualitativen Studie gezeigt. Doch nicht nur die SchülerInnen suchen proaktiv den Kontakt in wohlbefindensfördernden Beziehungen. Auch die Hälfte der befragten Lehrpersonen sagen aus, dass sie sich aktiv um eine Beziehung bemühen, was aber in ähnlichem Ausmass auch in den wohlbefindenshemmenden LSB zu finden ist. Ein Unterschied besteht hingegen darin, dass kaum Lehrpersonen erzählen, dass sie sich nicht mehr bzw. weniger aktiv um den Beziehungsaufbau kümmern. Wie auch in der Studie von Claessens et al. (2017) zeigt sich, dass der Beziehungsaufbau oftmals auch ausserhalb des Unterrichts stattfindet. Lehrpersonen sehen in der persönlichen Begrüssung morgens vor dem Unterricht, in Plauderstunden nach dem Unterricht sowie in ausserschulischen Aktivitäten wie Schulreisen wichtige Gelegenheiten, durch persönliche Gespräche wohlbefindensfördernde LSB aufzubauen. Die Wichtigkeit von Zeitgefässen – auch ausserhalb der regulären Unterrichtszeiten – spiegelt sich auch darin, dass etwa ein Viertel der Lehrpersonen in der Zeit einen wichtigen Faktor für den Aufbau von wohlbefindensfördernden LSB sehen. Dass die Beziehungsqualität sich in Abhängigkeit der Anzahl Interaktionen entwickelt, postulieren auch Hagenauer und Volet in ihrem Modell (2014). Sowohl Hargreaves (1998) wie auch Bergin und Bergin (2009) sehen in zeitintensiven sowie stabilen Settings die Möglichkeit für eine Förderung der Beziehungsqualität. Doch was macht es neben der Anzahl an Interaktionen sonst noch aus, dass von so viel Nähe in den wohlbefindensfördernden LSB gesprochen wird? Wird das SchülerIn-Beziehungsschema für wohlbefindensfördernde SchülerInnen betrachtet, zeichnet sich ein sehr ähnliches Bild von Typ SchülerIn ab, wie auch in der Studie von Claessens et al. (2016) für positive Beziehungen. Etwas weniger als die Hälfte der Lehrpersonen bezeichnen eine Schülerin oder einen Schüler als extrovertiert sowie motiviert. Etwa ein Drittel der Lehrpersonen beschreiben intelligente, respektvolle bzw. disziplinierte, authentische bzw. ehrliche SchülerInnen, welche der Lehrperson vertrauen sowie sich ihr gegenüber unterstützend und hilfsbereit zeigen. Etwa ein Viertel der Lehrpersonen beschreiben SchülerInnen als sozial verträglich, welche ihre Bedürfnisse klar kommunizieren und erzählen von positiven

Interaktionen mit den MitschülerInnen. Mit Blick auf das Lehrperson-Beziehungsschemas erstaunt deshalb nicht, dass ein Viertel der Lehrpersonen berichten, dass sie sich authentisch bzw. ehrlich in der LSB verhalten. Müssen Lehrpersonen keine negativen sowie positiven Emotionen vortäuschen, zeigen auch Taxer und Frenzel (2015) einen positiven Zusammenhang mit dem WoLe. Sind SchülerInnen motiviert und können ihre Bedürfnisse klar kommunizieren, kann dies auch eine angemessene (fachliche) Unterstützung ermöglichen, von welcher die Hälfte der befragten Lehrpersonen sprechen. Wie auch in der Studie von Claessens et al. (2016) wird von SchülerInnen berichtet, welchen Lehrpersonen erfolgreich helfen können. Lehrpersonen berichten aber auch davon, eine wirksame Unterstützung bei einer Schülerin oder einem Schüler noch nicht gefunden zu haben. Dies kann Sorgen bereiten oder aber als heraus- und nicht überfordernd wahrgenommen werden. Wird dann trotz anfänglichem Frust und Hilflosigkeit eine Lösung gefunden, trägt dies massgeblich zum habituellen WoLe bei. Während etwa ein Drittel der Lehrpersonen schildern, dass SchülerInnen ihnen vertrauen, erwähnten nur drei Lehrpersonen, dass sie SchülerInnen vertrauen. Dass sich Vertrauen der SchülerInnen positiv auf das Freudeerleben von Lehrpersonen auswirkt, haben Hagenauer und Hascher (2018) in einer Studie gezeigt. Vertrauen wird ebenfalls in theoretischen Konzeptualisierungen zur LSB als wichtige Beziehungsqualität betrachtet (z. B. Hagenauer & Volet, 2014). Eine mögliche Erklärung für die seltene Erwähnung von Vertrauen gegenüber SchülerInnen kann sein, dass Vertrauen eine Beziehungsqualität darstellt, welche zwar typischen Interaktionen zu Grunde liegt, aber für Lehrpersonen weniger fassbar ist. Um Fehlinterpretationen zu vermeiden, wurde Vertrauen nur dann kodiert, wenn Lehrpersonen explizit von «Vertrauen» sprechen. Häufiger als von Vertrauen, ist hingegen die Rede von Wertschätzung. SchülerInnen Wertschätzung zu zeigen, auch unabhängig schulischer Leistungen, nennen etwas weniger als die Hälfte der Lehrpersonen als wichtige Grundlage einer LSB. Aus der Klimaperspektive ist für Eder (2002) Wertschätzung eine wichtige Beziehungsqualität im Umgang mit den SchülerInnen. Ein weiterer Indikator für ein gutes Unterrichtsklima (M. Reindl & Gniewosz, 2017) bzw. für LSB von hoher Qualität (z.B. Brinkworth et al., 2018) taucht ebenfalls in den Schilderungen typischer Interaktionen auf – etwas weniger als die Hälfte der Lehrpersonen beschreiben humorvolle Situationen mit der Schülerin oder dem Schüler. Hingegen in wohlbefindenshemmenden LSB wurde keine Interviewpassage der Kategorie Humor zugeordnet.

Wie auch in den wohlbefindenshemmenden LSB berichten Lehrpersonen von *Konflikten*. Etwas weniger als die Hälfte der Lehrpersonen schildern, dass es zu disziplinarischen Auseinandersetzungen mit der Schülerin oder dem Schüler kommt (Phase «Testing» nach Newberry, 2010). Doch warum werden diese LSB trotzdem als wohlbefindensfördernd

charakterisiert? Grundsätzlich kann die Kombination aus Konflikt und Nähe in wohlbefindenshemmenden LSB als Unterstützung der These von Spilt und Koomen (2009, S. 96) angesehen werden, dass dem SchülerIn-Drängen für eine nahe LSB im Vergleich zu störendem Verhalten eine wichtigere Rolle zukommt bei der Entstehung von emotional positiven LSB. Weiter lässt sich vermuten, dass sich die Auseinandersetzungen in Grenzen halten, denn nur ein Siebtel der wohlbefindensfördernden LSB werden auf der Beziehungskarte bei viel Konflikt positioniert. Ebenfalls spielt wohl die Konfliktfähigkeit der SchülerInnen in Form von Ehrlichkeit sowie der Kommunikation der eigenen Bedürfnisse auf angemessene Art und Weise eine Rolle. Auch kann angenommen werden, dass die Attribution des störenden Verhaltens wie auch die Emotionsregulation der Lehrpersonen eine Rolle spielt (z. B. McGrath & Van Bergen, 2019), dass die Konflikte nicht stärker ins Gewicht fallen. Mehr als die Hälfte der Lehrpersonen sprechen davon, dass sie gegenüber der Situation einer Schülerin oder einem Schüler Verständnis haben. Analog der theoretischen Annahme von Spilt et al. (2011) sowie den Studienergebnissen von Evans et al. (2019) zeigt sich, dass der Zusammenhang von problematischem Schülerverhalten und dem WoLe durch das Beziehungsschemata einer Lehrperson beeinflusst wird. Lehrpersonen berichten, dass sie mit dem Verständnis für die Reaktionsmuster von SchülerInnen weniger Ärger erleben. Ebenfalls wird von den Lehrpersonen angesprochen, dass der Blick auf eigene Verhaltens- und Erziehungsmuster wichtig für den Aufbau von wohlbefindensfördernde LSB ist. Die Reflexion eigener Beziehungsschemata (Evans et al., 2019; Hagenauer et al., 2015; McGrath & Van Bergen, 2017; Spilt & Koomen, 2009) wie auch das Unterbrechen negativer habitualisierter Appraisal-Muster (Claessens et al., 2017; Newberry, 2010; Scherzinger et al., 2019) sind wichtige Möglichkeiten, wie Lehrpersonen die Beziehungsqualität positiv beeinflussen können.

Zusammenfassend und stark vereinfacht lässt sich festhalten, dass wohlbefindensfördernde LSB als Beziehungen beschrieben werden, in welchen SchülerInnen sich entsprechend den Vorstellungen der Lehrperson verhalten und somit «alles rund läuft». Es wird von viel Nähe und in der Tendenz von keinen oder vereinzelt Konflikten gesprochen. Es werden eigenständige SchülerInnen beschrieben, welche ihre Bedürfnisse kommunizieren und ein hohes Drängen für eine LSB aufweisen. Dies spiegelt sich in einer gelingenden (fachlichen) Unterstützung seitens der Lehrperson wider. Es hat Platz für Humor und die Elternzusammenarbeit gelingt. Wie auch in der Studie von Hargreaves (2000) erfahren Lehrpersonen durch den Aufbau von guten LSB Stolz und Zufriedenheit, welche im Sinne von Lortie (1975) als «psychic rewards» der täglichen Arbeit gesehen werden können. Es werden aber auch vereinzelt wohlbefindensfördernde LSB geschildert, in welchen Lehrpersonen kurzfristig negative Emotionen,

Kognitionen und physische Empfindungen erleben. Da sie diese aber als Möglichkeit zur persönlichen wie auch professionellen Weiterentwicklung betrachten und Möglichkeiten zur Beziehungsförderung sehen, bezeichnen sie diese LSB als längerfristige Quelle von WoLe. Dass trotz schwieriger Situationen eine Zufriedenheit erlebt wird, konnten auch Isenbarger und Zembylas (2006) in ihrer Fallstudie feststellen. Ein Schlüssel für die Beziehungsförderung wird neben einer wertschätzenden, verständnisvollen, ehrlichen und humorvollen Haltung der Lehrperson in ausserunterrichtlichen Zeitgefässen (z. B. Plauderzeiten nach dem Unterricht, Ausflüge) gesehen, welche eine wichtige Plattform für die Beziehungsförderung bieten. Führt man sich die Ergebnisse der ersten Subfragestellung vor Augen, zeigt sich erneut die enge Verbindung der LSB sowie der LKB. Eine gute LKB ermöglicht eine Klassenführung, welche für die Durchführung von ausserschulischen Aktivitäten unerlässlich ist. Diese Aktivitäten wiederum bieten die Gelegenheit für den Aufbau und die Förderung der LSB. In den Beschreibungen zu wohlbefindenshemmenden wie auch -fördernden LSB finden sich Hinweise auf eine ausgeprägte sozial-emotionale Kompetenz (z. B. nach CASEL, 2020) bzw. Beziehungskompetenz (Leitz, 2015; Miller, 2011) der befragten Lehrpersonen. Deutlich wird in den Ergebnissen aber auch, dass wohlbefindensfördernde LSB im Sinne einer Dyade ebenfalls stark von der sozial-emotionalen Kompetenz der SchülerInnen – den BeziehungspartnerInnen der Lehrpersonen – abhängen.

7.2 Limitationen und kritische Reflexionen⁴⁶

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sind vor dem Hintergrund einiger Grenzen zu betrachten. Obwohl ein intensives *Literaturstudium* die gesamte Arbeitsphase prägte, bezieht die vorliegende Arbeit lediglich einen bescheidenen Teilbereich relevanter erscheinender Grundlagenwerke sowie Studien mit ein. Mit der Integration weiterer Literatur wäre die Konzeption sowie die Analyse der vorliegenden Erhebung allenfalls different ausgefallen. Kritisch ist anzumerken, dass in der Arbeit die sozial-emotionale Kompetenz von Lehrpersonen fokussiert wurde, die Selbstwirksamkeit jedoch nicht spezifisch berücksichtigt wurde. Diverse Studien deuten darauf hin, dass der Selbstwirksamkeit aber eine wichtige Rolle für die LSB wie auch das WoLe zukommen könnte (z. B. Chang, 2013; Jennings, 2015; Taxer & Frenzel, 2015; Zee & Koomen, 2016).

Weiter gilt es das *Erhebungsinstrument* kritisch zu reflektieren. Obwohl die Leitfragen jeweils auf das habituelle WoLe abzielten, sind die Erzählungen von den Lehrpersonen auch

⁴⁶ Dieses Kapitel wurde von Haldimann und Portmann gemeinsam verfasst und individuell durch Haldimann ergänzt.

stark von aktuellen respektive punktuellen Erlebnissen gefärbt. Beispielsweise weisen Lehrpersonen mit einer Schwangerschaft, mit einer Grippe oder mit einer intensiven Elterngesprächsphase auf aktuelle Umstände hin, die durchaus das habituelle WoLe beeinflussen können. So ist davon auszugehen, dass mit der Erfassung des habituellen WoLe teilweise auch ein aktuelles WoLe und ein ausserschulisches WoLe miterhoben wurden. Weiter wäre es im Rückblick zielführender gewesen, die Lehrpersonen nur über je eine wohlbefindenshemmende sowie -fördernde LSB erzählen zu lassen. Dies hätte es erlaubt, in der zur Verfügung stehenden Interviewzeit die beiden Beziehungen vertiefend anzusprechen sowie bei der Analyse die Kombination verschiedener Beziehungsqualitäten innerhalb einer Beziehung vertiefend zu beleuchten. Andererseits erlaubte die gewählte Vorgehensweise, dass LSB von einer Lehrperson zu mehr als nur zwei SchülerInnen in einer Klasse erhoben werden konnten, was bei einer zukünftigen Reanalyse der Daten die Untersuchung intraindividuelle Unterschiede erlaubt. Weiter gilt es zu berücksichtigen, dass das jeweilige Verständnis von in den Interviews erwähnten Beziehungsqualitäten von Lehrperson zu Lehrperson variieren kann, wie dies Newberry und Davis (2008) beispielsweise in ihrer Studie für «Nähe» zeigten. Bei der Beziehungskarte wurde versucht, dem mit der in der Anleitung zu findenden Beschreibung der Dimensionen «Konflikt» und «Nähe» durch die deutschen Items der STRS (Pianta, 2001) von Milatz et al. (2014) entgegenzuwirken.

Die *Inhaltsanalyse* gestaltete sich sehr zeitintensiv. Durch den mehrphasigen Kuckartz Recodierungsprozess konnten die Kategorien fortlaufend geschärft werden. Wie Kuckartz (2016, S. 102) darlegt, wurde der analytische Blick mit jeder weiteren Materialsichtung klarer, wobei aber ein bestimmtes Mass an Subjektivität nicht auszuschliessen ist. Eine grosse Herausforderung lag darin, der Vielfalt der beschriebenen LSB und deren Verknüpfung mit dem WoLe gerecht zu werden. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Beziehungsschemata allumfassend alle Facetten der LSB abdecken. Sie repräsentieren lediglich diejenigen Aspekte, die in den Interviews zur Sprache gekommen sind. Bei der Beschreibung der LSB waren die Lehrpersonen im Sinne von halbstrukturierten Interviews frei, welche Aspekte sie ansprechen. Angaben zur Anzahl der Lehrpersonen, welche eine Kategorie angesprochen haben, dienen lediglich zur Orientierung. Weiter ist die Trennung zwischen dem «Beziehungsschema Lehrperson» sowie dem «Beziehungsschema SchülerIn» durch den interaktionalen Charakter der LSB als Heuristik zu verstehen. Der Bericht der einzelnen Beziehungsqualitäten entlang der beiden Beziehungsschemata und in Kombination mit wohlbefindensfördernden sowie -hemmenden LSB hatte zur Folge, dass ein sehr umfangreiches Ergebniskapitel entstanden ist. Auf Kombinationen einzelner Beziehungsqualitäten konnte nur ansatzweise in der Diskussion

eingegangen werden. Retrospektiv kann kritisch angemerkt werden, dass im Sinne einer Komplexitätsreduktion eine Verschmelzung einzelner Subkategorien (z.B. positive Verstärkung und fachliche Unterstützung) denkbar gewesen wäre. Mit dem Ziel der Transparenz, ist das Kategoriensystem mit Beschreibungen der einzelnen Kategorien sowie Ankerbeispielen im Anhang zu finden. Während quantitative Messinstrumente meist im (elektronischen) Anhang einer Publikation zu finden sind, würde es sich in qualitativen Studien anbieten, das gesamte Kategoriensystem der Forschungscommunity zur Verfügung zu stellen. Dies würde es Forschenden erlauben, basierend auf bisherigen Überlegungen und dadurch zielführender die eigenen Kategoriensysteme zu entwickeln.

Die Konzeptualisierung, Planung, Durchführung und der Abschluss des Forschungsprojekts «WoLe» fand im *Team* statt. Durch den ständigen Austausch konnte auf mehr innovative Ideen zurückgegriffen werden, feine Abstimmungen waren stets möglich und auf Herausforderungen konnte rasch und flexibel reagiert werden. Es wurden mögliche Interviewsznarien vor- und ethisch heikle Interviewsituationen nachbesprochen. Eine bereichernde und durchaus gelungene Teamarbeit wirkt sich positiv auf die Motivation und das Engagement der Forschenden und letztlich auf die Qualität der Untersuchung und der Daten aus. Durch die Teilnahme an einem Forschungskolloquium konnte zudem das Kategoriensystem mit nicht im Projekt involvierten Erziehungswissenschaftlerinnen intensiv und gewinnbringend diskutiert werden. Für zukünftige Arbeiten ist es deshalb ratsam, fachliche Diskurse aufzusuchen.

Der begrenzte *Geltungsbereich der Ergebnisse* gilt es als Limitation anzufügen. Durch die einmalige, qualitative Befragung liegen Querschnittdaten vor. Die berichteten Ergebnisse dürfen weder als Korrelationen noch Kausalitäten, sondern müssen als subjektiv wahrgenommene Erlebnisqualitäten verstanden werden. Die Ergebnisse bilden die kognitiven Repräsentationen der LSB aus der Perspektive der Lehrperson ab, welche es von den tatsächlichen Interaktionen wie auch der Perspektive der SchülerInnen zu unterscheiden gilt. Bisherige Studien zeigen, dass Lehrpersonen tendenziell die LSB positiver bewerten, als dies die SchülerInnen tun (z. B. Veldman et al., 2013). Eine Variabilität in der Einschätzung auf den Dimensionen Konflikt und Nähe haben auch Zee und Koomen (2017) festgestellt. Zusätzlich kann die soziale Erwünschtheit bei einem Leitfadeninterview nicht ausgeschlossen werden, obwohl versucht wurde, durch eine offene Haltung und empathisches Zuhören eine möglichst angenehme Gesprächsatmosphäre zu schaffen. Mit 26 Primarlehrpersonen liegt nicht nur eine relativ kleine, sondern auch eine hoch selektive Stichprobe vor. Da die offizielle Rekrutierung über die Schulleitung erfolglos blieb, wurden die Lehrpersonen über persönliche Kontakte rekrutiert. Ausgehend von dieser stattgefundenen Selbstselektion wurde auch die Erfüllung der

Stichprobenkriterien vom Forschungsteam nicht weiter überprüft. So weist eine befragte Lehrperson keine drei Jahre Berufserfahrung auf. Zusätzlich ist bei der erfolgten Selbstselektion davon auszugehen, dass deshalb vorwiegend Lehrpersonen an der Untersuchung teilgenommen haben, die über ein mittleres bis hohes Wohlbefinden verfügen. Dass der Zugang zu stark belasteten Lehrpersonen oftmals nicht gelingt, stellte auch Wettstein (2013, S. 12) fest. Zukünftig gilt es deshalb zu überlegen, wie Lehrpersonen mit tieferem Wohlbefinden für Studien wie auch für entsprechende Weiterbildungsangebote gewonnen werden können. Anzudenken wären beispielsweise Telefoninterviews, damit Klassenzimmerbesuche ausbleiben würden. Weitere Hinweise für zukünftige Forschungsarbeiten finden sich im folgenden Subkapitel.

