

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



**Heft 5 (2023)
Reichweite einer Pädagogik
sozio-emotionaler Entwicklungsförderung**

Bibliografie:

Lars Dietrich, Josef Hofman
und David Zimmermann:

Wie Lehrkräfte psychosozial beeinträchtigter
Schüler:innen den Berufseinstieg meistern können:

Eine tiefenhermeneutische Fallanalyse.

Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 5 (5), 14-29.

<https://doi.org/10.35468/6021-02>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.eze-zeitschrift.net>

doi.org/10.35468/6021

ISSN 2941-1998 online

ISSN 2629-0170 print

Wie Lehrkräfte psychosozial beeinträchtigter Schüler:innen den Berufseinstieg meistern können: Eine tiefenhermeneutische Fallanalyse

Lars Dietrich, Josef Hofman und David Zimmermann*

Humboldt-Universität zu Berlin

***Korrespondenz:**

Lars Dietrich
lars.dietrich@hu-berlin.de

Beitrag eingegangen: 15.12.2022
Beitrag angenommen: 27.03.2023
Onlineveröffentlichung: 19.06.2023

ORCID¹

Lars Dietrich
<https://orcid.org/0000-0002-5469-9801>
Josef Hofman
<https://orcid.org/0000-0001-5436-844X>
David Zimmermann
<https://orcid.org/0000-0003-1530-6531>

¹ Die OrCid wird nur bei denjenigen Autor:innen erwähnt, die eine haben. Deshalb ist die OrCid nicht bei allen Personen aufgeführt

Abstract

Die Berufseinstiegsphase ist für Lehrkräfte eine besonders große Herausforderung. Ziel dieser Studie ist es, Hinweise dafür zu finden, wie eine Lehrkraft ihre Berufseinstiegsphase erfolgreich meistern kann. Zu diesem Zweck wurde das Interview mit einer jungen Berufseinsteigerin, deren Schüler:innen ihre Beziehungs- und Unterrichtskompetenzen überdurchschnittlich positiv einschätzten, tiefenhermeneutisch ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, wie schwierige Fragen von *Autorität*, *Nähe und Distanz*, und *persönlicher Verletzbarkeit* für eine Lehrkraft und für Lehramtsstudierende, die in die Auswertungsphase der Studie eingebunden wurden, eine wirkmächtige Rolle spielen.

Keywords

Tiefenhermeneutik, Berufseinstieg, Beziehungsarbeit, Lehrkraft, psychosoziale Beeinträchtigungen

1 Literaturübersicht

1.1 Emotionale Belastungen von Lehrkräften und ihre Ursachen

Seit dem Beginn der 1990 Jahre beschäftigt sich die erziehungswissenschaftliche Forschung in Deutschland zunehmend mit dem Thema der emotionalen Belastung von Lehrkräften (vgl. Literaturüberblick von Kunze & Stelmaszyk, 2004). Eine zentrale Erkenntnis dieser Literatur ist, dass biografische Erfahrungen und Persönlichkeitsmerkmale darüber mitentscheiden, wie belastend berufliche Anforderungen wahrgenommen werden und wie stark diese Wahrnehmungen mit gesundheitlichen Folgen einhergehen (Rothland et al., 2018). Jene Forschungserträge werden durch die umfangreiche deutschsprachige und internationale Literatur ergänzt, die berufliche Belastungen vor allem im Kontext struktureller Antinomien verortet (Arndt et al., 2022; Jopling & Harness, 2021). Laut einer aktuellen Studie werden Konflikte mit Schüler:innen und Eltern und der Zwang, eigene Gefühle vor den Kolleg:innen und Schüler:innen verbergen zu müssen, als größte emotionale Beanspruchungen im Lehralltag empfunden (Mußmann et al., 2020). Diese Befunde werden durch Beobachtungsstudien ergänzt, die Unterrichtsstörungen als eine primäre Belastung für Lehrkräfte identifizieren (Krause et al., 2013). Empirisch und theoretisch gut begründet ist davon auszugehen, dass die Belastung durch Störungen einerseits und biografisch und aktualgenetisch bedingte emotionale Vulnerabilität andererseits in einem wechselseitigen Bedingungsfeld stehen (Jopling & Zimmermann, in press).

1.2 Belastungsempfindungen im Berufseinstieg

Untersuchungen, die spezifisch Lehrkräfte in der Berufseinstiegsphase fokussieren, zeichnen ein ähnliches Bild. Sowohl die Klassenführung als auch die Ausdifferenzierung des Unterrichts werden von dieser Gruppe an Lehrkräften als besonders beanspruchend wahrgenommen (Keller-Schneider, 2020). Aus Erhebungen zur Studienmotivation angehender Lehrkräfte lässt sich rückschließen, dass die Belastungen – im Wechselspiel mit strukturellen Antinomien – in Verbindung mit *professional beliefs* stehen (Moser et al., 2014). Mit letzteren sind (im Wesentlichen kognitive) Einstellungen von Fachkräften über ihre Selbstwirksamkeit und professionelle Rolle gemeint, die laut empirischen Studien eng mit der Unterrichtspraxis der Fachkräfte in Verbindung stehen (Langer, 2015, S. 43). Die Frage, wie Lehrkräfte in der Berufseinstiegsphase mit Belastungen im Arbeitsalltag umgehen, wurde jedoch vergleichsweise wenig beforscht, und die bisherigen Ergebnisse weisen zudem Widersprüche auf (Rothland et al., 2018). So kam die Potsdamer Lehrkräfte-Studie von Schaarschmidt und Kieschke (2013) zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte bereits zu Berufsbeginn auf tendenziell ineffektive emotionale Bewältigungsstrategien zurückgreifen. Die an dieser Studie teilnehmenden Lehrkräfte wiesen eine vergleichsweise geringe Distanzierungsfähigkeit bei gleichzeitig hohem Perfektionsstreben auf und neigten dazu, vorschnell zu resignieren. Außerdem konnte gezeigt werden, dass für einen nicht unerheblichen Teil dieser Lehrkräfte dysfunktionale Bewältigungsstrategien letztendlich in einem Burn-out mündeten. Auch Lehr et al. (2008) kam im Rahmen einer Clusteranalyse zu dem Ergebnis, dass ungefähr ein Drittel der 145 Lehrkräfte einer Zufallsstichprobe nur über unzureichende Möglichkeiten zur aktiven Veränderung belastender Situationen verfügt und dazu neigt, sich sozial zu isolieren.