7.3 Ausblick für Forschung⁴⁷

Folgend wird ein Ausblick für zukünftige Forschung gegeben. Mit der vorliegenden Studie wurde ein kleiner Beitrag zur Klärung der Rolle der LSB für das WoLe geleistet, ein grosses Forschungsdesiderat bleibt jedoch weiterhin bestehen. Mit dem WoLe sowie der LSB liegen zwei komplexe Konstrukte in dieser Arbeit vor. Um dem vielschichtigen *WoLe-Konstrukt* annähernd gerecht zu werden, würde es sich lohnen, verschiedenste Zugänge respektive Definitionen heranzuziehen. Dieser Empfehlung von Hascher und Waber (under review) kommt die vorliegende Arbeit nur bedingt nach. Ständen mehr zeitliche Ressourcen zur Verfügung, könnte vertieft auch ein Beitrag an ein gemeinsames theoretisches Fundament geleistet werden, damit in Zukunft die Vergleichbarkeit der Ergebnisse möglich wird. Nach Roffey (2012) dominiert nach wie vor ein defizitorientiertes Wohlbefindensverständnis. Es bleibt zu hoffen, dass weitere Forschende sich intensiv mit dem Wohlbefinden auseinandersetzen, einen Beitrag an ein solides theoretisches Fundament leisten und dieser Thematik fortlaufend Relevanz verliehen wird. Bei der Erfassung des *LSB-Konstrukts* stellen Teistler et al. (2019) in ihrem Review fest, dass bei standardisierten deutschsprachigen Messinstrumenten eine Überrepräsentation bei der Erfassung der Überzeugungen und des Verhaltens der Lehrperson vorhanden ist, sowie die Perspektive von Beobachtenden vernachlässigt wird. Es würde sich dementsprechend anbieten, die Beziehungsschemata in zukünftigen Studien auch aus Sicht der SchülerInnen zu erfassen und eine dritte, unabhängige Beobachterperspektive zu integrieren. Weiter wäre es wertvoll, wenn Forschende in ihren Studien deklarieren, ob die LKB oder die LSB im Fokus der Untersuchung ist. Zu wünschen wäre ebenfalls theoretisch sowie empirisch zu klären, in welchem Verhältnis die LSB und die LKB stehen und wie sich diese von Begrifflichkeiten wie der Klassenführung

⁴⁷ Dieses Kapitel wurde von Haldimann und Portmann gemeinsam verfasst und individuell durch Haldimann ergänzt.

bzw. dem Unterrichts- und Klassenklima abgrenzen lassen. Um mögliche Kausalitäten bei der Rolle der LSB für das WoLe zu klären, sind zudem Langzeitstudien nötig.

Für die vorliegende Arbeit wurde nur ein Ausschnitt der vorhandenen WoLe-Daten ausgewertet, weshalb folgend *weiterführende Analysemöglichkeiten der WoLe-Daten* vorgeschlagen werden. *Erstens* sind in den Interviewdaten Hinweise auf interindividuelle Unterschiede der Lehrpersonen bei der Beschreibung von wohlbefindenshemmenden- und fördernden LSB zu finden (z. B. Präferenz von nahen und dafür konfliktreichen oder aber distanzierten sowie konfliktlosen LSB), welche es zu untersuchen gilt. In einer quantitativen Folgestudie könnten unterschiedliche Ausprägungen der Beziehungsqualitäten der Beziehungsschemata gemessen werden und unterschiedliche LSB-Profile herausgearbeitet werden. Eine mögliche Erklärung für interindividuelle Bedürfnisse in der LSB kann die Berufserfahrung sein – in Abhängigkeit der Berufserfahrung variiert die Wahrnehmung von Konflikt und Nähe in LSB (Zee & Koomen, 2017) und die Beschreibung von «positiven» LSB kann unterschiedlich ausfallen (Claessens et al., 2016). Studien zeigen zudem, dass insbesondere für Lehrpersonen mit weniger Berufserfahrung die soziale Zugehörigkeit zu den SuS stärker mit ihrem WoLe in Verbindung steht (Aldrup et al., 2017; Collie et al., 2016). Eine vergleichende Fallanalyse der Lehrperson 6Z01 mit einem Jahr Berufserfahrung und der Lehrperson 5B01, welche kurz vor der Pensionierung steht, könnte weiterführende Erkenntnisse liefern. *Zweitens* würde sich das Datenmaterial ebenfalls zur Untersuchung intraindividuelle Differenzen – die Beziehung einer Lehrperson zu verschiedenen SchülerInnen der gleichen Klasse – eignen, deren Untersuchung von Knierim et al. (2017) gefordert wird. Durch die enge Verzahnung der LKB und der LSB (z. B. Dollase, 2013) würde sich *drittens* ein Ausbau um die qualitativen Daten zu wohlbefindensfördernden und -hemmenden LKB lohnen. *Viertens* ist eine Erweiterung um einen quantitativen Forschungsstrang möglich, indem die bereits vorhandenen Fragebogendaten zum Unterrichts- und Klassenklima (ausgefüllt durch die SchülerInnen) sowie zum schulischen Wohlbefinden (ausgefüllt durch die Lehrperson wie auch die Schülerinnen) berücksichtigt werden. Im Rahmen einer Mixed-Methods-Studie mit einem parallelen Design (z. B. Creswell & Plano-Clark, 2011) könnten so vertiefende Erkenntnisse gewonnen werden. *Fünftens* wäre ein Ausbau zu einer Längsschnitt-Studie denkbar. Angelehnt an die Studien von Isenbarger und Zembylas (2006) und von Newberry (2010) würde die Möglichkeit bestehen, einen Teil der Lehrpersonen für eine Folgestudie erneut auszuwählen, um Veränderungen der Beziehungskarten wie auch den geschilderten LSB über die Zeit zu verfolgen.

Aus den Ergebnissen lassen sich Fragen für *zukünftige Studien* ableiten. *Erstens* fordern Brinkworth et al. (2018) dazu auf, Konsequenzen der Abweichungen von Fremd- und

Selbstwahrnehmung in der LSB zu untersuchen. In den Ergebnissen der vorliegenden Studie gibt es Hinweise darauf, dass eine Abweichung Lehrpersonen stark verunsichern können. Neben den Konsequenzen stellt sich die Frage, auf was solche Unterschiede zurückzuführen sind und wie damit umgegangen werden kann. *Zweitens* berichten Lehrpersonen in den Interviews, dass sie teilweise LSB different erleben, als dies ihre Stellenpartnerin oder ihr Stellenpartner sowie Fachlehrpersonen an ihrer Klasse tun. Dies war auch in anderen Studien zu beobachten (z. B. McGrath & Van Bergen, 2019; Wettstein et al., 2016). Interessant wäre deshalb der Vergleich der Beziehungskarten sowie der Beziehungsschemata von unterschiedlichen, aber an der gleichen Klasse tätigen Lehrpersonen sowie die Verknüpfung mit dem WoLe. *Drittens* hat sich in den Daten punktuell gezeigt, dass Lehrpersonen hervorheben, dass jüngere im Vergleich zu älteren SchülerInnen vermehrt für die Lehrperson und damit in Abhängigkeit der LSB lernen. Gleichzeitig wird der Lehrperson bei der Beziehung mit jüngeren SchülerInnen eine grössere Verantwortung für den Beziehungsaufbau zugeschrieben. Die Berücksichtigung stufenspezifischer Differenzen auf der Primarstufe für die LSB und deren Verknüpfung mit dem WoLe, könnte spannende Erkenntnisse liefern. *Viertens* hat sich die vorliegende Arbeit darauf beschränkt, die Rolle der LSB für das WoLe zu untersuchen. Wie Studien zeigen (z. B. Braun, Roeser, Mashburn, & Skinner, 2019) kann sich das WoLe aber auch auf LehrerIn-SchülerIn-Interaktionen auswirken. Inwiefern die Beziehungsqualität einer LSB vom WoLe abhängt, gilt es in weiterführenden Studien zu untersuchen.

7.4 Praktische Implikationen⁴⁸

Aus der vorliegenden Studie lassen sich praktische Implikationen für die Praxis ableiten. Die Ergebnisse zeigen, dass für den Aufbau wie auch den Erhalt von wohlbefindensfördernden LSB die *sozial-emotionale Kompetenz* einer Lehrperson wichtig ist, weshalb diese in Aus- und Weiterbildung entsprechend gewichtet werden sollte. Beispielsweise können Lehrpersonen angeleitet werden, über herausfordernde LehrerIn-SchülerIn-Interaktionen zu reflektieren, um dysfunktionale Bewertungsmuster vorzubeugen oder bestehende Muster in LSB zu transformieren. Stellen sich nach Chang und Davis (2009, S. 123) Lehrpersonen Fragen wie «Was verursacht diese Situation?», «Habe ich wirklich keine Kontrolle?» oder «Wo finde ich Unterstützung, um mit der Situation umgehen zu können?» können habitualisierte, unproduktive Attributionsmuster verhindert werden. Von den Lehrpersonen wurde rückgemeldet, dass das Erstellen sowie die Reflexion der Beziehungskarte als bereichernd empfunden wurde, um einen Überblick über

⁴⁸ Dieses Kapitel wurde von Haldimann und Portmann gemeinsam verfasst und individuell durch Haldimann ergänzt.

die LSB zu gewinnen sowie potentielle Weiterentwicklungsmöglichkeiten abzuleiten. Ein «Reflexionsinstrument» bestehend aus der Beziehungskarte in Verbindung mit entsprechenden Prompts, beispielsweise nach dem lösungsorientierten Ansatz (siehe z. B. Grindat, 2016), könnte sich als ein hilfreiches Tool herausstellen. Dieses müsste aber im Sinne der Interventionsforschung zuerst auf die Wirksamkeit geprüft werden (Hascher, 2010, S. 269; Mittag & Bieg, 2010, S. 44). In einer neusten Publikation sehen Frenzel, Fiedler, Marx, Reck und Pekrun (2020) in der kognitiven Neubewertung ein wichtiges Element der Beziehungsförderung, stellen aber ein Forschungsdesiderat im Bereich effektiver Trainings der kognitiven Neubewertung für Lehrpersonen fest. Bereits auf Wirksamkeit geprüfte Interventionen in Form von Beratungsgesprächen wie beispielsweise das RFRP (Spilt et al., 2012), Trainings zur sozial-emotionalen Kompetenz (z. B. Carstensen et al., 2019) oder ein gesamtheitliches WoLe-Training (z. B. Rahm & Heise, 2019) sind weitere Möglichkeiten für die Aus- und Weiterbildung. Eine hohe sozial-emotionale Kompetenz der Lehrperson könnte sich auch förderlich auf eine gewinnbringende *Zusammenarbeit mit (Spezial-)lehrkräften, mit Fachpersonen wie auch mit Eltern* auswirken, welche wiederum die Qualität einer LSB fördert. Eine Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeitenden, Schulischen HeilpädagogInnen, SchulpsychologInnen sowie anderen Lehrpersonen bietet den Lehrpersonen die Gelegenheit, die eigenen Beziehungsschemata mit einer ausenstehenden Person zu reflektieren und alternative Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Doch es sollte nicht nur auf die sozial-emotionale Kompetenz der Lehrperson abgezielt werden, sondern auch darauf, dass die Lehrperson in der Lage ist, die sozial-emotionale Kompetenz der SchülerInnen zu fördern.

Im Kontext von wohlbefindenshemmenden LSB haben Lehrpersonen sich öfters dazu geäußert, dass sie SchülerInnen bei sowohl sehr hohen wie auch sehr schlechten schulischen Leistungen nicht *angemessen (fachlich) unterstützen* können. Eine Stärkung der fachdidaktischen Kenntnisse (z. B. offene Lernaufgaben) wie auch eine Rollenklärung (summative Beurteilende vs. Lernbegleitende; siehe z. B. Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016), könnte sich positiv auf die LSB sowie das WoLe auswirken. Lehrpersonen beschreiben zudem, dass in den ersten Jahren der Berufstätigkeit die Ressourcen mehrheitlich durch das Fachliche bereits absorbiert werden. Es erscheint deshalb wichtig, dass *Weiterbildungen auch für erfahrene Lehrpersonen* angeboten werden. Dank der gewonnenen Sicherheit im fachlichen Unterricht sind mehr Ressourcen vorhanden, sich auf die sozialen Beziehungen zu den SchülerInnen einzulassen und neue Impulse umzusetzen. Insofern auch empirische Studien darauf hinweisen, dass die Qualität der LKB von erfahrenen Lehrpersonen im Vergleich zu der Sichtweise der

SchülerInnen überschätzt wird (Veldman et al., 2013) und es Lehrpersonen teilweise nicht mehr gelingt, ihre Bildungsaspirationen wie gewünscht umzusetzen (Veldman et al., 2016).

Soziale Beziehungen sind eine wichtige Quelle für das WoLe, wobei für alle Beteiligten einer Schulgemeinschaft die soziale Zugehörigkeit ein Schlüssel für deren Wohlbefinden zu sein scheint (z. B. Roffey, 2012; Wigford & Higgins, 2019). Soziale Beziehungen sind aber lediglich als eine Quelle zu betrachten, welche in der Kombination mit weiteren Aspekten auf das WoLe einwirken (Hascher, 2004; McCallum et al., 2017). Ebenso wichtig erscheint die Fähigkeit der Lehrperson, im Alltag immer wieder eine Balance zwischen den eigenen Ansprüchen, Möglichkeiten und gegebenen Rahmenbedingungen zu finden (Hascher, 2007, S. 8). Die Wohlbefindensförderung ist aber nicht nur als individuelle Verantwortung einer Lehrperson zu verstehen, sondern es sollten ganzheitlich auf allen Schulebenen Massnahmen ergriffen werden (McCallum et al., 2017). Der Austausch über das Verständnis sowie die Quellen des schulischen Wohlbefindens kann die Basis (Paterson & Grantham, 2016, S. 100) sowie ein erster Schritt sein, um ko-konstruktiv eine Schule zu gestalten, welche auf die Förderung des schulischen Wohlbefindens aller Beteiligten abzielt.

«Das Überleben der Menschheit hängt nicht davon ab, was wir wissen, sondern wie wir miteinander umgehen.» (Henry Sona aus Leitz, 2015, S. 69)

Literaturverzeichnis

- Aelterman, A., Engels, N., van Petegem, K., & Verhaeghe, J. P. (2007). The wellbeing of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285–297.
- Aldrup, K., Klusmann, U., & Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction*, 50, 21–30. doi: 10.1016/j.learninstruc.2016.11.005
- 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. doi: 10.1016/j.learninstruc.2018.05.006
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bakker, A. B., & Oerlemans, W. (2011). Subjective well-being in organizations. In K. S. Cameron & G. M. Spreitzer (Eds.), *The Oxford handbook of positive organizational scholarship* (pp. 178-189). New York: Oxford University Press.
- Barnow, S., Reinelt, E., & Sauer, C. (2016). *Emotionsregulation. Manual und Materialien für Trainer und Therapeuten*. Heidelberg: Springer.
- Bauer, J. (2008). *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*. München: Heyne.

- Bauer, J. (2019). Einfühlung, Zuwendung und pädagogische Führung: Die Bedeutung der Beziehung für Lehren und Lernen. In U. Herrmann (Hrsg.), *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen* (S. 35-41). Weinheim: Beltz.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 5(4), 323–370.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. doi: 10.1037/0033-2909.117.3.497
- Becker, P. (1994). Theoretische Grundlagen. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden* (S. 13-49). Weinheim: Beltz Juventa.
- Becker, R. (2010). Soziale Ungleichheit im Schweizer Bildungssystem und was man dagegen tun könnte. In M. Neuenschwander & H.-G. Grunder (Hrsg.), *Schulübergang und Selektion – Forschungserträge und Umsetzungsstrategien* (S. 91–108). Chur: Rüegger.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141–170.
- Bermejoa, L., Hernández-Francoa, V., & Prieto-Ursúaa, M. (2013). Teacher Well-being: personal and job resources and demands. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 1321–1325. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.750
- Bieg, S., & Dresel, M. (2015). Fragebogen zur Erfassung des Humors von Lehrkräften aus Schülersicht (HUM-LAS): Konstruktion und Validierung. *Diagnostica*, 62(1), 3–15.
- Bieri, T. (2006). *Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden?* Bern: Haupt.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment* (Vol. 1). London: Pimlico.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Oxford: Aldine.
- Brandenberger, C., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2017). Promoting students' self-determined motivation in Maths: Results of a one-year classroom intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 33(2), 295–317. doi: 10.1007/s10212-017-0336-y
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M., & Lozo, L. (2013). *Motivation und Emotion*. Heidelberg: Springer.
- Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J., & Skinner, E. (2018). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness*, 37, 245–255. doi: 10.1007/s12671-018-0968-2
- Brekelmans, M., Wubbels, T., & van Tartwijk, J. (2005). Teacher-student relationships across the teaching career. *International Journal of Educational Research*, 43, 55–71.
- Brennan, R. L., & Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687–699. doi: 10/d22q4b
- Bressler, C., & Rotter, C. (2019). Begegnung auf Augenhöhe? – Der Umgang mit der Asymmetrie in der Lehrer-Schüler-Beziehung. In C. Rotter, C. Schülke, & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S. 194-218). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bricheno, P., Brown, S., & Lubansky, R. (2009). *Teacher wellbeing: A review of the evidence*. London: Teacher Support Network Research Services.
- Brinkworth, M. E., McIntyre, J., Juraschek, A. D., & Gehlbach, H. (2018). Teacher-student relationships: The positives and negatives of assessing both perspectives. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 24–38. doi: 10.1016/j.appdev.2017.09.002

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bundesrat (2014). *Verfassung der Weltgesundheitsorganisation*. Verfügbar unter <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19460131/201405080000/0.810.1.pdf> [Zugriff am 05.02.2020]
- Burns, R. A., & Machin, M. A. (2013). Employee and workplace well-being: A multi-level analysis of teacher personality and organizational climate in Norwegian teachers from rural, urban and city schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 309–324.
- Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 726–742. doi: 10.1037/a0028613
- Campbell, A. (1976). Subjective measures of well-being. *American Psychologist*, 31(2), 117–124. doi: 10.1037/0003-066X.31.2.117
- Capone, V., & Petrillo, G. (2016). Teachers' perceptions of fairness, well-being and burnout: A contribution to the validation of the Organizational Justice Index by Hoy and Tarter. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 864–880.
- Capone, V., & Petrillo, G. (2018). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology*, 1–10. doi: 10.1007/s12144-018-9878-7
- Carstensen, B., Köller, M., & Klusmann, U. (2019). Förderung sozial-emotionaler Kompetenz von angehenden Lehrkräften. Konzeption und Evaluation eines Trainingsprogramms. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 51, 1–15. doi: 10.1026/0049-8637/a000205
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126–131.
- Chan, D. W. (2009). Orientations to happiness and subjective well-being among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 29(2), 139–151. doi: 10.1080/01443410802570907
- Chang, M.-L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37(4), 799–817. doi: 10.1007/s11031-012-9335-0
- Chang, M.-L., & Davis, H. A. (2009). Understanding the role of teacher appraisals in shaping the dynamics of their relationships with students: Deconstructing teachers' judgments of disruptive behavior/students. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotions Research: The Impact on Teachers Lives* (pp. 95-127). New York: Springer.
- Claessens, L. C. A., van Tartwijk, J., Pennings, H. J., van der Want, A. C., Verloop, N., den Brok, P. et al. (2016). Beginning and experienced secondary school teachers' self- and student schema in positive and problematic teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 55, 88–99. doi: 10.1016/j.tate.2015.12.006
- Claessens, L. C. A., van Tartwijk, J., van der Want, A. C., Pennings, H. J., Verloop, N., den Brok, P. et al. (2017). Positive teacher-student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 478–493. doi: 10.1080/00220671.2015.1129595
- Coleman, J. (2009). Wellbeing in schools: Empirical measure, or politician's dream? *Oxford Review of Education*, 35(3), 281–292.