Im Vergleich dazu kommt eine qualitative Fallanalyse aus Luxemburg zu dem Ergebnis, dass es Berufseinsteiger:innen in diesem Land in der Regel gelingt, berufliche Belastungen des Schulalltags zufriedenstellend zu verarbeiten (Lamy, 2015). Mittels vertiefter Interviewanalyse wurde festgestellt, dass sich Lehrkräfte in der Berufseinstiegsphase bei der Bewälti-

gung beruflicher Belastungen konsequent an persönlichen Bedürfnissen orientierten und zu diesem Zweck eine mehr oder weniger bewusste, pragmatische und flexible Anpassung von Zielen, Erwartungen und Erfolgsniveau vornahmen. Keller-Schneider (2020) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass berufliche Belastungen von Berufseinsteigenden besser bewältigt werden können, wenn sich die ausgewählten Verarbeitungsstrategien an persönlichen Zielen und beruflichen Überzeugungen orientieren. Damit geraten erneut hochschulische Bildungsprozesse in den Fokus. Anhand ihres Forschungsüberblicks zur inklusiven Lehrkräftebildung können Laubner und Lindmeier (2016) zeigen, dass das Thema *Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften* zunehmend auch in der hochschulischen Ausbildung und der diesbezüglichen Forschung an Relevanz gewinnt. Die Bedeutung der Hochschule als haltender Bildungsraum im Sinne des theoriegeleiteten Nachdenkens über erlebte Belastungen und eigene Verwicklungen bleibt jenseits spezifischer Projekte jedoch weitgehend unerforscht (Hierdeis & Walter, 2022).

Anhand dieses knappen Überblicks wird deutlich, dass vertiefende Analysen zum Umgang mit Belastungen in der Berufseinstiegsphase von Lehrkräften sowohl Ursachen von Belastungen als auch unterschiedliche Bewältigungsmuster und Ressourcenaktivierungen im Einzelfall berücksichtigen sollten (Dvir & Schatz-Oppenheimer, 2020).

1.3 Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Schüler:innen aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive

Vor besonderen Herausforderungen im Unterricht stehen Lehrkräfte, deren Schüler:innen erhebliche psychosoziale Beeinträchtigungen aufweisen und diese durch teils aggressiv-ausagierendes Verhalten in der Schule nach außen tragen. Nicht nur, aber insbesondere Berufsanfänger:innen fühlen sich auf diese Herausforderung nicht oder nur unzureichend vorbereitet (Axup & Gersch, 2008). Viele schwere Konflikte, die in der pädagogischen Arbeit mit dieser Gruppe von Schüler:innen entstehen, lassen sich aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht in ihrem Kern auf unverarbeitete Beziehungserfahrungen zurückführen (Herz & Zimmermann, 2018). Allerdings ist der Terminus „psychosoziale Beeinträchtigungen“ diesbezüglich noch differenzierter. Er ist einerseits als Scharnierbegriff zwischen „subjektiver und gesellschaftlicher Struktur“ (Katzenbach et al., 2017, S. 19) zu verstehen, beschreibt also die unhintergehbare Verwobenheit von Beeinträchtigungen der Innen- und Außenwelt. In seiner psychoanalytischen Tradition beschreibt er andererseits, dass sich Interaktionserfahrungen in der Innenwelt primär unbewusst niederschlagen und – geformt durch individuelle Verarbeitung – das soziale Miteinander ebenfalls weitgehend bewusstseinsfern prägen. Theoretisch über den Übertragungsbegriff zu konzeptualisieren kommt es somit auf Seiten psychosozial beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher zu unbewussten Reinszenierungen schmerzhafter Lebenserfahrungen, die eng mit der Hoffnung verbunden sind, die traumatischen Ereignisse überwinden zu können. Dabei spielt das Phänomen der projektiven Identifikation eine entscheidende Rolle, in dem Schüler:innen unverarbeitete Anteile des Selbst abspalten und im Gegenüber „auslagern“, weil sie nicht gehalten werden können (Evans, 2013).

Im Schulkontext ist das Gegenüber in vielen Fällen eine (hierfür nicht umfänglich genug ausgebildete) Lehrkraft oder ein:e Mitschüler:in, die:der diesen Prozess als zunächst böswillige Provokation oder Aggression erlebt. Bleibt die Reinszenierung anschließend unreflektiert, führen die dabei entstehenden emotionalen Beteiligungen der Lehrkraft bzw. des:der Mitschülers:in zu Verhaltensreaktionen, die ungewollt eine Wiederholung des ursprünglichen Traumas bewirken. Entscheidend ist darüber hinaus, dass ein bloßes Wissen um die Reinszenierung nicht ausreicht. Zentraler Aspekt mit Blick sowohl auf eine geringere eigene

Belastung der Lehrkraft, als auch auf die Ermöglichung korrigierender Beziehungserfahrungen für den:die Schüler:in ist eine emotionale und kognitive Reflexionsmöglichkeit, für die z. B. die Mentalisierungstheorie (Gingelmaier & Schwarzer, 2019) als auch das Container-Contained-Modell (Müller, 2021) sowohl theoretische Rahmungen als auch praxisnahe Qualifizierungsmöglichkeiten anbieten.

2 Ziel der Studie

Bisherige Studienergebnisse zum Belastungserleben von Lehrkräften (Mußmann et al., 2020) und ihren Schwierigkeiten im Umgang mit psychosozial beeinträchtigten Schüler:innen (Rothland et al., 2018) deuten auf schwerwiegende strukturelle Missstände in allen Phasen der Lehrkräfteaus- und Weiterbildung hin. In der vorliegenden Studie wird daher der zentralen Frage nachgegangen, wie es einer Lehrkraft in der Berufseinstiegsphase gelingt, die großen Herausforderungen im Schulalltag, wie z. B. der Umgang mit psychosozial beeinträchtigten Schüler:innen, zu bestehen. Im Sinne eines explorativen und zugleich die Tiefendimension des Erlebens fokussierenden Designs liegt der Fokus auf dem Wechselspiel zwischen professionell-biografischen Merkmalen und strukturellen Rahmenbedingungen. Die Studie bearbeitet Forschungsdesiderata somit in zweierlei Hinsicht: Sie fokussiert einerseits das professionelle Erleben einer Lehrerin in der Berufseinstiegsphase, deren Unterrichts- und Beziehungsarbeit aus der Sicht der Schüler:innen im Vergleich besonders positiv wahrgenommen wird. Andererseits wird genau über jene Fallgeschichte mit Masterstudierenden methoden- und theoriegeleitet reflektiert, so dass die Erkenntnisse auch Antworten darauf liefern, welche Ängste, Wünsche und inneren Ressourcen angehende Professionelle kurz vor dem Berufseinstieg beschäftigt.

3 Methoden

3.1 Quantitative Stichprobenziehung

Die Auswahl der Lehrkraft erfolgte mittels quantitativer Erhebungsinstrumente. Insgesamt 39 Lehrkräfte aus 12 Sekundarschulen nahmen mit einer Schulkasse ihrer Wahl an einer Schüler:innen-Fragebogenerhebung zu den Themen Unterrichtsqualität, Lehrkräfte-Schüler:innen-Beziehung und psychosoziale Beeinträchtigungen teil. Zwar gab es auch einen Lehrkräftefragebogen, für die in dieser Studie verwendete Stichprobenziehung wurden jedoch nur die Daten des Schüler:innenfragebogens ($N = 452$) verwendet.

Die **Unterrichtsqualität** wurde mithilfe des Klassendurchschnitts des *Tripod 7Cs Composite* exklusive der Unterkategorie *Care* (insgesamt 31 Items, $\alpha = .92$) gemessen (Beispielitem: „Mein Lehrer verlangt von uns unsere Denkfertigkeiten einzusetzen, anstatt nur auswendig zu lernen“, Antworten: 5-Punkte-Likert-Skala, „komplett falsch“ bis „komplett richtig“). Dabei handelt es sich um eine von den Autor:innen dieser Studie selbst ins Deutsche übersetzte Version des in den USA führenden quantitativen Schüler:innen-Fragebogeninstruments zur Evaluation von Unterrichtsqualität (Geiger & Amrein-Beardsley, 2019). Reliabilität und Validität des *Tripod 7Cs Composite* wurden in zahlreichen Studien bestätigt (u. a. Cantrell & Kane, 2013; Polikoff, 2016).

Die Messung der **Beziehungsqualität** erfolgte mittels Gesamtdurchschnittswert dreier Variablen ($\alpha = .85$): Die *Positive Identifikation der Schüler:innen mit der Lehrkraft* besteht aus drei Items ($\alpha = .85$), die dem *Composite Teacher-Student Relationship Instrument*/CTSRI von

Barch (2015) entnommen wurden (Beispielitem: „Es würde sich gut anfühlen, wenn jemand sagen würde, dass ich dem Lehrer in dieser Klasse sehr ähnele“; Antworten: 5-Punkte-Likert-Skala von „komplett falsch“ bis „komplett richtig“). Validität und Reliabilität der CTSRI wurden in früheren Studien bestätigt (Suldo et al., 2014). Die Variable *emotionale Sensibilität der Lehrkraft* besteht auch aus drei Items ($\alpha = .75$) und wurde der *Student-Teacher Relationship Scale*/STRS von Pianta (2001) entnommen und für eine Schüler:innenerhebung modifiziert (Beispielitem: „Ich teile meine Gefühle und Erfahrungen offen mit meinem Lehrer in dieser Klasse“, Antworten: 5-Punkte-Likert-Skala von „komplett falsch“ bis „komplett richtig“). Validität und Reliabilität der STRS wurden u. a. im deutschsprachigen Raum bestätigt (Mitzlitz et al., 2014). Die dritte Variable ist *Care*, bestehend aus drei Items ($\alpha = .89$) und wurde den Tripod 7Cs Composite (2016) entnommen (Beispielitem: „Mein Lehrer in dieser Klasse gibt mir das Gefühl, dass ich ihm nicht egal bin“, Antworten: 5-Punkte-Likert-Skala von „komplett falsch“ bis „komplett richtig“). Psychosoziale Beeinträchtigungen wurden mit Hilfe des *Strengths & Difficulties Questionnaire* ermittelt (SDQinfo, 2016). Dieser besteht aus insgesamt 20 Items (Beispielitem: „Ich bin dauernd in Bewegung und zappelig“, Antworten: 3-Punkte-Likert-Skala von „nicht zutreffend“ bis „eindeutig zutreffend“) und seine Reliabilität und Validität wurden in früheren Studien bestätigt (Goodman, 2001).

In einem ersten Analyseschritt wurden diejenigen Lehrkräfte identifiziert, deren Unterrichts- und Beziehungsarbeit von ihren Schüler:innen im Vergleich zu dem Durchschnitt der Gesamtstichprobe als über- bzw. unterdurchschnittlich bewertet wurden und in deren Klassen sich Schüler:innen befanden, die gemäß dem SDQ als auffällig gelten. Unter den Lehrkräften, deren Unterrichts- und Beziehungsarbeit überdurchschnittlich positiv eingeschätzt wurde, befand sich auch eine junge Lehrerin in der Berufseinstiegsphase. Sie wurde für ein halbstrukturiertes Interview zum Thema Unterrichts- und Beziehungsarbeit eingeladen.

3.2 Das halbstrukturierte Interview

Thematisch wurden die Leitfragen des halbstrukturierten Interviews aus den Fragestellungen des Forschungsvorhabens abgeleitet. Sie fokussieren im Wesentlichen das Erleben der Unterrichts- und Beziehungsarbeit. Einleitend wurde die Frage gestellt, was die Lehrkraft unter den Begriffen Beziehungsarbeit und didaktische Unterrichtsarbeit versteht bzw. wie sie diese definieren würde. Anschließend wurde sie gebeten, beide Aspekte in der eigenen Tätigkeit genauer zu beschreiben und auch auszuführen, inwiefern beide Dimensionen der eigenen Wahrnehmung und Erfahrung nach miteinander in Verbindung stehen. Dabei wurde auch immer wieder auf das Thema „schwieriges Schüler:innenverhalten“ rekurriert, entweder von der Lehrkraft selbst, oder falls dies nicht geschah, auf Nachfrage der interviewenden Person. Mit Blick auf die geplante tiefenhermeneutische Auswertung wurde einerseits versucht, der Lehrkraft hinsichtlich ihrer Einfälle und Ausführungen möglichst große Freiheiten zu gewähren und das Interview möglichst wenig zu lenken, in Anlehnung an die Grundprinzipien leitfadengestützter und erzählgenerierender Interviews (Friebertshäuser & Langer, 2013) und der psychoanalytischen Technik der freien Assoziation (Bartosch, 2020). Dabei wurden nur dann konkrete Beispiele nachgefragt, wenn eine Antwort sehr allgemein bzw. abstrakt ausfiel. Das primäre Ziel war somit ein sich natürlich entwickelndes Gespräch, in dem sich die Nachfragen der interviewenden Person eher spontan und aus dem jeweiligen Kontext heraus ergeben. Das Interview mit der Lehrerin wurde mittels Audiogerät aufgenommen und anschließend transkribiert.

3.3 Qualitative Auswertung

Für die Auswertung des Lehrkräfteinterviews wurde die Tiefenhermeneutik nach König (2018) eingesetzt. Ziel dieser Methode ist es, subjektive und latente Sinngehalte des Datenmaterials zu erschließen. Der Fokus liegt dabei nicht auf der Kodierung und Kategorisierung scheinbar objektiver Fakten, sondern auf der Rekonstruktion unausgesprochener bzw. vor- oder unbewusster „Erlebnisfiguren“ (König, 2018, S. 13). Die tiefenhermeneutische Methode macht es möglich, sich unbewussten Sinnebenen des Datenmaterials anzunähern. In Bezug auf das hier verwendete Interview geht es auch darum, Bedeutungen zu erschließen, die im Zuge des Interviews sowohl von der interviewten als auch der interviewenden Person unausgesprochen blieben. Mit Blick auf die an der Auswertung beteiligten Studierenden sollen auch emotionale Dynamiken innerhalb der Interpretationsgruppe in den Fokus gerückt werden, wodurch der Forschungsprozess selbst zur Erkenntnisbildung in Bezug auf die Gruppe der Berufseinsteigenden beiträgt. Klein (2012) zeigt, inwieweit tiefenhermeneutische Interpretationen in der Lehrkräfteausbildung mit dem Erwerb wichtiger fachlicher Kompetenzen verknüpft sind.