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2020). *CASEL-Competencies*. Verfügbar unter <https://casel.org/wp-content/uploads/2019/12/CASEL-Competencies.pdf> [Zugriff am 12.04.2020]
- Collie, R. J. (2014). *Understanding teacher well-being and motivation: Measurement, theory, and change over time* (Dissertation). University of British Columbia. Verfügbar unter <https://open.library.ubc.ca/circle/collections/ubctheses/24/items/1.0165878> [Zugriff am 19.09.2019]
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744–756. doi:10.1177/0734282915587990
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 788–799.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77, 113–143.
- Creswell, J., & Plano-Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Los Angeles, CA: SAGE Publications, Inc.
- Danner, D., Rammstedt, B., Bluemke, M., Lechner, C., Berres, S., Knopf, T. et al. (2019). Das Big Five Inventar. Validierung eines Persönlichkeitsinventars zur Erfassung von 5 Persönlichkeitsdomänen und 15 Facetten. *Diagnostica*, 65(3), 121–132. doi: 10.1026/0012-1924/a000218
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207–234.
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools. Building and sustaining quality in testing times*. London: Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An Introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1–11. doi 10.1007/s10902-006-9018-1
- De Pablos-Pons, J., Colás-Bravo, P., González-Ramírez, T., & del Rey, C. C. M.-V. (2013). Teacher well-being and innovation with information and communication technologies; proposal for a structural model. *Quality & quantity*, 47(5), 2755–2767.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75.
- Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D. et al. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology*, 58(2), 87–104.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2018). Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra Psychology*, 4(1), 1–49. doi: 10.1525/collabra.115
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2012). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (2nd ed., pp. 63-73). New York: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0017

- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S. et al. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143–156. doi: 10.1007/s11205-009-9493-y
- Dittmar, N. (2009). *Transkription* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222–235.
- Dollase, R. (2013). Lehrer-Schüler Beziehungen und die Lehrerpersönlichkeit - wie stark ist ihr empirischer Einfluss auf Leistung und Sozialverhalten? In J. Krautz & J. Schieren (Hrsg.), *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person* (S. 85-94). Weinheim: Beltz Juventa.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollst. überarb., aktual. und erw. Aufl.). Berlin: Springer.
- Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking time in Head Start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education & Development*, 21(1), 38–64.
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *Journal of Positive Psychology*, 4, 540–547.
- Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 30(3), 213–229.
- Erziehungskonferenz des Kantons Bern (2018). Mentoring: Der Berufseinstieg ist heute komplex. *Education*, 5, 30–31.
- Evans, D., Butterworth, R., & Law, G. U. (2019). Understanding associations between perceptions of student behaviour, conflict representations in the teacher-student relationship and teachers' emotional experiences. *Teaching and Teacher Education*, 82, 55–68.
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256–275. doi: 10.1108/09578231111129055
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Frank, R. (2010). *Wohlbefinden fördern*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 494-519). New York: Routledge.
- Frenzel, A. C., Fiedler, D., Marx, A. K. G., Reck, C., & Pekrun, R. (2020). Who enjoys teaching, and when? Between- and within-person evidence on teachers' appraisal-emotion links. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–14. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01092
- Frenzel, A. C., Götz, T., & Pekrun, R. (2009). Emotionen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 205-231). Heidelberg: Springer.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Götz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B. et al. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The teacher emotions scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148–163.
- Fuss, S., & Karbach, U. (2014). *Grundlagen der Transkription*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Gastaldi, F. G., Pasta, T., Longobardi, C., Prino, L. E., & Quaglia, R. (2014). Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship. *European Journal of Education and Psychology*, 7, 17–28.
- Götz, T., Frenzel, A. C., & Pekrun, R. (2008). Sozialklima in der Schule. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.),

- Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 503-514). Göttingen: Hogrefe.
- Grindat, M. (Hrsg.). (2016). «Jetzt reicht's endgültig!». *Lösungsorientierte Interventionen bei schwierigen Unterrichtssituationen*. Bern: SZH/CSPS.
- Gross, J. J. (1998). Antecedent-and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*, 224–237.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, *39*, 281–291.
- Hagenauer, G., Gläser-Zikuda, M., & Volet, S. E. (2016). University teachers' perceptions of appropriate emotion display and high-quality teacher-student relationship: Similarities and differences across cultural-educational contexts. *Frontline Learning Research*, *4*(3), 44–74.
- Hagenauer, G., & Hascher, T. (2018). Bedingungsfaktoren und Funktionen von Emotionen von Lehrpersonen im Unterricht. *Unterrichtswissenschaft*, *46*, 141–164. doi: 10.1007/s42010-017-0010-8
- Hagenauer, G., Hascher T., & Volet, S. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, *30*(4), 385–403. doi: 10.1007/s10212-015-0250-0
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, *40*(3), 370–388. doi: 10.1080/03054985.2014.921613
- Hagger, H., & Malmberg, L.-E. (2011). Pre-service teachers' goals and future-time extension, concerns, and well-being. *Teaching and Teacher Education* *27*, 598–608.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, *72*, 625–638.
- Hargreaves, A. (1998). The emotions of teaching and educational change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 558-575). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, *16*, 811–826.
- Hart, P. M. (2000). *Understanding organizational health: Benchmarking and improvement in Victoria schools*. Melbourne: Department of Education, Employment and Training.
- Hart, P. M., Griffin, M. A., Wearing, A. J., & Cooper, C. L. (1996). *Manual for the QPASS survey*. Brisbane: Public Sector Management Commission.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2007). Gesund im Unterricht – gesund durch den Unterricht. In LCH Schweiz (Hrsg.), *Balancieren im Lehrberuf* (S. 8-9). Zürich: LCH – Bildung Schweiz.
- Hascher, T. (2010). Unterschiedliche Interventionsimpulse: Forschungs- versus praxisorientierte Ansätze. In T. Hascher & B. Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung* (S. 269-279). Weinheim: Juventa.
- Hascher, T., & Baillod, J. (2008). Gesundheitsmanagement in der Schule. In R. Voss (Hrsg.), *Innovatives Schulmanagement* (S. 85-101). Gernsbach: Deutscher Betriebswirte.
- Hascher, T., & Edlinger, H. (2009). Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule – ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *56*, 105–122.

- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2010). Learning enjoyment in early adolescence. *Educational Research and Evaluation, 16*(6), 495–516.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2011). Emotionale Aspekte des Lehrens und Lernens. In S. T. Brandt (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Unterricht* (S. 127-148). Baltmannsweiler: Schneider.
- Hascher, T., Morinaj, J., & Waber, J. (2018). Schulisches Wohlbefinden: Eine Einführung in Konzept und Forschungsstand. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 66-77). Bern: Beltz Juventa.
- Hascher, T., & Waber, J. (under review). *Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the years 2000 to 2018*.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heidmets, M., & Liik, K. (2014). School principals' leadership style and teachers' subjective wellbeing at school. *Problems of Education in the 21st Century, 62*, 40–50.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS. doi: 10.1007/978-3-531-92076-4
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559-574). Wiesbaden: Springer.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schewpe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-102). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Herrmann, U. (Hrsg.). (2019). *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*. Weinheim: Beltz.
- Hillmert, S. (2017). Bildung und Lebensverlauf – Bildung im Lebensverlauf. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 233-256). Wiesbaden: Springer.
- Hobson, A. J., & Maxwell, B. (2017). Supporting and inhibiting the well-being of early career secondary school teachers: Extending self-determination theory. *British Educational Research Journal, 43*(1), 168–191. doi: 10.1002/berj.3261
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: commercialization of human feelings*. Berkeley: University of California Press.
- Hollenstein, T. (2013). *State space grids: Depicting dynamics across development*. Boston: Springer US.
- Hopf, C., & Schmidt, C. (Hrsg.). (1993). *Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen: Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema*. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-456148> [Zugriff am 24.04.2020]
- Hughes, J. N. (2012). Teacher–student relationships and school adjustment: Progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development, 14*, 319–327. doi: 10.1080/14616734.2012.672288
- Hussy, W., Schreier, M., & Echterhoff, G. (Hrsg.). (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Insel, T. R. (2003). Is social attachment an addictive disorder? *Physiology & Behavior, 79*, 351–357.
- Insel, T. R., & Fernald, R. D. (2004). How the brain processes social information: Searching for the social brain. *Annual Review of Neuroscience, 27*(1), 697–722.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education, 22*(1), 120–134.

- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732–743. doi: 10.1007/s12671-014-0312-4
- Jennings, P.A., & Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525. doi: 10.3102/0034654308325693
- Kern, M. L., Waters, L., Adler, A., & White, M. (2014). Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life satisfaction, and professional thriving. *Psychology*, 5, 500–513. doi: 10.4236/psych.2014.56060
- Keyes, C. L. M. (1998). Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121–140.
- Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R. et al. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders*, 192, 76–82.
- Kim-Prieto, C., Diener, E., Tamir, M., Scollon, C., & Diener, M. (2005). Integrating the diverse definitions of happiness: A time-sequential framework of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 6(3), 261–300. doi: 10.1007/s10902-005-7226-8
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165. doi: 10.1037/a0026253
- Knierim, B., Raufelder, D., & Wettstein, A. (2017). Die Lehrer-Schüler-Beziehung im Spannungsfeld verschiedener Theorieansätze. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64, 35–48. doi: 10.2378/peu2017.art04d
- Konu, A., Viitanen, E., & Lintonen, T. (2010). Teachers' wellbeing and perceptions of leadership practices. *International Journal of Workplace Health Management*, 3(1), 44–57.
- Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., & Pianta, R. C. (2007). *Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst: Handleiding [Student-Teacher Relationship Scale: Manual]*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Ein Lehrbuch* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. voll. überarb. Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819–834.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion. A new synthesis*. London: Free Association Books.
- Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press Company.
- Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J. L., Schutz, P. A., Vogl, E., & Xie, X. (2016). Teachers' emotions and emotion management: integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Social Psychology of Education*, 19(4), 843–863. doi: 10.1007/s11218-016-9359-5
- Leitz, I. (2015). *Motivation durch Beziehung*. Wiesbaden: VS. doi: 10.1007/978-3-658-07416-6
- Lewin, K. T., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally create social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271–299.
- Lohrmann, K. (2008). *Langeweile im Unterricht*. Münster: Waxmann.

- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. London: University of Chicago Press.
- Lui, L. B., Song, H., & Miao, P. (2018). Navigating individual and collective notions of teacher wellbeing as a complex phenomenon shaped by national context, *Compare. A Journal of Comparative and International Education*, 48(1), 128–146. doi: 10.1080/03057925.2017.1283979
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory: Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- Mayr, J., Eder, F., Fartacek, W., Lenske, G., & Pflanzl, B. (2018). *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK)*. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität. Verfügbar unter <https://ldk.aau.at/pages/home> [Zugriff am 23.02.2020]
- Mayring, P. (1991). *Psychologie des Glücks*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (5. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- McCallum, F., & Price, D. (2010). Well teachers, well students. *Journal of Student Wellbeing*, 4(1), 19–34. doi: 10.21913/JSW.v4i1.599
- McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). *Teacher Wellbeing: A review of the literature. Canberra: The Association of Independent Schools of new south Wales*. Verfügbar unter <https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2017/10/apo-nid201816-1133141.pdf> [Zugriff am 21.08.2019]
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1–17. doi: 10.1016/j.edurev.2014.12.001
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2017). Elementary teachers' emotional and relational expressions when speaking about disruptive and well behaved students. *Teaching and Teacher Education*, 67, 487–497. doi: 10.1016/j.tate.2017.07.016
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2019). Attributions and emotional competence: why some teachers experience close relationships with disruptive students (and others don't). *Teachers and Teaching*, 25(3), 334–357. doi: 10.1080/13540602.2019.1569511
- Milatz, A., Glüer, M., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., & Ahnert, L. (2014). The student–teacher relationship scale revisited: testing factorial structure, measurement invariance and validity criteria in German-speaking samples. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 357–368. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.04.003
- Milatz, A., Lüftenegger, M., & Schober, B. (2015). Teachers' relationship closeness with students as a resource for teacher wellbeing: A response surface analytical approach. *Frontiers in Psychology*, 6, 1–16. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01949
- Miller, R. (2011). *Beziehungsdidaktik* (5. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mittag, W., & Bieg, S. (2010). Die Bedeutung und Funktion pädagogischer Interventionsforschung und deren grundlegende Qualitätskriterien. In T. Hascher & B. Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung: Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 31–47). Weinheim: Juventa.
- Newberry, M. (2010). Identified phases in the building and maintaining of positive teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1695–1703. doi: 10.1016/j.tate.2010.06.022

- Newberry, M., & Davis, H. A. (2008). The role of elementary teachers' conceptions of closeness to students on their differential behavior in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1965–1985. doi: 10.1016/j.tate.2008.02.015
- Nickel, H. (1976). Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. Ein transaktionales Modell. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 23, 153–172.
- Nilsson, M., Ejlertsson, G., Andersson, I., & Blomqvist, K. (2015). Caring as a salutogenic aspect in teachers' lives. *Teaching and Teacher Education*, 46, 51–61. doi: 10.1016/j.tate.2014.10.009
- Nohl, H. (1933). *Handbuch der Pädagogik* (1. Bd.). Langensalza: Beltz.
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117–126. doi: 10.1016/j.tate.2006.11.008
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 503–513. doi: 10.1016/j.tate.2012.01.001
- Paterson, A., & Grantham R. (2016). How to make teachers happy: An exploration of teacher wellbeing in the primary school context. *Educational & Child Psychology*, 33(2), 90–104.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18(4), 315–341.
- Perkhofer-Czapek, M., & Potzmann, R. (2016). *Begleiten, Beraten und Coachen: der Lehrberuf im Wandel*. Wiesbaden: Springer.
- Pianta, R. C. (1996). *Manual and scoring guide for the student- teacher relation*. Charlottesville, VA: University of Virginia.
- Pianta, R. C. (1999). Assessing child-teacher relationships. In R. C. Pianta (Hrsg.), *Enhancing relationships between children and teachers* (pp. 85-104). Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R.C. (2001). *Teacher-student relationship scale*. Lutz: Psychological Assessment.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 685-709). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pianta, R. C., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295–312.
- Pretsch, J., Flunger, B., & Schmitt, M. (2012). Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. *Social Psychology of Education*, 15(3), 321–336. doi: 10.1007/s11218-012-9180-8
- Rahm, T., & Heise, E. (2019) Teaching happiness to teachers - development and evaluation of a training in subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–16. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02703
- Reindl, M., & Gniewosz, B. (2017). *Prima Klima: Schule ist mehr als Unterricht*. Berlin: Springer.
- Reindl, S., & Hascher, T. (2013). Emotionen im Mathematikunterricht in der Grundschule. *Unterrichtswissenschaft*, 41(3), 268–288.
- Renshaw, T. L., Long, A. C. J., & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the teacher subjective wellbeing questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289–306. doi: 10.1037/spq0000112

- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student-teacher relationship & classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education*, 25, 626–635. doi: 10.1016/j.tate.2008.11.018
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative research in psychology*, 11(1), 25–41.
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing – Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29(4), 8–17.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., 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, 493–529.
- Roos, M., & Leutwyler, B. (2011). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium*. Bern: Huber.
- Rosemann, B. (1978). Bedingungsvariablen der Lehrer-Schüler-Beziehung: Erwartungskonkordanz und das Verhalten von Lehrern und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 25, 39–49.
- 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), 68–78.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081. doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727.
- Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with student: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16, 125–141.
- Scherzinger, M., Roth, B., & Wettstein, A. (2019). Soziale Interaktionen in pädagogischen Beziehungen. Erfassung mit State Space Grids. In T. Ehmke, P. Kuhl, & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 314-324). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schneider, C. (2019). Kann man Beziehungsgestaltung lernen? Über eine neu entwickelte Fortbildung zur Gestaltung von Lehrer-Schüler-Beziehungen. In U. Herrmann (Hrsg.), *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen* (S. 211-222). Weinheim: Beltz.
- Schreier, M. (2013). Qualitative Forschungsmethoden. In W. Hussy, M. Schreier, & G. Echterhoff (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (S. 189-198). Heidelberg: Springer.
- Seligman, M. E. P. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Simon & Schuster.
- Shann, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 67–73. doi: 10.1080/00220679809597578
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21, 1251–1275. doi: 10.1007/s11218-018-9464-8
- Sonntag, K. (2020). Arbeits- und Organisationspsychologie. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Verfügbar unter <https://portal.hogrefe.com/dorsch/gebiet/arbeits-und-organisationspsychologie/> [Zugriff am 04.02.2020]
- Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2009). Widening the view on teacher-child relationships: Teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School Psychology Review*, 38(1), 86–101.

- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: the importance of teacher-student relationships. *Educational Psychological Review*, 23, 457–477.
- Spilt, J., Koomen, H. M., Thijs, J. T., & van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential for relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development*, 14(3), 305–318. doi: 10.1080/14616734.2012.672286
- Stromquist, N. P. (2018). *The global status of teachers and the teaching profession*. Brussels: Education International Research.
- Sudman, S., & Bradburn, N. M. (1982). *Asking questions: A practical guide to questionnaire design*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Summers, J., Davis, H. A., & Woolfolk Hoy, A. (2017). The effects of teachers' efficacy beliefs on students' perceptions of teacher relationship quality. *Learning and Individual Differences*, 53, 17–25. doi: 10.1016/j.lindif.2016.10.004
- Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 259-274). San Diego: Elsevier Academic Press.
- Tausch, R., & Tausch, A.-M. (1965). *Erziehungspsychologie* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78–88. doi: 10.1016/j.tate.2015.03.003
- Teistler, N., Umlauf, S., & Wolgast, A. (2019). Die Erfassung von Lehrer-Schüler-Beziehungen: Ein Überblick zu deutschsprachigen Messinstrumenten. *Empirische Pädagogik*, 33(4), 456–488.
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S. et al. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS): Development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(1), 1–13. doi: 10.1186/1477-7525-5-63
- Thakur, M., Chandrasekaran, V., & Guddattu, V. (2018). Role conflict and psychological well-being in school teachers: A cross-sectional study from Southern India. *Journal of Clinical & Diagnostic Research*, 12(7), 1–6.
- Thies, B. (2017). Forschungszugänge zur Lehrer-Schüler-Interaktion: Ein historischer Abriss. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 65-88). Wiesbaden: VS.
- Van der Want, A. C., den Brok, P., Beijaard, D., Brekelmans, M., Claessens, L. C., & Pennings, H. J. (2015). Teachers' interpersonal role identity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(4), 424–442.
- van Dick, R. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern*. Marburg: Tectum.
- van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365–375. doi: 10.1348/0963179041752718
- Veenhoven, R. (2008). Healthy happiness: Effects of happiness on physical health and the consequences for preventive health care. *Journal of Happiness Studies*, 9, 449–469.
- Veldman, I., Admiraal, W., van Tartwijk, J., Mainhard, T., & Wubbels, T. (2016). Veteran teachers' job satisfaction as a function of personal demands and resources in the relationships with their students, *Teachers and Teaching*, 22(8), 913–926. doi: 10.1080/13540602.2016.1200546

- Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55–65.
- Veronese, G., Pepea, A., Dagdukeeb, J., & Yaghi, S. (2018). Teaching in conflict settings: Dimensions of subjective wellbeing in Arab teachers living in Israel and Palestine. *International Journal of Educational Development*, 61, 16–26.
- Vogel, D. (2019). Achtsamkeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Ein Überblick zum Forschungsstand und Ergebnisse eigener Forschung. In D. Vogel, & U. Frischknecht-Tobler (Hrsg.), *Achtsamkeit in Schule und Bildung* (S. 225-242). Hep: Bern.
- Walton, K. L., Avenant, J., & Van Schalkwyk, I. (2016). Educators' experiences of their relationships with adolescents involved in drug use. *South African Journal of Education*, 36(3), 1–10.
- Waterman, A.S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaemonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678–691.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007) Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202. doi: 10.3200/JEXE.75.3.167-202
- Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (pp. 301-322). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Wettstein, A. (2013). Die Wahrnehmung sozialer Prozesse im Unterricht. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19, 7–8.
- Wettstein, A., Ramseier, E., Scherzinger, M., & Gasser, L. (2016). Unterrichtsstörungen aus Lehrer- und Schüler-sicht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48(4), 171–183. doi: 10.1026/0049-8637/a000159
- Wigford, A., & Higgins, A. (2019). Wellbeing in international schools: Teachers' perceptions. *Educational & Child Psychology*, 36(4), 46–64.
- Wilson, W. R. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67(4), 294–306. doi: 10.1037/h0024431
- World Health Organization (1947). *WHO definition of health*. New York: WHO.
- World Health Organization (1996). *The world health report 1996*. Geneva: WHO.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 1161-1191). Mahawh NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Wijsman, L., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2014). Teacher-student relationships and classroom management. In E. T. Emmer & E. Sarbonie (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (2nd ed., pp. 363-386). New York: Taylor and Francis Ltd.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.

- Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. (2017). From externalizing student behavior to student-specific teacher self-efficacy: The role of teacher-perceived conflict and closeness in the student-teacher relationship. *Contemporary Educational Psychology, 51*, 37–50. doi: 10.1016/j.cedpsych.2017.06.009
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2017). Similarities and dissimilarities between teachers' and students' relationship views in upper elementary school: The role of personal teacher and student attributes. *Journal of School Psychology, 64*, 43–60. doi: 10.1016/j.jsp.2017.04.007

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Komponentenmodell der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung von Teistler et al. (2019, S. 460) in Anlehnung an das transaktionale Modell von Nickel (1976)	23
Abbildung 2. «The Prosocial Classroom Model» von Jennings und Greenberg (2009, S. 494)	26
Abbildung 3. Konzeptuelles Framework zur Rolle von Appraisals im Kontext von LehrerIn-SchülerIn-Interaktionen in Anlehnung an Chang und Davis (2009, S. 95)	32
Abbildung 4. Hypothetisches Modell von Spilt et al. (2011, S. 460)	33
Abbildung 5. Grafik des durchgeführten Analyseverfahrens mit kategorienbasierter Auswertung (eigene Darstellung).....	66

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Forschungsüberblick zur sozialen Zugehörigkeit zu den SchülerInnen und dem Wohlbefinden von Lehrpersonen (geordnet nach Publikationsjahr).....	41
Tabelle 2 Forschungsüberblick zur Qualität von LehrerIn-SchülerIn-Beziehungen und dem Wohlbefinden von Lehrpersonen (geordnet nach Publikationsjahr).....	43
Tabelle 3 Forschungsüberblick zum Umgang mit bzw. der Förderung von LehrerIn-SchülerIn-Beziehungen und dem Wohlbefinden von Lehrpersonen	51
Tabelle 4 Stichprobenübersicht der Primarlehrpersonen des WoLe-Projektes	63
Tabelle 5 Vereinfachtes Kategoriensystem.....	67
Tabelle 6 Überblick über die Kodierungen der Beziehungsschemata nach Anzahl der Lehrpersonen (N=26)	85
Tabelle 7 Auswertung der Beziehungskarte – wohlbefindenshemmende LSB.....	86
Tabelle 8 Auswertung der Beziehungskarte – wohlbefindensfördernde LSB.....	101

Anhang

Anhang A: Forschungsüberblick zur Rolle der LSB für das WoLe

Anhang B: Rekrutierungsanfrage Schulleitung

Anhang C: Rekrutierungsanfrage Lehrpersonen

Anhang D: Informationsmail Lehrpersonen

Anhang E: Remindermail Lehrpersonen

Anhang F: Hinweise und Ablauf der WoLe-Erhebung

Anhang G: Einverständniserklärung der Lehrpersonen

Anhang H: Leitfadeninterview Version A inkl. Vorlage und Anleitung der Beziehungskarte

Anhang I: Beispiel Postskriptum

Anhang J: Transkriptionsregeln und Beispielseite Transkript

Anhang K: Beispiel Beziehungskarte

Anhang L: Kategoriensystem

Anhang M: Dankesmail Lehrpersonen

Anhang N: Selbstständigkeitserklärung zur Masterarbeit

Anhang O: Einverständniserklärung mit der Veröffentlichung und Ausleihbarkeit der Masterarbeit

Anhang A: Forschungsüberblick zur Rolle der LSB für das WoLe

Tabelle A1

Studien zur sozialen Zugehörigkeit zu SchülerInnen und WoLe (geordnet nach Publikationsjahr)

AutorInnen (Jahr) Titel	Land und Teilnehmende	Design und Methode	Operationalisierung LSB bzw. LKB	Operationalisierung und untersuchte Komponente(n) «WoLe»
Klassen et al. (2012) Teacher's relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs	Kanada N(Studie 1)=409 N(Studie 2)=455 N(Studie 3)=185 Lehrpersonen Primar- und Sekundarstufe	Quantitativ Querschnitt schriftlicher Fragebogen, Vignetten	<i>Soziale Zugehörigkeit</i> Basic Need Satisfaction at Work Scale (Deci et al., 2001) in adaptierter Version; Work-Related Basic Need Satisfaction Scale (W-BNS; Van den Broeck et al., 2010); Vignette (z. B. "For Jamie, one of the best things about the job is building strong relationships with students" (ebd., S. 165)	<i>Emotionen, Emotionale Erschöpfung</i> Achievement Emotions Questionnaire for Teachers (AEQ-Teacher; Frenzel et al., 2010) für die Emotionen Angst, Ärger und Freude; emotional exhaustion (MBI; Maslach & Jackson, 1981).
Collie et al. (2016) Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction and personal characteristics	Kanada N=485 Lehrpersonen Primar- und Sekundarstufe	Quantitativ Querschnitt schriftlicher Fragebogen	<i>Soziale Zugehörigkeit</i> Work-Related Basic Need Satisfaction Scale (W-BNS; Van den Broeck et al., 2010); Soziale Zugehörigkeit zu den SuS (Klassen et al., 2012)	<i>Allgemeines Wohlbefinden, WoLe, Berufszufriedenheit</i> Allgemeines Wohlbefinden: Flourishing Scale (Diener et al., 2010); WoLe: Teacher Wellbeing Scale (Collie et al., 2015); Berufszufriedenheit (Caprara et al., 2003)
Aldrup et al. (2017) Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers	Deutschland N=152 Lehrpersonen Primar- und Sekundarstufe	Quantitativ Längsschnitt Tagebuch-Studie	<i>Soziale Zugehörigkeit</i> Basic Need Satisfaction at Work Scale (Ryan & Deci, 2015) in adaptierter Version	<i>Arbeitsenthusiasmus, Emotionale Erschöpfung</i> Daily work enthusiasm (Kunter et al., 2008); Daily emotional exhaustion (MBI in deutscher Version von Enzmann & Kleiber, 1989)
Hobson & Maxwell (2017) Supporting and inhibiting the well-being of early career secondary school teachers: Extending self-determination theory	England N(Studie 1)=15 N(Studie 2)=5 N(Studie 3)=18 N(Studie 4)=5 Lehrpersonen mit max. 3 Jahren an Berufserfahrung Sekundarstufe	Qualitativ Längs- und Querschnitt Sekundäranalyse von Interviews, E-Journals, Surveys, Fokusgruppen	<i>Soziale Zugehörigkeit</i> Zugehörigkeit zu «significant others» (ebd., S. 188)	<i>Emotionen, Kognitionen</i> Wohlbefindenserfahrungen von BerufsanfängerInnen: WoLe als positiver emotionaler Zustand, in welchem positiver Affekt und Zufriedenheit in Verbindung mit der Arbeit als Lehrperson negativen Affekt und Unzufriedenheit überwiegt (ebd., S. 171).

Anmerkungen. Die Zuordnung der Schulstufe (Kindergarten, Primar- und Sekundarstufe) erfolgte gemäss der in den Studien deklarierten Stufe, weshalb mit länderspezifischen Differenzen zu rechnen ist.

Tabelle A2

Studien zur Qualität der LSB und WoLe (geordnet nach Publikationsjahr)

AutorInnen (Jahr) Titel	Land und Teilnehmende	Design und Methode	Operationalisierung LSB bzw. LKB	Operationalisierung und untersuchte Komponente(n) «WoLe»
Hargreaves (2000) Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students	Kanada N=53 Lehrpersonen Primar- und Sekundarstufe	Qualitativ Querschnitt Interviews	<i>LSB und LKB (Sicht Lehrperson)</i> Episoden aus dem Schulalltag	<i>Emotionen</i> u. a. Ärger, Frustration, Freude
Spilt & Koomen (2009) Widening the view on teacher-child relationships: Teachers' narratives concerning disruptive versus non-disruptive children	Niederlande N=48 Lehrpersonen Kindergarten	Quantitativ Querschnitt Schriftlicher Fragebogen und semi-strukturierte Interviews	<i>LSB (Sicht Lehrperson)</i> STRS (Koomen et al., 2007); TRI (Pianta, 1999) über ein störendes sowie nicht störendes Schulkind	<i>Emotionen</i> positive affect, helplessness, anger, neutralizing negative affect
Veldman et al. (2013) Job satisfaction and teacher-student-relationships across the teaching career: Four case studies	Niederlande N=4 Lehrpersonen mit mind. 25 Jahre Berufserfahrung und hoher Berufszufriedenheit N=25-30 SuS pro Lehrperson Sekundarstufe	Mixed-Methods Längsschnitt Fallanalyse (Interviews und schriftlicher Fragebogen)	<i>LKB (Sicht SuS und Lehrperson)</i> Interpersonales Verhalten der Lehrperson beurteilt durch SuS (QTI, Wubbels et al., 2006)	<i>Berufszufriedenheit</i> Job Satisfaction Index (ASI; Van der Ploeg & Scholte, 2003); Maslach Burnout Inventory in niederländischer Version (UBOS; Schaufeli & Van Dierendonck, 1995)
Gastaldi et al. (2014) Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship	Italien N=37 Lehrpersonen Primarstufe	Quantitativ Querschnitt Schriftlicher Fragebogen	<i>LSB (Sicht Lehrperson)</i> STRS in italienischer Version (Fraire et al., 2008) mit zwölf zufällig ausgewählten SuS der Klasse (6 Mädchen; 6 Jungen)	<i>Burn-out</i> Maslach Burnout Inventory in italienischer Version (MBI; Talamo, 1989) mit den Skalen Emotional Exhaustion, Depersonalization, Personal Gratification
Hagenauer et al. (2015) Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship	Österreich N=132 Lehrpersonen Sekundarstufe	Quantitativ Querschnitt Schriftlicher Fragebogen	<i>LKB (Sicht Lehrperson)</i> Beziehungsverhalten (Nähe) mit adaptierter Version der «closeness»-Skala (Ang, 2005; Pianta, 2001); motivationales Verhalten mit «students' engagement in the classroom» (SARAC, adaptiert von Wellborn & Connell, n.d.); sozial-emotionales Verhalten (Klassendisziplin) mit Skala «lack of discipline in class» (adaptiert von Baumert et al., 2008)	<i>Emotionen</i> AEQ-Teacher (Frenzel et al., 2010) für die Emotionen Angst, Ärger und Freude

Fortsetzung Tabelle A2

AutorInnen (Jahr) Titel	Land und Teilnehmende	Design und Methode	Operationalisierung LSB bzw. LKB	Operationalisierung und untersuchte Komponente(n) «WoLe»
Milatz et al. (2015) Teachers' relationship closeness with students as a resource for teacher wellbeing: A response surface analytical approach	Österreich N=83 Lehrpersonen Primarstufe	Quantitativ Querschnitt Schriftlicher Fragebogen	<i>LSB (Sicht Lehrperson)</i> Nähe mit der STRS in deutscher Version (Milatz et al., 2014) für zwei SchülerInnen, mit welchen sich die Lehrperson am wenigsten bzw. am meisten verbunden fühlen	<i>Burn-out</i> MBI in deutscher Version (Enzmann & Kleiber, 1989)
Claessens et al. (2016) Beginning and experienced secondary school teachers' self- and student schema in positive and problematic teacher-student relationships	Niederlande N=16 Lehrpersonen 8 erfahrene Lehrpersonen (mehr als acht Jahre an Erfahrung) sowie 8 Berufseinsteigende (weniger als 3 Jahren an Erfahrung), maximale Variation in Bezug auf teacher-class-relationship Sekundarstufe	Qualitativ Querschnitt Semi-strukturierte Interviews über positive und problematische LSB	<i>LSB (Sicht Lehrperson)</i> Kognitionen des Beziehungsschemas der Lehrperson (Persönlichkeitseigenschaften, schulische Attribute, Gedanken und Motive, Verhalten, spezifische Fakten, Gefühle)	<i>Emotionen, Kognitionen</i> u. a. Enthusiasmus, Liebe, Ärger
Frenzel et al. (2016) Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES)	Deutschland N=68 Lehrpersonen N=1566 SuS Sekundarstufe	Quantitativ Querschnitt Schriftlicher Fragebogen	<i>LKB (Sicht SuS)</i> Unterstützendes Klima mit den Skalen Fehlerakzeptanz, Fürsorglichkeit der Lehrperson, Unterstützung nach Misserfolg und Geringschätzung durch Lehrperson (Brunner et al. 2006; Pekrun et al., 2007)	<i>Emotionen</i> Deutsche Version der Teacher Emotions Scales (TES; Frenzel et al., 2016) für die Emotionen Angst, Ärger und Freude
Veldman et al. (2016) Veteran teachers' job satisfaction as a function of personal demands and resources in the relationships with their students	Niederlande N=12 Lehrpersonen mind. 25 Jahre Berufserfahrung Sekundarstufe	Mixed-Methods Querschnitt Interviews, schriftlicher Fragebogen	<i>LKB (Sicht Lehrperson)</i> QTI (Wubbels et al., 2006); persönliche Einschätzung zur LKB-Qualität und LKB-Aspirationen	<i>Berufszufriedenheit</i> Job Satisfaction Index (ASI; Van der Ploeg & Scholte, 2003)
Claessens et al. (2017) Positive teacher-student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside	Niederlande N=28 Lehrpersonen Sekundarstufe	Qualitativ Querschnitt Semi-strukturierte Interviews	<i>LSB (Sicht Lehrperson)</i> LehrerIn-SchülerIn-Interaktion (nach Wubbels et al., 2006)	<i>Emotionen, Kognitionen</i> In Anlehnung an Claessens et al. (2016)

Fortsetzung Tabelle A2

AutorInnen (Jahr) Titel	Land und Teilnehmende	Design und Methode	Operationalisierung LSB bzw. LKB	Operationalisierung und untersuchte Komponente(n) «WoLe»
McGrath & Van Bergen (2017) Elementary teachers' emotional and relational expressions when speaking about disruptive and well behaved students	Australien N=29 Klassenlehrpersonen N=18 Fachlehrpersonen Kindergarten, Primarstufe	Quantitativ Längsschnitt Interviews (Five Minute Speech Samples)	<i>LSB (Sicht Lehrperson)</i> Expressed relational tone (Kategorien: closeness, conflict, dependency, overall tone) als Indikator für die interne kognitive Repräsentation der LSB	<i>Emotionen, Kognitionen</i> Expressed emotional tone (Kategorien: initial statements, positive remarks, dissatisfactions, critical comments)
Aldrup et al. (2018) Student misbehaviour and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship	Deutschland N=222 Lehrpersonen N=4111 SuS Sekundarstufe	Quantitativ Längsschnitt Schriftlicher Fragebogen	<i>LKB (Sicht Lehrperson und SuS)</i> Unterrichtsstörungen aus Lehrperson- und SuS-Sicht (Kunter & Baumert, 2006); STRS Skala «Nähe» aus Lehrperson-Sicht (Pianta, 2001) adaptiert für LKB	<i>Arbeitsenthusiasmus Emotionale Erschöpfung</i> Work enthusiasm (Kunter et al., 2008); Emotional exhaustion mit der deutschen Version des Maslach Burnout Inventory (MBI; Enzmann & Kleiber, 1989)
Hagenauer & Hascher (2018) Bedingungsfaktoren und Funktionen von Emotionen von Lehrpersonen im Unterricht	Österreich N=132 Lehrpersonen Sekundarstufe	Quantitativ Querschnitt schriftlicher Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragen	<i>LKB (Sicht Lehrperson)</i> Beziehungsverhalten (Nähe) mit adaptierter Version der closeness»-Skala (Ang, 2005; Pianta, 2001); motivationales Verhalten mit «students' engagement in the classroom» (SARAC, adaptiert von Wellborn & Connell, n.d.); sozial-emotionales Verhalten (Klassendisziplin) mit Skala «lack of discipline in class» (adaptiert von Baumert et al., 2008); Auswertung der Situationsschilderungen entlang der vier Hauptkategorien von Frenzel (2014)	<i>Emotionen</i> AEQ-Teacher (Frenzel et al., 2010; Frenzel et al., 2016) für die Emotionen Angst, Ärger und Freude; Situationsschilderungen für die Emotionen Freude und Ärger
Evans et al. (2019) Understanding associations between perceptions of student behavior, conflict representations in the teacher-student relationship and teachers emotional experiences	England N=230 Lehrpersonen Primar- und Sekundarstufe	Quantitativ Querschnitt Schriftlicher Fragebogen	<i>LSB (Sicht Lehrperson)</i> Verhalten eines problematischen Kindes mit der Teacher Observation of Classroom Adaption Checklist (TOCAC; Leaf et al., 2002); Kurzversion der Student-Teacher Rating Scale (Pianta, 2001) mit den Skalen Konflikt und Nähe	<i>Emotionen</i> PANAS (Watson et al., 1988) mit der Skala negativer Affekt

Anmerkungen. Die Abkürzung SuS steht für SchülerInnen. Die Zuordnung der Schulstufe (Kindergarten, Primar- und Sekundarstufe) erfolgte gemäss der in den Studien deklarierten Stufe, weshalb mit länderspezifischen Differenzen zu rechnen ist. Weiss hinterlegt sind LSB-Studien, bei grau markierten handelt es sich um LKB-Studien.

Tabelle A3

Studien zum Umgang mit bzw. der Förderung von LSB und WoLe (geordnet nach Publikationsjahr)

AutorInnen (Jahr) Titel	Land und Teilnehmende	Design und Methode	Operationalisierung LSB bzw. LKB	Untersuchte Aspekte Umgang/Förderung	Operationalisierung und unter- suchte Komponente(n) «WoLe»
Isenbarger & Zembylas (2006) The emotional labour of caring in teaching	USA N=1 (Lynn) Primarstufe	Qualitativ Längsschnitt Collaborative action-research study (E-Journal, diverse Unterlagen über den Schüler Reed)	LSB (Sicht Lehrperson) Beziehungsentwicklung einer Lehrperson zu einem Schüler über zwei Jahre	Emotionsarbeit Positive and negative emotional labour (z. B. Hochschild, 1983)	Emotionen Kognitionen z. B. Frustration, Traurigkeit, Freude
Newberry & Davis (2008) The role of elementary teachers' conceptions of closeness to students on their differential behavior in the classroom	USA N=3 Lehrpersonen Primarstufe	Qualitativ Querschnitt Leitfadeninterview	LSB (Sicht Lehrperson) Nähe basierend auf Inclusion of Other in the Self (IOS)-Scale (Aaron et al., 1992); Verständnis der Lehrpersonen	Interaktionszugänge Fünf induktiv entwickelte Interaktionszugänge (Feel affinity, Be Reflective, Implement Strategies, Treat Casually, Act Professional)	–
Newberry (2010) Identified phases in the building and maintaining of positive teacher-student relationships	USA N=1 Lehrperson Primarstufe	Qualitativ Längsschnitt Fallanalyse (strukturierte und halbstrukturierte Interviews, Beobachtungen, schriftliche Reflexionen)	LSB (Sicht Lehrperson) Beziehungsentwicklung einer Lehrperson zu einem verhaltensauffälligen Schüler während eines Schuljahres u. a. Erfassung der Nähe mit Inclusion of Other in the Self -Scale (Aaron et al., 1992; Newberry & Davis, 2008)	Reflexionen und Diskussionen Reflexionen und Diskussionen während des Schuljahres	–
Chang (2013) Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping	USA N=492 Lehrpersonen Primar- und Sekundarstufe	Quantitativ Querschnitt Schriftlicher Fragebogen	LSB und LKB (Sicht Lehrperson) Beschreibung einer emotional herausfordernden Unterrichtsstörung kodiert nach Kategorien von Brophy und Rohrkemper (1988) sowie eigenen Kategorien	Emotionale Appraisals Eigenes Instrument mit den Skalen Relevanz, Zielkongruenz, «problem solving efficacy» und Agency Coping-Strategien/Regulation Problem-focused coping and emotion-focused coping mit COPE (Carver et al.; 1989) in adaptierter Version; Emotionsregulations-Skala von Gross und John (2003); Proactive Coping (Greenglass, 2002)	Emotionen Erfassung einer episodischen unangenehmen diskreten Emotion sowie deren Intensität Burn-out Maslach Burnout Inventory Educator Survey (MBI-ES; Schaufeli & Salanova, 2007) in adaptierter Version mit den Skalen emotionale Erschöpfung, Depersonalisation, «reduced personal efficacy»

Fortsetzung Tabelle A3

AutorInnen (Jahr) Titel	Land und Teilnehmende	Design und Methode	Operationalisierung LSB bzw. LKB	Untersuchte Aspekte Umgang/Förderung	Operationalisierung und unter- suchte Komponente(n) «WoLe»
Taxer & Frenzel (2015) Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions	USA N=266 Lehrpersonen Sekundarstufe	Quantitativ Querschnitt Fragebogen	LKB (Sicht Lehrperson) Teacher-student relatedness (Klassen et al., 2012)	Emotionsarbeit Discrete Emotions Emotional Labor Scale (Glomb & Tews, 2004) in adaptierter Version	WoLe Mental Health Inventory-5 (Stewart et al., 1988); Cohen-Hoberman Inventory of Physical Symptoms (Cohen & Hoberman, 1983); 9-item emotional exhaustion subscale of the Maslach Burnout Inventory (Maslach et al., 1996); Global Job satisfaction (Baumert et al., 2008)
McGrath & Van Bergen (2019) Attributions and emotional competence: why some teachers experience close relationships with disruptive students (and others don't)	Australien N=11 Klassenlehrpersonen N=7 Fachlehrpersonen Kindergarten, Primarstufe	Qualitativ Querschnitt Interviews (Five Minute Speech Samples) über acht LSB	LSB (Sicht Lehrperson) Kodiert nach LSB-Typ kompliziert (viel Nähe und viel Konflikt); negativ (wenig Nähe und viel Konflikt); reserviert (wenig Nähe und wenig Konflikt); positiv (viel Nähe und wenig Konflikt)	Emotionale Kompetenz Attribution des störenden Verhaltens Bewusstsein eigener Emotionen, Emotionsregulation, Perspektiven-übernahmefähigkeit	–

Anmerkungen. Die Abkürzung SuS steht für SchülerInnen. Die Zuordnung der Schulstufe (Kindergarten, Primar- und Sekundarstufe) erfolgte gemäss der in den Studien deklarierten Stufe, weshalb mit länderspezifischen Differenzen zu rechnen ist.

Literatur

- Aron, A., Aron, E., & Smollan, D. (1992). Inclusion of other in the self scale and the structure of interpersonal closeness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 596–612.
- Aldrup, K., Klusmann, U., & Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction*, 50, 21–30. doi: 10.1016/j.learninstruc.2016.11.005
- 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. doi: 10.1016/j.learninstruc.2018.05.006
- Ang, R. P. (2005). Development and validation of the teacher-student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education*, 74, 55–73. doi: 10.3200/JEXE.74.1.55-74
- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., et al. (2008). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV). Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Brophy, J. E., & Rohrkemper, M. M. (1988). *The classroom strategy study: Summary reports of general findings*. East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Klusmann, U., Baumert, J., Blum, W. et al. (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In M. Prenzel & L. Allolio-Nacke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG Schwerpunktprogramms* (S. 54-82). Münster: Waxmann.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821–832. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.821
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267–283.