Die tiefenhermeneutische Auswertung der vorliegenden Studie erfolgte in drei Schritten (König, 2018). Im ersten Schritt wurde eine Interpretationsgruppe aus ca. 15 Studierenden eines psychoanalytisch-pädagogischen Universitätsseminars zusammengestellt. Die Studierenden erhielten zur Vorbereitung eine Einführung in die Methode der Tiefenhermeneutik. Aufgrund der Covid-19-Pandemie erfolgte die Interpretation durch eine Videokonferenzsoftware und erstreckte sich über insgesamt zwei Sitzungen zu jeweils 90 Minuten. Geleitet wurde die Gruppe von einem Autor der Studie; ein anderer Autor hatte die Lehrkraft interviewt. Die gesamte Diskussion wurde per Video aufgezeichnet. Die emotionalen Beteiligungen der Studierenden, ihre Assoziationen und Gedanken lassen einerseits zumindest näherungsweise erste Rückschlüsse auf Konflikte zu, die auch die untersuchte Fallgeschichte prägen dürften. Andererseits lassen sich so auch Rückschlüsse auf die wechselseitige Bedingtheit eigener Schulerfahrungen präprofessionellen Erlebens, z. B. in Praktika und Fantasien auf Seiten der Masterstudierenden, ableiten. Im Sinne der Annäherung an einen oben skizzierten hochschulischen haltenden Bildungsraum können daraus Schlussfolgerungen für notwendige Angebote in dieser Ausbildungsphase gezogen werden.

Im zweiten hermeneutischen Schritt wurde der Mitschnitt der Gruppendiskussion einer vertiefenden Interpretation unterzogen, an der nur die Autor:innen der Studie teilnahmen. Dabei erwies es sich als notwendig, die vielfältigen Verwicklungen der Studierenden mit dem Thema des Interviews aus gruppendynamischer Perspektive kritisch zu reflektieren (König, 2018). Wenngleich vor allem pandemiebedingt keine umfänglichen Rückkopplungsgespräche möglich waren, lassen sich aus den genannten zwei hermeneutischen Kreisen im Sinne explorativer Forschung Erkenntnisse über Bedürfnisse, Wünsche und Ängste bei angehenden und tätigen Lehrkräften in der Berufseinstiegsphase ableiten.

4 Ergebnisse

4.1 Autorität

Das erste von drei zentralen Themen, mit denen sich die tiefenhermeneutische Interpretationsgruppe intensiver beschäftigte, fokussiert die Frage, inwiefern es der noch sehr jungen und vergleichsweise unerfahrenen Lehrerin gelingt, gegenüber ihren Schüler:innen, den Eltern der Schüler:innen und ihren Arbeitskolleg:innen als Respektsperson und Autorität auf-

zutreten. Die emotionale Resonanz der Interpretationsgruppe ist hier in Teilen ambivalent, wenn auch die positiven Wahrnehmungen insgesamt deutlich überwiegen. Insbesondere die Art und Weise, wie die Lehrerin auch mit aus ihrer Sicht „schwierigen“ Schüler:innen umzugehen vermag, löst wiederholt große Bewunderung aus. So erhält sie aus der Interpretationsgruppe viel Lob dafür, dass sie den Beziehungsaufbau mit ihren Schüler:innen effektiv dafür einzusetzen vermag, Verhaltensprobleme und Konflikte zu lösen. Dabei wird wiederholt betont, dass die junge Lehrerin äußerst sympathisch und authentisch wirkt, bei ihren Schüler:innen sehr beliebt zu sein scheint, und ein hohes Maß an Selbstreflexion an den Tag legt. Die Interpretationsgruppe ist von ihrer Fähigkeit, eigene Fehler und Unzulänglichkeiten vor der interviewenden Person und vor den Schüler:innen offen ansprechen und eingestehen zu können, besonders beeindruckt.

Gleichzeitig missfällt es jedoch mehreren Mitgliedern der Interpretationsgruppe, dass die Lehrerin auch behaviorale Druckmittel anwendet, um das Verhalten der Schüler:innen zu beeinflussen. So spricht sie im Verlauf des Interviews u. a. davon, dass sie für besonders positive Arbeitsleistungen Stempel verteilt, die der Note „1+“ entsprechen, und dass jedes Hausaufgabenheft, in dem auch störendes Verhalten eingetragen wird, regelmäßig von den Eltern unterschrieben werden muss. Besondere Irritation löst in diesem Zusammenhang eine Textstelle aus, in der die junge Lehrerin von ihren ersten Erfahrungen mit besonders schwierigem Schüler:innenverhalten erzählt:

„Und dann bin ich so ein bisschen [ähm] schockiert, irritiert [äh] wie respektlos doch kleine Kinder sein können und da man heutzutage nicht mehr die Mittel kennt [ähm] von... also ich würde, hätte mir früher sowas nie gewagt. Punkt. Und heutzutage, wir dürfen ja nichts mehr, ne?“

Nachdem die Textstelle in der Interpretationsgruppe vorgelesen wurde, äußern mehrere Personen den Verdacht, dass die junge Lehrerin hier den impliziten Wunsch äußert, bei schwierigem Verhalten sehr harte Strafen bis hin zu körperlicher Gewalt anwenden zu dürfen. Als der Interpretationsgruppenleiter anschließend fragt, ob sich dieses Thema auch in weiteren Textstellen des Interviews wiederfinden lässt, wird von der Gruppe auf einen Abschnitt verwiesen, in der die Lehrerin davon erzählt, wie sie zu Beginn ihrer Unterrichtsstunden versucht, den Lärmpegel abzusenken:

„Wir haben tatsächlich [ähm], also ich verlange das, viele Kollegen auch [ähm] bevor der Unterricht losgeht, müssen die Schüler stehen und es geht erst los [ähm], wenn wirklich, wenn's ruhig ist. Dann wird begrüßt und dann geht's los. Das klingt, im ersten Moment dachte ich so 'krass, das ist aber militärisch', aber ich muss ehrlich sagen, das ist echt, also es gibt Klassen da stehe ich fünf Minuten, die ermahnen sich dann auch gegenseitig, aber es ist wirklich [ähm] so ein Zeichen von wegen [ähm] erstmal begrüßen wir uns alle und wir warten halt wirklich bis es leise ist, ne? Also der Lehrer möchte jetzt beginnen, weil wir haben hier ja auch keine Schulklingel.“

Die darauffolgende Diskussion der Interpretationsgruppe verläuft kontrovers. Einerseits äußern mehrere Personen Unbehagen bei dieser Szene, weil die Methode tatsächlich zu militärisch sei, andere Stimmen finden sie hingegen unproblematisch. Im Endeffekt kann sich die Gruppe auf keine einheitliche Linie festlegen. Während die einen das Handeln der Lehrerin als autoritär wahrnehmen, äußern andere den Eindruck, dass der Lehrerin Unzulässiges unterstellt wird.