- Chang, M.-L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37(4), 799–817. doi: 10.1007/s11031-012-9335-0
- Claessens, L. C. A., van Tartwijk, J., Pennings, H. J., van der Want, A. C., Verloop, N., den Brok, P. et al. (2016). Beginning and experienced secondary school teachers' self- and student schema in positive and problematic teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 55, 88–99. doi: 10.1016/j.tate.2015.12.006
- Claessens, L. C. A., van Tartwijk, J., van der Want, A. C., Pennings, H. J., Verloop, N., den Brok, P. et al. (2017). Positive teacher-student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 478–493. doi: 10.1080/00220671.2015.1129595
- Cohen, S., & Hoberman, H. M. (1983). Positive events and social supports as buffers of life change stress. *Journal of Applied Social Psychology*, 13, 99–125.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744–756. doi:10.1177/0734282915587990
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 788–799.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country: A crosscultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930–942. doi:10.1177/0146167201278002
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S. et al. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143–156. doi: 10.1007/s11205-009-9493-y
- Enzmann, D., & Kleiber, D. (1989). MBI/EK – Maslach Burnout Inventory – deutsche Fassung. Heidelberg: Asanger.
- Evans, D., Butterworth, R., & Law, G. U. (2019). Understanding associations between perceptions of student behaviour, conflict representations in the teacher-student relationship and teachers' emotional experiences. *Teaching and Teacher Education*, 82, 55–68.
- Fraire, M., Longobardi, C. & Sclavo, E. (2008). Contribution to validation of the Student-Teacher Relationship Scale (STRS Italian Version) in the Italian educational setting. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 49–59.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 494–519). New York: Routledge.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Götz, T. (2010). *Achievement Emotions Questionnaire for Teachers (AEQ-Teacher): User's manual*. Munich, Germany: Department of Psychology, University of Munich.
- Frenzel, A.C., Pekrun, R., Götz, T., Daniels, L.M., Durksen, T.L., Becker-Kurz, B. et al. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The teacher emotions scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148–163.
- Gastaldi, F. G., Pasta, T., Longobardi, C., Prino, L. E., & Quaglia, R. (2014). Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship. *European Journal of Education and Psychology*, 7, 17–28.
- Glomb, T. M., & Tews, M. J. (2004). Emotional labor: a conceptualization and scale development. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 1–23.
- Greenglass, E. R. (2002). Proactive coping and quality of life management. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges*. NY: Oxford.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348–362.
- Hagenauer, G., & Hascher, T. (2018). Bedingungsfaktoren und Funktionen von Emotionen von Lehrpersonen im Unterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 46, 141–164.
- Hagenauer, G., Hascher T., & Volet, S. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385–403. doi: 10.1007/s10212-015-0250-0
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826.
- Hobson, A. J., & Maxwell, B. (2017). Supporting and inhibiting the well-being of early career secondary school teachers: Extending self-determination theory. *British Educational Research Journal*, 43(1), 168–191. doi: 10.1002/berj.3261
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: commercialization of human feelings*. Berkeley: University of California Press.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120–134.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165. doi: 10.1037/a0026253
- Koomen, H. M. Y., Verschuere, K., & Pianta, R. C. (2007). *Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst: Handleiding [Student-Teacher Relationship Scale: Manual]*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Kunter, M., & Baumert, J. (2006). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environments Research*, 9, 231–251.
- Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18, 468–482.
- Leaf, P. J., Schultz, D., Keys, S., & Ialongo, N. (2002). *The teacher observation of classroom adaptation-checklist (TOCA-C)*. Baltimore: Johns Hopkins Center for the Prevention of Youth Violence.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99–113. doi: 10.1002/job.4030020205
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2017). Elementary teachers' emotional and relational expressions when speaking about disruptive and well behaved students. *Teaching and Teacher Education*, 67, 487–497.
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2019). Attributions and emotional competence: why some teachers experience close relationships with disruptive students (and others don't). *Teachers and Teaching*, 25(3), 334–357. doi: 10.1080/13540602.2019.1569511

- Milatz, A., Glüer, M., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., & Ahnert, L. (2014). The student-teacher relationship scale revisited: testing factorial structure, measurement invariance and validity criteria in German-speaking samples. *Early Childhood Research Quarterly, 29*, 357–368. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.04.003
- Milatz, A., Lüftenegger, M., & Schober, B. (2015). Teachers' relationship closeness with students as a resource for teacher wellbeing: A response surface analytical approach. *Frontiers in Psychology, 6*, 1–16. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01949
- Newberry, M. (2010). Identified phases in the building and maintaining of positive teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1695–1703.
- Newberry, M., & Davis, H. A. (2008). The role of elementary teachers' conceptions of closeness to students on their differential behavior in the classroom. *Teaching and Teacher Education, 24*(8), 1965–1985.
- Pekrun, R., vom Hofe, R., Blum, W., Frenzel, A. C., Götz, T., & Wartha, S. (2007). Development of mathematical competencies in adolescence: The PALMA longitudinal study. In M. Prenzel (Ed.), *Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG Priority Programme* (pp. 17-37). Münster: Waxmann.
- Pianta, R. C. (1999). Assessing child-teacher relationships. In R. C. Pianta (Ed.), *Enhancing relationships between children and teachers* (pp. 85–104). Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *Teacher-student relationship scale*. Lutz: Psychological Assessment.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2015). Basic psychological needs scales: Basic need satisfaction at work. Unpublished instrument. Retrieved from <http://www.selfdeterminationtheory.org/basic-psychological-needs-scale/>.
- Schaufeli, W. B., & van Dierendonck, D. (1995). *Utrechtse Burnout Schaal (UBOS): Voorlopige Handleiding*. Sectie Psychologie en Arbeid, Gezondheid en Organisatie, Universiteit Utrecht.
- Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationship with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping, 20*, 177–196.
- Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2009). Widening the view on teacher-child relationships: Teachers' narratives concerning disruptive versus non-disruptive children. *School Psychology Review, 38*, 86–101.
- Stewart A. L., Hays, R. D., & Ware, J. E. J. (1988). The MOS short-form general health survey: reliability and validity in a patient population. *Medical Care, 26*(7), 724–735.
- Talamo, A. (1989). L'insegnante stressato: una ricerca aperta. *Psicologia e Scuola, 45*, 57–64.
- Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education, 49*, 78–88. doi: 10.1016/j.tate.2015.03.003
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-Related Basic Need Satisfaction Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 83*, 981–1002. doi:10.1348/096317909X481382
- Van der Ploeg, J. D., & Scholte, E. M. (2003). *Handleiding voor leerkrachten in het basis – en voorgezet onderwijs*. Houten/Antwerpen: BohnStafleu Van Loghum.
- Veldman, I., Admiraal, W., van Tartwijk, J., Mainhard, T., & Wubbels, T. (2016). Veteran teachers' job satisfaction as a function of personal demands and resources in the relationships with their students, *Teachers and Teaching, 22*(8), 913–926. doi: 10.1080/13540602.2016.1200546
- Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education, 32*, 55–65.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(6), 1063–1070.
- Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (n.d.). *Student's achievement-relevant actions in the classroom (SARAC). A teacher report and a self-report measure of student engagement vs. disaffection in school*. Retrieved on 17.7.2014 from <https://www.pdx.edu>.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 1161-1191). Mahawh NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Anhang B: Rekrutierungsanfrage Schulleitung

u^b

UNIVERSITÄT
BERN

Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung

Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Bern

unterstützt durch Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Tina Hascher und M.Sc. Jennifer Waber



WoLe

Sehr geehrte [Name der Schulleitung]

Wir sind zwei Primarlehrerinnen, die zurzeit an der Universität Bern im Bereich Schul- und Unterrichtsforschung den Masterstudiengang in Erziehungswissenschaft absolvieren. Im Rahmen unseres Projektes «WoLe - Wohlbefinden von Lehrpersonen» möchten wir herausfinden, wie das schulische Wohlbefinden von Primarlehrpersonen mit ihren sozialen Beziehungen im schulischen Umfeld verknüpft ist. Wir sind deshalb auf der Suche nach:

- Klassenlehrpersonen (möglich auch geteilte Klassenlehrpersonenfunktion)
- der 3. – 6. Primarklasse
- mit drei oder mehr Jahren Berufserfahrung

Die Befragung besteht zum einen aus einem stündigen Interview, das wir mit der Klassenlehrperson durchführen. Zum anderen bringen wir einen Kurz-Fragebogen mit, der von der Lehrperson sowie von ihren SchülerInnen zeitgleich ausgefüllt wird. Gerne passen wir die Befragung flexibel an die jeweiligen Stundenpläne an.

Die Durchführung findet im Zeitraum von anfangs Januar bis Ende Februar 2020 statt. Neben einem kleinen Dankeschön für den wertvollen Beitrag an die Wohlbefindensforschung, informieren wir Sie gerne zu gegebener Zeit über die Ergebnisse.

Wäre es Ihnen möglich, in Ihrem Team auf unser Projekt aufmerksam zu machen? (siehe Anhang) Interessierte Lehrpersonen können sich gerne direkt bei uns bis Ende November per Mail melden. Bei Fragen stehen wir gerne zur Verfügung.

Wir danken Ihnen im Voraus für Ihre Mithilfe und grüssen Sie herzlich

K. Portmann *M. Haldimann*

Karin Portmann (karin.portmann@students.unibe.ch)

Manuela Haldimann (manuela.haldimann@students.unibe.ch)

Anhang C: Rekrutierungsanfrage Lehrpersonen

u^b

UNIVERSITÄT
BERN

Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung

Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Bern

unterstützt durch Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Tina Hascher und M.Sc. Jennifer Waber



WoLe

Wir suchen dich!

Wir sind zwei Primarlehrerinnen, die zurzeit an der Universität Bern den Masterstudiengang in Erziehungswissenschaft absolvieren. Im Rahmen des Projektes «WoLe - Wohlbefinden von Lehrpersonen» möchten wir herausfinden, wie das Wohlbefinden von Primarlehrpersonen mit ihren sozialen Beziehungen im schulischen Umfeld verknüpft ist. Wir sind deshalb auf der Suche nach:

- Klassenlehrpersonen (möglich auch geteilte Klassenlehrpersonenfunktion)
- der 3. – 6. Primarklasse
- mit drei oder mehr Jahren Berufserfahrung

Trifft dies auf dich zu?

Dann würden wir uns sehr freuen, dich für unser Projekt gewinnen zu können! Die Befragung besteht zum einen aus einem stündigen Interview, das wir mit dir als Klassenlehrperson durchführen. Zum anderen bringen wir einen Kurz-Fragebogen mit, der von dir sowie von deinen SchülerInnen zeitgleich ausgefüllt wird. Gerne passen wir die Befragung flexibel an deinen Stundenplan an.

Die Durchführung findet im Zeitraum von anfangs Januar bis Ende Februar 2020 statt. Neben einem kleinen Dankeschön für deinen wertvollen Beitrag an die Wohlbefindensforschung, werden wir dich gerne zu gegebener Zeit über die Ergebnisse informieren.

Bitte melde dich am besten bis Ende November per Mail bei uns, bevor der Weihnachtsstress beginnt! Bei Fragen stehen wir gerne zur Verfügung.

Herzliche Grüsse

Karin Portmann (karin.portmann@students.unibe.ch)

Manuela Haldimann (manuela.haldimann@students.unibe.ch)

Anhang D: Informationsmail Lehrpersonen

u^b

UNIVERSITÄT
BERN

Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung

Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Bern

unterstützt durch Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Tina Hascher und M.Sc. Jennifer Waber



WoLe

Liebe [Name der Lehrperson]

Wir freuen uns sehr über deine Zusage für das WoLe-Projekt! Gerne informieren wir dich bereits jetzt über fünf wichtige Punkte:

- **Termin:** Aktuell stehen noch viele Zeitfenster im Januar und Februar 2020 zur Verfügung. Wäre es möglich, mir zwei bis drei Termine vorzuschlagen? Idealerweise wäre es, zuerst den schriftlichen Fragebogen mit dir und der Klasse in den letzten 20-30 Minuten einer Randlektion zu machen und direkt anschliessend das einstündige Interview mit dir durchzuführen. Sollte dies nicht möglich sein, kann der schriftliche Fragebogen auch zeitlich getrennt vom Interview an diesem Tag stattfinden.
- **Einverständniserklärung für die Eltern:** Aus rechtlichen Gründen sind wir dazu verpflichtet, von den Eltern der Schülerinnen und Schüler das schriftliche Einverständnis zur Teilnahme ihres Kindes einzuholen. Wir bitten dich deshalb, die Einverständniserklärung (siehe Anhang) von den Eltern der Klasse unterschreiben zu lassen und diese uns am Tag der Befragung zu geben. Alle Daten werden natürlich anonym und mit grösster Sorgfalt behandelt. Wünschen Eltern keine Teilnahme ihres Kindes oder ist die Einverständniserklärung aus sonstigen Gründen nicht unterschrieben, kann das betreffende Kind leider nicht an der Befragung teilnehmen und während dieser Zeit für sich am Platz etwas arbeiten. Bitte melde dich bei uns, falls wir für diese Kinder Zusatzaufgaben mitnehmen sollen.
- **Klassenliste:** Wir bringen alles nötige Material mit. Wir bitten dich aber, eine ausgedruckte Klassenliste für das Interview bereitzuhaben. Sie dient als Grundlage für das Interview, wobei wir die einzelnen Namen zu Beginn des Interviews durch Nummern pseudonymisieren.
- **Zimmer:** Es wäre gut, wenn wir das Interview in einem ruhigen Zimmer durchführen können (unbenutztes Klassenzimmer, Besprechungszimmer etc.).
- **Schulleitung:** Falls du deine Schulleitung noch nicht über deine Teilnahme am Projekt WoLe informiert hast, empfehlen wir dies zu tun.

Ich freue mich auf deine Terminvorschläge und danke dir im Namen des WoLe-Teams von Herzen für deine Teilnahme. Bei weiteren Fragen stehe ich gerne zur Verfügung.

Liebe Grüsse

[Name der Interviewerin]

Anhang E: Remindermail Lehrpersonen

u^b

UNIVERSITÄT
BERN

Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung

Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Bern

unterstützt durch Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Tina Hascher und M.Sc. Jennifer Waber



WoLe

Liebe/Lieber [Name]

Ich hoffe, dass du erholsame Festtage hattest. Auch von Seiten des WoLe-Teams wünschen wir dir alles Gute und beste Gesundheit im neuen Jahr!

Bald ist es soweit: Wie abgemacht besuche ich dich und die Klasse am [Datum] um [Uhrzeit].

Wo genau befindet sich dein Schulzimmer?

Wie bereits vor den Weihnachtsferien angekündigt, bringen wir das meiste Material mit. Wir sind jedoch froh, wenn du folgende zwei Dinge bereithältst:

- eine Klassenliste sowie
- die unterschriebenen Einverständniserklärungen der SchülerInnen

Bei Fragen stehe ich dir nach wie vor gerne zur Verfügung!

Bis dann verbleibe ich mit besten Grüßen

[Name der Interviewerin]

Anhang F: Hinweise und Ablauf der WoLe-Erhebung

u^b

UNIVERSITÄT
BERN

Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung

Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Bern

unterstützt durch Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Tina Hascher und M.Sc. Jennifer Waber



WoLe

Packliste

- Informed consent (2x)
- Fragebogen der SuS in grossem Kuvert
- Fragebogen der LP
- Beziehungskarte, Kleberlis und Anleitung
- Leitfadeninterview
- aufgeladenes Handy
- aufgeladenes Aufnahmegerät
- Ersatzbatterien
- Schokolade für SuS
- Pasta für LP
- 1 Kugelschreiber
- 1 schwarzer Permanentstift
- Tippex (wenn ausgealmtes Feld doch das richtige war)

Während der Durchführung

Was	An wen?
Begrüssung und Dank Einrichten wie an einer Prüfung und Einzelarbeit hervorheben Anschliessend LP mit Beziehungskarte und Fragebogen rausschicken <ul style="list-style-type: none"> - Standort fragen - Nach dem Ausfüllen zurückkommen und sie auf Anonymität hinweisen 	SuS und LP
Fragebogen und Kuvert erklären (Anonymität, siehe Ablauf Jenny) Fragebogen austeilen, Verständnisfragen werden beantwortet (siehe Anleitung Jenny) Wenn die SuS fertig sind, den Fragebogen direkt ins Kuvert legen.	SuS

Stillarbeit	
Wenn alle SuS und LP den Fragebogen ausgefüllt haben, dann Stillarbeit beenden. Bedanken, Schokolade verteilen und verabschieden	SuS und LP
Notfallplan: LP wird geholt und füllt den restlichen Fragebogen an ihrem Platz aus.	SuS und LP
1 Minuten-Spiel, Merk dir dein Zimmer! / Notfallspiel: Säg Bomschige bom	SuS

Vor dem Verabschieden

- Einverständniserklärung der Eltern
- Ausgefüllte Fragebogen der SuS und der LP
- Beziehungskarte der LP
- Schokolade für SuS
- Pasta für LP

Auf dem Heimweg

- Kuvert beschriften
- Postskriptum ausfüllen
- Audiodateien hochladen

Anhang G: Einverständniserklärung der Lehrpersonen

u^b

UNIVERSITÄT
BERN

Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung

Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Bern

unterstützt durch Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Tina Hascher und M.Sc. Jennifer Waber



WoLe

Einverständniserklärung für teilnehmende Lehrpersonen

Ich bin damit einverstanden, an diesem Interview teilzunehmen.

Ich wurde mündlich und schriftlich (per Mail) über das Thema, die Absicht und eventuelle Risiken des Interviews informiert. Ich habe die schriftlichen Informationen zum Projekt WoLe gelesen und verstanden. Ich weiss, was mich erwartet und all meine Fragen wurden zufriedenstellend beantwortet.

Ich nehme freiwillig am Interview teil und hatte genügend Zeit, mich für die Teilnahme am Projekt zu entscheiden. Ich kann, ohne Angabe von Gründen und ohne dass für mich Nachteile entstehen, das Interview jederzeit abbrechen.

Ich weiss, dass mein Name und meine Daten getrennt voneinander aufbewahrt werden. Ich weiss, dass meine persönlichen Daten nur in pseudonymisierter Form und zu wissenschaftlichen Zwecken genutzt werden. Ich kann bis Ende März 2020 das Löschen meiner Daten verlangen.

Ich bin damit einverstanden, für zukünftige themenverwandte Forschungsprojekte kontaktiert zu werden. Hierzu bleiben meine Kontaktdaten auch nach dem Ende des Forschungsprojektes gespeichert. ja nein

Ich erhalte eine Kopie dieses Dokuments.

Vor- und Nachname *der befragten Person*: _____

Ort, Datum, Unterschrift: _____

Vor- und Nachname *der Interviewerin*: _____

Ort, Datum, Unterschrift: _____

Anhang H: Leitfadeninterview Version A inkl. Vorlage und Anleitung der Beziehungskarte

LEITFADEN: «SCHULISCHES WOHLBEFINDEN VON LEHRPERSONEN»

Einführung:

- Dank für Teilnahmebereitschaft: «Im Namen des WoLe-Teams danke ich dir herzlich für deine Teilnahme.»
- Vorstellung (Person und Projekt): «Wie du bereits im Mail entnehmen konntest, sind Manuela und ich (resp. Karin und ich) zwei Primarlehrerinnen, die an der Universität Bern Erziehungswissenschaft studieren. Zurzeit arbeiten wir am Projekt WoLe: Schulischen Wohlbefinden von Lehrpersonen. Dabei interessiert uns, wie das Wohlbefinden von Primarlehrpersonen mit den sozialen Beziehungen in ihrem schulischen Umfeld verknüpft ist.»
- Gesprächsverlauf: «Das Gespräch wird rund eine Stunde dauern. Dabei ist es wichtig, dass du frei erzählst. Alles was dir zu den einzelnen Fragen in den Sinn kommt, kann für uns interessant sein. Daher gibt es keine falschen Antworten.»
- Informed Consent: «Das Interview unterliegt den ethischen Richtlinien der Universität Bern. Zur Sicherheit nehmen wir das Interview doppelt auf [auf Aufnahmegerät und Mobiltelefon hinweisen]. Uns ist es wichtig, dass du weisst, wie wir mit deinen Daten umgehen werden. Daher lies doch bitte dieses Dokument durch [Informed consent hinlegen]. Hast du noch Fragen? Falls nicht, dann bitte ich dich, hier [Informed consent] zweimal zu unterschreiben.»

→ Aufnahme starten!



	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Nachfragen mit obligatorischer Formulierung
Das Interview besteht aus zwei Hauptblöcken zum Wohlbefinden in der Schule. Bevor wir damit starten, möchten wir das schulische Wohlbefinden an sich ansprechen.		
Wohlbefinden im Allgemeinen (10')	<p>Was bedeutet für dich Wohlbefinden von Lehrpersonen?</p> <p>Wenn du an die letzten Wochen denkst: Fühlst du dich wohl in der Schule?</p> <p>Wir haben auch versucht, das WB von LP zu definieren und würden dir das auch gerne kurz beschreiben: Wir verstehen unter dem schulischen Wohlbefinden einen Gefühlszustand über eine längere Zeit (<i>Logo hinlegen</i>). Es setzt sich zusammen aus Gefühlen, Gedanken und körperlichen Empfindungen. Unserer Ansicht nach kann Wohlbefinden entstehen, wenn eine Lehrperson insgesamt mehr Positives als Negatives im Schulalltag erlebt. Zum Beispiel wenn sie mehr Freude als Ärger erlebt. Wenn sie mehr Zufriedenheit erlebt als Sorgen. Und wenn sie sich körperlich mehr in Form fühlt, als dass sie müde ist.</p>	<p>Was alles gehört für dich zum Wohlbefinden von Lehrpersonen?</p> <p>Könntest du kurz erläutern, warum du dich so fühlst?</p> <p>Wenn du nun unsere Definition berücksichtigst: Wie würdest du dann dein Wohlbefinden in der Schule einschätzen? (wichtig: hier dann alle drei Dimensionen abfragen, wenn wie nicht spontan erwähnt werden)</p>
Im ersten Hauptblock interessiert uns, ob und wie dein schulisches Wohlbefinden und die Beziehung zwischen dir und den SuS verknüpft sind. Grundlage für unser Gespräch ist die Beziehungskarte, die du ja bereits erstellt hast. Vielen Dank. → <i>Beziehungskarte neben Logo legen!</i>		
LehrerIn-SchülerIn-Beziehung (25')	<p>Beziehung zu einzelnen Schulkindern</p> <p>Generell sagt man, die Beziehung zwischen der Lehrperson und einzelnen SuS sei wichtig. Wie siehst du das? Warum?</p> <p>Deine Klasse besteht aus einzelnen SuS, zu welchen deine Beziehung unterschiedlich sein kann (<i>Beziehungskarte</i>).</p> <p>Von all diesen Beziehungen: Welche löst bei dir am meisten Wohlbefinden aus? (<i>entsprechendes Kleberli umstrahlen, Verweis auf Logo z. B. eine Beziehung, die dir Freude bereitet</i>)</p>	<p>Wenn du spezifisch an dein Wohlbefinden denkst: Welche Bedeutung hat dabei die Beziehung zu einzelnen SuS? Weshalb?</p> <p>War das immer so oder hat sich das in den letzten Jahren verändert?</p> <p><input type="checkbox"/> An was merkst du bei dir und beim Schulkind, dass diese Beziehung ist?</p>

	<p>Wie würdest du die Beziehung zwischen dir und diesem Kind beschreiben?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Gibt es Situationen oder Interaktionen zwischen dir und diesem Kind, die typisch sind für eure Beziehung? Was charakterisiert diese Situationen oder Interaktionen? Was lösen diese bei dir aus? (<i>Verweis auf Logo</i>) <input type="checkbox"/> Wie erklärst du dir, dass es so (gut) läuft?
	<p>Wenn du an drei weitere Beziehungen denkst, die Wohlbefinden bei dir auslösen. Welche sind das? <i>(falls Nummern aus anderen Quadranten genannt werden, spezifisch die Beziehung beschreiben lassen)</i></p>	
	<p>Von all diesen Beziehungen: Welche Beziehung führt bei dir am wenigsten zu Wohlbefinden? (<i>entsprechendes Kleberli umkreisen, Verweis auf Logo z. B. eine Beziehung, die dir Kopfschmerzen oder Sorgen bereitet</i>) Wie würdest du die Beziehung zwischen dir und diesem Kind beschreiben?</p> <p>Wenn du an drei weitere Beziehungen denkst, in denen du dich nicht wohl fühlst. Welche sind das? <i>(falls Nummern aus anderen Quadranten genannt werden, spezifisch die Beziehung beschreiben lassen)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> An was merkst du bei dir und beim Schulkind, dass diese Beziehung ist? <input type="checkbox"/> Gibt es Situationen oder Interaktionen zwischen dir und diesem Kind, die typisch sind für eure Beziehung? Was charakterisiert diese Situationen oder Interaktionen? Was lösen diese bei dir aus? (<i>Verweis auf Logo</i>) <input type="checkbox"/> Wie erklärst du dir, dass es so (schwierig) läuft? <input type="checkbox"/> Wie geht's du mit (nicht gelingenden) Beziehungen um? <input type="checkbox"/> Was bräuchte es, damit die Beziehung besser gelingt?
	<p>Beziehung zur Klasse Bis jetzt haben wir die Beziehung zwischen dir und einzelnen Kindern angeschaut. Jetzt wechseln wir zur Beziehung zwischen dir und der gesamten Klasse. Generell sagt man, die Beziehung zwischen der Lehrperson und der Klasse sei wichtig. Wie siehst du das bei deiner aktuellen Klasse? Warum?</p>	<p>Wenn du spezifisch an dein Wohlbefinden denkst: Welche Bedeutung hat dabei die Beziehung zu einzelnen SuS? Weshalb?</p> <p>War das bei früheren Klassen anders?</p>

	<p><i>(LP grossen Punkt für Klasse auf Beziehungskarte aufkleben lassen)</i> Wie würdest du die Beziehung zwischen dir und der Klasse beschreiben?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> An was merkst du bei dir und bei der Klasse, dass diese Beziehung ist? <input type="checkbox"/> Gibt es Situationen oder Interaktionen zwischen dir und der Klasse, die typisch sind für eure Beziehung? Was charakterisieren diese Situationen oder Interaktionen? Was lösen diese bei dir aus? (<i>Verweis auf Logo</i>) <input type="checkbox"/> Wie erklärst du dir, dass es so läuft? <input type="checkbox"/> Falls schwierig: Wie geht's du mit einer solchen Beziehung zur Klasse um? <input type="checkbox"/> Falls schwierig: Was bräuchte es, damit die Beziehung besser gelingt?
	<p>Beziehung zu einzelnen SchülerInnen und zur Klasse Wir haben die Beziehung zur Klasse und die Beziehung zu einzelnen SuS thematisiert. Was denkst du, inwiefern hängen diese beiden Ebenen zusammen?</p> <p>Was machst du, dass du eine gelingende Beziehung zur Klasse oder zu einzelnen SuS aufbauen kannst?</p> <p>Gibt es Dinge im Schulalltag, die für dein Wohlbefinden wichtiger/weniger wichtig sind als die Beziehung zu deiner Klasse resp. zu einzelnen Kindern? Was und warum?</p> <p>Abschluss: Das wäre jetzt der erste Teil gewesen. Kommt dir gerade noch etwas Wichtiges bezüglich LSB und deinem WB in den Sinn?</p>	<p>Ist dir die Beziehung zu der Klasse insgesamt wichtiger für dein Wohlbefinden oder die Beziehung zu einzelnen Kindern? Oder beides gleich? Weshalb?</p> <p>Falls nicht schon angesprochen: Wie weit hast du Einfluss darauf, dass gelingende Beziehungen entstehen?</p> <p>Falls nicht schon angesprochen: Wie gehst du damit um, wenn sich keine gelingende Beziehung entwickelt (z. B. ein Kind dich ablehnt?)</p>
<p>Jetzt wechseln wir von dir und den SuS zu dir und der Schulleitung. Es geht weiterhin um dein schulisches Wohlbefinden. Uns interessiert es, wie du die Führung der Schulleitung erlebst, wenn du an dein Wohlbefinden denkst.</p>		

Schulleitung- Lehrperson (25')	Bedeutung der Schulleitung Mal ganz grundsätzlich: Wie wichtig ist die Schulleitung in deinem Schulalltag? Man kann immer wieder lesen, dass die Schulleitung einen Einfluss auf das Wohlbefinden von Lehrpersonen hat. Wie siehst du das? Wenn du an die vergangenen Wochen denkst: - Gab es Momente mit der Schulleitung, die dein Wohlbefinden besonders <u>gestärkt</u> haben? - Gab es Momente mit der Schulleitung, die dein Wohlbefinden besonders <u>geschwächt</u> haben?	Wie ist die Schulleitung in deinen Schulalltag eingebunden? Die Schulleitung hat verschiedene Aufgaben (Stundenplanung, MitarbeiterInnen-gespräch, Sitzungsgestaltungen), die deinen Schulalltag betreffen können. Welche Berührungspunkte kommen dir in den Sinn und nehmen diese Berührungspunkte Einfluss auf dein Wohlbefinden? Gibt es Schlüsselmomente in der Vergangenheit, zum Beispiel auf in den letzten Schuljahren oder in deiner gesamten Karriere als Lehrperson, die besonders einen Einfluss auf dein Wohlbefinden hatten?
	Führung der Schulleitung Wie würdest du die Führung deiner Schulleitung beschreiben? Welchen Einfluss hat diese Führung, dieses Führungsverhalten auf dein Wohlbefinden (auf deine Gefühle, Gedanken, deinen Körper)? (<i>Verweis auf Logo</i>) Wie erlebst du das an deiner Schule: Zeigt die Schulleitung deiner Einschätzung nach je nach Lehrperson (z. B. neue LP) oder je nach Situation einen anderen Führungsstil resp. ein anderes Führungsverhalten? Was schätzt du besonders an deiner Schulleitung? Was schätzt du weniger an deiner Schulleitung?	Wie nimmst du deine Schulleitung wahr? Ist der Schulleitung das Erledigen von Aufgaben oder die Beziehungspflege zu dir und dem Team wichtiger? Kannst du mir ein Beispiel aus dem Schulalltag nennen, das zeigt, wie die Schulleitung Einfluss auf dein Wohlbefinden hat – Einfluss auf deine Gefühle, Gedanken oder deinen körperlichen Zustand hat? (<i>Verweis auf Logo</i>) Gibt es Eigenschaften, die du besonders an Schulleitungen schätzt/nicht schätzt?
	Unterstützung von schulischem Wohlbefinden	

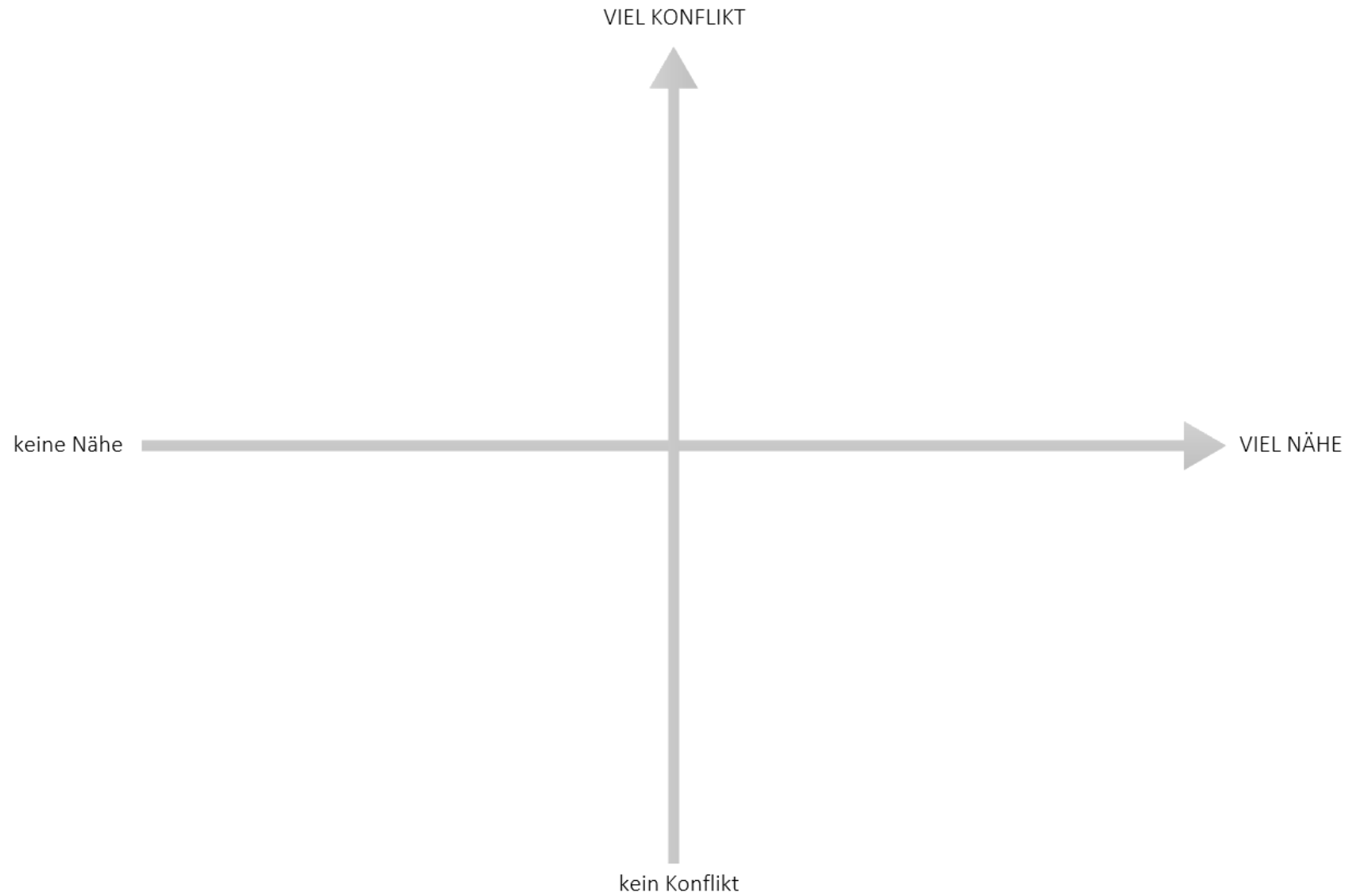
	<p>Wie sieht deiner Meinung nach eine Führung aus, die das Wohlbefinden von Lehrpersonen fördert?</p> <p>Was kann eine Schulleitung machen, um das Wohlbefinden zu unterstützen?</p> <p>Stell dir vor, du wärst verantwortlich für die Schulleitungsausbildung: Welche Kompetenzen müssten deiner Meinung nach in der Schulleitungsausbildung thematisiert und aufgebaut werden, damit die Schulleitungen in Zukunft das Wohlbefinden von Lehrpersonen fördern können?</p>	<p>Was wären deine Vorschläge: Was kann eine Schulleitung konkret für dein Wohlbefinden oder das Wohlbefinden deines Teams machen?</p> <p>Was ist deine Meinung: Welche Aspekte der Schulleitung können dazu beitragen, dein Wohlbefinden zu hemmen?</p>
<p>Damit ist der zweite Hauptblock zu Ende und wir kommen zum Abschluss des Interviews.</p>		
<p>Abschluss</p>	<p>Schule und dein Wohlbefinden: Kommt dir sonst noch etwas in den Sinn, dass für unsere Arbeit wichtig sein könnte?</p> <p>Vielen herzlichen Dank für deine Zeit und deine Bereitschaft am Interview teilgenommen zu haben. Dankeschön!</p>	

→ Aufnahme stoppen!

Wichtige Hinweise:

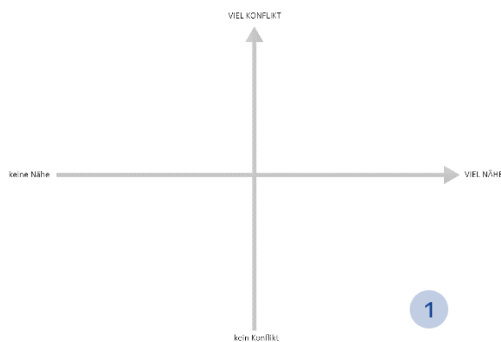
- Beim Nachfragen an Beispielen erklären lassen
- Nachfragen mit dem Logo: Wie fühlst du dich dabei? Was geht dir dabei durch den Kopf? Wie spürst du das im Körper?
- Reminder an Interviewleiterin: Postskriptum ausfüllen!
- Es werden zwei Versionen erstellt: Version A (LSB, dann SL), Version B (SL, dann LSB)
- Wenn eine Lehrperson den Beziehungen und der Zusammenarbeit keine Bedeutung zumisst, dann soll man an einen Berufskollegen/-kollegin denken, dem/der das wichtig sein könnte [inspiriert durch Veronese, Pepea, Dagdukeeb, & Yaghic, 2018, S. 18]

BEZIEHUNGSKARTE

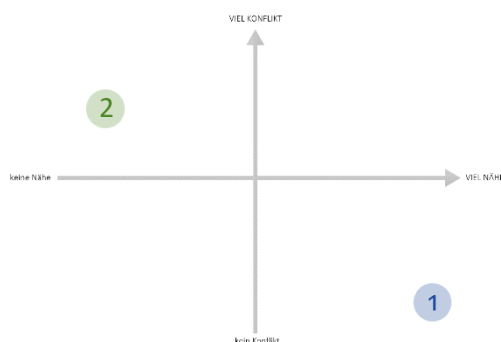


Anleitung Beziehungskarte

1. Bitte nummeriere auf deiner Klassenliste deine Schülerinnen und Schüler von 1 bis XX durch.
2. Wähle das Kind mit der Nummer 1 auf der Liste. Ist es ein **Junge**, dann klebe ein **blaues Kleberli** auf die Beziehungskarte. Je konflikthafter deine Beziehung ist, desto weiter oben platzierst du das Kleberli. Je näher dir das Kind ist, desto weiter rechts platzierst du das Kleberli. Eine nähere Beschreibung der Begriffe «Nähe» und «Konflikt» findest du auf der Rückseite dieser Anleitung.
Beispiel: Hast du eine sehr «nahe Beziehung» mit kaum Konflikten zwischen dir und dem Jungen, dann könnte dies so aussehen:



3. Wähle das zweite Kind auf der Liste. Ist es ein **Mädchen**, dann klebe ein **grünes Kleberli** auf der Beziehungskarte auf. Das Mädchen ist dir nicht sehr nahe und es kommt gelegentlich zu Konflikten, dann könnte dies so aussehen:



4. Fahre so fort, bis du alle deine Kinder auf die Beziehungskarte gekleberlet hast.
Vielen Dank!

Eine Beziehung mit VIEL KONFLIKT kann bedeuten:

- Dieses Kind reagiert nur auf Nachdruck, wenn es ermahnt oder zurechtgewiesen wird.
- Dieses Kind fordert meine ganze Kraft.
- Die Launen dieses Kindes können mir gegenüber unberechenbar sein oder plötzlich wechseln.
- Trotz meiner Bemühungen bin ich unzufrieden, wie ich mit diesem Kind zurechtkomme.
- Dieses Kind ist irgendwie hinterhältig oder versucht, mich zu manipulieren.

Eine Beziehung mit VIEL NÄHE kann bedeuten:

- Ist dieses Kind traurig, sucht es gern Trost bei mir.
- Dieses Kind fühlt sich in meiner Gegenwart sehr wohl.
- Dieses Kind hängt sehr an mir.
- Dieses Kind teilt mir offen seine Gefühle und Gedanken mit.

Anhang I: Beispiel Postskriptum

Verantwortung	Manuela
Code	3B15
I	<u>Interviewsituation (z. B. Atmosphäre):</u> Sehr herzlich, Enthusiasmus und Freude am Lehrberuf war sehr stark spürbar
II	<u>Gespräche vor Einschalten des Aufnahmegeräts:</u> LP war sehr erstaunt, dass sich so wenige Lehrpersonen für eine Teilnahme gemeldet haben. Sie findet solche Forschung sehr wichtig.
III	<u>Besondere Vorkommnisse während des Interviews (z. B. Störungen):</u> Ein Aufnahmegerät ist ausgestiegen.
IV	<u>Gespräche nach Abschalten des Aufnahmegeräts:</u> Wichtigkeit von Landschulwochen: Sie haben Projekte (Sponsorenlauf, Pausenkiosk etc.), um das Lager zu finanzieren. So ein Projekt kann auch Eltern ins Boot holen, da diese entsprechend ihren Möglichkeiten Unterstützung bieten können (z. B. Transport von Gepäck). Auch der Hausdienst besucht die Klasse im Lager.
V	<u>Verhalten der Interviewerin:</u> Konzentriert
VI	<u>Sonstige Auffälligkeiten, Informationen o.ä.:</u> Sehr angenehme Stimmung in der Klasse.

Anhang J: Transkriptionsregeln und Beispielseite Transkript

Transkriptionsregeln

- Die Äusserungen der LehrerInnen werden wörtlich transkribiert. Da die Leitfadeninterviews in der Standardsprache durchgeführt werden, braucht es keine Übersetzung ins Hochdeutsche.
- Da Wortverschleifungen geglättet, syntaktische Fehler jedoch beibehalten werden, liegt eine leichte Sprachglättung nach Fuss und Karbach (2014, S. 43) vor. Es werden keine «ähm» transkribiert.
- Bestätigende und zustimmende Äusserungen wie «mhm» werden nicht transkribiert, ausser wenn eine Antwort nur aus einem «mhm» ohne weitere Ausführungen besteht (Fuss & Karbach (2014, S. 20).
- SprecherInnenwechsel wird durch einen Umbruch markiert.
- Die Interviewerin wird mit «I:» und die befragte Lehrperson mit dem zugewiesenen Code abgekürzt.
- Das erstellte Transkript wird gemäss wie folgt abgespeichert: «Transkript_Code der LP»

Notationssystem

Regel	Transkriptionszeichen	Beispiel
Pause Ab 3s Angabe der Pausenlänge	(.) (3)	
Unverständliches Wort Unverständliche Wörter	(?) (??)	
Direkte Rede im Text	«Text»	Ich sagte «Sei still».
	mhm (ja) mhm (nein)	
Betonte Äusserung	BETONT	Das kann NICHT sein.
Nonverbale, emotionale Äusserung	(Text)	(schmunzelt) (leise)
Wort- oder Satzabbruch	Wortab-	gehoff-
Zahlen in Ziffernform verschriftlichen	1,2,3 usw.	Kind Nummer 2
Angaben, die Rückschlüsse auf SuS oder LP ermöglichen könnten	(Lehrperson-Code) (SchülerInnen-Nummer)	LP_34L01 S1, S2, S3, usw.

Anmerkung: Auf Empfehlung von Fuss und Karbach (2014, S. 20) wurde bewusst ein Auszug aus dem Transkript einer Lehrperson gewählt, der keinen Rückschluss auf die Lehrperson respektive den Schulort erlaubt.