4.2 Nähe und Distanz

Das zweite zentrale Thema der Interpretationsgruppe dreht sich um die Frage, inwiefern es der jungen Lehrerin gelingt, im Zuge ihrer Beziehungsarbeit mit Schüler:innen ein professionelles Nähe-Distanz-Verhältnis aufrechtzuerhalten. Dabei wird eine Textstelle des Interviews in den Fokus gerückt, in der die Lehrerin zunächst erzählt, wie sie einer Schülerin – mit der sie zu Beginn ein sehr schwieriges Verhältnis hatte, dieses jedoch mit der Hilfe eines Sozialarbeiters im Laufe der Zeit deutlich entspannen konnte – nun regelmäßig Komplimente macht:

„Genau, das macht auch die besagte C. zum Beispiel [ähm]. Sie hat einen speziellen Stil, also Klammottenstil und [ähm] sie war auch total hoch erfreut, als ich zu ihr meinte ‘Boah C., deine Schuhe finde ich richtig geil’ so, ne? Und also ich glaube, seitdem zieht sie sie nur an. Ja und da kommt dann halt auch mal was zurück. ‘Frau M. Sie haben ja heute auch ne tolle Strickjacke an’, oder sowas. Vielleicht sowas, dass man halt mal auf Schüler in dem Sinne mal privat irgendwas sagt. Mal ‘nen Kompliment, was nicht... ich weiß es nicht. Ich war halt ich. Also streng, aber auch mal ‘nen Witz. [Ähm] Auch mal ‘n bisschen plaudern oder so.“

Nach dem Vorlesen sprechen mehrere Mitglieder der Interpretationsgruppe von unangenehmen Gefühlen, die während des Lesens aufgetaucht waren. Dann wird die Frage gestellt, ob Komplimente auf einer so persönlichen Ebene nicht unangebracht seien und es entsteht die Fantasie, dass Komplimente bei den anderen Schüler:innen Neidgefühle auslösen. Auch die Gefahr, dass ein zu großes Lob dazu führt, dass Schüler:innen gemobbt werden, wird eingebracht. Ein Mitglied der Interpretationsgruppe äußert die Vorstellung, dass sich die Lehrerin mit solchen Aussagen auf eine Stufe mit den Schüler:innen stellt, was ihrer Wahrnehmung nach gefährlich sein kann.

Nachdem der Interpretationsgruppenleiter nach weiteren Stellen fragt, in der das Thema Nähe und Distanz zu finden ist, einigt sich die Gruppe auf zwei Stellen, in denen die Lehrerin von Spannungen mit einer Kollegin und von Konflikten mit den Eltern einiger Schüler:innen spricht. An beiden Stellen äußert der Gruppenleiter den Eindruck, dass die Lehrkraft Mühe hat, Nähe und Distanz in ihrer Beziehung mit diesen beiden Gruppen auszutarieren. Diese Interpretation stößt jedoch auf keine Resonanz in der Interpretationsgruppe. Lediglich das Gefühl, dass die Lehrerin gegenüber ihren erfahreneren Kolleg:innen und gegenüber den teilweise deutlich älteren Eltern Unsicherheiten an den Tag legt, wird bestätigt – eine Unsicherheit, die die Lehrerin im Zuge des Interviews auch selbst offen anspricht.

4.3 Persönliche Verletzlichkeit

Auch die Art und Weise, wie die Lehrkraft berichtet, mit Fehlern umzugehen, wird von der Interpretationsgruppe wiederholt diskutiert. Dabei werden zwei Abschnitte des Interviews genauer unter die Lupe genommen, in denen die interviewte Lehrkraft selbst wahrgenommene Fehler und Unzulänglichkeiten im eigenen professionellen Verhalten beschreibt. In der ersten Schilderung berichtet die Lehrerin davon, dass insbesondere Schüler:innen mit internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten aufgrund ihres zurückgezogenen Verhaltens häufig von ihr übersehen werden:

„Also Schwierigkeiten gibt es eben mit Kindern, die sehr, sehr ruhig sind [ähm], weil man die ganz oft vergisst. Also man ist froh, dass die ruhig sind und [ähm], um die brauch‘ man sich ja in dem Moment nicht kümmern, weil sie sagen ja nichts und die stören auch nicht, aber das [...] weiß ich halt auch sehr oft sogar, ne? Dann versuche ich eben persönlich hinzugehen und nochmal nachzufragen, aber manchmal, gebe ich ehrlich zu fallen die unterm Tisch weg, weil ich bin einfach froh, dass die ruhig sind, [...]“

Einige wenige Studierende bemängeln, dass die Lehrerin in dieser Schilderung nicht darlegt, wie sie in Zukunft besser mit dieser spezifischen Problematik umzugehen gedenkt. Allerdings teilt der größte Teil der Interpretationsgruppe die Auffassung, dass die Lehrerin eher Stärke und Reflexionsvermögen beweist, da sie sich über ihre eigenen Unzulänglichkeiten im Klaren ist und diese in einer Interviewsituation auch zugeben kann. Ihre Schilderung wird dabei nicht nur als professionelle Reflexion eigener Fehler, sondern auch als ein zielgerichteter Entscheidungsprozess begriffen, in dem begrenzte Ressourcen nur für die dringendsten Probleme mobilisiert werden können. Ein Student äußert die Assoziation, dass auch die Feuerwehr immer dort zuerst löschen muss, wo es am stärksten brennt.

In der zweiten Schilderung berichtet die Lehrerin von einer Situation, in der sie mit ihren Schüler:innen eine neue Lernmethode ausprobiert hatte, an demselben Tag jedoch gleichzeitig sehr gereizt war und, als die Schüler:innen die Methode nicht richtig umsetzen konnten, anfangs, an ihnen „rumzumeckern“. Zwei Schüler:innen sprachen sie daraufhin direkt an und baten sie um Verständnis, da sie ja selbst vorab gesagt hatte, dass die neue Methode erstmal ausprobiert und gelernt werden muss. Diese Rückmeldung hinterließ bei der Lehrerin einen tiefen Eindruck:

„Also die haben mich quasi mit meinen eigenen Worten sozusagen geschlagen. Und in dem Moment dachte ich „ah“! Das war aber an einem Freitag und da habe ich natürlich das ganze Wochenende darüber nachgedacht, ich hab' dann auch am Montag gesagt, was gut lief, weil das habe ich vergessen. Ich habe nur das Negative und war in dem Moment so wütend und hab' dann erstmal nochmal gesagt, dass ich mich... oder habe ich mich vor allem bedankt bei den Schülern, dass sie mir das gesagt haben, dass sie mich darauf aufmerksam gemacht haben, dass ich da vielleicht ein bisschen überreagiert habe – was ich auch wirklich habe. Also letztendlich war die Kritik, die ich da geäußert habe, nicht so gerechtfertigt.“

Auch hier nimmt die Gruppe bei der Lehrerin ein besonderes Reflexionsvermögen wahr, da sie offensichtlich auch bereit ist, gegenüber ihren eigenen Schüler:innen Fehler einzugestehen. In diesem Zusammenhang wird von mehreren Mitgliedern der Interpretationsgruppe ein Erstaunen geäußert, da sich die Lehrerin dadurch vor ihren Schüler:innen verletzlich macht. Mehrere Studierende äußern ihre Befürchtung, dass man in so einer Situation stark aufpassen müsse, nicht die eigene Autorität vor der Klasse zu verlieren. Aus diesen Äußerungen lässt sich ableiten, dass in der Interpretationsgruppe bei der Vorstellung, sich vor der eigenen Schulklasse persönlich verletzlich zu zeigen, große Angstgefühle auslöst.

5 Diskussion

Die Ergebnisse liefern auf unterschiedlichen Ebenen Erkenntnisse, die an dieser Stelle getrennt voneinander diskutiert werden, jedoch immer als miteinander in enger Beziehung stehend verstanden werden müssen. Einerseits ist es aufgrund der persönlichen Verwicklung der Studierenden mit dem Interviewthema wichtig, den Versuch einer Klärung zu unternehmen, inwiefern Fantasien, Emotionen und Gruppendynamiken der Interpretationsgruppe auf Übertragungsprozesse der Studierenden selbst zurückzuführen sind. Andererseits hat auch der institutionelle Kontext Schule eine zentrale Bedeutung in dem Interview, was sich wiederum in dem Auswertungsprozess selbst niederschlägt.

5.1 Die Lehrerin

Die interviewte Lehrerin präsentiert sich im Zuge des Interviewverlaufs als eine sehr direkte und teilweise auch impulsive Persönlichkeit, die ihre Unerfahrenheit und Fehler im Umgang mit Schüler:innen nicht nur gegenüber der interviewenden Person offen anspricht, sondern auch gegenüber der eigenen Schulklassse. Bezogen auf ihre als besonders herausfordernd wahrgenommenen Schüler:innen erzählt sie von wiederkehrenden Situationen, die sie emotional zu überfordern drohten, und in denen sie sich letztendlich dazu entschließt, bei älteren Kolleg:innen und Fachkräften Hilfe zu holen. Gleichzeitig spricht sie von Beziehungsangeboten, in denen sie mit den Schüler:innen auf Augenhöhe kommuniziert und viel Nähe zulässt. Sie macht z. B. Schüler:innen, mit denen sie zuvor ein schwieriges Beziehungsverhältnis hatte, persönliche Komplimente. In ihrer Wahrnehmung sind diese Strategien von Erfolg gekrönt, führen zu deutlichen Verbesserungen in den Beziehungen und werden von ihren Schüler:innen positiv aufgenommen.

Die drei zentralen Themen der Interpretationsgruppe, *Autorität, Nähe und Distanz*, und *persönliche Verletzbarkeit* prägen sehr deutlich die täglichen Herausforderungen der jungen Lehrerin. Im Zuge ihrer Unterrichts- und Beziehungsarbeit muss sie sich mit den zahlreichen Unsicherheiten und Ängsten auseinandersetzen, die in diesen Themen enthalten sind. Dies wird aus dem Interview selbst deutlich, wenn sie z. B. betont, wie anstrengend die tägliche Beziehungsarbeit ist und dass sie auch immer damit rechnen muss, dass sich gute Beziehungen zu „schwierigen“ Schüler:innen jederzeit verschlechtern können. Dass diese Ängste in der tiefenhermeneutischen Interpretationsgruppe einen so großen Raum eingenommen haben, kann jedoch nicht allein auf innere Konflikte der Lehrerin zurückgeführt werden (siehe nächste Abschnitte).

Gleichzeitig liefert die tiefenhermeneutische Analyse Hinweise auf einzelne Aspekte der Beziehungsdynamiken zwischen der Lehrerin und ihren Schüler:innen, die der Lehrerin selbst u. U. wenig oder gar nicht bewusst sind. Die Fantasie, dass die Komplimente der Lehrerin bei anderen Mitschüler:innen Neidgefühle erzeugen könnten, muss hier besonders ernst genommen werden. Sie werden von psychoanalytischen und gruppenanalytischen Theorien gestützt, die in dem Klassenzimmer grundsätzlich immer auch eine latente Familiendynamik annehmen, in der Lehrkräfte unbewusst die Rolle von Eltern einnehmen und Mitschüler:innen die von Geschwistern (Behr & Liesel, 2018; Freud, 1960).

Besonders auffällig ist, dass sich im Zuge der tiefenhermeneutischen Interpretationsarbeit eine Spaltungsdynamik einschleicht, wobei der Lehrerin von der einen Seite der Interpretationsgruppe wiederholtes Fehlverhalten vorgeworfen wird, bspw. weil sie auf behaviorale Konditionierungsstrategien zurückgreift. Von der anderen Seite wird sie vehement verteidigt und es wird argumentiert, dass ihr Dinge unterstellt werden, die in dem Interviewtext keine Grundlage haben. Dieser Konflikt löst sich im Zuge der Interpretationsarbeit auch nicht auf. Eine mögliche Lesart der Dynamik ist, dass sie auf eine Abspaltung unterdrückter Aggressionen der Lehrerin selbst zurückzuführen ist. Die Aussage der Lehrerin, „[...] heutzutage, wir dürfen ja nichts mehr“, die in der Interpretationsgruppe das Gefühl von Bestrafungsfantasien seitens der Lehrerin auslöst, kann als Hinweis hierfür gesehen werden.

5.2 Die Interpretationsgruppe

Eine weitere Lesart der Spaltungsdynamik ist, dass sie (auch) auf Übertragungen der Studierenden zurückzuführen ist. Da die Interpretationsgruppe zu einem Großteil aus Lehramtsstudierenden im Masterstudium besteht, für die die Themen *Autorität, Nähe und Distanz*, und *persönliche Verletzlichkeit* große persönliche Relevanz haben, birgt das Interview mit der jungen Berufseinsteigerin das Potential, starke persönliche Ängste auszulösen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich das Lehramtsstudium in Deutschland in erster Linie aus Pflichtveranstaltungen zusammensetzt, in denen im Sinne einer positivistischen Wissenschaftstradition in den allermeisten Fällen erwartet wird, dass sich Studierende mit Studieninhalten möglichst sachlich und (wissenschafts-)logisch auseinandersetzen, d. h. persönliche Emotionen und Verstrickungen aktiv ausgeblendet werden. Vor diesem Hintergrund stellt die tiefenhermeneutische Interpretationsarbeit, mit ihrem Fokus auf irrationale Gefühle und Fantasien, eine nicht zu unterschätzende emotionale Herausforderung dar. Sind die in diesem Prozess mobilisierten Ängste und Unsicherheiten der Interpretationsgruppe zu groß, werden von den Teilnehmenden regressive psychische Abwehrmechanismen aktiviert, wie bspw. Abspaltung und Projektion.

Hinsichtlich der vorliegenden Spaltungsdynamik in der Interpretationsgruppe könnte dies konkret bedeuten, dass gefährliche Gefühle, wie z. B. Aggressionen gegen Schüler:innen mit schweren psychosozialen Beeinträchtigungen – die auch das Leben der Studierenden selbst irgendwann sehr schwer machen könnten und deswegen stark beängstigend sind – auf die interviewte Lehrerin projiziert bzw. in ihr überbetont werden, um sich selbst dieser Gefühle zu entledigen und psychisch zu entlasten. Anschlussfähig ist diese Lesart an die Tatsache, dass im Zuge der tiefenhermeneutischen Analyse wiederholt die Fantasie artikuliert wird, aufgrund des im Zuge des sonderpädagogischen Studiums vermittelten Wissens grundsätzlich viel besser auf die Beziehungsarbeit mit Schüler:innen mit psychosozialen Beeinträchtigungen vorbereitet zu sein. Eigene Ängste, die durch das Interview (re-)aktiviert werden, können so in doppelter Weise in das „Fremde“ projiziert werden: In die nicht sonderpädagogisch ausgebildete Lehrerin des Interviews und in andere Studierende, die nicht Sonderpädagogik studieren. Diese notwendigerweise an dieser Stelle etwas verkürzte Interpretation zeigt, wie deutlich die emotionale Involviertheit von angehenden Lehrkräften bereits bei vermeintlich abstrakten Fallgeschichten auftaucht.

5.3 Das System Schule

Die junge Lehrerin spricht im Laufe des Interviews mehrmals davon, wie sie in ihrem Unterricht Methoden der Verhaltenssteuerung und Konditionierung einsetzt. Dazu zählen das Aufstehen vor dem Unterricht, ein Tokensystem mit Belohnungsstempeln und ein Hausaufgabenheft, in dem „störendes“ Verhalten eingetragen und von den Eltern wöchentlich unterschrieben werden muss. Die junge Lehrerin lässt durchblicken, dass sie diesen Methoden anfangs skeptisch gegenüberstand, es ihr mit der Zeit jedoch gelungen ist, diese Methoden erfolgreich in ihr persönliches Gesamtkonzept der Unterrichts- und Beziehungsarbeit zu integrieren. Von mehreren Mitgliedern der Interpretationsgruppe wird die Anwendung dieser Methoden sehr scharf kritisiert. Dies kann einerseits darauf zurückgeführt werden, dass Verhaltens- und Konditionierungsansätze zur Beeinflussung des Verhaltens von Schüler:innen von der leitenden Person des Seminars, in dessen Kontext die tiefenhermeneutische Interpretation stattfand, kritisch gesehen werden und sich die Studierenden mit dieser Haltung identifizieren. Andererseits entlädt sich der Ärger der Interpretationsgruppe hier ausschließlich an

der Lehrerin selbst. Dass die Lehrerin in einem komplexen Spannungsfeld agiert, in dem sie als Berufseinsteigerin auch Erwartungen der Kolleg:innen und Vorgesetzten mit den eigenen Vorstellungen in Einklang bringen muss, um Anerkennung und Wertschätzung erfahren zu können, wird dabei übersehen. Schulische Antinomien, die häufig dadurch gekennzeichnet sind, dass ihre vermeintliche Auflösung individuell erbracht werden muss, tauchen so auch in der Interpretationsgruppe selbst wirkmächtig auf.

6 Limitationen

Die vorliegende Studie weist mehrere Einschränkungen auf. Erstens handelt es sich um eine Einzelfallstudie, weshalb die Erkenntnisse und Interpretationen der Ergebnisse nicht uneingeschränkt auf Lehrkräfte in der Studieneingangsphase bzw. Lehramtsstudierende verallgemeinert werden können. Zweitens ist die Tiefenhermeneutik zwar eine empirische, jedoch keine objektivistische Methode. Aus diesem Grund weisen alle aus ihr hervorgehenden Interpretationen einen größeren Unsicherheitsfaktor auf, als die Ergebnisse empirischer Methoden/Verfahren, die sich auf die Analyse des eindeutig Messbaren beschränken. Drittens handelte es sich bei den in dieser Studie verwendeten quantitativen Daten um eine Zufallsstichprobe. Für generalisierende Vergleiche von Lehrkräften hinsichtlich der Unterrichts- und Beziehungsarbeit müssen zukünftige Studien auf repräsentative Stichproben zurückgreifen. Viertens gab es aufgrund der Involvierung von Lehramtsstudierenden in das tiefenhermeneutische Analyseverfahren wie schon erwähnt starke persönliche Verwicklungen mit dem Interviewmaterial. Vergleiche mit einer thematisch weniger verwickelten Interpretationsgruppe könnten zusätzlichen Aufschluss darüber geben, inwiefern die Ergebnisse der Studie die psychische Innenwelt der jungen Lehrerin widerspiegeln oder auf Übertragungen in der Interpretationsgruppe zurückzuführen sind.

7 Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Studie wurde die zentrale Frage gestellt, wie es einer Lehrkraft in der Berufseinstiegsphase gelingen kann, schwerwiegende Mängel in der Lehrkräfteaus- und Weiterbildung (Mußmann et al., 2020; Rothland et al., 2018) zu überwinden, um die großen Herausforderungen des Schulalltags – allen voran große Belastungen, die im Zuge schwieriger sozialer Interaktionen mit Schüler:innen mit psychosozialen Beeinträchtigungen entstehen – erfolgreich meistern zu können. Die tiefenhermeneutische Auswertung legt nahe, dass sich die unerfahrene Lehrkraft und eine Seminargruppe von Lehramtsstudierenden, die in die Auswertung des Interviewmaterials eingebunden wurde, insbesondere mit Ängsten und Unsicherheiten hinsichtlich der eigenen Autorität, dem Austarieren von Nähe und Distanz, und der persönlichen Verletzlichkeit in pädagogischen Beziehungen auseinandersetzen. Die junge Lehrerin, deren Unterrichts- und Beziehungsarbeit von ihren Schüler:innen überdurchschnittlich positiv eingeschätzt wurde, zeigt dabei einen möglichen Weg auf, wie dies mit einer Haltung gelingen kann, die (1.) den transparenten Umgang mit eigenen pädagogischen Fehlern, (2.) positive Beziehungsangebote auf Augenhöhe und (3.) Abgrenzung bei Überforderung und gleichzeitiger aktiver Hilfesuche unter Kolleg:innen und Fachkräften in den Fokus rückt. Die offensichtlichen Verwicklungen der Lehramtsstudierenden der tiefenhermeneutischen Interpretationsgruppe legen zudem nahe, dass persönliche Reflexionsprozesse mit engem Bezug auf die pädagogische Praxis deutlich umfangreicher in die Ausbildungsphase von Lehrkräften integriert werden müssen.

Die Ergebnisse dieser Studie sind zudem für bestehende Modelle professionell-pädagogischen Handelns relevant. Hier sind insbesondere Modelle anschlussfähig, die über ein rein kognitives Verständnis von Unterricht und lernen hinausgehen, wie beispielsweise das der COACTIV-Studie (Baumert & Kunter, 2011; Kunter & Voss, 2011). Die Ergebnisse zeigen, wie wichtig es ist, Überzeugungen/Werthaltungen, motivationale Orientierungen und emotionale Selbstregulation als Facetten pädagogischen Handelns zu begreifen. Damit unterstützen sie die besondere Bedeutung nicht-kognitiver Kompetenzen von Lehrkräften. Zukünftige Studien sollten in diesem Zusammenhang der Frage nachgehen, inwiefern sich die Ergebnisse dieser Einzelfallstudie verallgemeinern lassen. Das große Interesse vieler Lehramtsstudierender an dem Konzept der *Neuen Autorität* (Körner et al., 2019), welches auch auf der 14. Dozierendenkonferenz im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung 2022 in Zürich zu beobachten war, deutet darauf hin, dass die in dieser Studie aufgeworfenen Themen für eine große Zahl an Lehrkräften kurz vor und in der Berufseinstiegsphase hoch-relevant sind.

Literaturverzeichnis

- Arndt, A.-K., Becker, J., Lau, R., Lübeck, A., Heinrich, M., Löser, J. M., . . . Werning, R. (2022). Reflexion im Kontext von Leistung und Inklusion. Ein Ansatz zur Professionalisierung in einem spannungsreichen Feld. In J. B. D. Lutz, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe* (S. 233–248). Waxmann.
- Axup, T., & Gersch, I. (2008). Challenging behaviour: The impact of challenging student behaviour upon teachers' lives in a secondary school: Teachers' perceptions. *British Journal of Special Education*, 35(3), 144–151. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00388.x>
- Barch, J. C. (2015). *On measuring student-teaching relationships: sorting out predictors, outcomes, and schematic structure of students' internal relationship representations*. [Dissertation, University of Iowa]. <https://doi.org/10.17077/etd.y852ur5n>
- Bartosch, E. (2020). Freies Assoziieren, freie Assoziation. In G. Stumm & A. Pritz (Hrsg.), *Wörterbuch der Psychotherapie* (S. 217–218). Springer.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In K. M., J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Behr, H., & Hearst, L. (2018). *Gruppenanalytische Psychotherapie [group analytic psychotherapy]*. Westarp.
- Cantrell, S., & Kane, T. J. (2013). *Ensuring fair and reliable measures of effective teaching: Culminating findings from the MET project's three-year study*. Bill & Melinda Gates Foundation. <https://usprogram.gatesfoundation.org/-/media/dataimport/resources/pdf/2016/12/met-ensuring-fair-and-reliable-measures-practitioner-brief.pdf>
- Dvir, N., & Schatz-Oppenheimer, O. (2020). Novice teachers in a changing reality. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 639–656. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821360>
- Evans, A. (2013). From exclusion to inclusion; supporting Special Educational Needs Co-ordinators to keep children in mainstream education: A qualitative psychoanalytic research project. *Journal of Child Psychotherapy*, 39(3), 286–302. <https://doi.org/10.1080/0075417X.2013.846576>
- Freud, A. (1960). *Psychoanalysis for teachers and parents*. Beacon Press.
- Friebertshäuser, B., & Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 437–456). Beltz.
- Geiger, T., & Amrein-Beardsley, A. (2019). Student perception surveys for K-12 teacher evaluation in the United States: A survey of surveys. *Cogent Education*, 6(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1602943>
- Gingelmaier, S., & Schwarzer, N. (2019). Mentalisierungsbasierte Supervision für Studierende als Beitrag zur Selbstfürsorge und gelingenden Arbeit mit gewaltbereiten Jugendlichen: Hypothesen zum Unterbrechen des Kreislaufs adoleszenter Gewalt. In U. F.-S. D. Zimmermann, L. Dietrich & K. Weiland (Hrsg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen* (S. 75–84). Klinkhardt.
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337–1345. <https://doi.org/10.1097/00004583-200111000-00015>

- Herz, B., & Zimmermann, D. (2018). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage) (S. 231–274). Kohlhammer Verlag.
- Hierdeis, H., & Walter, H.-J. (2022). Zur Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck. In J. Gstach, B. Neudecker & K. Trunkenpolz (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis. Festschrift Für Wilfried Datler. 1st ed. 2022* (S. 41–59). Springer Fachmedien.
- Jopling, M., & Harness, O. (2021). Embracing vulnerability: How has Covid-19 affected the pressures school leaders in Northern England face and how they deal with them? *Journal of Educational Administration and History*, 54(1), 69–84. <https://doi.org/10.1080/00220620.2021.1997945>
- Jopling, M., & Zimmermann, D. (in press). Mental health, wellbeing and the “vulnerable educational context” in schools in England and Germany. *Research Papers in Education*.
- Katzenbach, D., Eggert-Schmid Noerr, A., & Finger-Trescher, U. (2017). Szenisches Verstehen und Diagnostik in der Psychoanalytischen Pädagogik. Eine Positionsbestimmung. In A. Eggert-Schmid Noerr, U. Finger-Trescher, J. Gstach & D. Katzenbach (Hrsg.), *Zwischen Kategorisieren und Verstehen. Diagnostik in der psychoanalytischen Pädagogik* (S. 11–38). Psychosozial.
- Keller-Schneider, M. (2020). Berufseinstieg von Lehrpersonen. Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung. *Journal Für LehrerInnenbildung*, 20(3), 64–73. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020_06
- Klein, R. (2013). Tiefenhermeneutische Analyse. In Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 263–281). Beltz Juventa.
- König, H.-D. (2018). *Die Welt als Bühne mit doppeltem Boden: Tiefenhermeneutische Rekonstruktion kultureller Inszenierungen [the world as a stage with a double bottom: Deep hermeneutic reconstruction of cultural stagings]*. Springer.
- Körner, B., Lemme, M., Ofner, S., Seefeldt, T. v. d. R., & Thelen, H. (2019). *Neue Autorität - Das Handbuch: Konzeptionelle Grundlagen, aktuelle Arbeitsfelder und neue Anwendungsgebiete*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krause, A., Dorsemagen, C., & Meder, L. (2013). Messung psychischer Belastungen im Unterricht mit RHIA-Unterricht. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 99–116). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_6
- Kunter, M., & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In K. M., J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85–113). Waxmann.
- Kunze, K., & Stelmaszyk, B. (2004). Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 821–838). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamy, C. (2015). *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg*. Springer.
- Langer, A. (2015). *Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen*. Springer.
- Laubner, M., & Lindmeier, C. (2016). Forschung zur inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. Eine Übersicht über die neueren, empirischen Studien der ersten, universitären Phase. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. 1. Beiheft zur Zeitschrift Sonderpädagogische Förderung heute* (S. 154–201). BELTZJuventa.
- Lehr, D., Schmitz, E., & Hillert, A. (2008). Bewältigungsmuster und psychische Gesundheit. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 52(1), 3–16. <https://doi.org/10.1026/0932-4089.52.1.3>
- Milatz, A., Glüer, M., Hardwardt-Heinecke, E., & Kappler, G. (2014). The Student-Teacher Relationship Scale revisited: Testing factorial structure, measurement invariance and validity criteria in German-speaking samples. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 357–368. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.003>
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H., & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 661–678. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0587-1>
- Müller, C. (2021). *Pädagogisch arbeiten in traumatischen Prozessen*. Springer Fachmedien.
- Mußmann, F., Hardwig, T., Riethmüller, M., Klötzer, S., & Peters, S. T. M. (2020). *Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften an Frankfurter Schulen 2020*. Georg-August-Universität Göttingen, Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften. <https://publications.goettingen-research-online.de/handle/2/92407?cs=vancouver#quote>
- Pianta, R. C. (2001). Student teacher relationship scale - short form. Psychological Assessment Resources. https://www.researchconnections.org/childcare/resources/39383_
- Polikoff, M. S. (2016). Evaluating the instructional sensitivity of four states’ student achievement tests. *Educational Assessment*, 21(2), 102–119. <https://doi.org/10.1080/10627197.2016.1166342>

- Rothland, M., Cramer, C., & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1011–1034). Springer.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2012). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 81–97). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SDQinfo. (2016). *Scoring the Strengths & Difficulties Questionnaire for age 4-17 or 18+*. <https://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/c0.py>
- Suldo, S. M., McMahan, M. M., Chappel, A. M., & Bateman, L. P. (2014). Evaluation of the Teacher-Student Relationship Inventory in American high school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/0734282913485212>
- Tripod. (2016). Guide to Tripod's 7Cs™ Framework. <https://www.tripoded.com/teacher-toolkit>