LP5B14: (.) Wir haben vorher, vor dem Interview darüber gesprochen, dass es schwierig ist, Nähe zu definieren als, dass sie vom Kind aus kommt und nicht von mir aus kommt. Oft überlege ich mir, zu welchem Kind empfinde ich ein bisschen Nähe. Und bei diesem Kind ist es vor allem so, dass ich den Eindruck habe, dass er die Nähe von den Lehrpersonen sucht. Und dort habe ich das Gefühl, da kann man am meisten machen, bei solchen Kindern, die kann man am besten unterstützen, die, die einen wirklich brauchen. Und das mag ich auch in meinem Alltag, Kinder, die wirklich zu mir kommen und mich brauchen. #00:28:47-3#

I: Ja. Und an was merkst du es bei diesem Kind sonst noch, dass diese Beziehung so gelingt? Also er sucht Nähe. Und gibt es da noch andere, jetzt spezifisch bei ihm? #00:28:58-7#

LP5B14: (.) Ja, er strahlt eine Freude aus, wenn er in die Schule kommen kann. Wir hatten gestern auch Elterngespräch mit ihm und seine Mutter hat erzählt, dass es ihm gut geht hier, obwohl er ganz viele Schwierigkeiten hat (lacht) und überall ungenügend ist. Aber es scheint ihm gut zu gehen und er scheint sich wohl zu fühlen und er kommt gerne und er gibt sich Mühe und er arbeitet viel. Und mit solchen Kindern arbeite ich einfach gerne. #00:29:25-4#

I: Ja. Und an was merkst du es bei dir, dass die Beziehung oder dass dieser Draht so gut ist? #00:29:32-2#

LP5B14: Also ich glaube gar nicht, dass der Draht von mir aus gesehen zu ihm besser ist, als zu anderen Kindern oder (.) sein Draht zu mir besser, als zu anderen Lehrpersonen, er ist bei allen sehr, sehr nahe. Aber (.) ich arbeite einfach gerne mit Kindern und ich fühle mich wohl mit Kindern, die meine Hilfe wirklich brauchen. Ich habe ein bisschen mehr Mühe mit Kindern, die mich nicht fragen wollen, die lieber alleine wollen, die (lacht) sehr ehrgeizig sind, ist auch nicht meins. So Kinder, die einfach nur Hilfe brauchen, da habe ich Freude, mit ihnen zu arbeiten und dort habe ich auch Erfolgserlebnisse, bei denen ich das Gefühl habe, da konnte ich etwas bewirken. #00:30:18-1#

I: Gibt es Situationen zwischen dir und diesem Kind, die typisch sind für eure Beziehung? #00:30:25-5#

LP5B14: Dass ich ins Klassenzimmer komme und er schon auf mich zu rennt mit irgendwas, was er mir entweder zeigen will, was er gemacht hat oder mich fragen will oder (lacht) mir noch erzählen möchte. #00:30:39-3#

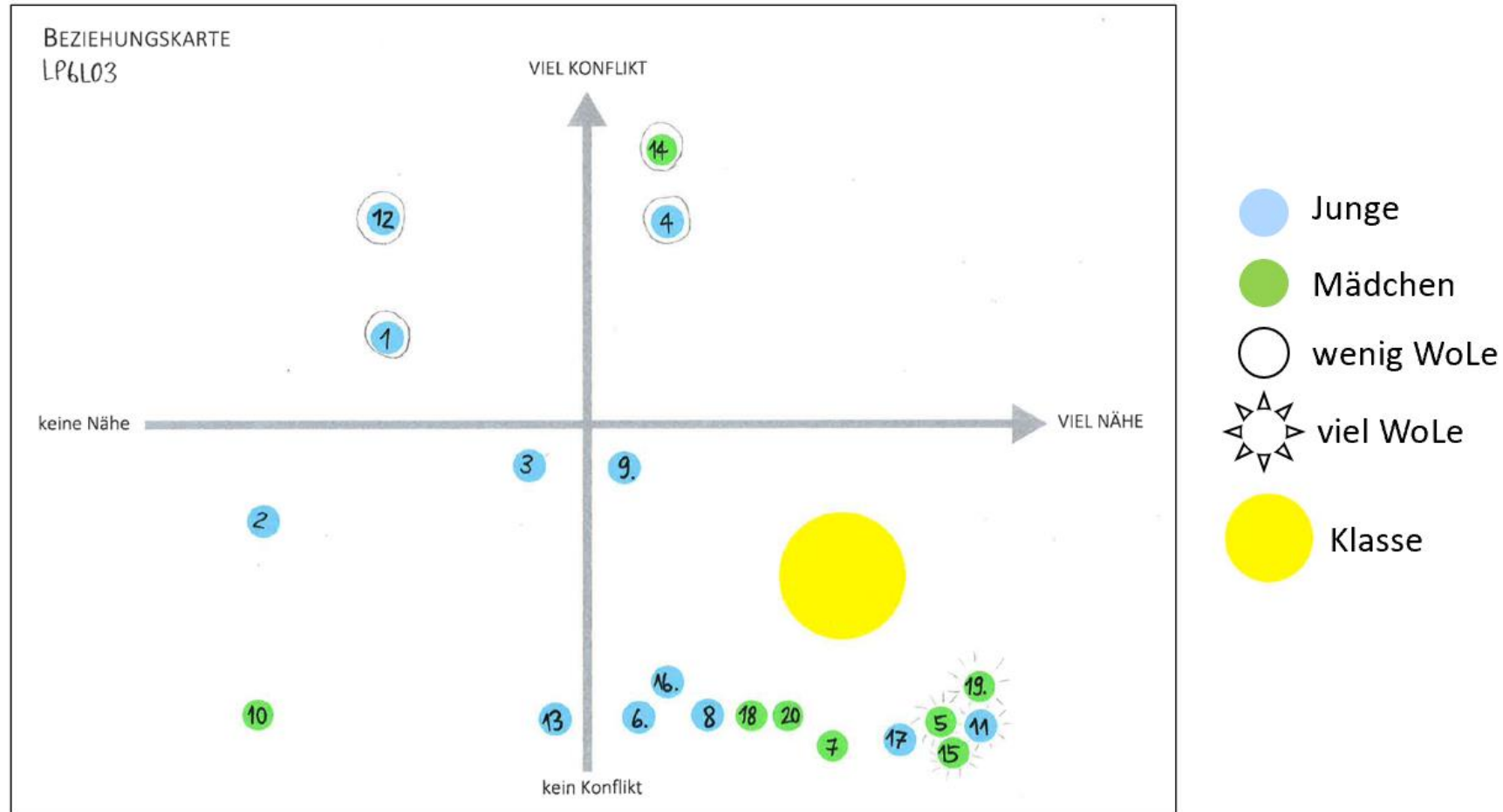
I: Ja. Und was löst das bei dir aus, diese Situationen? Was für Emotionen, Gedanken, körperlich? #00:30:45-7#

LP5B14: (lachend) In diesem Moment ärgere ich mich ein bisschen, weil ich gerne anfangen möchte. Aber ja, er ist halt einfach so. Und wenn er dann am Platz ist und ich zu ihm gehe, dann arbeite ich sehr gerne mit ihm. Irgendwie ist es so eine Bestätigung, dass man gebraucht wird. So. #00:31:04-8#

I: Ja. (.) Und wie erklärst du dir, dass es so gut läuft mit diesem Kind? Ist das einfach nach den Sommerferien, ist das einfach so entstanden? #00:31:19-2#

LP5B14: Also ich glaube von seiner Seite her hat es damit zu tun, dass er sehr offen ist und auf alle Leute zugeht und sich die Hilfe holt, die er braucht, auch sehr gerne den Lehrpersonen erzählt, was er gemacht hat. Ich habe gestern gemerkt im Elterngespräch, dass er auch so erzogen wird, dass man höflich ist und seine Mama ist genauso, geht auch auf Leute zu und will auch ganz viel erzählen. (.) Es ist so, von seiner Seite her, von meiner Seite her habe ich das Gefühl, dass es einen Einfluss hat, ob man (.) Kinder - ja, ernst nimmt ist vielleicht die falsche Bezeichnung. Aber dass man ein Kind, was überall Schwierigkeiten hat, was nichts auf die Reihe bekommt, dass man trotzdem sich immer Zeit nimmt für ihn und trotzdem seine Meinung ernst nimmt. Und ja, immer wieder Zeit investiert, seine Fragen zu klären und ihm nicht das Gefühl gibt, dass er etwas nicht kann oder dass er hier am falschen Platz ist oder so. #00:32:27-7# (5B14, Pos. 101-112)

Anhang K: Beispiel Beziehungskarte



Anhang L: Kategoriensystem

	Subkategorie I	Subkategorie II	Definition bzw. Codierregel	Ankerbeispiel
WoLe als Konstrukt	WoLe-Definitionen der Lehrpersonen		Diese Kategorie umfasst eigenständige Beschreibungen des WoLe-Konstrukts der befragten Lehrpersonen.	Wohlbefinden von Lehrpersonen bedeutet für mich, dass ich gerne arbeiten gehe, dass mir der Job Freude macht, dass wir uns auch im Team unterstützen. (6B10, Pos. 3)
	Habituelles WoLe		Diese Kategorie umfasst das von den befragten Lehrpersonen eingeschätzte Wohlbefinden der vergangenen Wochen. Mitcodiert werden auch Veränderungen des habituellen Wohlbefindens (z. B. Grippe). Ausgenommen sind dabei Äusserungen bezüglich der Schulleitung oder der LSB.	Grundsätzlich gesehen, fühle ich mich in der Schulstube sehr wohl. (34B11, Pos. 4)
	Quellen des WoLe		In Anlehnung an Hascher (2004, S. 154) sind Quellen und Ursachen des WoLe verantwortlich für das Entstehen und die Höhe bzw. Intensität des Wohlbefindens. Mögliche Quellen können objektiv allgemein individuelle Variablen (z. B. Alter oder Geschlecht), objektiv arbeitsbezogen individuelle Variablen (z. B. Berufserfahrung oder Schulstufe), objektiv kontextuelle Faktoren (z. B. Schul- oder Klassengrösse), subjektiv allgemein individuelle Faktoren (z. B. Extraversion oder Neurotizismus), subjektiv arbeitsbezogen individuelle Faktoren (z. B. Berufs- oder Lohnzufriedenheit) sowie subjektiv kontextuelle Faktoren (z. B. positives Sozialklima oder organisationale Gerechtigkeit) sein (Hascher & Waber, under review, S. 15ff.)	Und die Aussicht auf das Pensionierungsalter hilft natürlich auch noch, so eine, eine Finalfreude, oder. Alles zum letzten Mal noch einmal machen. (5B01, Pos. 6)
	Weitere Aspekte		Lehrpersonen schaffen Bezüge zum Wechselspiel zwischen dem WoLe und der Unterrichtsqualität, dem Wohlbefinden der Schulleitung oder weiteren, relevant erscheinenden Bereichen.	Wie besser es der Lehrperson geht, wie besser ist auch die Qualität vom Unterricht. (4L07, Pos. 3)
Bedeutung LKB und LSB	Bedeutung LKB	Allgemein	Es werden Erläuterungen codiert, ob und weshalb Lehrpersonen die Beziehung zur Klasse (ohne spezifische Verlinkung zum WoLe) als relevant bzw. irrelevant erachten.	Ja, das finde ich extrem wichtig. Wenn die Beziehung gut ist, dann kannst du alles mit der Klasse machen. Das bemerke ich, wenn ich zum Beispiel in die Bibliothek gehe, wenn ich rausgehe, mit ihnen auf die Straße und an einen anderen Ort, wenn ich mich verlassen kann, dass sie darauf hören, was ich sage. (4B12, Pos. 91)

		WoLe-spezifisch	Es werden Erläuterungen codiert, ob und weshalb Lehrpersonen die Beziehung zur Klasse für ihr Wohlbefinden als relevant bzw. irrelevant erachten. Ebenfalls werden Schilderungen von Situationen mit früheren Klassen codiert, welche exemplarisch die Bedeutung der LKB für das WoLe verdeutlichen.	Das ist sehr zweischneidig. Ich möchte ja mein Job nicht abhängig machen davon. Also mein Wohlbefinden nicht abhängig machen davon, ob, ob (.) ich ne gute Beziehung zu ihnen habe oder nicht. Ich möchte unabhängig sein in dem Sinne. Aber da ich auch ein Mensch bin und ich auf die Beziehung angewiesen bin, (.) ists mir schon wichtig. Es darf aber nicht zu wichtig werden (lacht). (5B03, Pos. 148)	
	Bedeutung LSB	Allgemein	Es werden Erläuterungen codiert, ob und weshalb Lehrpersonen die LSB (ohne spezifische Verlinkung zum WoLe) als relevant bzw. irrelevant erachten.	Ich habe auch das Gefühl, dass das fast schon das Wichtigste ist. Ich glaube, wenn man eine schlechte Beziehung hat oder sich das Kind nicht wertgeschätzt fühlt oder akzeptiert fühlt oder irgendwie das Kind findet die Lehrerin ist unfair oder sie bevorzugt Kinder (.), dann hab ich wirklich das Gefühl, dass das Lernen darunter leidet. (4B06, Pos. 10)	
		WoLe-spezifisch	Es werden Erläuterungen codiert, ob und weshalb Lehrpersonen die LSB für ihr Wohlbefinden als relevant bzw. irrelevant erachten, wobei die Aussagen nicht im Zusammenhang mit einer Beziehungsbeschreibung mit der Beziehungskarte stehen. Ebenfalls beinhaltet die Kategorie Schilderungen von LSB-Situationen aus früheren Klassen, welche exemplarisch die Bedeutung der LSB für das WoLe verdeutlichen.	Ja, eine grosse, weil wenn ich an die einzelnen Schüler denke, dann beeinflussen sie ja mein Denken. Ich kümmere mich um das Kind. Oder je nach Beziehung fällt es mir dann auch einfacher. Oder ich habe weniger Sorgen. Dadurch habe ich auch gute Gefühle oder ich freue mich in die Schule zu kommen und das Kind wieder zu sehen. Ich sehe sie ja sehr viel, 5mal in der Woche. Und dadurch- . Das stärkt auch mein körperliches Wohlbefinden, ja. Oder weniger Sorgen, guter Schlaf. Jetzt in meinem Fall. Ja, die Beziehung ist sehr, sehr wichtig für das Wohlbefinden. (6Z03, Pos. 62)	
	Verhältnis LKB und LSB		Aussagen der Lehrpersonen über das Verhältnis der LKB und der LSB sowie über deren Priorisierung werden dieser Kategorie zugeordnet.	Es ist sicher wichtig. Also es hat auch damit zu tun, was die einzelnen Kinder für eine Beziehung haben, weil ich glaube, die Summe aller Beziehungen ist dann die Klassenbeziehung. (5B14, Pos. 160)	
	(Keine) Veränderung seit Berufseinstieg	Veränderung		Lehrpersonen beschreiben Veränderungen des Stellenwerts der LKB und/oder der LSB im Verlauf der Berufsjahre.	Ich finde, also je länger ich unterrichte, je mehr habe ich das Gefühl, (..) dass es wichtiger wird. Am Anfang war mir wichtig, dass ich viel Informationen gegeben habe, dass ich gut erklärt habe, dass ich schöne Blätter abgegeben habe. Und inzwischen habe ich das Gefühl, wenn ich einfach nur da bin und mir Zeit nehme und die Schüler ernst nehme, kommt viel mehr heraus am Schluss, als wenn ich gut vorbereitet bin. (5B14, Pos. 94)
		Keine Veränderung		Lehrpersonen beschreiben keine Veränderungen des Stellenwerts der LKB und/oder der LSB im Verlauf der Berufsjahre.	Nein, die Beziehung war mir schon immer sehr wichtig (5L02, Pos. 82)

Beziehungs- schema SchülerIn	Persönlichkeit, Intelligenz und Diagnose (nach Danner et al., 2019)	Negative Emotionalität (Danner et al., 2019)	Lehrpersonen beschreiben eine Schülerin oder einen Schüler mit einem hohen (z. B. launisch, angespannt, besorgt, bedrückt, nervös, gereizt) oder tiefen Mass (z. B. ausgeglichen, selbstsicher, gelassen) an negativer Emotionalität. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Aber der ist sowas von ausgeglichen. (34B04, Pos. 21)
		Extraversion (Danner et al., 2019)	Lehrpersonen beschreiben eine Schülerin oder einen Schüler mit einem hohen (z. B. gesellig, durchsetzungsfähig, energisch, unternehmungslustig, begeisterungsfähig) oder tiefen Mass (z. B. ruhig, wenig gesprächig, schüchtern) an Extraversion. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Sie ist zwar eher still und zurückgezogen und so (34B04, Pos. 21)
		Offenheit (Danner et al., 2019)	Lehrpersonen beschreiben eine Schülerin oder einen Schüler mit einem hohen (z. B. vielseitig interessiert, erfinderisch, fantasievoll) oder tiefen Mass (z. B. wenig einfallsreich, wenig fantasievoll) an Offenheit. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Also ich glaube von seiner Seite her hat es damit zu tun, dass er sehr offen ist (5B14, Pos. 112)
		Verträglichkeit (Danner et al., 2019).	Lehrpersonen beschreiben eine Schülerin oder einen Schüler mit einem hohen (z. B. einfühlsam, warmherzig, höflich, selbstlos) oder tiefen Mass (z. B. kritisch, wenig Mitgefühl, misstrauisch, schroff, unfreundlich) an Verträglichkeit. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Aber so einfach ihre freundliche Art (5B03, Pos. 90)
		Gewissenhaftigkeit (Danner et al., 2019).	Lehrpersonen beschreiben eine Schülerin oder einen Schüler mit einem hohen z. B. (z. B. beständig, ordentlich, effizient) oder tiefen Mass (z. B. unordentlich, faul, nachlässig, chaotisch, leichtsinnig) an Gewissenhaftigkeit. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	sehr pflichtbewusstes Kind (5B01, Pos. 86)
		Sympathie (z. B. «feel affinity» von Newberry & Davis, 2008, S. 1973)	Lehrpersonen beschreiben, dass sie sich mit einer Schülerin oder einem Schüler verbunden fühlen bzw. ihnen eine Schülerin oder ein Schüler grundlegend sympathisch ist. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Das-, also mit diesem Kind hatte ich sofort einen guten Draht. Da hat wie die Chemie sofort (.) gestimmt, wie man so schön sagt. (3B05, Pos. 70)
		Intelligenz	Lehrpersonen äussern sich in Bezug auf die Intelligenz einer Schülerin oder eines Schülers. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Er ist wahnsinnig intelligent (6B10, Pos. 47)

		Diagnose	Lehrpersonen äussern sich zu einer bestätigten oder von ihnen vermuteten Diagnose. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Wir klären im Moment ab, ob er autistisch veranlagt ist (5B14, Pos. 146)
	Beziehungsverhalten	Respekt/Disziplin (z. B. Claessens et al., 2016; Hargreaves, 2000; Veldman et al., 2016)	Lehrpersonen beschreiben, dass eine Schülerin oder ein Schüler ein hohes Mass (z. B. Lehrperson ernst nehmen, sich an die Regeln halten) oder ein tiefes Mass (z. B. frech sein, nicht grüssen, Regelverstösse, Grenzen ausloten) an Respekt und Disziplin gegenüber der Lehrperson zeigt. Sprechen Lehrpersonen von «Konflikt» und spezifizieren nicht, in Bezug auf welchen Aspekt ein Konflikt stattfindet, wird diese Passage dieser Kategorie zugeordnet. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Es ist vielleicht schon ein bisschen so, sie möchte sich von niemandem etwas sagen lassen. Es ist dort wirklich ein bisschen, ja, vielleicht ein Seilziehen, um nicht die Macht, Macht ist nicht das richtige Wort, aber sie kann sich nicht einordnen. Sie ordnet sich nicht ein. Das merke ich, dass sie mich nicht akzeptiert in gewissen Situationen, dass sie die Autorität nicht anerkennt. (4B12, Pos. 51)
		Authentizität/Ehrlichkeit (z. B. Hagenauer & Volet, 2014; Veldman et al., 2016)	Lehrpersonen beschreiben, dass eine Schülerin oder ein Schüler ein hohes Mass (z. B. ehrlich, authentisch) oder ein tiefes Mass (z. B. verlogen, manipulativ) an Authentizität und Ehrlichkeit gegenüber der Lehrperson zeigt. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Also es ist nicht so, dass es nicht Mist baut oder so, also es hat auch schon Mist gebaut und so aber (.) ja kam es aber und war sehr ehrlich. Und das ist eben genau das, was ich dann wirklich toll finde. (56B07, Pos. 60)
		Klare Kommunikation der eigenen Bedürfnisse (Brinkworth et al., 2018)	Lehrpersonen beschreiben, inwiefern eine Schülerin ihre oder ein Schüler seine Bedürfnisse klar der Lehrperson kommunizieren kann. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Das ist natürlich sehr positiv, dann kann ich darauf eingehen und sagen: „Natürlich, du hast Recht, also es macht keinen Sinn, wenn du Zähne putzt und dich übergeben musst.“ Das ist nicht dasselbe, wie einer sagt: „Wäh, diese Zahnpasta, wäh!“ Ich meine, seit hundert Jahren hat man die. (34B09, Pos. 150)
		Vertrauen (z. B. Hagenauer & Hascher, 2018)	Lehrpersonen beschreiben, dass eine Schülerin oder ein Schüler der Lehrperson vertraut oder auch nicht vertraut. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Oder mich freut es dann, wenn ich weiss, dass sie mir vertraut. Ja, das löst ein gutes Gefühl in mir aus (6L03, Pos. 83)
		Unterstützung/Hilfsbereitschaft/Loyalität/Verlässlichkeit	Lehrpersonen beschreiben, inwiefern eine Schülerin oder ein Schüler sich der Lehrperson gegenüber unterstützend, hilfsbereit, loyal zeigt oder die Lehrperson sich auf eine Schülerin oder einen Schüler verlassen kann. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Wenn sich da ein paar Ladies darüber beschwerten, dass jetzt dieses Thema ist ja gar nicht so interessant und dann kommt sofort, ja also das ist Schule. Auf sie ist Verlass, (6Z02, Pos. 38)
		Dankbarkeit	Lehrpersonen beschreiben, inwiefern eine Schülerin oder ein Schüler Dankbarkeit gegenüber der Lehrperson ausdrückt. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Und wenn ich was unternehme, dann ist sie auch dankbar dafür. Also Ausflüge oder so, sie ist dann einige der wenigen, die sich dann, ja (??), "Vielen Dank für den Ausflug" (5B03, Pos. 90)

		Humor (z. B. Brinkworth et al., 2018)	Lehrpersonen berichten von humorvollen Situationen mit einer Schülerin oder einem Schüler. Diese können daraus bestehen, dass gemeinsam gelacht wird, dass eine Schülerin oder ein Schüler über die Sprüche einer Lehrperson lacht oder eine Schülerin oder ein Schüler lustige Sprüche macht. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Sie hat einen lustigen Humor, und wir machen Witze zusammen. Sie kommt etwa mit so lustigen Bemerkungen, und ich erwidere dann mit anderen lustigen Bemerkungen. Wir haben da ganz einen eigenen Humor entwickelt zusammen. (4B12, Pos. 39)
		SchülerIn-Drängen für eine LSB («Child's Press for relationship with teacher» von Newberry & Davis, 2008, S. 1973)	Lehrpersonen beschreiben, ob und in welchem Ausmass eine Schülerin oder ein Schüler sich für den Beziehungsaufbau zur Lehrperson einsetzt (z. B. Initiation von Gesprächen ausserhalb der Unterrichtszeiten). Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Dass ich ins Klassenzimmer komme und er schon auf mich zu rennt mit irgendwas, was er mir entweder zeigen will, was er gemacht hat oder mich fragen will oder (lacht) mir noch erzählen möchte. (5B14, Pos. 108)
	Motivationales Verhalten (Frenzel, 2014; Hagenauer & Hascher, 2018)	Motivation	Lehrpersonen berichten, dass sich eine Schülerin oder ein Schüler motiviert zeigt (z. B. sich konzentriert, das Material dabei hat, Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernimmt). Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	[...] und er möchte es eigentlich gut machen und wenn er sich konzentrieren kann - er kann sich nicht sehr oft gut konzentrieren, dann gibt er Vollgas. (6B10, Pos. 47)
		Mangelnde Motivation	Lehrpersonen berichten von mangelnder Motivation einer Schülerin oder eines Schülers (z. B. Hausaufgaben werden nicht erledigt, Schülerin kommt nicht gerne in die Schule, SchülerIn hat andere Prioritäten als die Schule). Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Also wir hatten- er hat ein grosses Motivationsproblem, es hat sich gesteigert in den letzten Monaten. (4L04, Pos. 27)
	Sozial-emotionales Verhalten (Frenzel, 2014; Hagenauer & Hascher, 2018)	Positive Interaktionen mit MitschülerInnen	Lehrpersonen berichten, dass eine Schülerin oder ein Schüler positives Sozialverhalten im Umgang mit den Peers zeigt (Hagenauer & Hascher, 2018, S. 157). Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Das braucht diese Klasse, vielleicht ist es gerade das, das mir auch ein Wohlbefinden auslöst, weil sie GANZ eine wichtige, vor allem diese zwei, so ein Fels sind für die Klasse. Dass es die Klasse auch ein bisschen zusammenhält und das ist ja auch wichtig. (4L04, Pos. 41)
		Negative Interaktionen mit MitschülerInnen	Lehrpersonen berichten, dass eine Schülerin oder ein Schüler negatives Sozialverhalten im Umgang mit den Peers zeigt (Hagenauer & Hascher, 2018, S. 157). Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Wenn ich merke, dass ein Kind extrem aggressiv ist und IMMER WIEDER in gewalttätige Situationen gerät, löst das bei mir weniger, also Wohlbefinden, aus, logischerweise. (4L04, Pos. 37)
	Leistungsverhalten	Gute Leistung	Lehrpersonen berichten, dass eine Schülerin oder ein Schüler gute Leistung zeigt und es ist nicht ersichtlich, ob diese unerwartet ist. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Da merke ich aber manchmal auch, aha, wow, als ich denk so in drei, vier Jahren spätestens wird sie wahrscheinlich weiter sein als ich, weil sie wirklich so ein Superhirn ist. (6Z02, Pos. 40)

	(Frenzel, 2014; Hagenauer & Hascher, 2018)	Schlechte Leistung	Lehrpersonen berichten, dass eine Schülerin oder ein Schüler schlechte Leistungen zeigt und es ist nicht ersichtlich, ob diese selbstverschuldet sind. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Aber irgendwie (.) habe ich das Gefühl, das Kind (.) kann nicht seine vollen (.) Ressourcen abrufen. (.) Und das macht mich so ein bisschen nervös. (56B16, Pos. 221)
		selbstverschuldete schlechte Leistung	Lehrpersonen berichten, dass eine Schülerin oder ein Schüler schlechte Leistungen zeigt, wobei diese als selbstverschuldet eingestuft werden (z. B. SchülerIn lässt sich nicht helfen). Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Und er ist sehr langsam, er arbeitet sehr, sehr langsam, wenn er überhaupt arbeitet und das ist einfach sehr mühsam, weil ich wie das Gefühl habe - er ist sehr schwach in der Schule - ich würde ihm gerne helfen, aber er lässt sich manchmal nicht helfen und das frustriert mich manchmal schon ein bisschen. (6B10, Pos. 57)
		unerwartet gute Leistung	Lehrpersonen berichten, dass eine Schülerin oder ein Schüler unerwartet gute Leistungen zeigt. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Heute zum Beispiel konnte ich ihn extrem gut loben. Er hat für seine Verhältnisse zehn Minuten gut gearbeitet. Dann habe ich das beobachtet ohne dass ich etwas gesagt habe und da habe ich wirklich gedacht, wow. (4L04, Pos. 49)
		Dazulernen	Lehrpersonen berichten, dass eine Schülerin oder ein Schüler Fortschritte erzielt und eine positive Leistungsentwicklung zu beobachten ist. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Nummer 17 merkt auch, wie sie Fortschritte macht und (.) dass es vielleicht mit mir (schmunzelnd) zusammenhängt. (56B16, Pos. 201)
Beziehungsschema Lehrperson	Persönlichkeit (nach Danner et al., 2019)	Negative Emotionalität (Danner et al., 2019)	Lehrpersonen beschreiben ihre Persönlichkeit mit einem hohen (z. B. launisch, angespannt, besorgt, bedrückt, nervös, gereizt) oder tiefen Mass (z. B. ausgeglichen, selbstsicher, gelassen) an negativer Emotionalität. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Dann denke ich, hat es vielleicht auch so ein bisschen mit meiner Art zu tun. Also ich bin eine ganz ruhige Person (5Z01, Pos. 66)
		Extraversion (Danner et al., 2019)	Lehrpersonen beschreiben ihre Persönlichkeit mit einem hohen (z. B. gesellig, durchsetzungsfähig, energisch, unternehmungslustig, begeisterungsfähig) oder tiefen Mass (z. B. ruhig, wenig gesprächig, schüchtern) an Extraversion. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Für mich ist Beziehung halt auch irgendwie, ja man macht irgendwie Privates oder so erzählt man. Und das ist halt bei mir schon irgendwie weniger. Ich bin da glaub ich distanzierter als Lehrperson und lass da nicht so viel Nähe im Sinn von privat zu. (56B08, Pos. 18)
		Offenheit (Danner et al., 2019)	Lehrpersonen beschreiben ihre Persönlichkeit mit einem hohen (z. B. vielseitig interessiert, erfinderisch, fantasievoll) oder tiefen Mass (z. B. wenig einfallsreich, wenig fantasievoll) an Offenheit. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	<i>Keine Aussage wurde dieser Kategorie zugeordnet.</i>

		Verträglichkeit (Danner et al., 2019)	Lehrpersonen beschreiben ihre Persönlichkeit mit einem hohen (z. B. einfühlsam, warmherzig, höflich, selbstlos) oder tiefen Mass (z. B. kritisch, wenig Mitgefühl, misstrauisch, schroff, unfreundlich) an Verträglichkeit. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	«ein gutes Gespür für Kinder» (56B16, Pos. 167)
		Gewissenhaftigkeit (Danner et al., 2019)	Lehrpersonen beschreiben ihre Persönlichkeit mit einem hohen z. B. (z. B. beständig, ordentlich, effizient) oder tiefen Mass (z. B. unordentlich, faul, nachlässig, chaotisch, leichtsinnig) an Gewissenhaftigkeit. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	<i>Keine Aussage wurde dieser Kategorie zugeordnet.</i>
	Beziehungsverhalten	Authentizität/Ehrlichkeit (Hagenauer & Volet, 2014)	Lehrpersonen berichten, inwiefern sie sich in einer LSB authentisch und ehrlich verhalten (z. B. eigene Fehler zugeben, Gefühle offen zeigen). Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Wenn wir wirklich ehrlich und offen sein können. Also auch ich offen sein kann, und mich auch entschuldigen kann, wenn ich mal was Falsches gesagt habe. Weil ich sage: "Es tut mir wirklich Leid, ich glaube, ich habe mich hier geirrt." (34B11, Pos. 108)
		Verständnis (z. B. Mayr et al., 2018; McGrath & Van Bergen, 2019)	Lehrpersonen berichten, inwiefern sie einer Schülerin oder einem Schüler mit Verständnis begegnen (z. B. das Verhalten nachvollziehen können). Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Vielleicht dass der Wunsch nach Verständnis, das Kind besser zu verstehen, der wird nicht erfüllt. Ich würde mir gerne wünschen, zu verstehen, was braucht das Kind? Was will es? Wie denkt das Kind über die Schule, über mich, über die anderen Kinder? Und da habe ich wenig Informationen und mit wenigen Informationen können Lehrer auch wenig anfangen. Die wollen immer alles wissen, bis ins kleinste Detail. (34B13, Pos.93)
		Wertschätzung (z. B. Eder, 2002; Mayr et al., 2018)	Lehrpersonen berichten, dass sie sich wertschätzend gegenüber einer Schülerin oder einem Schüler zeigen (z. B. tolerant, zuhören, ernst nehmen). Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Ich glaube ein WICHTIGER, WICHTIGER Punkt ist, ich nehme ihn ernst. (4L04, Pos. 31)
		Vertrauen (z. B. Brinkworth et al., 2018)	Lehrpersonen berichten, inwiefern sie einer Schülerin oder einem Schüler vertrauen. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Irgendwie bin ich bei ihr nicht so durchgedrungen. Ich hab die Beziehungsebene noch nicht so gefunden, wie ich ihr Vertrauen schenken kann. (34L01, Pos. 28)
		Humor (z. B. Brinkworth et al., 2018)	Lehrpersonen berichten von humorvollen Situationen mit einer Schülerin oder einem Schüler. Diese können daraus bestehen, dass gemeinsam gelacht wird, dass eine Schülerin oder ein Schüler über die Sprüche einer Lehrperson lacht oder eine	Sie kommt etwa mit so lustigen Bemerkungen, und ich erwidere dann mit anderen lustigen Bemerkungen. Wir haben da ganz einen eigenen Humor entwickelt zusammen (4B12, Pos. 39)

			Schülerin oder ein Schüler lustige Sprüche macht. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	
		Verlässlichkeit (M. Reindl & Gniewosz, 2017)	Lehrpersonen berichten, dass sie sich konsequent verhalten bzw. sich verlässlich gegenüber einer Schülerin oder einem Schüler zeigen. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Dass, dass eben auch eine gewisse Ordnung ist oder, oder sie können-, ich würde mal so sagen, sie können sich auch auf mich verlassen, dünkt mich. (5B01, Pos. 98)
		Gerechtigkeit (z. B. Brinkworth et al., 2018)	Lehrpersonen äussern sich dazu, dass sie sich in einer LSB oder im Kontext des Klassenzimmers fair verhalten. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Eine Aufgabe oder "Komm an die Tafel" oder so dann-, da muss man schon aufpassen. Dass man nicht einfach die Kinder nimmt, die da eben rechts unten sind. Weil da weiss man "Jaja, das klappt, das versteht mich und das kommt dann gut". (3B05, Pos. 72)
		Lehrperson-Drängen für eine LSB	Lehrpersonen beschreiben, ob und in welchem Ausmass sie sich aktiv für den Beziehungsaufbau zu einer Schülerin oder einem Schüler einsetzen (z. B. Initiation von Gesprächen ausserhalb der Unterrichtszeiten). Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Dass man eben nach der Schule noch schnell sagt, (.) wie ist das zum Beispiel oder so, (.) dass man noch (.) manchmal auch etwas Privates noch (.) erzählt (.) oder, (.) ja, (.) fragt. (56B16, Pos. 199)
		Eingreifen bei Störungen (z. B. Mayr et al., 2018)	Lehrpersonen beschreiben, ob und wie es ihnen gelingt, bei von einer Schülerin oder einem Schüler verursachten Störungen einzugreifen. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Wut. Hässig. Ich werde richtig "Ahh". Ja. Und (.) mein Wohlbefinden ist dann eigentlich wieder sehr (.), sehr schnell wieder vorhanden, weil ich explodiere dann. Ich explodiere wirklich, indem dass ich sage "So gehts einfach nicht" und vielleicht auch laut werde und schimpfe. Aber dann ist es vorbei. Und dann geht es mir wieder gut. (34B04, Pos. 45)
		Positive Verstärkung (z. B. Brinkworth et al., 2018; Mayr et al., 2018)	Lehrpersonen berichten, dass sie eine Schülerin oder einen Schüler positiv bestärken (z. B. loben). Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Einerseits also Stolz, es ist ja nicht mein Verdienst, aber ich bin stolz auf diese Mädchen, auch dass sie-. Ich kann sie auch viel loben und das machen wir Lehrpersonen und ich mache das extrem gerne (4L04, Pos. 43)
		(Fachliche) Unterstützung (angelehnt an die Support-Dimension von Hagenauer & Volet, 2014; Brinkworth et al., 2018)	Lehrpersonen berichten, inwiefern sie eine Schülerin oder einen Schüler (fachlich) unterstützen (z. B. gemeinsame Wochenziele formulieren, Gespräche bei psychischen Problemen). Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Er müsste meine Hilfe annehmen im Unterricht. Wenn ich komme und ihm helfen möchte, müsste er die Hilfe annehmen. Was ich ändern könnte, damit er das macht, weiss ich eben nicht (5B14, Pos. 150 - 150)
	Ergänzende Umgangs- und Förderfaktoren	Zusammenarbeit mit Eltern	Lehrpersonen berichten, von der Zusammenarbeit mit den Eltern einer Schülerin oder eines Schülers. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Oder auch Eltern [...] geben sie mal ein Weihnachtsgeschenk, sagen Danke, Wertschätzung, dann nimmt man das Kind auch gleich wahr als "Ah diese Eltern haben mir auch Wertschätzung gegenüber

				gebracht". Und ich glaube schon, das trägt schon auch viel mit ins Klassenzimmer dann, ja. (4B06, Pos. 73)
		Zusammenarbeit mit (Spezial-)Lehrkräften und Fachpersonen (z. B. McGrath & Van Bergen, 2019)	Lehrpersonen berichten, dass sie aufgrund einer Schülerin oder einem Schüler mit (Spezial-)Lehrkräften und Fachpersonen (z. B. HeilpädagogInnen, Sozialarbeitenden, SchulpsychologInnen) zusammenarbeiten. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Eben, (.) ich - (.) ich (.) war völlig hilflos. Ich brauchte Hilfe. Also ich habe dann da (.) die Heilpädagogin respektiv die Sozial - Schulsozialarbeiterin (.) mit ins Boot geholt. (56B16, Pos. 211)
		Faktor Zeit (z. B. Bergin & Bergin, 2009; Hargreaves, 1998)	Lehrpersonen berichten, dass ein hohes Ausmass an gemeinsamer Zeit sich positiv auf die Beziehungsqualität ausgewirkt hat oder auswirken könnte. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Aber eben es sind jetzt-. Beide Nummern sind jetzt eben seit Sommer bei mir. Also mal ein halbes Jahr. Ich könnt mir gut vorstellen, dass das mit der Zeit (.) mehr zu mir rückt. (56B07, Pos. 80)
		Umgang: Neuanfang	Lehrpersonen berichten im Kontext von wohlbefindenshemmenden LSB, dass sie versuchen, einer Schülerin oder einem Schüler ohne Vorbehalte zu begegnen und der Beziehung eine neue Chance zu geben. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Ein Grundsatz von mir ist, "Beginne nie den Tag auf den Scherben von gestern". Jeden Tag eine neue Chance, für jedes Kind. Das ist ein wichtiger Grundsatz, mit dem bin ich gut gefahren. (4B12, Pos. 63)
		Förderung: Ungewissheit	Lehrpersonen berichten im Kontext von wohlbefindensfördernden LSB, dass sie nicht wissen, auf welche Gründe sie die Beziehungsqualität zurückführen sollen. Verbindungen mit dem WoLe werden mitkodiert.	Ja, ich denke es ist ein (.) so wie eine Blumenwiese. Es sind ganz viele Dinge. Du kannst nicht einfach sagen wegen dem. Das ist schwierig für mich. Und kommt noch dazu, dass die alle ihren Rucksack haben und mein Rucksack eventuell auf ihr Rucksack reagiert, das ist wieder unbewusst. Deshalb kann ich die Frage dann nicht (.) ausreichend oder (.) beantworten. Dann muss ichs dann eben an äussere Dinge hängen wie Freundlichkeit und so. (5B03, Pos. 104)

Anhang M: Dankesmail Lehrpersonen

u^b

UNIVERSITÄT
BERN

Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung

Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Bern

unterstützt durch Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Tina Hascher und M.Sc. Jennifer Waber



WoLe

Liebe Lehrpersonen

Wir hoffen, ihr seid gesund und könnt einige erholsame Ferientage geniessen.

Vielleicht erinnert ihr euch an das WoLe-Projekt der Universität Bern, an dem ihr und eure Klassen im Zeitraum Januar/Februar 2020 teilgenommen habt. An dieser Stelle nochmals ein grosses Dankeschön für eure grosse Bereitschaft und Offenheit – ohne euch hätte das Projekt nicht durchgeführt werden können!

Im Anhang findet ihr nun zwei Masterarbeiten, die im Rahmen dieses WoLe-Projektes entstanden sind:

- Die Masterarbeit_WoLe_Haldimann widmete sich der Rolle der *LehrerIn-SchülerIn-Beziehung* für das Wohlbefinden von Lehrpersonen
- Die Masterarbeit_WoLe_Portmann befasste sich mit der Rolle der *Schulleitung* für das Wohlbefinden von Lehrpersonen.

Wir bedanken uns nochmals für die grosse Unterstützung und wünschen eine spannende Lektüre.

Herzliche Grüsse

Manuela Haldimann und Karin Portmann

Anhang N: Selbstständigkeitserklärung zur Masterarbeit

Art. 1 (gemäss RSL Art. 30): Die Masterarbeiten müssen am Schluss die nachstehende, datierte und eigenhändig unterschriebene Erklärung enthalten:

«Ich erkläre hiermit, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäss aus Quellen entnommen wurden, habe ich als solche gekennzeichnet. Mir ist bekannt, dass andernfalls der Senat gemäss Artikel 36 Absatz 1 Buchstabe r des Gesetzes vom 5. September 1996 über die Universität zum Entzug des auf Grund dieser Arbeit verliehenen Titels berechtigt ist. Für die Zwecke der Begutachtung und der Überprüfung der Einhaltung der Selbstständigkeitserklärung bzw. der Reglemente betreffend Plagiate erteile ich der Universität Bern das Recht, die dazu erforderlichen Personendaten zu bearbeiten und Nutzungshandlungen vorzunehmen, insbesondere die schriftliche Arbeit zu vervielfältigen und dauerhaft in einer Datenbank zu speichern sowie diese zur Überprüfung von Arbeiten Dritter zu verwenden oder hierzu zur Verfügung zu stellen.»

Ort und Datum: Aix-les-Bains, 20.07.2020

Unterschrift:



Anhang O: Einverständniserklärung für die Veröffentlichung und Ausleihbarkeit der Masterarbeit

«Ich erkläre hiermit, dass ich der Aufnahme der von mir verfassten Masterarbeit in den Bibliothekskatalog IDS Basel Bern sowie in die betreffende Fachbereichsbibliothek zustimme. Die Arbeit ist öffentlich zugänglich und kann von den BenutzerInnen der Bibliothek ausgeliehen werden.»

Publikationsrecht:

Eine allfällige Veröffentlichung einer Bachelor- oder Masterarbeit soll in Absprache mit der Gutachterin erfolgen, da vor der Publikation gegebenenfalls urheberrechtliche Fragen abzuklären sind. Es ist insbesondere zu berücksichtigen, dass im Fall der Verwendung von unveröffentlichten Daten und Materialien, welche der Universität Bern oder Dritten (z. B. andere Universität, Unternehmen) gehören, vorgängig die Zustimmung der Universität Bern und/oder des Dritten einzuholen ist.

Ort und Datum: Aix-les-Bains, 20.07.2020

Unterschrift:

