

Laura Nalbach
2026

Emotionale Intelligenz im schulischen Kontext: Selbstwahrnehmung und Emotionsregulation als Grundlage pädagogischer Beziehungen

- Eine qualitative Untersuchung zum Einfluss emotionaler Intelligenz auf
die Lehrer-Schüler-Interaktion -

Abstract

Emotions accompany us in all areas of life and can influence everyday experience both positively and negatively. For this reason, their perception and regulation especially in the school context, which is strongly characterised by interaction and relationships are of crucial importance. To capture the impact of these abilities, this thesis addresses the research question: *“How do teachers and pupils perceive the importance of emotional intelligence, with a focus on self-perception and emotion regulation, for teacher-pupil interaction and the pedagogical relationship?”* The two perspectives of teachers and pupils were gathered using qualitative, semi-structured interviews and subsequently evaluated according to Mayring’s qualitative content analysis. The results of the interviews show that emotional intelligence influences the well-being of both teachers and pupils, as well as classroom climate, learning motivation, and the quality of interactions and relationships, with no dispute. The abilities of self-perception and empathy promote trust, motivation, and successful interactions, while unregulated emotions can negatively affect relationships and learning processes.

Zusammenfassung

Emotionen begleiten uns in allen Lebensbereichen und können den Alltag sowohl positiv als auch negativ beeinflussen. Aus diesem Grund sind ihre Wahrnehmung und Regulation, insbesondere im schulischen Kontext, der stark von Interaktion und Beziehung geprägt ist, von entscheidender Bedeutung. Um den Einfluss dieser Fähigkeiten erfassen zu können, befasst sich diese Arbeit mit der Forschungsfrage *„Wie nehmen Lehrkräfte und Schüler die Bedeutung der emotionalen Intelligenz, mit einem Fokus auf Selbstwahrnehmung und Emotionsregulation, für die Lehrer-Schüler-Interaktion und die pädagogische Beziehung wahr?“*. Die beiden Perspektiven von Lehrkräften und Schülern wurden mithilfe qualitativer Leitfadeninterviews erhoben und anschließend nach Mayrings qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Die aus den Befragungen gewonnenen Ergebnisse zeigen, dass der Einfluss emotionaler Intelligenz sowohl auf das Wohlbefinden von Lehrkräften und Schülern als auch auf das Klassenklima, die Lernmotivation sowie die Interaktions- und Beziehungsqualität unumstritten ist. Die Fähigkeiten der Selbstwahrnehmung und Empathie fördern Vertrauen, Motivation und gelingende Interaktionen, während unregulierte Emotionen Beziehungen und Lernprozesse negativ beeinflussen können.

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	II
Zusammenfassung.....	II
Abbildungsverzeichnis	1
Tabellenverzeichnis	1
Gender-Hinweis	1
1. Einleitung	2
2. Emotionale Intelligenz	4
2.1. Einführung in die emotionale Intelligenz.....	4
2.2. Modelle emotionaler Intelligenz	6
2.2.1. Saloveys und Mayers ursprüngliches Modell emotionaler Intelligenz	6
2.2.2. Kritische Betrachtung des Modells der emotionalen Intelligenz (EI90).....	15
2.2.3. Revidiertes Fähigkeitsmodell emotionaler Intelligenz.....	16
2.2.4. Golemans Modell emotionaler Intelligenz.....	21
2.3. Schlüsselkomponenten	30
2.3.1. Selbstwahrnehmung	30
2.3.2. Emotionsregulation	31
2.4. Bedeutung emotionaler Intelligenz im schulischen Kontext	36
2.4.1. Bedeutung für Lehrkräfte	37
2.4.2. Bedeutung für Schüler	39
3. Pädagogische Beziehungen und Lehrer-Schüler-Interaktionen.....	41
3.1. Modelle der Lehrer-Schüler-Beziehungen.....	41
3.1.1. Rogers humanistisches Beziehungsmodell	41
3.1.2. Hamre und Pianta: Teacher-Student Relationship Model	44
3.2. Einflussfaktoren gelingender Interaktion	47
4. Einfluss der emotionalen Intelligenz auf pädagogische Beziehungen und Interaktion	49
4.1. Bedeutung EI für pädagogische Beziehungen	49

4.2.	<i>Bedeutung EI für Interaktion</i>	52
4.3.	<i>Forschungsstand</i>	54
5.	Methodisches Vorgehen	59
5.1.	<i>Forschungsfragen</i>	59
5.2.	<i>Forschungsdesign</i>	60
5.3.	<i>Datenerhebung</i>	60
5.4.	<i>Auswahl der Befragten</i>	61
5.5.	<i>Transkription</i>	63
5.6.	<i>Auswertung</i>	64
6.	Ergebnisdarstellung	66
7.	Interpretation und Diskussion der Ergebnisse	91
8.	Fazit und Ausblick	106
9.	Literaturverzeichnis	108
10.	Anhang	115

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	9
Abbildung 2	18
Abbildung 3	40
Abbildung 4	107

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1.....	56
Tabelle 2.....	57
Tabelle 3.....	62
Tabelle 4.....	63
Tabelle 5.....	65

Gender-Hinweis

Zur besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit das generische Maskulinum verwendet. Die in dieser Arbeit verwendeten Personenbezeichnungen beziehen sich, sofern nicht anders angegeben, auf alle Geschlechter.

1. Einleitung

„Because teaching requires everyday interaction-based labor, it is one of the most demanding jobs, and teachers should not only regulate their own attitudes, as well as those of their students [...] You must be conscious of your sentiments, values, and attitudes as a teacher, as well as your actions and how they are viewed by others.” (Hamid, 2019, S. 119)

Emotionale Intelligenz ist für jeden Lebensbereich von großer Bedeutung, insbesondere für das Schulwesen. Hier treffen über mehrere Stunden des Tages Lehrkräfte auf Schüler mit umfassenden Zielen und Bedürfnissen. Ziel schulischer Bildung ist es, in einer angenehmen Atmosphäre Bildung zu vermitteln, die Kinder zugleich in ihrer sozialen Entwicklung individuell zu fördern und auf das Leben vorzubereiten.

Im Erziehungs- und Bildungskontext könnte die Stärkung von Komponenten der emotionalen Intelligenz, die unter anderem Selbstwahrnehmung, Emotionsregulation, Fähigkeiten zur Konfliktlösung und Empathie umfassen, nicht nur zur Entwicklung sozial verantwortlichen Handelns beitragen (Elias, 1997, S.2), sondern auch zu verbesserten akademischen Leistungen führen (Schulze et al., 2006, S.31).

Die im Zitat genannten täglichen Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schülern können eine Belastung und Herausforderung darstellen. Zudem wird die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehungen durch die Interaktion maßgeblich beeinflusst (Fischer & Richey, 2021, S. 33-34). Die Bedeutung der emotionalen Intelligenz wurde im schulischen Kontext in der Forschung bereits mehrfach thematisiert, etwa durch Studien von Ullua et al. (2016), die die Auswirkungen von Training zur emotionalen Bewusstheit auf die Fähigkeit von Lehrkräften, die Emotionen von Vorschulkindern zu steuern, untersuchten, oder Corcoran und Tormey (2012), die sich mit der emotionalen Intelligenz von Lehramtsanwärtern befassten. Beide Studien werden in Kapitel 4.3 aktiv betrachtet.

Jedoch gibt es bislang nur vergleichsweise wenige qualitative Studien, die sich mit der subjektiven Wahrnehmung der Wirkung von emotionaler Intelligenz im schulischen Alltag befassen. Insbesondere die Perspektiven von Lehrkräften und Schülern hinsichtlich der Bedeutung der emotionalen Intelligenz für die Interaktion und Lehrer-Schüler-Beziehungen, mit einem Fokus auf Selbstwahrnehmung und Emotionsregulation, sind bislang nur unzureichend erforscht worden. Mit der Selbstwahrnehmung und der Emotionsregulation werden zwei tragende Säulen der emotionalen Intelligenz näher untersucht.

In dieser Arbeit sollen darauf aufbauend die subjektiven Wahrnehmungen von Lehrkräften und Schülern zu dieser Thematik erfasst und miteinander verknüpft werden. Auf Grundlage dessen beschäftigt sich diese Arbeit mit der Forschungsfrage:

Wie nehmen Lehrkräfte und Schüler die Bedeutung der emotionalen Intelligenz, mit einem Fokus auf Selbstwahrnehmung und Emotionsregulation, für die Lehrer-Schüler-Interaktion und die pädagogische Beziehung wahr?

Die Forschungsfrage umfasst folgende Unterfragen:

1. Was verstehen Lehrkräfte unter emotionaler Intelligenz?
2. Wie werden Emotionen im schulischen Alltag von Lehrkräften und Schülern wahrgenommen?
3. Welche emotionalen Herausforderungen gibt es im schulischen Alltag?
4. Welche Strategien zur Emotionsregulation werden im schulischen Kontext angewendet?
5. Wie wird die Interaktion von Lehrkräften und Schülern wahrgenommen?
6. Wie nehmen Lehrkräfte und Schüler pädagogische Beziehungen wahr?
7. Wie unterscheidet sich die Wahrnehmung der Lehrkräfte und Schüler hinsichtlich der Wirkung positiver Emotionen?
8. Welche Bedeutung weisen die befragten Schüler der emotionalen Intelligenz der Lehrkräfte zu?

Um der Forschungsfrage nachzugehen, gliedert sich die Arbeit in einen theoretischen und einen empirischen Teil. In Kapitel 2 wird zu Beginn das Thema der emotionalen Intelligenz eingeführt. Bezüglich der Definition des Begriffs werden die beiden für diese Arbeit zentralen Modelle von Salovey und Mayer (1990/1997) und von Goleman (1995) betrachtet. Im Detail wird sich mit den Schlüsselkomponenten Selbstwahrnehmung und Emotionsregulation über die Modelle hinweg befasst. Um das Kapitel abzuschließen, wird die Bedeutung der emotionalen Intelligenz im schulischen Kontext dargelegt.

Kapitel 3 beleuchtet pädagogische Beziehungen und die Lehrer-Schüler-Interaktion. Hierbei stehen die Beziehungs- bzw. Interaktionsmodelle von Rogers (1979) sowie Hamre und Pianta (2012) im Fokus. Daran anknüpfend, werden die Einflussfaktoren gelingender Interaktion näher beleuchtet. In Kapitel 4 erfolgt schließlich die Verknüpfung der zuvor näher beleuchteten Themen der emotionalen Intelligenz mit der Lehrer-Schüler-Interaktion und den dazugehörigen Beziehungen, um einen ersten Ansatz zur Beantwortung der Forschungsfrage zu liefern. Im empirischen Teil wird die Forschungsfrage anhand qualitativer Interviews untersucht. Zunächst werden das Forschungsdesign, die Datenerhebung, die Auswahl der Befragten, die Transkription und die Beschreibung des Auswertungsverfahrens nach Mayring beleuchtet. Kapitel 6 schließlich hält die aus den Interviews gewonnenen Ergebnisse fest, um sie anschließend in Kapitel 7 zu interpretieren und zu diskutieren. Ein Fazit und ein Ausblick schließen die Arbeit ab.

2. Emotionale Intelligenz

2.1. Einführung in die emotionale Intelligenz

„Emotionale Intelligenz (EI) ist ein relativ neues Konstrukt in der Menge psychologischer Merkmale, die Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen sind“ (Schulze et al., 2006, S.5). Zwar lässt sich argumentieren, dass die Wurzeln dieses Forschungsbereichs bis ins frühe 20. Jahrhundert zurückreichen, doch der Großteil der veröffentlichten und begutachteten Studien sowie Publikationen stammt aus der Zeit nach 1990 (Schulze et al., 2006, S. 5). Lediglich drei Publikationen wurden vor 1990 veröffentlicht. Zum Zeitpunkt dieser Arbeit gab es in der Datenbank APAPsycINFO etwa 4.196 Veröffentlichungen zum Thema „emotional intelligence“ im Feld „Keywords“ (Stand: 02.12.2025).

Seit Freud gab es keinen psychologischen Begriff, der mit solcher Geschwindigkeit in den Massenmedien und in der Alltagssprache übernommen wurde. Aus dieser kurzen, ereignisreichen Geschichte der emotionalen Intelligenz sind eine relativ umfangreiche Literatur, zahlreiche „Kontroversen sowie eine bemerkenswerte Spannung zwischen wissenschaftlichen und populären Ansätzen hervorgegangen“ (Schulze et al., 2006, S. 5).

So stellten Salovey und Mayer bereits die Zusammensetzung des Begriffs der emotionalen Intelligenz heraus: „Understanding the concept of emotional intelligence requires exploring its two component terms, intelligence and emotion“ (1997, S. 5). Demnach stellt sich zunächst die Frage, was genau unter den Begriffen Emotionen und Intelligenz zu verstehen ist.

„Emotion“ beschreibt lexikalisch ganz bestimmte Gefühle, physiologische Reaktionen und Verhaltensweisen (Puca, 2021). Diese Definition macht deutlich, dass Emotionen aus verschiedenen Komponenten bestehen. Diese Vielfalt erschwert die Bestimmung einer einheitlichen Struktur des Phänomens „Emotion“ erheblich. Subjektive Erfahrungen, Verhaltensweisen, emotionaler Ausdruck und physiologische Reaktionen können sich bei Emotionen wie Angst, Wut oder Freude grundlegend unterscheiden und stehen zudem in unterschiedlich enger Beziehung zueinander. Dadurch wird ein einheitliches Verständnis des Konzepts „Emotion“ zusätzlich erschwert (Kullik & Petermann, 2002, S. 11).

Emotionen werden von Goschke und Dreisbach (2010, S. 131) wie folgt definiert:

Emotionen sind psychophysische Reaktionsmuster, die auf mehr oder weniger komplexen Bewertungen einer Reizsituation beruhen, die mit einer Reihe peripherer physiologischer Veränderungen sowie der Aktivierung bestimmter zentralnervöser Systeme einhergehen, zu bestimmten Klassen von Verhalten motivieren, sich in spezifischer Mimik und Körperhaltung ausdrücken können und häufig (aber nicht notwendig) mit einer subjektiven Erlebnisqualität verbunden sind.

Weiter definieren Salovey und Mayer (1990, S. 186), welche eine tragende Rolle in dieser Arbeit spielen, Emotionen folgendermaßen:

We view emotions as organized responses, crossing the boundaries of many psychological subsystems, including the physiological, cognitive, motivational, and experiential systems. Emotions typically arise in response to an event, either internal or external, that has a positively or negatively valenced meaning for the individual. Emotions can be distinguished from the closely related concept of mood in that emotions are shorter and generally more intense.

Im Allgemeinen ist die Intelligenz mit über 100 Jahren Forschung das am besten erforschte Konstrukt der Psychologie (Stern & Grabner, 2012, S. 103), das zugleich hochrelevant wie auch kontrovers diskutiert ist. Der Begriff stammt von dem lateinischen Wort „*intelligentia*“, das auf Deutsch so viel wie Einsicht, Erkenntnis und Verstand bedeutet (Pons, 2026). Im schulischen Kontext spielt Intelligenz schließlich neben den Emotionen eine tragende Rolle.

Gottfredson (1997) fasst 52 Schlussfolgerungen bezüglich der Intelligenz zusammen, die unter Forschenden allgemein anerkannt sind, insbesondere hinsichtlich der Natur, der Ursprünge und der praktischen Konsequenzen individueller und gruppenbezogener Unterschiede in der Intelligenz. Sie beginnt ihre Darstellung mit einer Definition von Intelligenz als „a very general mental capability that, among other things, involves the ability to reason, plan, solve problems, think abstractly, comprehend complex ideas, learn quickly and learn from experience“ (Gottfredson, 1997, S. 13). Damit wird Intelligenz als eine übergeordnete kognitive Fähigkeit definiert, die Fähigkeiten wie Problemlösen, das Verstehen komplexer Ideen und das schnelle Lernen umfasst, die ebenfalls im schulischen Kontext von großer Bedeutung sind.

Der Begriff der emotionalen Intelligenz wurde schließlich 1990 durch die Veröffentlichung des Artikels „*Emotional Intelligence*“ von Peter Salovey und John D. Mayer in der Fachzeitschrift „*Imagination, Cognition and Personality*“ eingeführt. Auch in der breiten Öffentlichkeit hat das Thema in den letzten Jahren an Aufmerksamkeit gewonnen (Schulze et al., 2006, S.5). Der Bestseller „*Emotionale Intelligenz*“ (1995) von Goleman trägt maßgeblich dazu bei, auch wenn seine Behauptungen nicht immer empirisch belegt werden konnten (Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 53).

Laut Salovey und Mayer (1990, S. 189) beschreibt das Konstrukt der emotionalen Intelligenz ursprünglich die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Regulation emotionaler Zustände bei sich selbst und bei anderen. Diese Fähigkeit ermöglicht anpassungsfähiges Verhalten und lässt sich in bestehende Definitionen menschlicher Intelligenz einfügen. So versteht beispielsweise Wechsler die Intelligenz als die „globale Fähigkeit des Individuums, zweckvoll zu handeln,

vernünftig zu denken und sich mit seiner Umgebung wirkungsvoll auseinanderzusetzen“ (Imhof, 2016, S.82).

Im Kontext der emotionalen Intelligenz liegt ein Fokus der Forschung auf der Unterscheidung zwischen zwei grundlegend unterschiedlichen Arten von Modellen: Zum einen Fähigkeitsmodelle, wie das 1997 veröffentlichte Modell von Salovey und Mayer, das sich strikt auf emotionale Intelligenz als Fähigkeitskonstrukt bezieht und diese mit Leistungstests misst. Der Fokus liegt hierbei auf Prozessen wie der Wahrnehmung, der Förderung des Denkens durch Emotionen und dem Verstehen und Regulieren von Emotionen (Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 44-45). Zum anderen gibt es gemischte Modelle, wie das von Goleman, das unter dem Begriff EI eine Kombination aus Fähigkeiten und etablierten Persönlichkeitseigenschaften umfasst (Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 53).

Im Zusammenhang mit der emotionalen Intelligenz wird, wie auch bei Goleman, häufig von emotionalen Kompetenzen gesprochen. Emotionale Kompetenz definiert Rindermann (2021) im Dorsch Lexikon für Psychologie als „multidimensionale Fähigkeit zum Erkennen eigener Gefühle, zum Erkennen der Gefühle von anderen, zum Umgang mit eigenen Gefühlen und zum Ausdruck von Gefühlen“. Diese genannten Kompetenzen lassen sich auch in den folgenden Kapiteln in den Modellen der emotionalen Intelligenz wiederfinden.

Trotz konzeptueller Unterschiede decken nahezu alle bestehenden EI-Konzepte mindestens vier emotionsbezogene Bereiche ab: „Selbst versus Andere und Erkennen/Bewusstsein versus Regulation/Management“ (Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 53).

Wichtig festzuhalten ist, dass der Begriff der emotionalen Intelligenz nicht von Anfang an mit einer fest definierten Vorstellung verbunden war, sondern einem Wandel unterlag und auch immer noch unterliegt, wie die Modelle von Salovey und Mayer zeigen. Aus dem ursprünglichen Ansatz aus 1990 entwickelte sich, nach von mehreren Seiten geleisteter Kritik, das Modell der emotionalen Intelligenz aus 1997.

Um solche Veränderungen bezüglich der Definition des Begriffes der EI aufzuzeigen und die Entwicklung des Begriffes etwas näher zu erklären, werden im Folgenden beide Modelle vorgestellt.

2.2. Modelle emotionaler Intelligenz

2.2.1. Saloveys und Mayers ursprüngliches Modell emotionaler Intelligenz

Im schulischen Kontext werden Lehrkräfte täglich mit komplexen emotionalen Situationen konfrontiert. Die Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schülern erfordert, neben den fachlichen Kompetenzen auch die Fähigkeit, eigene Gefühle wahrzunehmen, zu verstehen und zu regulieren sowie die Emotionen der Schüler angemessen einzuschätzen. Vor diesem Hintergrund

bietet das Modell der emotionalen Intelligenz nach Salovey und Mayer (1990) einen zentralen theoretischen Zugang. Das Modell ermöglicht es, emotionale Prozesse sowohl auf der intrapersonalen Ebene, beispielsweise in Form der Selbstwahrnehmung und Emotionsregulation als auch auf der interpersonalen Ebene, wie dem Verstehen der Gefühle anderer, zu erfassen und zu analysieren. Damit schafft es eine verlässliche Grundlage, um pädagogische Beziehungen und Interaktionen im Unterricht zu verstehen.

1990 wurde von Salovey und Mayer die bereits bestehende Forschung zu allgemeinen Beiträgen von Emotion und Emotionalität zur Persönlichkeit aufgearbeitet und zu einem Konzept zusammengefasst, in dem Emotionen und Intelligenz miteinander verbunden werden können (Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 41).

Das ursprüngliche Modell von Salovey und Mayer aus 1990 war das erste formal ausgearbeitete Modell der emotionalen Intelligenz. Es zielte darauf ab, verschiedene Forschungsstränge zu „interindividuelle[n] Unterschiede[n] in der Fähigkeit, emotionale Informationen zu verarbeiten und sich an sie anzupassen“ (Neubauer & Freudenthaler, 2005, S. 41) zusammenzufassen. Damit stellt es den ersten Versuch dar, Intelligenz und Emotionen durch Forschung zu synthetisieren, nämlich „wie Menschen Emotionen einschätzen und kommunizieren und wie sie diese Emotionen zur Lösung von Problemen nutzen“ (Salovey & Mayer, 1990, S. 190).

Emotionale Intelligenz wird von Salovey und Mayer (1990) dabei definiert als „the subset of social intelligence that involves the ability to monitor one`s own and others feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one`s thinking and actions“ (Salovey & Mayer, 1990, S. 189).

Damit beschreibt ihre Definition der emotionalen Intelligenz genau die Fähigkeiten, die für die professionelle Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Schülern zentral sind: die bewusste Wahrnehmung der eigenen Gefühle, die Einschätzung emotionaler Reaktionen eines Mitmenschen sowie die situationsangemessene Nutzung dieser Informationen in alltäglichen Interaktionssituationen.

Diese Definition von EI baut auf Howard Gardners Konzeptualisierung der sozialen Intelligenz aus dem Jahr 1983 auf, die er unter dem Punkt „personaler Intelligenz“ als eine der sieben Intelligenzformen beschreibt (Siebert, 2006, S. 8). Dabei ist die Wahrnehmung der eigenen Person, also sich ein exaktes Bild von sich selbst und den eigenen Gefühlen zu machen (intrapersonal), eng verknüpft mit der Wahrnehmung und dem Verständnis anderer Personen (interpersonal). „Interpersonale Intelligenz ist die Fähigkeit, andere Menschen zu verstehen, wodurch sie motiviert werden, wie arbeiten sie, wie man mit ihnen kooperativ zusammenarbeitet“ (Gardner, 1996, S. 201). Im Gegensatz dazu beschreibt die intrapersonale Intelligenz eine Fähigkeit „die jedoch nach innen gerichtet ist. Sie ist die Fähigkeit, sich ein exaktes, ungeschminktes Bild von sich selbst zu machen und dieses für ein effizientes Leben zu nutzen“ (Gardner, 1996, S. 201). Beide Prozesse stehen in einer engen Wechselwirkung zueinander

und bilden eine Grundlage für emotional intelligentes Handeln. Interpersonale Fähigkeiten beziehen sich auf Empathie und Beziehungsaufbau. Die intrapersonalen Fähigkeiten umfassen hingegen das Wissen über Emotionen sowie deren Kontrolle und Management.

Diese doppelte Ausrichtung besitzt für den Unterricht und den Schulalltag eine zentrale Bedeutung, da Lehrkräfte ständig zwischen der Regulation ihrer eigenen Emotionen und der sensiblen Wahrnehmung der emotionalen Bedürfnisse der Lernenden balancieren.

Salovey und Mayer heben hervor, dass ein Bereich dieser personalen Intelligenz, der die Emotionsverarbeitung betrifft, zu ihrer grundlegenden Auffassung von emotionaler Intelligenz gehört:

The core capacity at work here is access to one`s feeling life - one`s range of affects or emotions: the capacity instantly to effect discriminations among these feelings and, eventually to label them, to enmesh them in symbolic codes, to draw upon them as a means of understanding and guiding one`s behavior. ... At its most advanced level, intrapersonal knowledge allows one to detect and to symbolize complex and highly differentiated sets of feelings...to attain a deep knowledge of...feeling life. (Gardner, 1983, zitiert nach Salovey & Mayer, 1990, S. 189)

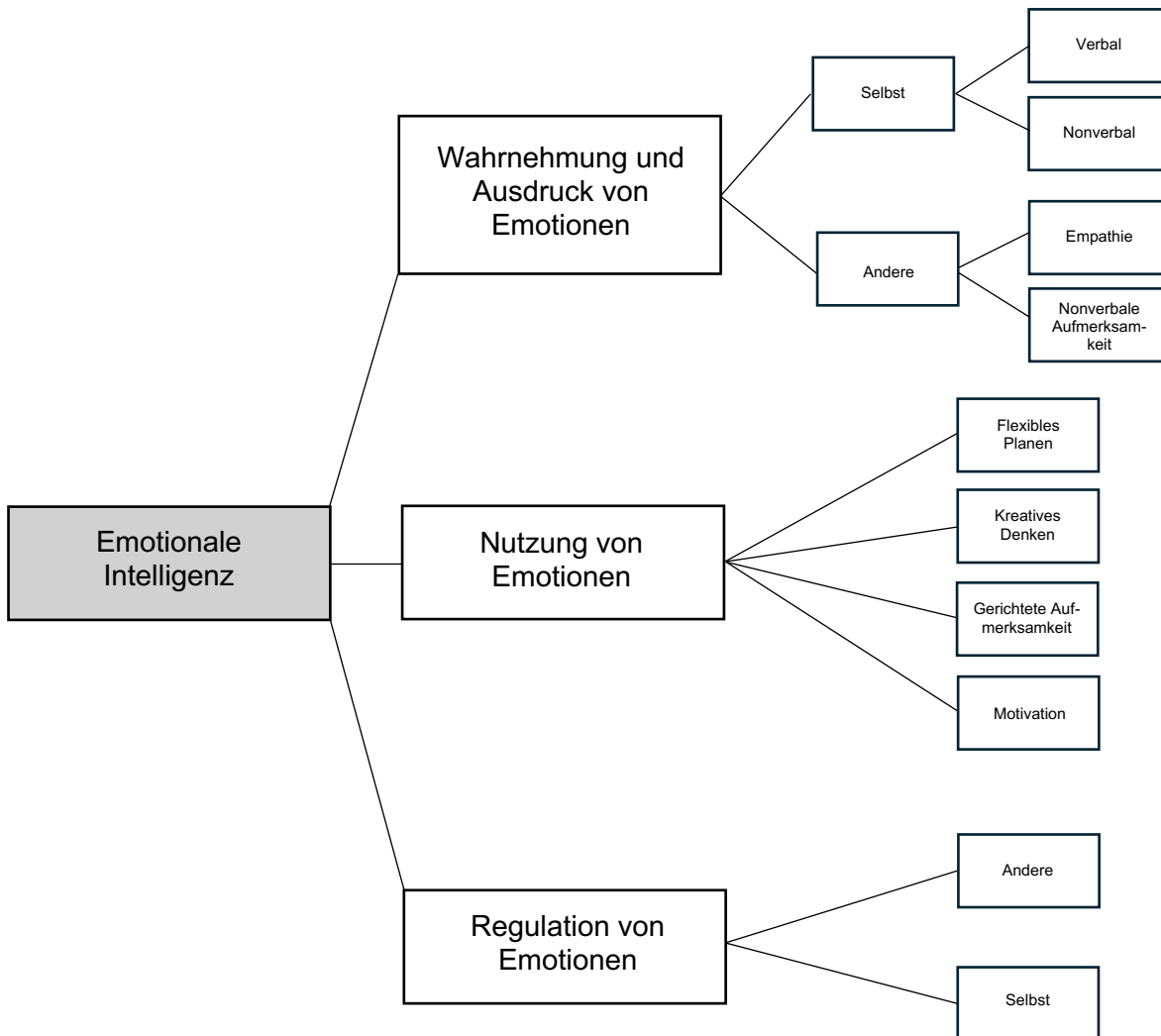
Somit greifen Salovey und Mayer (1990) zentrale Aspekte der intra- und interpersonalen Intelligenz auf und integrieren diese in ihr Modell der emotionalen Intelligenz. Diese bilden die Basis für das Verständnis emotionaler Handlungen und Prozesse im pädagogischen Handeln. Das Modell integriert drei konzeptuell verwandte mentale Prozesse, die sowohl an der Verarbeitung und Adaption affektiver Informationen auf intrapersoneller Ebene (Bezug auf die eigenen Gefühle) als auch auf interpersoneller Ebene (Bezug auf die Gefühle anderer) beteiligt sind:

1. Wahrnehmung und Ausdruck von Emotionen
2. Regulation und Kontrolle von Emotionen
3. Nutzung von Emotionen

(Neubauer & Freudenthaler, 2005, S. 41)

Abbildung 1

Modell der emotionalen Intelligenz nach Salovey und Mayer (1990)



Anmerkung. Eigene Darstellung in Anlehnung an Salovey und Mayer (1990, S. 190).

1. Wahrnehmung und Ausdruck von Emotionen

Die erste Hauptkomponente des ursprünglichen Modells von Salovey und Mayer (1990) umfasst, wie Abbildung 1 zeigt, die Wahrnehmung und den Ausdruck von Emotionen. Diese Fähigkeit bildet die Grundlage dafür, emotionale Informationen überhaupt zu identifizieren und sie für weitere kognitive Prozesse zu nutzen. Das Modell unterscheidet hierbei zunächst zwischen den Perspektiven „Selbst“ und „Andere“, da die emotionalen Prozesse sowohl intrapersonal als auch interpersonal wirken können (Neubauer & Freudenthaler, 2005, S. 41). Weiter wird die Perspektive Selbst in verbal und nonverbal und der Bereich Andere in Empathie und nonverbale Aufmerksamkeit unterschieden.

Teilbereich Wahrnehmung und Ausdruck eigener Emotionen (Verbal):

Der Prozess des Erkennens eigener Emotionen beginnt, wenn emotionsbezogene Informationen das Wahrnehmungssystem einer Person erreichen. Emotionale Intelligenz befähigt Menschen dazu, ihre eigenen Affekte korrekt wahrzunehmen und zu verstehen, wie sie diese angemessen ausdrücken können (Salovey & Mayer, 1990, S. 189).

Sprache ist ein zentrales Medium hierfür, weil sie sowohl das Ausdrücken als auch die Reflexion von Emotionen ermöglicht. Damit Emotionen verstanden und ausgedrückt werden können, müssen Menschen zunächst in der Lage sein, ihre Gefühle in Worte zu fassen. Dieser Prozess ist eng mit der Fähigkeit zur Introspektion, also der bewussten Selbstbeobachtung, verbunden, um eigene Gedanken und Gefühle verbal zu kommunizieren (Siebert, 2006, S. 58).

Wenn es um das bewusste Wahrnehmen der eigenen Emotionen geht, stützt sich das Modell auf die Bezeichnung „mood awareness“ von Swinkels und Giuliano (1995, S. 934), die sich erneut in zwei Dimensionen unterteilen lässt: mood monitoring und mood labeling.

Mood monitoring bezeichnet die Tendenz, Stimmungen aufmerksam zu beobachten, während mood labeling die Fähigkeit bezeichnet, Stimmungen wahrzunehmen und klar voneinander zu unterscheiden (Swinkels & Giuliano, 1995, S. 934).

Ein Teil der Forschung zu Unterschieden in der emotionalen Ausdrucksfähigkeit bezieht sich zudem auf das Konzept der Alexithymie, das Schwierigkeiten bei der Identifikation, Benennung und dem Ausdruck eigener Emotionen beschreibt (Salovey & Mayer, 1990, S. 192). Dieses Störungsbild kann mithilfe der Toronto Alexithymia Scale von Bagby, Taylor und Ryan aus dem Jahr 1986 getestet werden, die die emotionale Ausdrucksfähigkeit von Menschen messen kann. Alexithymie umfasst Symptome wie die Konzentration auf primär negative oder bedrohliche Emotionen sowie Schwierigkeiten bei der Differenzierung verschiedener Gefühle (Salovey & Mayer, 1990, S. 191).

Mayer et al. (1995) konnten in einer Studie, in der die Testpersonen auf 32 emotionale und nicht emotionale Situationen reagieren sollten, zeigen, dass Menschen unterschiedliche Muster im Umgang mit ihren Emotionen aufweisen. Die Personen konnten bei der Beantwortung der Situationen jeweils drei von insgesamt zwölf vorgegebenen Gefühls- bzw. Reaktionsmöglichkeiten auswählen. Bei der Auswertung dieser Studie stieß man schließlich auf drei große Muster bzw. Dimensionen: „feeling/thought, defensive/openness, and coping/troubled“ (Salovey & Mayer, 1990, S. 192).

Dieses Ergebnis verdeutlicht, dass der verbale Umgang mit Emotionen ein komplexes, mehrdimensionales Konstrukt ist, das über Ausdruck und Nicht-Ausdruck von Emotionen hinausgeht (Salovey & Mayer, 1990, S. 192). Inzwischen gibt es jedoch Messmethoden (Operationalisierungen), um emotionale Ausdrucksfähigkeit im Allgemeinen zu erfassen. Die

Ausdrucksfähigkeit beschreibt, wie gut Menschen ihre Emotionen ausdrücken können, unabhängig davon, ob sie alexithymisch sind oder nicht.

Die verbale Benennung eigener Emotionen stellt eine grundlegende Voraussetzung dar, emotionale Informationen präzise zu verarbeiten und anzuwenden (Salovey & Mayer, 1990, S. 192). Personen, die ihre Gefühle genau beobachten und sprachlich ausdrücken können, verfügen somit über eine zentrale Basiskompetenz der emotionalen Intelligenz.

Teilbereich Wahrnehmung und Ausdruck eigener Emotionen (Nonverbal):

Die Wahrnehmung und der Ausdruck von Emotionen erfolgen häufig auf nonverbaler Ebene. Da nonverbale Signale wie Körperhaltung oder Mimik jedoch nicht in die traditionellen sprach- und kognitionszentrierten Testformate früherer Messinstrumente mentaler Fähigkeiten passten, wurden sie lange Zeit nicht als mentale Fähigkeit anerkannt (Salovey & Mayer, 1990, S. 192).

Die wissenschaftliche Untersuchung nonverbaler Emotionen knüpft zunächst an Darwins klassische Studie über „facial expressions of emotion“ an. Seitdem wird untersucht, wie genau Menschen Emotionen durch nonverbale Ausdrücke vermitteln können. Die Fähigkeit, Emotionen eindeutig zu übermitteln, wird als „nonverbal sending accuracy“ (Salovey & Mayer, 1990, S. 193) bezeichnet.

Salovey und Mayer (1990, S. 192) nennen in diesem Kontext zwei Skalen zur Erfassung dieser Fähigkeiten: Die erste Skala ist die Affect Expression Rating Scale, die die emotionale Ausdrucksfähigkeit mithilfe von Fremdeinschätzungen, beispielsweise durch Lehrkräfte, oder mithilfe von Selbstberichten im Erwachsenenbereich erfasst. Die zweite Skala ist der Affective Communication Test von Dr. Friedmann et al. (1980), eine Selbstbeurteilungsskala, mit der Unterschiede in der nonverbalen Ausdrucksstärke mittels 13 Items gemessen werden. Der Test verwendet eine 9-Punkte-Skala, auf der die Testpersonen sich von „überhaupt nicht zutreffend“ bis „sehr stark auf mich zutreffend“ einschätzen können (Friedmann et al., 1980, S. 335).

Mithilfe dieser Skalen wurde der Zusammenhang zwischen Emotionen und verschiedenen Variablen untersucht. Es zeigte sich eine konstante Assoziation zwischen emotionaler Ausdrucksfähigkeit und Empathie. Je empathischer jemand ist, desto ausdrucksstärker kommuniziert er durch nonverbale Mittel (Friedmann et al., 1980, S. 337, 339), obgleich depressive Menschen Emotionen weniger ausdrucksstark nonverbal kommunizieren (Friedmann et al., 1980, S. 344).

Salovey und Mayer (1990, S. 193) betonen, dass die genaue Einschätzung und der nonverbale Ausdruck von Emotionen ein grundlegender Bestandteil der emotionalen Intelligenz sind.

Somit lässt sich festhalten, dass Personen mit einer hohen emotionalen Intelligenz Emotionen nonverbal präziser erkennen und ausdrücken können, wodurch sie sowohl eigene als auch fremde emotionale Zustände schneller wahrnehmen und auf diese reagieren können.

Teilbereich Wahrnehmung und Ausdruck Emotionen anderer:

Die Bewertung der Emotionen anderer ist auf ein zentrales Konstrukt der emotionalen Intelligenz zurückzuführen: die „Empathie“ (Salovey & Mayer, 1990, S. 194).

Empathie [engl. empathy; gr. ἐμπάθεια (empathia) Leidenschaft, intensives Gefühl] wird im Dorsch Lexikon der Psychologie als ein komplexes Konstrukt, welches das affektive Nachempfinden der vermuteten Emotionen eines Mitmenschen umfasst. Es basiert auf einem kognitiven Verständnis der Emotion und unterliegt der Selbst-Anders-Differenzierung, was bedeutet, dass die durch Empathie ausgelösten Emotionen des Anderen bewusst registriert, aber nicht als eigene wahrgenommen werden. Das affektive Nachempfinden bezeichnet das innere Erleben von Emotionen, deren Aktivität sich auf die vermutete Emotionalität des Gegenübers bezieht.

In diesem Kontext bezeichnet kognitives Verstehen die Fähigkeit, die Emotionen des Gegenübers zu erkennen und deren vermeintliche Ursachen nachzuvollziehen. Empathie wird hierbei in der Regel als Fähigkeit oder Disposition konzeptualisiert (Altmann, 2021).

Die empirische Forschung zeigt eine enge Verbindung zwischen der Fähigkeit, Emotionen anderer korrekt wahrzunehmen, und dem empathischen Verhalten. So konnten Mayer und Geher (1996, S. 107) zeigen, dass Personen mit hoher Einschätzungsgenauigkeit bei emotionalen Zuständen auch höhere Empathiewerte aufweisen. Die präzise Wahrnehmung eigener Emotionen bildet somit eine wesentliche Grundlage für das Erkennen der Emotionen anderer Personen.

Da sich beide Untersuchungen vorrangig mit dem sprachlichen Umgang beim Erkennen fremder Emotionen befassen, wird für nonverbale Signale auf die Studie von Schmitz und Schwab (1998) verwiesen (Sieberth, 2006, S.13). In ihrer Untersuchung konnten sie zeigen, dass Menschen mit hohem Maß an Empathie die Emotionen anderer sowie deren mimische Ausdrücke gut erkennen. Dieses Ergebnis zeigt, dass empathische Fähigkeiten die Analyse sowohl von verbalen als auch von nonverbalen Anteilen der emotionalen Informationen beinhalten.

Abschließend lässt sich festhalten, dass das korrekte Erkennen der Emotionen anderer anhand verbaler und nonverbaler Signale erfolgt. Eine empathische Reaktion darauf ist ein zentraler Bestandteil emotional intelligenten Verhaltens und ermöglicht es einer Person, in sozialen Situationen angemessen zu handeln (Siebert, 2006, S. 13).

2. Regulation von Emotionen

Menschen erleben Emotionen sowohl auf direkter als auch auf reflektierter Ebene. Letztere ermöglicht den Zugang zu einem Wissen über die eigenen Gefühle sowie die Gefühle anderer (Salovey & Mayer, 1993, S. 195). Dieser Bereich beschäftigt sich mit der Regulation, also der Kontrolle der eigenen Emotionen sowie der Emotionen anderer (Salovey & Mayer, 1993, S. 195-196).

Teilbereich Regulation der eigenen Gefühle

Die Erfahrungen, die mit eigenen unterschiedlichen Stimmungen bzw. Emotionen gemacht werden, auch Meta-Erfahrungen genannt, können zusammengefasst werden als ein Ergebnis eines regulatorischen Systems, welches überwacht, bewertet und manchmal eingreift, um die Stimmung zu verändern (Salovey & Mayer, 1990, S. 196). Während einige Aspekte der Emotionsregulation automatisch erfolgen, sind manche Meta-Erfahrungen bezüglich der Stimmung bewusst und der Untersuchung zugänglich. Salovey und Mayer (1990, S. 196) nennen zwei Skalen zur Messung der Stimmungsregulation: die State Meta-Mood Scales (SMMS) und die Trait Meta-Mood Scales (TMMS). Die SMMS misst die momentane Regulation, während sich die TMMS eher auf den längerfristigen Regulationsstil fokussiert. Der Schwerpunkt liegt hier auf den Stimmungen, auch Moods genannt. Obwohl die emotionale Intelligenz als Gesamtheit untersucht wird, steht an dieser Stelle die Stimmung im Fokus, weniger die Emotionen selbst. Stimmungen sind weniger intensiv als Emotionen und halten länger an, sollten aber von emotional intelligenten Menschen genauso regulierbar sein wie Emotionen an sich. Sozial intelligente Menschen nutzen laut Salovey und Mayer (1990, S. 196-198) verschiedene Strategien, um ihre Stimmungen zu steuern und sie zu verbessern.

Durch die Beobachtung von sich selbst, auch Meta-Erfahrung genannt, analysieren Individuen, welche Emotion in einem ausgelöst wird, und sammeln gleichzeitig Daten für eine verhaltensbasierte Regulierung durch situationsbezogene Theorien (Salovey & Mayer, 1990, S. 196). Ein Beispiel aus dem Alltag könnte hier sein, dass Joggen den Kopf freimacht und Sorgen sowie schlechte Laune ins Positive hin verbessert. Somit verbindet die Person Joggen mit einer Stimmungsverbesserung und versucht bei schlechter Stimmung diese Aktivität bzw. Erfahrung gezielt aufzusuchen, um die Stimmung in der Zukunft hierdurch erneut zu verbessern. Auf dieser Grundlage werden sodann Regeln konstruiert, die das Verhalten steuern, um eine bestimmte Stimmung zu erzeugen (Salovey & Mayer, 1990, S. 196 ff.).

Die Stimmung kann außerdem durch das soziale Umfeld beeinflusst werden. Ein Umfeld, in dem die Erfolge anderer keine Bedrohung für uns selbst darstellen, ist meist mit positiven Affekten wie Stolz verbunden, wohingegen ein Umfeld, in dem die Erfolge anderer unser eigenes Selbstgefühl beeinträchtigen, eher zu negativen affektiven Zuständen wie Neid führen kann (Salovey & Mayer, 1990, S. 196). Im Allgemeinen versucht ein Individuum, eine negative

Stimmung des eigenen Selbst zu vermeiden und eine positive zu schaffen oder aufrechtzuerhalten, indem die Person nach positiven Informationen über sich selbst sucht. Das Ganze wird „self-evaluation maintenance“ (Salovey & Mayer, 1990, S. 196), also Selbstbewertungs-Aufrechterhaltung, genannt.

Stimmungen können neben den genannten Punkten auch direkt modifiziert werden, was als direkte Stimmungsmodifikation bezeichnet wird. Dabei verwenden Individuen scheinbar bewusste, kontrollierte Mechanismen, um automatischen Assoziationen, die durch negative Stimmungen hervorgerufen werden, entgegenzuwirken (Salovey & Mayer, 1990, S. 197).

Das Thema Gefühlsregulation stellt sich jedoch komplexer dar, da Menschen auch motiviert sein können, emotionale Erfahrungen jeglicher Art zu suchen und zu verlängern. Zum Beispiel besuchen wir Theater, lesen fiktive Geschichten oder hören Sinfonien, selbst wenn sie Trauer hervorrufen. Solche ästhetischen Erlebnisse ermöglichen es uns, negative Gefühle risikofrei zu erleben und schaffen einen Kontrast, der uns hilft, Freude intensiver zu spüren (Salovey & Mayer, 1990, S. 197).

Zusammenfassend ist die Aufnahme der Emotionsregulation in das Konzept der emotionalen Intelligenz darin begründet, dass diese Kompetenz für das Herbeiführen von adaptiveren und verstärkenden Stimmungszuständen eingesetzt werden kann (Mayer & Salovey, 1990, S. 198). Emotional intelligente Individuen nutzen diese Fähigkeit gezielt zur Erreichung bestimmter Ziele.

Teilbereich Regulation der Gefühle anderer

„Emotional intelligence includes the ability to regulate and alter the affective reactions of others“ (Salovey & Mayer, 1990, S. 197). Die Regulation der Gefühle anderer Menschen meint demnach die Fähigkeit, emotionale Zustände anderer Personen zu beeinflussen (Sieberth, 2006, S.15). Genauer bedeutet dies, die emotionalen Zustände zu verstärken, zu mildern oder allgemein in eine bestimmte Richtung zu lenken.

Personen, die dies beherrschen, sind in der Lage, genau auf die Bedürfnisse anderer einzugehen und ihr Verhalten situationsangemessen anzupassen, um das emotionale Erleben des Gegenübers zu beeinflussen und eine gewünschte Handlung oder Reaktion hervorzurufen. Gleichzeitig können sie beeinflussen, welchen Eindruck die Menschen von sich selbst haben, womit sich Goffman (1959, S. 132 ff.) in seinem Kapitel „The Arts of Impression Management“ befasst. Hierbei geht es beispielsweise um das bewusste Unterlassen von bestimmten Reaktionsweisen in speziellen Situationen (Goffman, 1959, S. 146 ff.).

Obwohl zahlreiche Personen in der Lage sind, ihre eigenen Emotionen sowie die Gefühle anderer zu regulieren, sollten emotional intelligente Individuen, wie bereits bei der Regulation der eigenen Gefühle erwähnt, besonders hohe Fähigkeiten aufweisen, um bestimmte Ziele zu erreichen. Dies kann sich auf zwei Weisen zeigen: Im positiven Sinne werden die Fähigkeiten

genutzt, um die Stimmung anderer zu verbessern und sie charismatisch zu einem wertvollen/sinnvollen Ziel zu motivieren. Der Einsatz dieser Fähigkeiten kann jedoch auch zur emotionalen Manipulation oder zur Durchsetzung persönlicher Ziele auf Kosten anderer erfolgen (Mayer & Salovey, 1990, S. 198).

3. Nutzung von Emotionen

Die Kategorie der Nutzung von Emotionen umfasst vier Subfaktoren, die die Annahme widerspiegeln, „dass Personen mit hoher emotionaler Intelligenz Emotionen flexibler verwenden können aufgrund ihrer flexiblen Planung, ihres kreativen Denkens und ihrer Fähigkeiten zur (Um-)Lenkung ihrer Aufmerksamkeit sowie zur Motivation ihrer selbst und anderer Personen“ (Neubauer & Freudenthaler, 2005, S. 41).

Der Teilbereich der Nutzung von Emotionen wird im Rahmen dieser Arbeit nicht vertieft dargestellt, da er weniger die Wahrnehmung und Regulierung betrifft, sondern vielmehr kognitive und leistungsbezogene Prozesse in den Fokus rückt.

Zusammenfassung

Ausgehend vom Modell der emotionalen Intelligenz nach Salovey und Mayer (1990) zeigen emotional intelligentere Personen in mehreren Bereichen besondere Fähigkeiten: Sie können eigene Emotionen genau wahrnehmen und einschätzen, sie bei Bedarf angemessen ausdrücken und die Emotionen anderer korrekt erkennen, um sozial angepasst darauf zu reagieren. Ebenso zentral ist die Fähigkeit, eigene Gefühle und die Gefühle anderer gezielt zu steuern, um gesetzte Ziele zu erreichen, wie die Verbesserung der eigenen Stimmung oder der Stimmung anderer. Durch die Initiation adaptiven Verhaltens können eigene Emotionen so reguliert werden, dass sie zur Lösung von Problemen beitragen (Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 41).

2.2.2. Kritische Betrachtung des Modells der emotionalen Intelligenz (EI90)

Konzeptuelle Kritik

In der Forschung wurde die Unbestimmtheit des dritten Zweigs, der „Nutzung von Emotionen“, kritisiert. Die dort verwendeten Konzepte, wie beispielsweise die „flexible Planung“ oder das „kreative Denken“, galten als unbestimmt. Demnach sei zu ungenau definiert, was „kreatives Denken“ genau beinhaltet oder welche Fähigkeiten hier vorhanden sein müssen.

Das gelegentliche Abändern etablierter Konstrukte wirft ferner die Frage auf, ob emotionale Intelligenz überhaupt als eine neue Art von Intelligenz angesehen werden sollte (Neubauer & Freudenthaler, 2002, zitiert nach Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 43).

Kritik an der Operationalisierung und Validierung

Obwohl Salovey und Mayer (1990) anfänglich sowohl Selbstberichts- als auch Fähigkeitsmessungen zur Bewertung ihrer Komponenten der emotionalen Intelligenz (EI) vorgeschlagen haben, wurde bis zu diesem Zeitpunkt explizit nur ein Selbstberichtsverfahren, das SEI von Schutte et al. (1998), entwickelt, das EI als eine Eigenschaft (Trait) betrachtet, die mit der ursprünglichen Konzeptualisierung verbunden ist (Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 43). Die Faktorenanalysen der SEI-Daten durch verschiedene Autoren, wie beispielsweise Ciarrochi et al. (2002), Petrides und Furnham (2000) sowie Schutte et al. (1998), führten dabei jeweils zu unterschiedlichen Faktorenlösungen (Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 43). Diese Ergebnisse legten nahe, dass es weder die von Salovey und Mayer (1990) vorgeschlagene Struktur der emotionsbezogenen mentalen Fähigkeiten noch die Existenz einer kohärenten Domäne der emotionalen Intelligenz zu geben scheint (Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 43).

Trotz all dieser Probleme und Kritikpunkte argumentierten Mayer und Salovey, dass EI neben dem klassischen IQ eine bedeutende neue Form der Intelligenz darstelle, da die postulierten emotionsbezogenen Fähigkeiten gut mit weithin anerkannten konzeptuellen Definitionen von Intelligenz, wie etwa der von Wechsler (1958), "the aggregate or global capacity of the individual to act purposefully, to think rationally, and to deal effectively with his environment" (Wechsler, 1958, zitiert nach Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 43) vereinbar seien. Sie behaupten ferner, EI sei ein enger gefasstes, fokussierteres Konzept als die soziale Intelligenz, da es hauptsächlich auf emotionale Problemlösung ausgerichtet sei (Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 43).

Das ursprüngliche Modell (EI 90) wurde später von Mayer und Salovey (1997) revidiert, wobei sie das Konzept strikt auf mentale Fähigkeiten beschränkten und den kritisierten Zweig „Nutzung der Emotionen“ konzeptuell präzisierten (Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 44).

2.2.3. Revidiertes Fähigkeitsmodell emotionaler Intelligenz

1997 präsentierten Salovey und Mayer eine überarbeitete Version ihres ursprünglichen Modells der emotionalen Intelligenz von 1990. Das revidierte Modell, oft als Four-Branch-Modell bezeichnet, bietet eine verbesserte Darstellung des EI90. In diesem Modell wird emotionale Intelligenz als eine Sammlung emotionaler Fähigkeiten verstanden, die sich in vier Zweige unterteilen lässt, von grundlegenden bis hin zu komplexen Fertigkeiten. Innerhalb jedes Zweiges werden jeweils vier repräsentative Fähigkeiten beschrieben, die sich in ihrer entwicklungspsychologischen Abfolge unterscheiden und die jeweilige Fähigkeit exemplarisch darstellen. Das Modell basiert strikt auf einem Konzept mentaler Fähigkeiten und ist zum Zeitpunkt der Veröffentlichung eines der ersten Modelle, das emotionale Intelligenz konsequent als Fähigkeitskonstrukt konzeptualisiert (Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 44). Mit dieser

Überarbeitung trennt es EI von sozio-emotionalen Persönlichkeitseigenschaften wie unter anderem den Big-Five (Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 44). Der Schwerpunkt des ursprünglichen lag weniger auf dem Nachdenken über Emotionen als auf deren Wahrnehmung und Steuerung, was durch die überarbeitete Definition behoben werden sollte (Siebert, 2006, S. 17). Mayer und Salovey definieren die emotionale Intelligenz nun als „the ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to access and or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth“ (Mayer & Salovey, 1997, S. 10). Hierdurch wird emotionale Intelligenz nun als die Zusammenfassung mehrerer mentaler Fähigkeiten gesehen (Sieberth, 2006, S. 17). Die revidierte Definition der emotionalen Intelligenz lautet nun:

Emotional intelligence involves the ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth. (Salovey & Mayer, 1997, S. 10)

Die Big-Five-Persönlichkeitseigenschaften

Die Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale, auch Fünf-Faktoren-Modell genannt, beschreiben ein etabliertes Konzept der Psychologie, das grundlegende Aspekte der menschlichen Persönlichkeit beschreibt. Es basiert auf dem psycholexikalischen Ansatz (Brähler & Strauß, 2012). Schule et al. (2006, S. 24f.) beschreiben die Big Five im Detail folgendermaßen:

Offenheit für neue Erfahrungen (O) beschreibt die Bereitschaft, neue Ideen und Werte zu vertreten und weist die höchste Korrelation mit Intelligenz auf. Extraversion (E) umfasst Geselligkeit, Lebendigkeit und Gesprächigkeit. Unterschieden wird hier zwischen Introversion, also Menschen, die gerne allein und eher zurückhaltend sind, und Extraversion, das heißt, Menschen, die sich in Gruppen und sozialer Interaktion wohlfühlen.

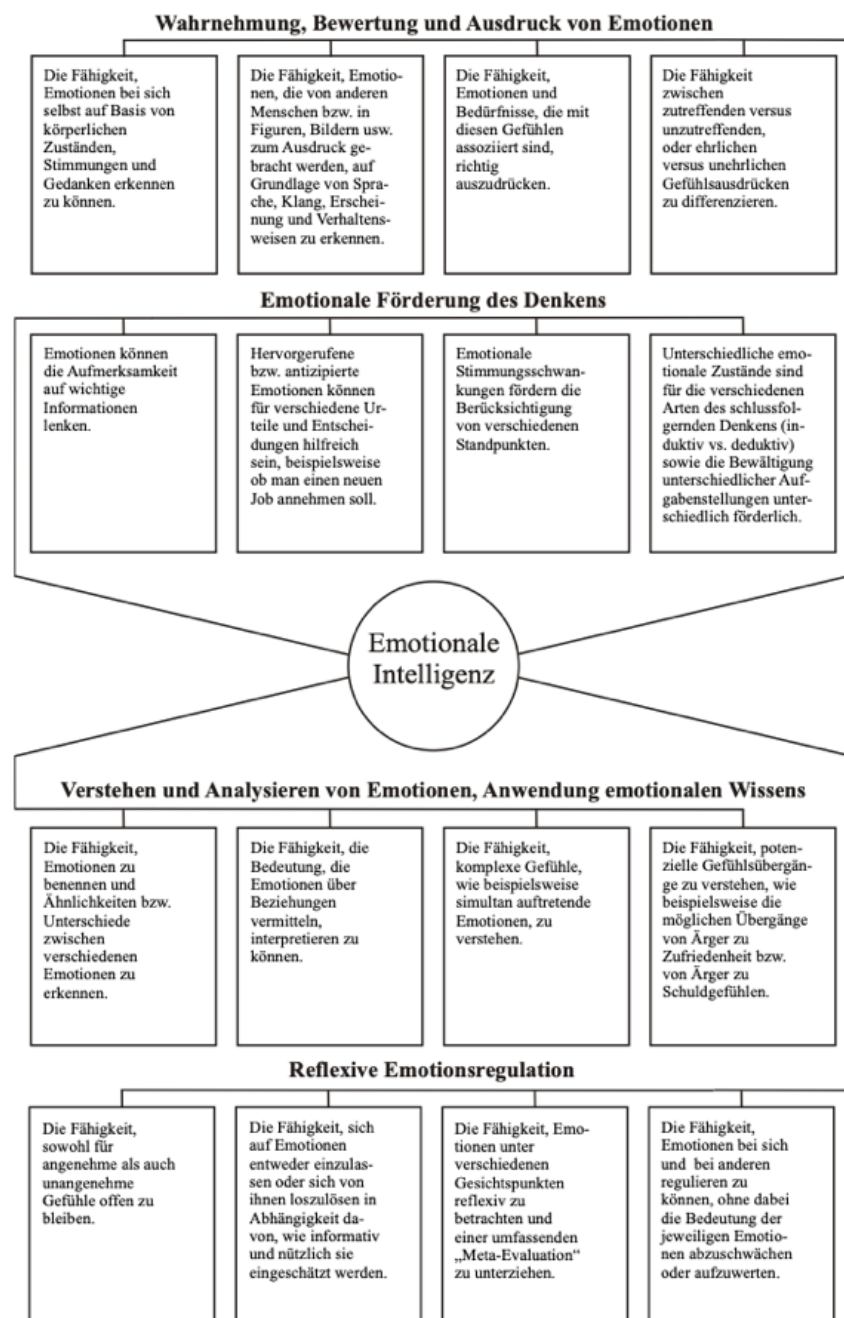
Neurotizismus (N) stellt Menschen, die als „emotional, ängstlich und nervös“ beschrieben werden können“ (Neurotizismus), Individuen, die „sachlich, ruhig und mit sich selbst zufrieden sind (emotionale Stabilität)“, gegenüber. Ferner umfasst Verträglichkeit (V) Aspekte wie Sympathie und Mitgefühl. Gewissenhaftigkeit (G) beinhaltet das Leistungsstreben und die Fähigkeit, sich zu organisieren.

Immer stärker rücken die psychologischen Prozesse, die den Big Five zugrunde liegen, in den Mittelpunkt, wobei für Extraversion und Neurotizismus deutlich mehr Forschungsergebnisse vorliegen als für die anderen drei Faktoren. Die Big Five-Faktoren der Persönlichkeit umfassen beispielsweise Aspekte wie Geselligkeit (E und V), den Umgang mit Emotionen (N), die Organisation des eigenen Verhaltens (G) und die Offenheit für Gefühle (O).

All diese Elemente scheinen Verbindungen zu den bestehenden Ansätzen der emotionalen Intelligenz aufzuweisen. Wichtig ist jedoch die Abgrenzung dieser Persönlichkeitsmerkmale gegenüber dem Modell von Salovey und Mayer zu erkennen, denn dieses bezieht sich auf menschliche Fähigkeiten, also Kompetenzen, im Gegensatz zu Wesenszügen, die durch die Big Five definiert werden.

Abbildung 2

Revidiertes Modell der emotionalen Intelligenz nach Salovey und Mayer (1997)



Anmerkung. Quelle: Neubauer und Freudenthaler (2006, S. 45).

In dem revidierten Modell wird die emotionale Intelligenz als Zusammenspiel verschiedener emotionaler Fähigkeiten dargestellt, die sich in vier Zweige unterteilen lassen, wie in Abbildung 2 zu sehen ist.

Wahrnehmung, Bewertung und Ausdruck von Emotionen

Teilbereich 1 beschäftigt sich mit der Wahrnehmung, der Bewertung und dem Ausdruck von Emotionen. Dieser beinhaltet das „Empfangen und Erkennen emotionaler Informationen und umfasst die grundlegenden emotionsbezogenen Fertigkeiten“ (Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 44). Dies bezieht sich nicht nur auf die Fähigkeit, eigene Emotionen zu erkennen, sondern auch auf die Fähigkeit, zwischen wahren, ehrlichen und unehrlichen Gefühlausdrücken zu unterscheiden (Abb. 2).

Diese entscheidenden Input-Prozesse sind grundlegende Voraussetzungen für die weitere Verarbeitung emotionaler Informationen beim Problemlösen in sozialen Situationen (Mayer et al., 2001, zitiert nach Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 44).

Emotionale Förderung des Denkens

Dieser Abschnitt behandelt die Nutzung von Emotionen zur Optimierung des schlussfolgernden Denkens und hebt verschiedene emotionale Erfahrungen hervor, welche die kognitive Verarbeitung fördern (Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 44). Dabei werden Emotionen berücksichtigt, welche die Aufmerksamkeit auf relevante Informationen lenken, sowie verschiedene Stimmungen, die unterschiedliche schlussfolgernde Denkprozesse fördern können (Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 45).

Verstehen und Analysieren von Emotionen, Anwendung emotionales Wissen

Dieser Bereich umfasst vier typische Fähigkeiten im Hinblick auf das abstrakte Verständnis und das Denken über Emotionen sowie die kognitive Verarbeitung von Emotionen (Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 44). Diese Komponenten schließen die Fähigkeit des Benennens und Unterscheidens verschiedener Emotionen, die Kompetenz, die Bedeutung der Emotionen interpretieren zu können, bis hin zur Fähigkeit, „potenzielle Gefühlsübergänge zu verstehen“ (Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 45), wie beispielsweise von Wut zu Zufriedenheit zu kommen, mit ein.

Reflexive Emotionsregulation

Die reflexive Emotionsregulation bezeichnet die Fähigkeit, sowohl mit eigenen als auch mit fremden Emotionen umzugehen, „um das emotionale und intellektuelle Wachstum zu fördern“ (Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 46). Dieser Zweig umfasst die am höchsten entwickelten Fähigkeiten, beginnend bei der Fähigkeit, angenehme wie unangenehme Gefühle zuzulassen, sich je nach Nützlichkeit auf Emotionen einzulassen oder von ihnen zu lösen, je nach

Nützlichkeit, bis hin zur Fähigkeit, eigene Emotionen und die anderer zu regulieren, ohne deren Bedeutung zu schwächen (Abb. 2).

Mayer und Salovey vertreten in neueren Werken (1997; Mayer et al., 1999, 2001) die Meinung, dass das revidierte Modell EI97 konzeptuelle, Korrelations- und Entwicklungskriterien erfüllt, was eine Ansiedelung der emotionalen Intelligenz im Bereich der Intelligenz-Konstrukte rechtfertigt (Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 46). Das konzeptuelle Kriterium beruht auf der Zusammensetzung der EI aus „konzeptuell verwandten mentalen Fähigkeiten“ (Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 46). Diese beziehen sich auf unterschiedliche Aspekte des Denkens über Emotionen und grenzen sich deutlich von Persönlichkeitseigenschaften und Begabungen ab. Die Zweige des EI97-Modells beinhalten mentale Prozesse, die als zentrale Bestandteile eines Intelligenzsystems anerkannt sind, wie abstraktes Verstehen oder Schlussfolgern. Somit lässt sich EI als eine Reihe emotionsbezogener Fähigkeiten beschreiben, die einer klar umrissenen Definition unterliegen (Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 46).

Das zweite Hauptkriterium nach Neubauer und Freudenthaler (2006, S. 46), das Korrelationskriterium, beschreibt die wechselseitige Verbindung zwischen den Komponenten mentaler Fähigkeiten und etablierten Intelligenzmaßen. Dieses Korrelationsmuster ist von grundlegender Bedeutung, da moderate Korrelationen ein Indiz dafür sind, dass die neue Intelligenzkomponente zum einen dem Bereich der Intelligenzen angehört, sich aber zum anderen von den traditionellen Intelligenzkomponenten ausreichend unterscheidet.

Das dritte Kriterium der Entwicklung bezieht sich auf die Veränderung durch Alter und Erfahrung, wie auch bei einer traditionellen Intelligenz (Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 46). Es wird angenommen, dass EI eine Reihe von durch Erfahrungen und sozialen Interaktionen erworbenen Fertigkeiten widerspiegelt (Davies et al., 1998, zitiert nach Neubauer & Freudenthaler, S. 46). Der dritte Zweig, das Verstehen von Emotionen, beruht auf der Verarbeitung von Emotionen mithilfe der erworbenen emotionalen Wissensgrundlage (Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 46 f.).

Aufgrund dieser Annahmen ist zu vermuten, dass ein Zusammenhang zwischen EI und der kristallinen Intelligenz, also der Fähigkeit zur Anwendung erworbenen Wissens, besteht.

Die Operationalisierung und konzeptuelle Validierung des Modells aus 1997 fokussieren sich auf psychosometrische Leistungstests, die nach Salovey und Mayer (1997) als einzige die Existenz von EI nachweisen können (Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 47).

Auf dieser Basis entwickelten Mayer et al. 1999 die Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS), die zwölf Leistungsaufgaben enthält. Dazu zählen Aufgaben zur Emotionswahrnehmung in Gesichtern, Geschichten oder Musik (Zweig I) sowie zur Fähigkeit, Emotionen zu verstehen und darüber nachzudenken (Zweig III).

Dieses Modell wies schwerwiegende Messprobleme sowie eine geringe Reliabilität einiger Fähigkeitsmaße auf. Da die konzeptuelle Validität nicht ausreichend gegeben war, sowohl im Hinblick auf das Verständnis und den Nutzen emotionaler Intelligenz (EI) als auch auf die Testauswertung nach Mayer et al., wurde das Verfahren nochmals überarbeitet (Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 48).

Zur Problemlösung und Verbesserung der psychosometrischen Eigenschaften wurde sodann der Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Research Version 1.1 (MSCEIT RV1.1) entwickelt (Mayer et al., 2003, S. 97). Die MSCEIT sowie auch die Vorgängerversionen basieren auf der Idee, dass emotionale Intelligenz Problemlösungen mit und über Emotionen umfasst (Mayer et al., 2003, S. 97). Der Test soll vier Bereiche der emotionalen Intelligenz testen: Emotionen wahrnehmen, Emotionen nutzen, um das Denken zu fördern, Emotionen verstehen und Emotionen regulieren (Mayer & Salovey, 1997, S. 11). Jedoch wurde ebenso dieses Testverfahren hinsichtlich Struktur, Validität und Messmethodik kritisiert (Wilhelm, 2006, S. 153).

Aufgrund der Kritik bearbeiteten Mayer et al. (2003) das Testverfahren erneut und entwickelten den MSCEIT 2.0. Der Test umfasst 141 Items, die die vier Bereiche der EI mit jeweils zwei Aufgaben messen (Mayer et al., 2003, S. 99).

2.2.4. Golemans Modell emotionaler Intelligenz

Daniel Golemans Modell der emotionalen Intelligenz bezieht eine Vielzahl von Fähigkeiten mit ein. Mit eingeschlossen sind die Kompetenz, sich selbst wahrnehmen und einschätzen zu können, sowie Durchhaltevermögen, also die Fähigkeit, Misserfolge und negative Erfahrungen konstruktiv zu bewältigen und auch in schwierigen Lebensphasen Zuversicht und Stärke zu bewahren (Goleman, 2024, S. 8). Eng verbunden mit dieser Resilienz ist ein „realistischer Optimismus“, eine Ressource, die essenziell für die Zuversicht auch in Krisenperioden ist, um effektive Lösungsstrategien entwickeln zu können, anstatt in einer Apathie zu verbleiben (Goleman, 2024, S. 117). Ursachen für Niederlagen sehen Optimisten als beeinflussbar an, so dass dieselben Probleme in Zukunft vermeidbar werden.

Weiterhin sieht Goleman die Fähigkeit, sich in allen Lebenssituationen die Hoffnung zu bewahren, als unverzichtbar an, wobei er diese Kompetenz nach dem Psychologen C. R. Snyder als „die Überzeugung, dass man sowohl den Willen als auch die Möglichkeit hat, seine Ziele zu erreichen, worin sie auch bestehen mögen“, definiert (Goleman, 2024, S. 115).

Emotionale Intelligenz schließt als Kernkompetenz zudem die Empathie mit ein, die eine grundlegende Basis für soziale Beziehungsfähigkeit und nach Goleman „die Wurzel des Mitgefühls“ (Goleman, 2024, S. 147) darstellt. Im Fokus steht die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, was genauer bedeutet, sich in die mentalen Zustände anderer Menschen

hineinzuversetzen. Mit Aufmerksamkeit gilt es, die Emotionen anderer zu erkennen und zu interpretieren, diese selbst zu erfühlen und entsprechend zu handeln (Goleman, 2024, S. 146). Im Fokus steht jedoch die soziale Interaktion, also grundlegende Fähigkeiten im Umgang mit anderen Menschen. Neben der Empathie gehört zu den sozialen Kompetenzen auch eine Sensibilität, die Grundstimmung vor allem in Gruppen zu erspüren, um so eine feinfühligere, situationsadäquate Strategie für eine erfolgreiche Integration zu entwickeln (Goleman, 2024, S. 161).

In Bezug auf emotionale Intelligenz geht es Goleman aber nicht nur darum, sich in andere einzufühlen. Von ebenfalls großer Bedeutung ist die Kompetenz der Selbstwahrnehmung, also die Fähigkeit, in jeder Situation seine eigenen Emotionen zu erkennen und „zu wissen, was man empfindet, wenn Emotionen einen aufwühlen“ (Goleman, 2024, S. 73).

Neben dem Wahrnehmen der eigenen Gefühle spielt auch das Kommunizieren dieser eine große Rolle. Dabei gelten die sogenannten „Vorzeigeregeln“ als „eine gesellschaftliche Übereinkunft darüber, welche Gefühle man wann zeigen darf“ (Goleman, 2024, S. 147). Unterschieden wird dabei zwischen minimiert, übertreibt und ersetzt. „Minimiert“ beschreibt das Unterdrücken von Gefühlen vor einer Autoritätsperson. „Übertreibt“ bedeutet der in der Intensität übersteigerte Ausdruck von Emotionen, was sich vor allem bei kleinen Kindern beobachten lässt. „Ersetzt“ ist eine Strategie, die man aus Ländern kennt, in denen das Wort „Nein“ als unhöflich gilt und durch ein „Ja“ ersetzt wird, wodurch allerdings eine inhaltlich unwahre Zusage vermittelt wird.

Nach Goleman bedeutet emotionale Intelligenz, diese Strategien perfekt und situationssensibel einzusetzen. Diese Vorzeigeregeln bestimmen „wie unsere Gefühle auf andere wirken. Wer diese Regeln befolgt, erzielt einen optimalen Eindruck; wer sich nicht daran hält richtet ein emotionales Chaos an“ (Goleman, 2024, S. 148).

Eingeschränkt wird dies allerdings durch die Gefahr, sich zu einem „sozialen Chamäleon“ (Goleman, 2024, S. 155) zu entwickeln, wenn die sozialen Kompetenzen einen höheren Stellenwert haben als die Selbstachtung. Gibt man den Respekt vor sich selbst auf, reagiert ein Mensch ausschließlich nach den Erwartungen anderer. Es wird also immer eine Rolle gespielt, in der sich unter Nutzung perfekter sozialer Strategien seinem Umfeld angepasst wird, um sich optimal darzustellen, jedoch wird dabei die eigene Identität aufgegeben. Bei emotionaler Intelligenz gilt es, eine Balance zwischen den eigenen sozialen Kompetenzen und dem Selbstrespekt zu finden (Goleman, 2024, S. 155).

Eine weitere nach innen gerichtete Kompetenz sieht Goleman in Selbstbeherrschung und somit in der Impulskontrolle: „Das Medium der Emotionen sind Impulse, und der Keim aller Impulse ist ein Gefühl, das sich unkontrolliert in die Tat umsetzt“ (Goleman, 2024, S. 12). Es geht um die Fähigkeit genau diesen Impulsen keinen freien Lauf zu lassen, sondern sie zu regulieren. Nach Goleman spiegelt ein Zitat von Aristoteles diese Fähigkeit wider: Es geht um die

Befähigung „gegen die rechte Person, im rechten Maß, zur rechten Zeit, für den rechten Zweck und auf die rechte Weise zornig zu sein“ (Goleman, 2024, S. 13). Je höher die emotionale Intelligenz, desto besser ist auch die Kompetenz, Gefühlsimpulse bewusst zu steuern und konstruktiv zu bewältigen. Goleman sieht zudem eine enge Verbindung zwischen einer erfolgreichen Impulskontrolle und den Fähigkeiten der Zielstrebigkeit und Beharrlichkeit.

Was die Impulskontrolle zeigt, ist die enge Kopplung zwischen Emotionen und der menschlichen Reaktion oder Aktivität, was schon aus dem Wortstamm des Wortes „Emotion“ hervorgeht: „Die Wurzel des Wortes Emotion ist *move*, lateinisch für bewegen, wobei das Präfix *e* hinwegbewegen bedeutet, was darauf hindeutet, dass jede Emotion eine Tendenz zum Handeln innewohnt“ (Goleman, 2024, S. 22).

Im Kontext der emotionalen Intelligenz ist nicht nur die enge Beziehung der Emotionen zur Reaktion von Bedeutung, sondern von ebenso großem Gewicht ist deren Zusammenspiel mit der Rationalität: „Die unter Kognitionswissenschaftlern vorherrschenden Modelle von der Informationsverarbeitung des menschlichen Geistes gehen an der Tatsache vorbei, dass die Rationalität vom Gefühl geleitet wird - und von ihm überschwemmt werden kann“ (Goleman, 2024, S. 62). Emotionen und Rationalität arbeiten zusammen, wobei in Extremsituationen meist Gefühle dominieren, etwa bei fehlender Impulskontrolle. In solchen besonderen Fällen haben „die Emotionen den denkenden Geist in Griff“ (Goleman, 2024, S. 26), was nach Goleman am besten nachvollziehbar ist, wenn grundlegende Kenntnisse über die Funktionsmechanismen des Gehirns vorliegen. Sein Modell bezieht somit auch die strukturelle und funktionelle Architektur des Gehirns ein, worauf in den nachfolgenden Kapiteln noch näher eingegangen wird.

Im Idealfall bewahren die emotionale und rationale Seite eine konstruktive Balance: „Die Emotion wird einbezogen und durchdringt die Operationen der rationalen Seele, und die rationale Seele entwickelt die Eingaben der Emotionen weiter und legt dann und wann ihr Veto ein“ (Goleman, 2024, S. 26). Emotionen beeinflussen, wie Informationen analysiert werden. Die Rationalität kanalisiert die Gefühle, erfasst den gesamten Kontext einer Situation, relativiert diese und legt bei erkannter Überreaktion auch das bereits beschriebene „Veto“ ein. Somit führt die Kombination aus Rationalität und Emotion im Idealfall zur besten Situationseinschätzung. Zudem wird die sachliche kognitive Perspektive mit den emotionalen inneren Werten eines Menschen wie Zuneigung, Güte oder auch Vergebung, bezeichnet als die „höheren Werte des menschlichen Herzens“ (Goleman, 2024, S. 63).

Die höchste Form der emotionalen Intelligenz sieht Goleman im sogenannten Flow, oder Fließen, wobei sich die emotionale Intelligenz in den „Dienst der Leistung und des Lernens“ (Goleman, 2024, S. 120) stellt. In diesem Zustand sind die Gefühle konstruktiv, erwartungsvoll und ausschließlich auf die aktuelle Lerntätigkeit ausgerichtet. Alle Einflüsse außerhalb der Aufgabe werden vollständig ausgeblendet, sodass die Aufmerksamkeit auf einem bestimmten Thema

konzentriert bleibt (Goleman, 2024, S. 120). Weiter wird es als ein Zustand intensiver Aufmerksamkeit beschrieben, in dem unangenehme Gedanken und Gefühle nicht existieren und das Gehirn mit wenig Anstrengung und maximaler Effektivität funktioniert (Goleman, 2024, S. 122). Seine Empfehlung besteht darin, dieses Prinzip bereits in den Schulen anzustreben, indem, unabhängig von der Schulform, das Lernniveau optimal an die Kompetenzstufe der Schüler anpasst wird, was zu Lernbegeisterung führt, Ängste nimmt und eine maximale Motivation erzielt. Nach Goleman werden die Emotionen für pädagogische Zwecke so ideal genutzt: „durch das Lernen einen Zustand des Fließens anzustreben, ist ein humanerer, natürlicherer und sehr wahrscheinlich effektiverer Weg, Emotionen in den Dienst der Erziehung zu stellen“ (Goleman, 2024, S. 125).

Goleman zieht ferner eine klare Abgrenzung zwischen emotionaler Intelligenz und der geistigen Leistungsfähigkeit, der „akademischen Intelligenz“, gemessen am Intelligenzquotienten (IQ). „Die akademische Intelligenz im Sinne schulischer Leistungen hat mit dem Gefühlsleben kaum etwas zu tun...Menschen mit einem hohen IQ kommen in ihrem Privatleben manchmal erstaunlich schlecht zurecht“ (Goleman, 2024, S. 54). An dieser Stelle sieht er die emotionale Intelligenz:

Anders als der IQ, der seit fast hundert Jahren an Hunderttausenden untersucht wurde, ist die emotionale Intelligenz ein neues Konzept. Noch kann niemand genau sagen, in welchem Umfang sie für den unterschiedlichen Lebenserfolg der Menschen verantwortlich ist. Nach den vorliegenden Daten ist ihr Einfluss aber mindestens so groß oder größer als der IQ. (Goleman, 2024, S. 55)

Ein hoher IQ ist demnach kein Garant für ein erfolgreiches Leben und diese Norm ist vor allem kein Indikator dafür, inwieweit man befähigt ist, die Herausforderungen des Lebens zu meistern. Emotionale Intelligenz dagegen schafft aufgrund ihrer Kompetenzen erst die Grundlage dafür, die intellektuelle Kapazität überhaupt nutzen zu können:

Mit akademischer Intelligenz ist man auf das Durcheinander - und die Chancen -, die die Wechselfälle des Lebens mit sich bringen, praktisch überhaupt nicht vorbereitet...Die emotionale Intelligenz ist eine Metafähigkeit, von der es abhängt, wie gut wir unsere sonstigen Fähigkeiten, darunter den reinen Intellekt, zu nutzen verstehen. (Goleman, 2024, S. 56)

Ein hoher IQ führt nicht zwingend zu einem erfüllten Leben, vielmehr braucht es die emotionale Intelligenz als Schlüsselkomponente, die mit all ihren Fähigkeiten das Ausschöpfen des individuellen intellektuellen Potenzials erst ermöglicht. Folglich führt ein hoher IQ erst mit der Unterstützung der emotionalen Intelligenz zu einem erfüllten Leben. Golemans Modell sieht für

individuelles Wohlergehen und ein erfolgreiches Lebenswerk ausschließlich die emotionale Intelligenz als ausschlaggebend:

In dem Maße, wie die Emotionen unsere Fähigkeiten, zu denken und zu planen, für ein fernes Ziel zu üben, Probleme zu lösen und dergleichen, beeinträchtigen oder fördern, bestimmen sie die Grenzen unserer Fähigkeit, unsere angeborenen geistigen Fähigkeiten zu nutzen, und damit entscheiden sie über unseren Lebenserfolg. (Goleman, 2024, S. 108)

Zur Vervollständigung seines Modells zum Thema emotionale Intelligenz greift Goleman auf das Konzept von Peter Salovey zurück, nach dessen Definition sich die dazugehörigen Kompetenzen in die folgenden Segmente aufteilen: (Goleman, 2024, S. 65)

1. Die eigenen Emotionen erkennen: die Basis der emotionalen Intelligenz, also die Selbstreflexion und damit die Kompetenz, seine eigenen Emotionen spüren und verstehen zu können.
2. Emotionen handhaben: eine Kompetenz, die auf der Selbstwahrnehmung aufbaut und das Individuum befähigt, Gefühle wie Angst, Schwerkummer oder Wut zu reduzieren und zu regulieren.
3. Emotionen in die Tat umsetzen: Emotionen zielgerecht und produktiv einzusetzen.
4. Empathie: die Fähigkeit, sich in andere einzufühlen und selbst versteckte Kommunikationssignale, wie zum Beispiel nonverbale, erkennen zu können.
5. Umgang mit Beziehungen: beruht auf Empathie und somit auf der Kompetenz, auf die Gefühle seiner Mitmenschen adäquat reagieren zu können.

Jeder einzelne Mensch verfügt über ganz unterschiedliche Ausprägungen dieser Fähigkeiten, die auf der individuellen genetischen Disposition beruhen. Diese angeborenen Anlagen sind jedoch nicht unabänderlich, da das Gehirn in der Lage ist, Fähigkeiten der emotionalen Intelligenz zu entwickeln und zu modifizieren (Goleman, 2024, S. 66, S. 281). Das führt zu dem nächsten Aspekt von Golemans Modell: Emotionale Intelligenz ist erlernbar. „Die beste Gelegenheit, die Bausteine der emotionalen Intelligenz zu formen, ergibt sich in den ersten Lebensjahren, doch auch in der Schulzeit lassen sich diese Fähigkeiten weiter beeinflussen“ (Goleman, 2024, S. 244). Darüber hinaus führt jedes Lernen zu einer Modifikation des Gehirns, nämlich zu synaptischen Kopplungen (Goleman, 2024, S. 286).

Impulskontrolle

Durch neu gewonnene Erkenntnisse zur Arbeitsweise unserer emotionalen Hirnzentren eröffnen sich nach Golemans Modell Möglichkeiten, bei emotionalen Überreaktionen bzw. in Ausnahmesituationen regulierend auf diese einzuwirken:

Indem wir das Wechselspiel der Hirnstrukturen verstehen, die uns in Momenten des Zorns und der Furcht, der Leidenschaft oder der Freude beherrschen, lernen wir einiges über die emotionalen Gewohnheiten, die unsere besten Absichten zunichte machen können, und darüber, was wir tun können, um unsere destruktiveren oder kontraproduktiven Gefühlsimpulse zu zügeln. (Goleman, 2024, S. 13)

Zu Golemans Sicht auf die emotionale Intelligenz gehört somit, wie bereits erwähnt, ein Grundverständnis für die neuronalen Verarbeitungsprozesse des menschlichen Gehirns.

Mit dem Fokus auf emotionale Intelligenz entwickelte sich während der langen Zeitspanne der Evolution aus dem primitivsten Teil des Gehirns, dem sogenannten Hirnstamm, der für alle überlebenswichtigen Funktionen zuständig ist, der sogenannte Neokortex, der Mittelpunkt des Denkens (Goleman, 2024, S. 29). Hier finden neben anderen Aufgaben das Verstehen und die Verarbeitung der Sinneswahrnehmung sowie die Entwicklung von Strategien und Plänen statt.

Durch Verfeinerungen des Gehirns bildeten sich schließlich sogenannte „Lappen“: aus den für die Gesichtswahrnehmung zuständigen Zellen der visuelle Lappen oder aus den Geruchszellen beispielsweise der olfaktorische Lappen. „Die evolutionäre Wurzel unseres Fensters des Gefühlslebens liegt im Geruchssinn, genauer, im olfaktorischen Lappen“ (Goleman, 2024, S. 27). Den Hirnstamm umgebend, formten sich sodann die immer größer werdenden Schichten des emotionalen Zentrums, das sogenannte limbische System (Goleman, 2024, S. 28).

Das limbische System ist mit dem Neokortex verknüpft, was bedeutet, dass alle Sinneswahrnehmungen (visuell, auditiv, olfaktorisch, gustatorisch und taktil) mit Empfindungen assoziiert werden. „Je größer die Zahl der Verbindungen, desto vielfältiger die möglichen Reaktionen. Es ist der Neokortex, der die Verfeinerung der Komplexität des Gefühlslebens ermöglicht, sodass wir Gefühle wegen unseren Gefühlen haben“ (Goleman, 2024, S. 29).

Bei intensiven emotionalen Reaktionen wie Wut dominiert das limbische System, sodass der rationale Teil des Gehirns, der Neokortex, nur eingeschränkt für eine rationale Handlungssteuerung sorgen kann (Goleman, 2024, S. 32).

Der Ursprung dieser extremen Gefühle, ob positiv oder negativ, liegt im sogenannten Mandelkern, einem Zentrum des limbischen Systems (Goleman, 2024, S. 32). Goleman bezeichnet diesen als „psychologischen Wachposten“, der jede Wahrnehmung in jedem Moment analysiert, allerdings mit dem Hintergrund einer archaischen Frage: „Nehme ich etwas wahr, das ich ablehne, mich beleidigt oder Angst macht“ (Goleman, 2024, S. 34). Die Reaktion hierbei folgt impulsiv und unmittelbar.

Nach Erkenntnissen der Neurowissenschaft führen Wahrnehmungen der Sinnesorgane in der Regel zum Thalamus und von dort direkt zum Mandelkern. Gleichzeitig werden allerdings auch zum Neokortex, dem Zentrum des rationalen Denkens, Signale übermittelt, in dem

anschließend eine vollständige Analyse der neuronalen Impulse erfolgt. Verknüpft mit Erfahrungen werden Muster erkannt, ein kompletter Kontext der Situation gebildet und erst dann erfolgt die Verbindung mit dem limbischen System, in dem eine angemessene Reaktion geformt wird. Das emotionale Gehirn reguliert emotionale Impulse und ist in der Lage nach Erfassung der Gesamtsituation diese zu modulieren, also neu zu bewerten und erst dann zu reagieren. Es kommt zu einer Interaktion zwischen rationaler und emotionaler Kognition. Entscheidend ist, dass genau dieser Weg eingeschlagen wird, wenn die Kompetenz der Impulskontrolle gegeben ist. Der Neokortex reagiert vor dem Mandelkern überlegt und unter Einbeziehung aller Faktoren. Impulskontrolle bedeutet demnach die Nutzung des langen Weges unter Einbeziehung des Neokortex (Goleman, 2024, S. 36).

Fehlt die Impulskontrolle, so dominiert die direkte Verbindung zwischen Thalamus und Mandelkern, sodass die Analyse der Gesamtsituation durch den Neokortex entfällt und die Reaktion unmittelbar erfolgt, ohne den Kontext zu eruieren. Das ist der Ursprung von emotionalen Überreaktionen. Goleman zitiert in diesem Zusammenhang Joseph LeDoux, einen amerikanischen Neurowissenschaftler, der solche Impulshandlungen als „präkognitive Emotion bezeichnet, als ein dem Denken vorausseilendes Gefühl“ (Goleman, 2024, S. 44). Diese Emotionen, die direkt über den Mandelkern entstehen sind „unsere primitivsten und stärksten Gefühle“ (Goleman, 2024, S. 36). Nach Goleman gilt es diese direkte Verbindung im Falle der Gefahr von übersteigerten, zerstörerischen Impulsreaktionen zu umgehen und stattdessen eine bewusste, kognitive Verarbeitung über den Neokortex zu ermöglichen.

Selbstwahrnehmung

Eine tragende Säule der Emotionalen Intelligenz ist nach Goleman die Selbstwahrnehmung, die Fähigkeit eigene Empfindungen zu erkennen und zu verstehen. Goleman benutzt dafür den Begriff „mindfulness“ oder „Achtsamkeit“, als „die fortwährende Wahrnehmung der eigenen inneren Zustände“ (Goleman, 2024, S.67). „Eine solche Aufmerksamkeit verzeichnet alles, was die Wahrnehmung durchläuft, mit Unvoreingenommenheit, als ein interessierter, aber unbeteiligter Zeuge (Goleman, 2024, S. 68). Achtsamkeit vollzieht sich dabei auf einer Metaebene auf der man sich mit Abstand selbst beobachtet: „Mindestens äußert sie sich in einem gewissen Heraustreten aus dem Erleben, einem parallelen Bewusstseinsstrom, der 'meta' ist“ (Goleman, 2024,S. 68). Und diese Achtsamkeit besitzt nach Goleman eine Auswirkung auf negative Emotionen. Anstelle der Empfindung Wut, tritt man wie in dem Zitat oben, aus dem Erleben heraus und beurteilt selbstreflektiert mit Abstand: „Es ist Wut, die ich fühle“. Man begibt sich somit in die Rolle des neutralen Beobachters oder unbeteiligten Zeugen (Goleman, 2024, S. 68) des eigenen Innenlebens. Diese Distanz ermöglicht die Situation zu kontrollieren und sich ihr nicht unreflektiert auszusetzen. Es findet eine beobachtende

Eigenwahrnehmung statt, ohne zu urteilen mit der Autonomie die auftretenden Emotionen zu verändern.

Für Goleman hängen das Erfassen eines Gefühls und das Bestreben, dieses proaktiv zu modifizieren, eng zusammen. In diesem Kontext stützt er sich auf den amerikanischen Psychologen John D. Mayer: „Zwischen dem Wahrnehmen der Gefühle und ihrer aktiven Änderung besteht zwar ein logischer Unterschied, doch findet Mayer, dass praktisch beides Hand in Hand geht: Eine miese Stimmung erkennen heißt, sie loswerden wollen“ (Goleman, 2024, S. 69). Wer über die Kompetenz zur Selbstwahrnehmung verfügt, vermag demnach auch negative Gefühle zu reduzieren oder sich selbst zu stabilisieren. Im Kontext der Selbstwahrnehmung besteht die Vermutung, dass auch hier der Neokortex eine tragende Rolle spielt. Liegt die Kompetenz der Selbstwahrnehmung vor, gelingt es unter Einbeziehung des Neokortex Gefühle wertfrei zu erfassen, was die Grundlage für emotionale Selbstregulation darstellt (Goleman, 2024, S. 68).

Im Allgemeinen verfügen Menschen dabei über ein unterschiedliches Maß an Selbstwahrnehmung, das nach Goleman einen entscheidenden Einfluss auf das Leben der Personen ausübt. Fehlen beispielsweise aufgrund einer Operation Verbindungen zwischen dem Mandelkern und dem Neokortex, kann dies eine sogenannte Gefühlsblindheit zur Folge haben (Goleman, 2024, S. 75). Die eigenen Gefühle werden nicht erkannt, sodass in Momenten von Entscheidungsfindungen zwar die verschiedenen Optionen gesehen, diese aber nicht individuell zum besten Vorteil interpretiert werden können.

Erlernbarkeit

Nach Goleman beginnt das Erlernen der emotionalen Intelligenz direkt nach der Geburt:

Das Familienleben ist unsere erste Schule für das emotionale Lernen; in diesem engen Kessel lernen wir, wie wir uns selbst empfinden sollen und wie andere auf unsere Empfindungen reagieren, was wir von diesen Empfindungen denken sollen und welche Reaktionen uns offenstehen, wie wir unsere Hoffnungen und Befürchtungen deuten und ausdrücken sollen. (Goleman, 2024, S. 240)

Dieses erste Lernen erfolgt durch die Vorbildfunktion der Eltern. Die sich negativ auswirkenden Verhaltensmuster der Eltern auf die emotionale Intelligenz der Kinder sieht Goleman in dem völligen Ignorieren der Gefühle der eigenen Töchter und Söhne sowie in übermäßiger Toleranz und Verächtlichkeit (Goleman, 2024, S. 241). So lernt ein Kind schon im allerfrühesten Kindesalter die ersten Grundlektionen der emotionalen Intelligenz, hauptsächlich geprägt durch die Eltern, entweder in positiver oder negativer Form. Diese Lernprozesse beeinflussen, inwieweit ein Kind im Alter von 6 Jahren entwicklungsbereit für die Einschulung ist. Zu den entscheidenden Einschulungskriterien gehören schließlich emotionale und soziale Kompetenzen wie

Ausdrucksfähigkeit, kommunikative Kompetenz, Impulskontrolle, Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten, das heißt Selbstbewusstsein, Durchhaltevermögen und Zielstrebigkeit (Goleman, 2024, S. 244).

Goleman sieht die Kindheit als „spezielles Fenster der Gelegenheit für emotionale Lektionen“ (Goleman, 2024, S. 251). Erleben Kinder in dieser Phase problematische Erfahrungen, kann sich ihre emotionale Intelligenz nicht entwickeln. Hinzu kommt das von Geburt an mitgegebene „Temperament“, nach Goleman „Gefühle, die unsere Grundstimmung prägen“ (Goleman, 2024, S. 271). Er zitiert in diesem Kontext den Psychologen Jerome Kagan, der in „schüchtern, kühn, optimistisch und melancholisch“ differenziert (Goleman, 2024, S. 271). Die emotionalen Erfahrungen der Kindheit verstärken oder mildern diese von Geburt an gegebene Veranlagung.

Emotionale Erziehung ist zudem auch außerhalb des Elternhauses möglich. Wesentlich hierbei ist erneut das zeitliche Fenster für die emotionale Schulung. Verwiesen wird dabei auf das Unterrichtsfach Self Science, gelehrt am Nueva Learning Center, einer Privatschule in San Francisco (Goleman, 2024, S. 328), und dem analogen Social Competence Program, gelehrt an der Troup Schule, beheimatet in einem Arbeiterviertel von New Haven (Goleman, 2024, S. 338). Abgestimmt auf die nach Entwicklungspsychologen unterschiedlichen Stufen der Entfaltung der emotionalen Intelligenz, beginnt die Schulung in den ersten Klassen mit den Kompetenzen Selbstwahrnehmung, Beziehungen und Entscheidungsfindung. In den nachfolgenden vierten und fünften Klassenstufen werden Empathie und Impulskontrolle behandelt. Schüler lernen ab der sechsten Klasse Versuchungen wie Drogen zu widerstehen und ab der neunten Klasse die Fähigkeit, verschiedene Perspektiven wahrzunehmen und sich in andere hineinzuversetzen.

Nach Goleman lässt sich insbesondere die Impulskontrolle erlernen (Goleman, 2024, S. 86). Er zieht dazu den Psychologen Dolf Zillmann heran. Ohne kognitive Steuerung besteht die Gefahr, dass Menschen auf archaische, instinktive Reaktionen zurückgreifen, was zu affektiven, unreflektierten Handlungen führt. Dem kann entgegengewirkt werden, indem die auslösenden Faktoren direkt beim Aufkommen extremer Gefühle beleuchtet und kritisch reflektiert werden (Goleman, 2024, S. 86). Es gilt dabei mildernde Informationen zu finden, welche die Auslöser der Wut neu und verständnisvoller betrachten und somit die Konfliktintensität reduzieren. Allerdings gelingt dieser Mechanismus ausschließlich bei gemilderten Formen der Wut und vor allem nur ganz am Anfang der Aggressionsspirale (Goleman, 2024, S. 87).

Goleman greift ferner eine weitere Strategie von Redford Williams auf, die Ähnlichkeiten mit der zuerst genannten aufweist (Goleman, 2024, S. 88). Aggressive Gedanken sollen dabei sofort, wenn sie entstehen, aufgeschrieben werden. Dies schafft eine optimale Grundlage für die kritische Reflexion der Ursachen und führt zu einer neuen Einschätzung der Situation.

2.3. Schlüsselkomponenten

Die Beschreibung der theoretischen Konzepte im ersten Teil verdeutlicht bereits die Bedeutung der Kompetenzen Selbstwahrnehmung und Impulskontrolle. Auch im empirischen Teil stehen diese Fähigkeiten im Fokus, da sie zentral sind, um die Prozesse der Emotions- und Handlungssteuerung besser zu verstehen.

2.3.1. Selbstwahrnehmung

Daryl J. Bem definiert Selbstwahrnehmung als die Beobachtung und Analyse des eigenen Verhaltens und den damit verbundenen Rückschluss auf die zugrunde liegenden Einstellungen und Emotionen:

Individuals come to 'know' their own attitudes, emotions, and other internal states partially by inferring them from observations of their own overt behavior and/or the circumstances in which this behavior occurs. (Bem, 1972, S. 2)

Wenn die inneren Reize aber schwach, mehrdeutig oder nicht interpretierbar sind, nimmt die Person die Rolle eines externen Beobachters ein, der durch die beobachteten äußeren Hinweise auf die inneren Zustände schließt:

Thus, to the extent that internal cues are weak, ambiguous, or uninterpretable, the individual is functionally in the same position as an outside observer, an observer who must necessarily rely upon those same external cues to infer the individual's inner states. (Bem, 1972, S. 2)

Bems Theorie stellt die traditionelle Ansicht in Frage, dass wir ein direktes, unfehlbares Wissen über unsere inneren Zustände haben. Weiter definiert er Selbstwahrnehmung als einen Prozess der Schlussfolgerung, bei dem man sein eigenes Handeln und die Umweltvariablen analysiert (Bem, 1972, S. 3).

In der Definition von Bem ist nicht zu erkennen, dass dieser den Blick nach innen explizit ausschließt. Er beschäftigt sich mit der Beobachtung von außen, wobei das eigene Verhalten wie von einer fremden Person beobachtet wird, um herauszufinden, was wir fühlen (Bem, 1972, S.5). Die Metaebene bezieht sich hier somit auf den Blick von außen mit Fokus auf das Handeln.

Vergleicht man dieses Modell mit dem von Goleman, so definiert dieser die Selbstwahrnehmung als die anhaltende Wahrnehmung der inneren emotionalen Zustände, also mit dem Blick nach innen in der Rolle eines neutralen Zeugen. Mit diesem neutralen Abstand ergeben sich weitere Handlungsoptionen.

Somit definieren Bem (1972) und Goleman (2024) Selbstwahrnehmung aus zwei unterschiedlichen Blickwinkeln.

Schrör (2021) beschreibt sein Verständnis von Selbstwahrnehmung als „die bewusste Kenntnis und das wirkliche Verstehen der eigenen inneren Vielfalt, der Zusammenhänge des inneren Persönlichkeitssystems und der daraus resultierenden alternativen Handlungsoptionen“ (Schrör, 2021, S. 44). Zudem hält er fest, man hat „immer Zeit für zwei bis drei tiefe Atemzüge, während derer Sie einen Moment innehalten und in sich hinein spüren können, wie es Ihnen wirklich geht“ (Schrör, 2021, S. 42). Somit ist eine Ähnlichkeit zwischen Schrörs und Golemans Auffassung der Selbstwahrnehmung erkennbar.

2.3.2. Emotionsregulation

„Emotion regulation is a powerful phenomenon that can range from the prevention of an emotion to the manifestation of the opposite emotion to the one elicited“ (Campos et al., 1994, S. 296).

Die Emotionsregulation wurde bereits in Kapitel 2.2.1, 2.2.3 und 2.3.2 im Rahmen der Modelle von Salovey und Mayer (1990, 1997) sowie Goleman (1997) theoretisch eingeordnet. Im Folgenden werden ergänzende Perspektiven aufgegriffen, welche den Begriff der Emotionsregulation weiter differenzieren.

Wenn man sich mit dem Begriff der Emotionsregulation näher befasst, erscheint dieser mehrdeutig und unklar. So kann er zum einen das Phänomen der Regulation durch Emotionen beschreiben, also wie Emotionen andere Prozesse wie das Verhalten oder Gedanken regulieren können. Andererseits ist es möglich, dass das Konzept die Regulation von Emotionen definiert, das heißt, wie Emotionen selbst reguliert werden (Gross & Thompson, 2007, S. 7). Im Allgemeinen ist Emotionsregulation weitaus mehr als nur die Reduzierung negativer affektiver Zustände. Darauf aufbauend umfasst der Begriff alle Prozesse, „welche die spontane Entfaltung unserer Emotionen beeinflussen“ (Brandstädter et al., 2018, S. 222). Hierbei handelt es sich also nicht nur um die Regulation von negativen Emotionen, sondern auch um die von positiven Emotionen, welche in alle Richtungen beeinflusst werden können. Demnach kann die „Intensität bezüglich des subjektiven Erlebens und des Ausdrucks erhöht, aufrechterhalten oder gemindert werden“ (Brandstädter et al., 2018, S. 222). Hierbei beziehen sich Brandstädter et al. (2018) auf die Definition von Gross (1998, S. 175): „Emotion regulation refers to the processes by which individuals influence which emotions they have, when they have them, and how they experience and express these emotions“. Diese Prozesse können sowohl bewusst als auch unbewusst sowie automatisch oder kontrolliert ablaufen.

Thompson (1994, S. 27-28) definiert Emotionsregulation folgendermaßen: „Emotion regulation consists of the extrinsic and intrinsic processes responsible for monitoring, evaluating, and

modifying emotional reactions, especially their intensive and temporal features, to accomplish one's goals."

Bei ihrem Versuch, Emotionsregulation zu definieren, beschreiben Kullik und Petermann diese als den Einsatz spezifischer Strategien:

um positive oder negative Emotionen und daraus resultierende Verhaltensweisen, soziale Kontakte und physiologische Zustände zu regulieren. Eine solche Regulation kann external oder internal, willentlich oder automatisch stattfinden. Die Regulation erfolgt in Form von Initiierung, Beibehaltung, Hemmung oder Modulation einer Emotion und ihrer Begleiterscheinungen und kann auf jeden emotionalen Zustand bezogen stattfinden. Sie ist auf ein Ziel ausgerichtet und bezieht sich auf die Form, Intensität, den Ausdruck oder die Dauer eines emotionalen Zustandes. (Kullik und Petermann, 2012, S. 25)

In dieser Definition sind, wie auch nach Brandstätter et al. (S. 222), die Regulierungsprozesse sowohl auf negative als auch auf positive Emotionen anwendbar (Kullik & Petermann, 2012, S. 25).

Die genannten Definitionen der Emotionsregulation machen deutlich, dass aktuell noch keine klare und einheitliche Begriffsbestimmung vorliegt, wodurch die Erfassung der Emotionsregulation erschwert wird (vgl. dazu auch Cole et al., 2004, S. 318, S. 320). Trotz der Vielzahl von Definitionen haben alle gemeinsam, dass die Fähigkeit zur Emotionsregulation, angepasst an die Umwelt, eine wesentliche Rolle für die allgemeine Funktionalität eines Kindes spielt (Campos, 1994, S. 196).

Ferner ist eine Eingrenzung der Emotionsregulation und damit eine klare und eindeutige Abgrenzung von anderen Konzepten wie etwa dem Coping-Konzept von großer Wichtigkeit (Kullik & Petermann, 2012, S. 2). Coping beschreibt den Versuch, negative Emotionen zu mindern, um mit allen möglichen herausfordernden und komplizierten Situationen umgehen zu können (Brandstätter et al., 2018, S. 222). Coping-Prozesse werden ursprünglich als kognitive und verhaltensbezogene Strategien beschrieben, „die darauf abzielen spezifische externe und interne Anforderungen zu bewältigen, die in der Wahrnehmung die eigenen Ressourcen übersteigen“ (Lazarus & Folkman, 1984, zitiert nach Kullik & Petermann, S. 26). Hierbei fokussieren sich diese Prozesse hauptsächlich auf die Einschränkung, Hemmung oder Minimierung von negativen Emotionen (Kullik & Petermann, 2012, S. 26). Emotionsregulation schließt darüber hinaus die situationsbedingte Reduktion und Intensivierung positiver Emotionen sowie die Steigerung negativer Emotionen mit ein (Brandstätter et al., 2018, S. 222).

Nach Brandstätter et al. (2018, S. 222) steht im Zentrum der Emotionsregulationsforschung die zentrale Frage, wie negative affektive Zustände zielgerichtet und bewusst gemindert

werden können. Dabei gibt es mehrere Aspekte, die bei der Emotionsregulation zu berücksichtigen sind: die „Regulation positiver und negativer affektiver Zustände“, die „Verstärkung und Abschwächung affektiver Zustände“ sowie eine „automatische vs. kontrollierte Regulation“ (Brandstädter et al., 2018, S. 222-223).

Es gibt eine Vielzahl von Regulationsstrategien, die sich anhand zweier Ansätze klassifizieren lassen. Neben deskriptiven Systematisierungen von Emotionsregulationsstrategien (Parkinson & Totterdell, 1999) wird in der Forschung insbesondere das Prozessmodell von Gross (1998, 2014) verwendet, welches die Mechanismen der Emotionsregulation differenziert beschreibt.

Das Prozessmodell von Gross (1998, 2007) eignet sich besonders gut, da es genau die Formen der Emotionssteuerung beschreibt, die Lehrkräfte im Unterricht, beispielsweise bei Konflikten oder Störungen, ständig einsetzen müssen. Es umfasst also die Kernkomponenten der Selbstwahrnehmung und Emotionsregulation, die für eine gelingende Lehrer-Schüler-Interaktion zentral sind. Daher wird in dieser Arbeit lediglich das Modell von Gross genauer betrachtet. Im Modell wird berücksichtigt, dass Regulationsprozesse während der Entstehung einer Emotion zu unterschiedlichen Zeitpunkten einsetzen können, entweder bei den frühen Phasen der Emotionserzeugung oder bei späteren, ausgeprägten emotionalen Prozessen wie bereits entfalteten emotionalen Verhaltenstendenzen (Brandstädter et al., 2018, S. 229). Demnach werden frühe und späte Regulationsprozesse in antezedenzfokussierte und reaktionsfokussierte Emotionsregulationen unterschieden.

Antezedenzfokussierte Emotionsregulation

Die antezedenzfokussierte Emotionsregulation umfasst Strategien, die in einem frühen Stadium der Emotionsentstehung ansetzen, also „zu einem Zeitpunkt, zu dem sich die Emotion noch nicht vollständig (auf allen Reaktionsebenen) entfaltet hat bzw. die emotionsbezogenen Reaktionstendenzen nicht ausgelöst worden sind“ (Brandstädter et al., 2018, S. 229). Sie basiert auf Antezedenz, also der Vorwegnahme, und auf der Kontrolle von Emotionsreaktionen durch aktive Auswahl und Beeinflussung von Situationen und Gedanken, um unerwünschte „Emotionen zu verhindern und erwünschte hervorzurufen“ (Brandstädter et al., 2018, S. 229). Innerhalb der Kategorie der frühen Regulationsstrategien unterscheidet Gross verschiedene Subtypen: „Situationsauswahl, Modifikation der Situation, Aufmerksamkeitslenkung und kognitive Veränderung oder Neubewertung“ (Brandstädter et al., 2018, S. 229).

Situationsauswahl bezeichnet hierbei das Vermeiden von Personen, Gegenständen, Orten und Situationen, die unerwünschte Emotionen auslösen können. Im Gegenzug werden Personen und Objekte aufgesucht, die angenehme Gefühle hervorrufen.

Die Beschreibung der Modifikation der Situation erklärt, dass in potenziell emotionsauslösenden Situationen ihr emotionales Potenzial reduziert werden kann, indem wir versuchen, die

Situation aktiv zu verändern. Aufmerksamkeitslenkung oder Verteilung zeigt eine weitere Möglichkeit, die emotionale Bedeutung einer Situation zu wandeln. Die Aufmerksamkeit sollte hier gezielt von den emotionsauslösenden Aspekten einer Situation abgegrenzt werden und selektiv auf weniger emotional bedeutende Merkmale der Situation gerichtet werden, sodass anschließend kaum eine Reaktion erfolgt.

Schließlich bedeutet kognitive Veränderung oder Neubewertung, dass wir einer potenziell emotional wirksamen Situation oder einem Reiz eine neue Bedeutung zuweisen. Dadurch nehmen wir einen Reiz oder eine Situation anders wahr und beurteilen sie neu, sodass die Wichtigkeit für uns neu eingeschätzt werden kann. Ein häufiges Beispiel für diese Art der Veränderung ist die Strategie der kognitiven Neubewertung („reappraisal“) (Brandstädter et al., 2018, S. 230).

Reaktionsfokussierte Emotionsregulation

Reaktionsfokussierte Emotionsregulation umfasst Strategien, die erst in einer späteren Phase des Emotionsregulationsprozesses eingesetzt werden, mit dem Ziel, die emotionale Reaktion zu verändern. Sie tritt ein, nachdem die Emotion oder die damit verbundenen Reaktionstendenzen bereits angestoßen wurden (Brandstädter et al., 2018, S. 231). Das Ziel dieser Regulation ist es, die „spezifischen physiologischen, subjektiven und ausdrucksbezogenen Komponenten einer Emotion zu modifizieren“ (Brandstädter et al., 2018, S. 231).

Brandstädter et al. (2018, S. 231) nennen in diesem Kontext drei Strategien, die der reaktionsfokussierten Emotionsregulation angehören:

Die erste ist die Regulierung der physiologischen Erregung durch Entspannungstechniken, Sport oder den Konsum von Süßigkeiten, Kaffee, Alkohol oder Medikamenten, um die Erregung kurzfristig zu reduzieren. Bei der zweiten bewegt sich die Regulierung des subjektiven Erlebens zwischen dem vollständigen Unterdrücken emotionsbegleitender Gedanken und dem wiederholten Fokussieren auf diese Gedanken, um eine Erklärung oder einen Sinn zu finden (Brandstädter et al., 2018, S. 231). Zur Regulation des emotionalen Ausdrucksverhaltens gehören als Drittes die Verstärkung und Unterdrückung von Ausdrucksweisen. Besonders die Unterdrückung des mimischen Ausdrucks, bei der versucht wird, äußerlich keine Anzeichen der empfundenen Emotion zu zeigen, wird häufig erforscht. Eine weitere Form des Ausdrucks ist der konfrontative Verhaltensausdruck, um Druck abzulassen, oder die emotionale Selbstoffenbarung durch das Aufschreiben belastender Ereignisse (Brandstädter et al., 2018, S. 231-232).

Die Strategie „Unterdrückung des emotionalen Ausdruckverhaltens“ (reaktionsfokussiert) und „Neubewertung“ (antezedent) sind die am häufigsten untersuchten Regulationsstrategien (Brandstädter et al., 2018, S. 233). Während die Neubewertung früh einsetzt und der emotionsauslösenden Situation eine neue subjektive Bedeutung zuweist, um den Emotionsgehalt

zu verringern, erfolgt die Unterdrückung reaktionsfokussiert. Hierbei wird der emotionale Gesichtsausdruck unterdrückt, um die Emotion nach der Initiierung zu verbergen.

Die Neubewertung erwies sich im Rahmen einer Studie von Gross (1998) als die effizientere und adaptivere Strategie, da sie verhaltensbezogene und physiologische Reaktionen abschwächt, „ohne dabei nennenswerte physiologische Kosten zu verursachen“ (Brandstädter et al., 2018, S. 235). Unterdrückung kann die Emotionen zwar erfolgreich nach außen hin unsichtbar machen, beispielsweise durch ein Pokerface, hat aber keine vermindernde Wirkung auf das subjektive Erleben von Emotionen (Brandstädter et al., 2018, S. 237). Außerdem verursacht sie einen Anstieg physiologischer Indikatoren des Nervensystems, was auf eine starke Stressreaktion und hohe physiologische Kosten hindeutet (Brandstädter et al., 2018, S. 235). Während die Neubewertung keine kognitiven Kosten verursacht, kann die Unterdrückung die Gedächtnisleistung beeinträchtigen. Im Gegensatz zur Neubewertung beeinflusst die Unterdrückung soziale Interaktionen negativ, da durch das Unterdrücken von Emotionen ein Gefühl von Distanz aufseiten des Interaktionspartners auftreten kann und somit kein Bedürfnis nach Freundschaft entsteht (Brandstädter et al., 2018, S. 236).

Wie in Kapitel 2.2.1, 2.2.3 und 2.2.4 beschrieben, ist die Emotionsregulation eine zentrale Komponente der emotionalen Intelligenz. Emotional intelligente Menschen werden als Individuen beschrieben, die fähig sind, ihre eigenen Gefühle und die der anderen Menschen zu regulieren und zu nutzen, um adaptives Verhalten zu motivieren und Ziele zu erreichen (Salovey & Mayer, 1990, S. 198).

Bereits im ursprünglichen Modell (EI90) stellt die Regulation oder Kontrolle von Emotionen einen eigenen Zweig dar, der wiederum in die Regulierung des Selbst und der Emotionen anderer unterteilt wird (Salovey & Mayer, 1990, S. 190). Im revidierten Modell (EI97) wird die emotionale Intelligenz sodann auf ein Fähigkeitskonzept beschränkt, das in vier Zweige unterteilt wird, die hierarchisch von grundlegenden zu höheren Fähigkeiten angeordnet sind (Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 44). Die Emotionsregulation bildet hier den vierten und höchstentwickelten Zweig, der „die Fähigkeit, mit den eigenen Emotionen und denen anderer Menschen zurechtzukommen, um das emotionale und intellektuelle Wachstum zu fördern“, beinhaltet (Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 46). Dieser umfasst Fertigkeiten wie beispielsweise das Verstärken von angenehmen und das Vermindern unangenehmer Emotionen, sich auf Emotionen einzulassen oder sich loszulösen, aber auch Emotionen reflexiv zu betrachten (Neubauer & Freudenthaler, 2006, S. 45).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Emotionsregulation ein zentraler Bestandteil der emotionalen Intelligenz ist, da sie die Fähigkeit umfasst, Emotionen gezielt zu steuern. Die Regulation dient dem Zweck, adaptive emotionale Zustände zu erzeugen, und ermöglicht es, Emotionen so zu beeinflussen, dass sie die Motivation fördern (Salovey & Mayer, 1990, S. 198).

Eine wichtige Grundlage für den Ablauf der Emotionsregulation ist darüber hinaus das Wissen über Emotionen und die Wahrnehmung einer Abweichung zwischen erlebten und angemessenen Emotionen (Brandstädter et al., 2018, S. 224). Betrachtet man das gesamte Modell (EI97), liefern die anderen drei Zweige die Grundlagen, die notwendig sind, um Emotionen effektiv zu regulieren.

Unter dem Begriff Impulskontrolle stellt die Emotionsregulation auch in Golemans Modell eine essenzielle Kompetenz dar. Je ausgeprägter die emotionale Intelligenz, desto ausgeprägter ist die Kompetenz, Gefühlsimpulse bewusst zu regulieren und konstruktiv einzusetzen. Nach Goleman gilt, „dass Menschen, die ihre eigenen Gefühle kennen und sie richtig zu handhaben wissen und die Gefühle anderer durchschauen und erfolgreich mit ihnen umzugehen wissen, in jedem Lebensbereich im Vorteil sind“ (Goleman, 2024, S. 57). Ähnlich wie die oben erwähnte Neubewertung sieht er als Strategie der Impulskontrolle das kritische Hinterfragen der auslösenden Faktoren, um durch mildernde Informationen die Situation zu entschärfen (siehe Kapitel 2.3.2).

2.4. Bedeutung emotionaler Intelligenz im schulischen Kontext

Training in emotional competencies is necessary so that both children (future adults) and teachers can successfully adapt. This is important not only for developing such competencies in the students and for preventing mental health issues in teachers, but also for creating favorable environments for learning. (Palomera et al., 2008, S. 442)

Die Bedeutung der emotionalen Intelligenz im schulischen Kontext umfasst also neben der schulischen Leistung und den sozialen Fähigkeiten der Schüler auch die Effektivität und Gesundheit von Lehrkräften (Palomera et al., 2008, S. 438).

Das Rahmenmodell von Goetz et al. (2006, S. 237) fokussiert sich, anders als die bisherigen Modelle, die sich eher auf interaktionsbezogene Emotionen konzentrieren, ausschließlich auf Lern- und Leistungsempfindungen wie Lernfreude oder Langeweile. Im Lern- und Leistungskontext liegt nach ihnen der Fokus auf den Modellaspekten, die als kognitive Fähigkeiten einer Person zur „Perzeption“, „Reflexion“ und „Regulation“ (Goetz et al., 2006, S. 239) dienen.

Nach Goetz et al. (2006, S. 243) bedeutet emotional intelligentes Verhalten in diesem Rahmen, die genannten Fähigkeiten im Lern- und Leistungskontext einzusetzen, um „Emotionen zielorientiert zu regulieren“ (Goetz et al., 2006, S. 243). Perzeption beschreibt das „Erkennen der eigenen lern- und leistungsbezogenen Emotionen“, wie Angst vor einer schweren Klassenarbeit. Reflexion meint das „Wissen über diese Emotion“ und deren Einfluss auf Lernen und Leistung. Regulation bezeichnet das Wissen und die Fähigkeiten, Emotionen zielgerichtet zu verändern (Goetz et al., 2006, S. 243).

2.4.1. Bedeutung für Lehrkräfte

„Emotional competence of teachers is necessary, both in general for their own well-being and for effectiveness and quality in carrying out teaching-learning processes in the classroom, and in particular for the socio-emotional development of students” (Sutton & Wheatly, 2003, zitiert nach Palomera et al., 2008, S. 440).

Diese Aussage unterstreicht die grundlegende Bedeutung emotionaler Intelligenz für Lehrkräfte. Wie im Zitat beschrieben, beeinflusst sie sowohl die eigene Wirksamkeit und das Wohlbefinden als auch die Effektivität und Qualität des Lehr- und Lernprozesses (Palomera et al., 2008, S. 438).

Der Lehrerberuf kann nach Palomera et al. (2008, S. 441) als eine der stressigsten Tätigkeiten gesehen werden, da Lehrkräfte in ihren täglichen sozialen Interaktionen nicht nur die eigenen Emotionen regulieren müssen, sondern auch die der Schüler, Eltern und Kollegen. Da diese Regulation im Schulalltag dauerhaft der Fall ist, könnten Lehrkräfte mit höherer emotionaler Ressourcenfähigkeit (ERA) besser in der Lage sein, die vielfältigen, intensiven und emotionsauslösenden Anforderungen ihrer Arbeit zu bewältigen.

Zu diesen Herausforderungen zählen Unterbrechungen, Regelverstöße, Unsicherheiten und Zielverfehlungen, die Stress und Erschöpfung erhöhen und gleichzeitig das Gefühl persönlicher Erfüllung sowie die Arbeitszufriedenheit verringern (Brackett et al., 2010, S. 407).

Die Emotionsfähigkeit dient hierbei als Schutz vor den negativen Folgen dieser Belastungen (Brackett et al., 2010). Die Fähigkeit zur Emotionsregulation, die zu den emotion-related abilities (ERA) zählt, steht in einem positiven Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit und dem Gefühl größerer persönlicher Leistungen durch das Erleben positiver Rückmeldungen der Interaktionspartner (Brackett et al., 2010, S. 408).

Stress und emotionale Anforderungen führen zu emotionaler Erschöpfung und reduzieren die persönliche Leistung.

The stress and emotional demands associated with the teaching profession can lead to emotional and physical exhaustion, cynical attitudes about teaching, reduced feelings of personal accomplishment, and lower job satisfaction. (Guglielmi & Tatrow, 1998; Shan, 1998; Vandenberghe & Huberman, 1999, zitiert nach Brackett et al. 2010, S. 406)

Durch all diese Faktoren lässt sich erklären, warum Lehrkräfte die Fähigkeit der Emotionsregulation als grundlegende Kompetenz ansehen, um akademische Ziele zu erreichen, positive Beziehungen aufzubauen und das Geschehen im Klassenraum kontrollieren zu können (Palomera et al., 2008, S. 442).

Wie bereits zu Beginn erwähnt, hat die emotionale Intelligenz nicht nur Einfluss auf das Wohlbefinden der Lehrkräfte, sondern auch auf die Unterrichtsqualität und das Klassenklima, da sich diese unmittelbar auf die Lernumgebung und die Schüler auswirken. Eine höhere ERA ist mit dem Erleben eines positiven Affekts verbunden (Brackett et al. 2008). Positive Emotionen bei Lehrkräften können demnach deren Wohlbefinden steigern, ein günstiges Lernklima schaffen und die Lehrkraft motivieren, höhere Lernziele zu setzen und besser zu unterrichten (Sutton & Wheatley, 2003, S. 339).

Emotionen wie „Freude, Interesse und Stolz“ (Sutton & Wheatley, 2003, S. 338) erweitern das Handlungs- und Gedankenspektrum, was dazu führen kann, dass Lehrkräfte mit überwiegend positiven Emotionen mehr Unterrichtsideen und Strategien entwickeln. Demgegenüber reduzieren negative Emotionen wie Angst die begrenzten Ressourcen des Arbeitsgedächtnisses und können dadurch die Fähigkeit beeinträchtigen, alltägliche Probleme im Klassenzimmer zu lösen (Palomera et al., 2008, S. 442; Sutton & Wheatley, 2003, S. 338). Diese negativen Emotionen können beispielsweise durch unangepasstes Verhalten von Schülern ausgelöst werden, sodass die Aufmerksamkeit auf die Emotion und weg von den eigentlichen Instruktionszielen gelenkt wird (Sutton & Wheatley, 2003, S. 336).

Entsprechend weist eine Studie von Brackett et al. (2010, S. 411) einen positiven Zusammenhang zwischen ERA und der Arbeitszufriedenheit sowie der persönlichen Leistung auf. Dieser Zusammenhang wird durch zwei Faktoren bestimmt: den positiven Affekt und die wahrgenommene Unterstützung durch die Schulleitung. Aus dieser Studie folgt auch die Vermutung, dass Lehrkräfte eine bessere Beziehung zur Schulleitung und zu Kollegen pflegen, da sie ihre Emotionen angemessen zeigen und selten die Kontrolle über diese verlieren. Dadurch lösen sie bei ihren Mitmenschen günstigere Reaktionen aus und erhalten eine größere soziale Unterstützung. Emotionen werden in diesem Kontext nicht als Störfaktor gesehen, sondern als wertvolle Ressource.

Abschließend lässt sich festhalten, dass emotionale Intelligenz einen bedeutenden Faktor darstellt, um die verschiedenen Anforderungen, die von heutigen Lehrkräften verlangt werden, erfolgreich zu erfüllen. Somit kann dazu beigetragen werden, dass sowohl das eigene Wohlbefinden als auch ein angenehmes Umfeld gewährleistet werden, was zu einem erfolgreichen und motivierten Lernen der Schüler führt. Hierfür benötigen sie ein „umfassendes Wissens- und Methodenrepertoire“ sowie „Expertise zur Umsetzung dieses Wissens in konkrete Handlungen“ (Zeidner et al., 2002, zitiert nach Goetz et al., 2006, S. 251).

Goetz et al. (2006, S. 251) schlagen vor, dass einzelne Lehrkräfte an einem Fortbildungsprogramm teilnehmen, um die emotionale Intelligenz ihrer Schüler zu fördern. Danach können sie ihr erlangtes Wissen an Kollegen weitergeben und sich mit ihnen über die Umsetzung austauschen. Davon ausgehend wird die explizite Aufnahme emotionaler Kompetenzen in die

Bildungsziele der Pflichtschulen und in die Lehrerbildung als dringlich erachtet (Goetz et al., 2006, S. 251; Palomera et al., 2008, S. 446).

2.4.2. Bedeutung für Schüler

Die Förderung emotionaler Kompetenzen erfolgt nicht nur im elterlichen Kontext, sondern wird auch in Bildungseinrichtungen als notwendig betrachtet, wodurch sie zunehmend an Bedeutung gewinnt. Die Emotionen zählen zu „einem der wichtigsten Bereiche menschlichen Erlebens“ (Goetz et al., 2006, S. 238) und haben einen zentralen Einfluss auf das Lernen, das soziale Miteinander und das Wohlbefinden von Schülern und Lehrern.

Emotionale Intelligenz ist somit von grundlegender Bedeutung für das persönliche, soziale und akademische Funktionieren von Schülern (Palomera et al., 2008, S. 447). Es ist jedoch nicht nur ein signifikanter Einflussfaktor für bessere schulische Leistungen, sondern auch für qualitativ hochwertige Beziehungen, prosoziales Verhalten, die Nutzung besser angepasster Bewältigungsstrategien, um negative Emotionszustände zu unterbrechen, positive zu verlängern und mehr Zufriedenheit im Leben zu erreichen (Palomera et al. 2008, S.443). Emotionale Intelligenz beeinflusst somit zahlreiche Faktoren, die das Leben außerhalb und innerhalb der Schule verbessern.

Das von Goetz et al. (2006) in Abbildung 3 vorgestellte Modell konzentriert sich auf emotionsorientierte Regulationsprozesse. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass im schulischen Lernen und Leisten zwar „intrapersonales problemorientiertes Coping“ (Goetz et al., 2006, S. 242) möglich ist, der Handlungsspielraum zur Veränderung von Umweltfaktoren jedoch häufig begrenzt ist. Das Modell integriert drei bewusst ausgewählte Bereiche der emotionalen Intelligenz nach Salovey und Mayer (1997) „in ein Modell zu Antezedenzen und Wirkungen lern- und leistungsbezogener Emotionen“ (Pekrun et al., 2000, zitiert nach Goetz et al., 2006, S. 242).

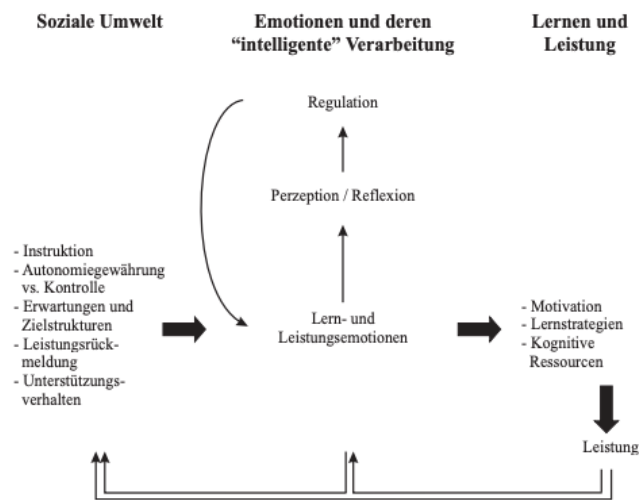
Die drei Bereiche umfassen:

- (1) die Wahrnehmung von Emotionen (Perzeption; Mayer und Saloveys Zweig I),
- (2) Wissen über Emotionen (Reflexion; z. B. Wissen über die Ursachen emotionalen Erlebens, ihre Manifestationen und Effekte, sowie Wissen über Methoden der Emotionsregulation, Mayer und Saloveys Zweig III) und (3) den adäquaten Umgang mit Emotionen (im Sinne der Fähigkeit, Emotionen zu regulieren; Mayer und Saloveys Zweig IV). (Goetz et al., 2006, S. 239)

Somit entspricht die Auswahl der Prozesse zentralen Komponenten emotionaler Intelligenz. Hierdurch wird folglich deutlich, wie diese Motivation, Lernstrategien und letztendlich schulische Leistung beeinflussen können.

Abbildung 3

Antezedenzen, „intelligente“ Verarbeitung und Wirkungen von Lern- und Leistungsemotionen



Anmerkung. Quelle: Goetz et al. (2006, S. 242).

Sozialumweltvariablen sind in diesem Modell, das aus der Emotionsforschung stammt, primäre Ursachen für emotionale Erlebnisse. Gleichzeitig „wird angenommen, dass die Emotionen eines Individuums auch Wirkungen auf dessen soziales Umfeld zeigen“ (Goetz et al., 2006, S. 242).

Goetz et al. (2006) heben anhand eines kognitiv-motivationalen Modells (Pekrun et al. 2002) außerdem den Einfluss von Emotionen auf die Motivation, „die Qualität des Einsatzes von Lernstrategien und die Mobilisierung kognitiver Ressourcen“ (S. 242), welche wiederum die schulischen Leistungsergebnisse beeinflussen, hervor.

Eine Metaanalyse über 300 Studien zeigte, dass sozio-emotionale Bildung, in diesem Fall durch After-School-Programme, neben einer Steigerung des emotionalen Lernens auch zu einer Steigerung des akademischen Lernens und einer Verminderung von problematischem Verhalten führt (Durlak et al., 2005, S. 294, S. 299). Die Ergebnisse der Metaanalyse stützen somit die im Modell dargestellten Wirkungszusammenhänge zwischen emotionaler Kompetenz, Lernprozessen und schulischen Leistungsergebnissen.

3. Pädagogische Beziehungen und Lehrer-Schüler-Interaktionen

Pädagogische Beziehungen „bezeichnen eine Arbeitsbeziehung zwischen pädagogisch tätigen Erwachsenen und den Kindern beziehungsweise Jugendlichen (und in der Erwachsenenbildung auch den Erwachsenen) [...], die sie betreuen, unterrichten, erziehen, beraten“ (Prenzel, 2019, S. 21).

Pädagogische Beziehungen sind ein grundlegender Teil der Bildungswissenschaften und finden sowohl im privaten Bereich in Form von Eltern-Kind-Beziehungen als auch im schulischen Bereich (Lehrer-Schüler-Beziehung) statt (Fasching, 2019, S. 17). Im professionellen, schulischen Kontext wird hierbei oft von pädagogischen Beziehungen gesprochen (Riepler & Seyss-Inquart, 2023, S. 419).

Pädagogische Beziehungen im professionellen Bereich sind zielgerichtet und stehen im Zusammenhang mit dem Bildungsauftrag, der Erziehungsaufgabe und der organisatorischen Funktion (Fischer & Richey, 2021, S. 33). Die Qualität dieser Beziehungen hängt von der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern ab und beeinflusst diese zugleich (Fischer & Richey, 2021, S. 33-34). Diesen Punkt gilt es im Kontext der Arbeit noch einmal hervorzuheben: Wie gut sich eine Lehrer-Schüler-Beziehung gestaltet, hängt von der Qualität der Interaktionen ab. Unter Interaktion versteht man nach dem Dosch Lexikon der Psychologie (2021) eine wechselseitige Beeinflussung.

3.1. Modelle der Lehrer-Schüler-Beziehungen

3.1.1. Rogers humanistisches Beziehungsmodell

Eine wichtige Grundlage für das Verständnis von Beziehungen ist das Verständnis von Rogers Theorie, welche mit der Zeit vom therapeutischen Bereich auch auf den pädagogischen Bereich ausgeweitet wurde. Der personenzentrierte Ansatz (PCA) wird am häufigsten in der Psychotherapie angewendet; jedoch reichte die Arbeit von Rogers weit über das Gebiet der Psychotherapie hinaus und beeinflusste viele Bereiche der Gesellschaft, den pädagogischen mit eingeschlossen.

Seine Theorie hatte bereits viele Namen: client-centered theorie, student-centered teaching und mittlerweile person-centered approach, was seiner Meinung nach die Theorie am besten beschreibt (Rogers, 1979, S. 1). Wie der Name student-centered aber zeigt, ist das Konstrukt auch gut auf pädagogische Beziehungen anwendbar. Rogers Hypothese besagt:

The individual has within him or herself vast resources for self-understanding, for altering the self-concept basic attitudes, and his or her self-directed behaviour - and that

these resources can be tapped if only a definable climate of facilitative psychological attitudes can be provided. (Rogers, 1979, S. 1)

Menschen können ihre Ressourcen, wie sich selbst und ihr Selbstbild zu verstehen, Verhalten und Einstellungen zu verändern, nur dann entfalten, wenn sie ein förderliches Klima auf Basis von Empathie, Echtheit und Wertschätzung erfahren. Es gibt drei klimafördernde Voraussetzungen, die das Wachstum begünstigen, welche neben der Psychotherapie in allen Situationen anwendbar sind und bei denen die Entwicklung eines Menschen im Fokus steht (Rogers, 1979, S. 1-2).

Auch wenn die folgenden drei Kriterien aus der Sicht der Psychotherapie verfasst wurden, lassen sie sich nach Rogers (1979, S. 1) auch auf pädagogische Beziehungen wie die zwischen Lehrern und Schülern anwenden.

Das erste Element umfasst Echtheit, Wirklichkeit oder Übereinstimmung (Rogers, 1979, S. 1). Je mehr die Person in der Beziehung sie selbst ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass der Klient sich authentisch verändert und wächst. Der Therapeut sollte sich dem Klienten gegenüber transparent zeigen, sodass dieser erkennen kann, wie der Therapeut die Beziehung sieht und erlebt. Zudem sollte keine Zurückhaltung seitens des Therapeuten bestehen:

As for the therapist, what he or she is experiencing is available to awareness, can be lived in the relationship, and can be communicated if appropriate. Thus there is a close matching, or congruence, between what is being experienced at the gut level, what is present in awareness, and what is expressed to the client. (Rogers, 1979, S. 1)

Nach Rogers (1979, S. 2) ist die zweite Grundlage, um eine Umgebung für Veränderung zu schaffen, Akzeptanz, Fürsorge oder bedingungslose positive Wertschätzung. Dies bedeutet, dass eine therapeutische Bewegung oder Veränderung wahrscheinlicher ist, wenn der Therapeut dem, was der Klient in diesem Moment ist und fühlt, mit einer positiven, akzeptierenden Haltung begegnet (Rogers, 1979, S. 2). Es beinhaltet eine nicht besitzergreifende Fürsorge, also die Bereitschaft des Therapeuten, die unmittelbaren Gefühle des Klienten so sein zu lassen, wie diese gerade sind, egal um welche Emotionen es sich handelt, zum Beispiel Verwirrung, Angst, Wut, Liebe oder Stolz. Der Therapeut schätzt den Klienten also bedingungslos. Der dritte förderliche Aspekt der Beziehung ist das einfühlsame Verständnis (Rogers, 1979, S. 2). Das bedeutet, dass der Therapeut die Gefühle und alles, was dem Klienten etwas bedeutet, wahrnimmt und ihm dieses Verständnis ebenfalls vermittelt. Der Therapeut kann außerdem bei optimaler Arbeit so tief in die persönliche Welt des Klienten eindringen, dass er nicht nur die bewussten Bedeutungen erklären kann, sondern ebenso jene, die unter dem Bewusstsein des Klienten liegen (Rogers, 1979, S. 2).

Laut Rogers (1979, S. 2) ist diese Form des sensiblen, aktiven Zuhörens äußerst selten in unserem Alltag vertreten, da wir zwar oft meinen, zuzuhören, dies allerdings selten mit echtem Verständnis und Empathie tun. Gerade diese besondere Art des Zuhörens gilt jedoch als einer der stärksten Einflussfaktoren für Veränderungen. Doch wie führt das eben beschriebene Klima zu Veränderungen?

Wenn eine Person akzeptiert und geschätzt wird, tendiert sie dazu, sich selbst gegenüber eine fürsorglichere Haltung zu entwickeln. Wenn die Person aktiv und sensibel gehört wird, ist es ihr möglich, auch die inneren Erfahrungen genauer wahrzunehmen. Wenn die Person sich schließlich selbst versteht und schätzt, entwickelt sich ein Selbst, das stärker mit den Erfahrungen übereinstimmt und dadurch authentischer und echter wird (Rogers, 1979, S. 2).

Thus the relationship which I have found helpful is characterized by a sort of transparency on my part, in which my real feelings are evident; by an acceptance of this other person as a separate person with value in his own right; and by a deep empathic understanding which enables me to see his private world through his eyes. When these conditions are achieved, I become a companion to my client, accompanying him in the frightening search for himself, which he now feels free to undertake. (Rogers, 1961, S. 35)

Wie bereits erwähnt, basiert Rogers' student-centered approach auf diesen psychotherapeutischen Prinzipien. Es wird üblicherweise zwischen den Tätigkeiten des Psychotherapeuten und des Lehrers unterschieden, obwohl Rogers argumentiert, dass die übergeordnete Aufgabe beider Berufe die Ermöglichung bedeutungsvoller Lernprozesse ist, welche die Entwicklung einer voll funktionsfähigen Person fördern (Rogers, 1993, S. 280).

Student-Centered Learning is a personally significant kind of learning that integrates new elements, knowledge, or insights to the current repertoire of the learner's own resources such that he or she moves to an advanced constellation of meaning and resourcefulness. (Barrett-Lennard, 1998, zitiert nach Motsching-Pitrik & Santos, S. 8)

Caroline Heim hat aus Rogers Werk schließlich fünf Axiome abgeleitet, die aus pädagogischer Sicht für Beziehungen relevant sind: „Nicht-Direktivität, Schaffung eines unterstützenden Klimas, Erleichterung, reflektives Zuhören und eine positive Haltung“ (Heim, 2012, S. 289).

Motschnig-Pitrik und Santos (2006, S. 8) fassen die Ziele des schülerzentrierten Lernens nach Rogers (1983) und Barrett-Lennard (1998) folgendermaßen zusammen:

- Eine partizipative Haltung in allen Aspekten des Lernens und der Entscheidungsfindung, die Selbstverantwortung fördert

- Ein Vertrauensklima, in dem Neugier und der natürliche Wunsch zu lernen gefördert und gestärkt werden können
- Studierende dabei unterstützen, Ergebnisse zu erzielen, die sie schätzen, als lohnenswert und innerlich bedeutsam empfinden
- Die Begeisterung für selbstinitiierte Entdeckungen wecken, welche die Lernenden zu lebenslangen Lernenden machen, Originalität fördern und das kreative Potenzial des Einzelnen zum Ausdruck bringen
- Lehrkräfte dabei unterstützen, sich persönlich weiterzuentwickeln, indem sie in ihren Interaktionen mit Lernenden eine erfüllende Erfahrung finden und so ihre persönliche Ressourcenfähigkeit steigern
- Die Fähigkeit einer Person erhöhen, eigene Prozesse zu erleben und zu erforschen, wodurch das Bewusstsein für sinnvolle Fragestellungen geschärft wird – kurz gesagt, lernen, wie man lernt

Für die optimale Entwicklung der Schüler ist es somit elementar, dass Lehrende drei zentrale Haltungsvoraussetzungen einhalten und diese zumindest in gewissem Maße wahrnehmen (Rogers, 1961, S. 33-43): Echtheit im Sinne von Kongruenz, Transparenz und Authentizität. Darüber hinaus Akzeptanz in Form von Respekt, unbedingter positiver Wertschätzung, fürsorglicher Haltung und Sorge um die Person und ein einfühlsames Verständnis, eine tiefgehende Form des Verstehens der Bedeutungen und Gefühle der Lernenden.

3.1.2. Hamre und Pianta: Teacher-Student Relationship Model

Lehrer-Schüler-Beziehungen sind ein zentrales Element im sozialen System eines Klassenzimmers und eng mit dem Verständnis des Schülerengagements verknüpft (Pianta et al., 2012, S. 365). Dabei sind die Beziehungen und Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schülern von zentraler Bedeutung für Entwicklungsprozesse. Sie spiegeln wider, inwieweit Entwicklung gefördert werden kann (Pianta et al., 2012, S. 366).

Engagement wird von Pianta et al. (2012, S. 366) als ein relationaler Prozess verstanden, der die kognitiven, emotionalen, verhaltensbezogenen und motivationalen Zustände widerspiegelt und in gewissem Maße von zwischenmenschlichen Beziehungen abhängt, die diese Zustände aktivieren und strukturieren. Oftmals gelingt es in Klassenzimmern jedoch nicht, das Interesse und die Motivation der Schüler zu nutzen, was zu mangelndem Engagement und Entfremdung sowie zu einem Gefühl der Irrelevanz und mangelnder Herausforderung führt (Pianta et al., 2012, S. 367).

Die Kapazität zur Förderung des Engagements im Klassenzimmer, das zentral durch die Lehrer-Schüler-Interaktion und pädagogische Beziehung beeinflusst wird, wird nach Pianta et al. (2012, S. 369) durch drei zentrale Merkmale gefördert:

1. Relationale Unterstützung

Der schulische Alltag basiert auf Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern sowie Schülern untereinander. Diese Beziehungen und ihr emotionaler und psychologischer Wert unterstützen die weitere Entwicklung maßgeblich. Für einige Schüler bildet die Beziehung zu ihren Lehrkräften die wohl wichtigste Grundlage für die Förderung einer positiven Entwicklung. Außerdem ist sie ein Schlüsselmerkmal für den schulischen Erfolg und für harmonische Interaktionen junger Risikoschüler. Eine persönliche Bindung zu Schülern, die bewusst wahrzunehmen, was diese wiederum auch registrieren, kann die schulische Motivation und die emotionalen Fähigkeiten außerhalb der Schule stark positiv beeinflussen (Pianta et al., 2012, S. 369-370).

2. Autonomie und Kompetenzunterstützung

„Schüler engagieren sich bei Herausforderungen, die erreichbar sind und ein Gefühl der Selbstwirksamkeit und Kontrolle vermitteln“ (Pianta et al., 2012, S. 370). Kontrolle, Autonomie, Auswahlmöglichkeiten und Herausforderungen sollten vermittelt werden, um Entwicklung und Lernfortschritte zu fördern. Ein Ungleichgewicht, etwa durch zu viel Kontrolle oder zu wenig Begleitung, kann wiederum zu einem geringeren Engagement führen (Pianta et al., 2012, S. 370).

3. Relevanz

Eine Verbindung zwischen akademischen Fähigkeiten und deren praktischer Anwendung ist grundlegend für das Engagement der Lernenden. Sowohl Jugendliche als auch Erwachsene suchen nach Sinn im Leben und neigen dazu, Erfahrungen als relevant zu bewerten. Wenn Inhalte als bedeutungsvoll wahrgenommen werden, durch beispielsweise das Verknüpfen des neuen Wissens mit der realen Welt, steigt das Engagement (Pianta et al., 2012, S. 371).

Pianta et al. (2007, zitiert nach Pianta et al., 2012, S. 372) stellen das Teaching Through Interactions (TTI) Framework vor, welches Lehrer-Schüler-Interaktionen in die drei Hauptkategorien „emotionale Unterstützung“, „Klassenraumorganisation“ und „Unterrichtsunterstützung“ unterteilt, die sich auf alle Jahrgangsstufen konstant anwenden lassen.

Dabei werden zwei Ebenen des TTI-Rahmens vorgestellt. Diese umfassen die drei zuvor genannten breiten Domänen sowie die Dimensionen der Verhaltensinteraktionen zwischen Lehrkräften und Lernenden, die diese Domänen näher beschreiben. Da der Fokus dieser Arbeit auf emotionaler Intelligenz und deren Einfluss auf Interaktion und Beziehung liegt, wird hier nur die Domäne der emotionalen Unterstützung genauer betrachtet.

Dieser Bereich umfasst die Bemühungen von Lehrkräften, die „soziale und emotionale Funktion im Klassenzimmer“ (Hamre & Pianta, 2012, S. 372) durch positive Förderung der Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Interaktionen zu unterstützen.

Die Basis der Arbeit über emotionalen Support bildet die Bindungstheorie nach Ainsworth et al. (1978) und die Selbstbestimmungstheorie nach Ryan und Deci (2000), welche besagt, dass Schüler am motiviertesten sind, wenn Erwachsene ihr Bedürfnis unterstützen, sich autonom, kompetent und positiv mit anderen verbunden zu fühlen (Ryan & Deci, 2000, S. 68, 71).

Hamre und Pianta (2012, S. 372) zeigen die Ergebnisse einiger Forschungsarbeiten (Hamre & Pianta, 2001; Harter, 1996; Ladd, Birch, & Buhs, 1999; Pianta et al., 1995; Roeser et al., 2000; Ryan, Stiller, & Lynch, 1994; Silver, Measelle, Essex, & Armstrong, 2005; Wentzel, 1998) auf, die unterstreichen, dass Schüler, die emotional stärker mit Lehrern verbunden sind, positive Entwicklungstrajektorien in sozialen und akademischen Bereichen zeigen. Innerhalb dieser Domäne liegt der Fokus auf Verhaltensinteraktionen im Zusammenhang mit unter anderem dem emotionalen Klima und der Sensibilität der Lehrkräfte.

Emotionales Klima (emotional climate)

Ein positives emotionales Klima im Klassenzimmer umfasst das Ausmaß an Wärme, Fürsorge und Freude, die Schüler in Beziehungen mit Lehrkräften erleben und dadurch die Zeit im Klassenzimmer genießen können. Dieses positive Klima steht dem negativen Klima gegenüber, welches durch Schreien, Demütigung und Irritation beim Interagieren gekennzeichnet ist (Pianta et al., 2012, S. 373). Eine Studie von Pianta (2003, zitiert nach Hamre & Pianta, 2012, S. 373) liefert deutliche Hinweise auf die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung als wichtigen Kontext für die Entwicklung von Kindern.

Auch Elias et al. greifen diesen Einflussfaktor auf: „The presence of a supportive and safe school climate that nurtures the social and emotional development of children while including all the key adults who have a stake in the development of each child“ (Elias et al., 1997, S. 10). Weiter heben sie die Wichtigkeit des Gefühls der Zugehörigkeit für Schüler hervor, welches sie dazu motiviert, ihre Fähigkeiten zu entwickeln und zum Wohlbefinden aller beizutragen (Elias et al., 1997, S. 40).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine emotionale Bindung zu Lehrkräften, Mitschülern und der Schule ein bedeutsamer Einflussfaktor für den schulischen Erfolg ist (Hawkins et al. 1992; Solomon et al. 1992 nach Elias et al., 1997, S. 45). Lehrkräfte können dieses Ziel erreichen, indem sie Fürsorge im Unterricht zeigen und die Schüler dazu ermutigen, sich mit ihnen zu identifizieren sowie positiv auf ihr Lernpotenzial zu blicken. Es ist ebenso bedeutend, die Kompetenzen der Schüler zu stärken sowie unterstützende Freundschaften zu entwickeln und zu pflegen. Diese engen Beziehungen gehen über die reine Akzeptanz in der Peer-Gruppe hinaus und bieten einen eigenständigen Schutz vor Einsamkeit und sozialer Unzufriedenheit

(Parker & Asher, 1993, S. 619). Das Klassenzimmer wird so zu einem Mikrokosmos der größeren Gemeinschaft, in dem Schüler soziale Kompetenzen erproben und weiterentwickeln können, was Fürsorge und Unterstützung begünstigt (Elias et al., 1997, S. 45).

Lehrersensitivität (Teacher Sensitivity)

Die Lehrersensitivität beschreibt nach Hamre und Pianta die Fähigkeit der Lehrer, „feinfühlig und reaktionsschnell auf die individuellen Signale und Bedürfnisse“ (Pianta et al., 2012, S. 373) der Schüler in ihrem Klassenzimmer einzugehen. Eine sensible Lehrkraft nimmt subtile Hinweise wie Frustration wahr und reagiert zeitnah, konsistent und auf die Persönlichkeit des Schülers angepasst, um Probleme zu lindern. Diese Sensitivität ist eines der wichtigen Merkmale der Interaktion, sowohl in Bezug auf Engagement als auch in Bezug auf akademische Erfolge.

Berücksichtigung der Schülerperspektive

Die Berücksichtigung beschreibt das Ausmaß, inwieweit Lehrkräfte die Interessen und Motivation der Schüler mit in den Unterricht einbeziehen, statt lediglich einem vorgefertigten Plan zu folgen. Es geht grundlegend darum, Schülern eine „formative role in the classroom“ (Pianta et al., 2012, S. 374) zu geben, um den Schülern die Möglichkeit zu bieten, ihre Ideen und Gedanken äußern zu können.

3.2. Einflussfaktoren gelingender Interaktion

Elias et al. (1997) betrachten die emotionale Intelligenz im schulischen Kontext im Rahmen des Konzepts des sozialen und emotionalen Lernens (SEL). Dies wird als der fehlende Baustein für schulischen Erfolg und die Entwicklung zu verantwortungsvollen Erwachsenen betrachtet (Elias et al., 1997, S. 1).

The challenge of raising knowledgeable, responsible, and caring children is recognized by nearly everyone. Few realize, however, that each element of this challenge can be enhanced by thoughtful, sustained, and systematic attention to children's social and emotional learning (SEL). (Elias et al., 1997, S. 1)

Gelingende Lehrer-Schüler-Interaktionen, die wiederum die Qualität der Beziehung bestimmt, beruht maßgeblich auf der emotionalen Intelligenz, die nach Elias et al. (1997, S. 2) als die Fähigkeit verstanden wird, soziale und emotionale Aspekte des Lebens zu verstehen, zu beeinflussen und auszudrücken. Dadurch ist man in der Lage, alltägliche Probleme und Aufgaben zu lösen und Beziehungen aufzubauen. Im Fokus stehen hier die in Kapitel 2.3 aufgeführten und im Detail beschriebenen Schlüsselkomponenten: die Fähigkeiten zur

Selbstwahrnehmung und die Impuls- bzw. Emotionskontrolle. Die Selbstwahrnehmung ist somit ein zentraler Einflussfaktor für eine gelingende Interaktion. Sie umfasst das „Erkennen und Benennen eigener Emotionen“ sowie das „Verständnis der Gründe und Umstände für das eigene Fühlen“ (Elias et al., 1997, S. 30).

Zudem ist die Kompetenz zur Emotionsregulation eine weitere grundlegende Eigenschaft der emotionalen Intelligenz, welche die Qualität der Interaktion beeinflusst. Diese Fähigkeit umfasst den Umgang mit Angst, Wut und Depression sowie die Kontrolle von Emotionen, Aggressionen und antisozialem Verhalten. Außerdem beinhaltet sie das Erkennen von Stärken, um positive Emotionen über sich selbst, die Schule und Familie zu festigen (Elias et al., 1997, S. 30). Kapitel 2.2.3 und 2.3.2 beleuchten diese Befähigung bereits im Rahmen von zwei Modellen. Überträgt man diese Kompetenz auf Interaktionen, ist die Fähigkeit, sich selbst kontrollieren zu können notwendig, um Informationen in sozialen Begegnungen präzise zu verarbeiten, bedachte soziale Entscheidungen zu treffen und in schwierigen Situationen auf andere zugehen zu können, ohne die Interaktionspartner zu provozieren (Elias et al., 1997, S. 27).

In diesem Kontext stellen Empathie und Perspektivübernahme soziale und kognitive Fähigkeiten dar, die für eine erfolgreiche Interaktion erforderlich sind. Eine gelingende Interaktion erfordert Einfühlungsvermögen und die Fähigkeit, die Gefühle und Sichtweisen anderer zu verstehen (Elias et al., 1997, S. 30). Eine gelingende Interaktion setzt außerdem voraus, dass Schüler in der Lage sind, ihre Denkprozesse und Entscheidungen auch in emotional herausfordernden Situationen zu steuern. Ist dies nicht der Fall, kann es in Situationen, die von starker Angst oder Bedrohung geprägt sind, dazu kommen, dass der Fokus und die Fähigkeit zur flexiblen Problemlösung verloren gehen (Elias et al., 1997, S. 3).

Neben den Beziehungen beeinflusst ebenso die Lehrkraft als Vorbild die Interaktionen maßgeblich. Lehrkräfte sollten hier Fähigkeiten wie Empathie oder flexibles Problemlösen im schulischen Alltag selbst anwenden, um den Schülern diese zu vermitteln (Elias et al., 1997, S. 56). Neben sozial-emotionalen Kompetenzen stehen auch kommunikative Prozesse im Fokus, die den bewussten Umgang mit Emotionen in komplexen Interaktionssituationen beschreiben. Ein Ansatz für erfolgreiche Kommunikation in komplexen beruflichen Situationen, also Situationen, für die es kein Standardvorgehen gibt, ist das Prozessmodell der experienziellen Kommunikation nach Hofmann (2016), das in Kapitel 4.2 nochmals detaillierter betrachtet wird. Daraus wird deutlich, dass Emotionen nicht als Störfaktoren, sondern als wertvolle Ressourcen zu betrachten sind. Die bewusste Wahrnehmung sowie die konstruktive Nutzung von Emotionen werden als zentrale Voraussetzungen für die Bewältigung von Unsicherheit und emotionaler Belastung im schulischen Kontext beschrieben (Hofmann, 2024, S. 283). Dies entspricht auch der Kompetenz der Selbstwahrnehmung in den Definitionen der EI nach Goleman, Salovey und Mayer.

4. Einfluss der emotionalen Intelligenz auf pädagogische Beziehungen und Interaktion

4.1. Bedeutung EI für pädagogische Beziehungen

Emotionale Intelligenz ist ein zentraler Faktor für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen, da sie nicht nur das Wohlbefinden und die Effektivität der Lehrkräfte beeinflusst, sondern auch die soziale und akademische Entwicklung der Schüler. Wie bereits erwähnt, wird die Qualität der pädagogischen Beziehungen dabei maßgeblich durch die Fähigkeit der Lehrkraft zur Emotionsverarbeitung und -äußerung bestimmt.

Die Emotionen der Lehrkraft werden zunächst in positive und negative Emotionen unterschieden. Fürsorge und Zuneigung werden im Kontext von Lehrern am häufigsten als positive Emotionen genannt (Suttin & Wheatley, 2003, S. 332). Insbesondere Zuneigung beeinflusst Schüler aller Altersklassen, da umsorgte Schüler motivierter sowie kooperativer sind und sich angepasster verhalten (Suttin & Wheatley, 2003, S. 341).

Zudem betonen Elias et al. (1997), dass Zuneigung eine grundlegende Rolle bei der Gestaltung bedeutungsvoller, unterstützender, belohnender und produktiver Beziehungen spielt. Weiter definieren sie Zuneigung als das Wahrnehmen der Kinder, dass Erwachsene sie für wichtig halten, und als das Verständnis, dass diese sie respektieren, unabhängig von ihrem Können. Fürsorge wird als ein Produkt einer Gemeinschaft beschrieben, die alle ihre Mitglieder als bedeutend ansieht, sodass jeder daran glaubt, etwas beitragen zu können, und wahrnimmt, in dieser Gemeinschaft wichtig zu sein (Elias et al., 1997, S. 6). Dieser bedeutende Einfluss der Zuneigung und deren Auswirkung stellt ebenso einen wichtigen Faktor in den beiden vorgestellten Modellen von Rogers (1979) sowie bei Pianta und Hamre (2012) dar.

Zudem fördern positive Emotionen das eigene Wohlbefinden der Lehrkräfte und tragen zur Schaffung eines geeigneten Lernklimas bei (Birch & Ladd, 1996, nach Palomera et al., 2008, S. 442). Positive Emotionen signalisieren, dass das Leben gut läuft, was Individuen ermöglicht, Ressourcen und Freundschaften zu erweitern und ihr Repertoire an Fähigkeiten für den zukünftigen Gebrauch aufzubauen (Lyubomirsky et al., 2005, S. 804).

Berscheids Aussage „relationships constitute the single most important factor responsible for the survival of homo sapiens“ (Berscheid, 2003, S. 39) hebt die Wichtigkeit von sozialen Beziehungen für das erfolgreiche Funktionieren von Menschen hervor. Ferner machen Lyubomirsky et al. (2005, S. 823) deutlich, dass glückliche Menschen bessere soziale Beziehungen pflegen, was eine der fundiertesten Feststellungen der Forschung rund um das Wohlbefinden ist.

Auch die im Detail erläuterte Emotionsregulation ist grundlegend für positive Lehrer-Schüler-Beziehungen: „Most teachers also are aware of the repercussions of poor emotion regulation.

One inappropriate display of contempt for a student can destroy a teacher's relationship with that student forever "(Brackett et al., 2010, S. 407).

Lehrer glauben nach Sutton (2004, S. 385), dass die Fähigkeit, Emotionen zu regulieren, ihnen dabei hilft, akademische Ziele zu erreichen, qualitativ hochwertige soziale Beziehungen aufzubauen, das gute Klassenmanagement und disziplinarische Praktiken aufrechtzuerhalten sowie effektiver zu sein. Die meisten Lehrkräfte sind sich auch der Folgen einer schlechten Emotionsregulation bewusst. Wie auch im Zitat dargelegt, kann das unangemessene Zeigen von Verachtung gegenüber einem Schüler die Beziehung zu dieser Person für immer zerstören (Brackett et al., 2010, S. 407).

Wie bereits erwähnt, müssen Lehrkräfte aber nicht nur ihre eigenen Emotionen regulieren können, sondern ebenso die der Schüler, Kollegen oder Eltern. Nach Sutton und Harper (zitiert nach Palomera et al., 2008, S. 444) ist es daher nicht überraschend, dass Lehrkräfte die Fähigkeit, ihre Emotionen zu regulieren, als eine wesentliche Kompetenz ansehen, um akademische Ziele zu erreichen, positive soziale Beziehungen aufzubauen und Klassenraumprozesse zu steuern.

In einem emotionssensitiven Training im Rahmen eines Seminars von Hofmann (2024, S. 294) erkannten angehende Lehrkräfte, dass die Fähigkeit, die eigenen Emotionen mitzuteilen sowie Fehler einzugestehen und benennen zu können, Menschlichkeit erzeugt und zu einer Natürlichkeit in der Beziehung beiträgt.

In einer Studie von Chamizo-Nieto et al. (2021) mit 283 Heranwachsenden im Alter von 12-18 Jahren wurde darüber hinaus untersucht, wie emotionale Intelligenz die akademische Leistung beeinflusst, während zusätzlich die mögliche vermittelnde Rolle des Gedeihens und die moderierende Rolle der Lehrer-Schüler-Beziehung betrachtet wurden. Die Studie stellt fest, dass die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung in komplexer Wechselwirkung mit der emotionalen Intelligenz der Schüler steht. Dabei ist die Qualität ein signifikanter Moderator zwischen der emotionalen Intelligenz der Lernenden und ihrem Flourishing, also der Entwicklung, dem Wohlbefinden oder dem sogenannten Gedeihen (Chamizo-Nieto et al., 2021, S. 1). Die Ergebnisse zeigen, dass das Gedeihen den Zusammenhang zwischen emotionaler Intelligenz und schulischer Leistung vollständig vermittelt und, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung in diesem Modell einen Wechselwirkungsfaktor darstellt. Außerdem zeigen die Ergebnisse, dass bei Schülern mit einer schlechteren Lehrer-Schüler-Beziehung der positive Zusammenhang zwischen deren emotionalen Intelligenz und ihrem Flourishing stärker ausgeprägt ist (Chamizo-Nieto et al., 2021, S. 5). Das Gedeihen hing wiederum positiv mit der schulischen Leistung zusammen. Diese Ergebnisse legen nahe, dass es entscheidend ist, die Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden zu verbessern, insbesondere bei Jugendlichen mit geringer emotionaler Intelligenz, um ihr Wohlbefinden und ihre schulischen Leistungen positiv zu beeinflussen (Chamizo-Nieto et al., 2021, S. 1).

Betrachtet man das in Kapitel 3.1.1 behandelte Modell der Lehrer-Schüler-Beziehungen nach Rogers, lassen sich ebenfalls Verbindungen zwischen EI und dem Beziehungsmodell herausarbeiten. Rogers nennt drei Kernbedingungen für wachstumsförderndes Klima, welche durch die emotionale Intelligenz nach Salovey und Mayer direkt beeinflusst werden können. Die drei Kernbedingungen umfassen Empathie, Echtheit bzw. Kongruenz sowie Akzeptanz.

Empathie ist, wie beide Modelle der EI von Goleman, Salovey und Mayer zeigen, eng mit der emotionalen Intelligenz verbunden. Wie bereits beschrieben, bedeutet für Rogers Empathie, dass der Therapeut die Emotionen des Klienten versteht und dieses Verständnis kommuniziert (Rogers, 1979, S. 2). Salovey und Mayer (1990, S. 194) greifen Rogers Verständnis von Empathie auf und nennen es eine unbezahlbare Gabe, die Menschen dabei hilft, sich zu entwickeln. Das Verständnis von Rogers Empathie lässt sich mit Saloveys und Mayers Beurteilung und dem Ausdruck von Emotionen anderer und des eigenen Selbst verknüpfen (Salovey & Mayer, 1990, S. 191-192). Außerdem stellen Letztere fest, dass empathische Menschen affektive Reaktionen von anderen genau einschätzen und sozial angepasst auf diese reagieren können (Salovey & Mayer, 1990, S. 195). Die emotionale Intelligenz liefert somit die notwendigen Wahrnehmungsfähigkeiten, um beispielsweise nonverbale Zeichen genau erfassen zu können, was eine Grundlage für Empathie bildet (Salovey & Mayer, 1990, S. 193). Auch für Goleman gehört die Empathie zu den Kernkompetenzen der emotionalen Intelligenz. In seinem Modell geht es ebenso um die Befähigung des Perspektivwechsels und die Fähigkeit, die Emotionen anderer achtsam zu erfassen, zu interpretieren, diese selbst zu erfüllen und adäquat zu handeln (Goleman, 2024, S. 146).

Der Einfluss von emotionaler Intelligenz auf Rogers Merkmal der Echtheit, also die Offenheit bezüglich der Emotionen und Haltungen des Therapeuten gegenüber seinen Klienten (Rogers, 1979, S.1), besteht ferner darin, dass der Therapeut oder Pädagoge zunächst überhaupt intelligent genug sein muss, die eigenen Emotionen zu erkennen, zu analysieren und auszudrücken (Salovey & Mayer, 1990, S. 193). Störungen wie Alexythymie könnten diese Offenheit beeinträchtigen. Die Akzeptanz gegenüber dem Klienten, in diesem Fall dem Lernenden, umfasst eine unbedingte, positive und akzeptierende Haltung gegenüber dessen Emotionen und ist darauf aufbauend von grundlegender Bedeutung (Rogers, 1979, S. 2). Hierfür ist die Emotionsregulation zentral, um in der Position des Therapeuten oder Pädagogen eigene Emotionen zu kontrollieren und eigene negative Emotionen, die auch durch die Schüler verstärkt werden können, Letztere nicht spüren zu lassen.

Die Komponenten der emotionalen Intelligenz nach Salovey und Mayer sind somit die psychologischen Fähigkeiten, welche notwendig sind, um Rogers Haltungen in pädagogischen Beziehungen erfolgreich zu praktizieren und so das Wachstum und die Entwicklung des Schülers zu fördern.

4.2. Bedeutung EI für Interaktion

Die emotionale Kompetenz ist nicht nur entscheidend für pädagogische Beziehungen, sondern auch für die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülern: „There is substantial evidence showing that the way teachers interact with young children, affects their social and emotional outcomes“ (Ullua et al., 2016, S. 2).

Wie bereits in Kapitel 3.2 erwähnt, bildet das Modell der experienziellen Kommunikation von Hofmann (2016) eine wichtige Grundlage, wenn man den Zusammenhang zwischen emotionaler Intelligenz und der Lehrer-Schüler-Interaktion betrachtet, da in diesem Modell Selbstwahrnehmung, Emotionsregulation und Empathie, die für eine gelingende Interaktion wichtig sind, im Fokus stehen.

Das Wort „experienziell“ orientiert sich an dem Wort „experiencing“ und bedeutet das Erleben miteinzubeziehen (Gendlin, 1997, 2015, zitiert nach Hofmann, 2016, S. 13). Das Modell basiert auf „radikaler Autonomie“, die sich in Kommunikationsprozessen entfaltet und durch „hohe situative Bewusstheit gekennzeichnet sind“ (Hofmann, 2016, S. 11). Radikale Autonomie wird hierbei als Haltung betrachtet, die darauf abzielt, drei Merkmale zu realisieren: die Entfaltung der Individualität, ein „kooperatives soziales Miteinander“ (Hofmann, 2016, S. 12) und die Berücksichtigung „sich dynamisch verändernder Situationen“ (Hofmann, 2016, S. 12). Konkreativität lässt sich nach Hofmann als das Zusammenwirken von den Aspekten „(a) Innehalten des Individuums, (b) Eigendynamik des Gesprächs und (c) Potenzial der Situation“ (Hofmann, 2016, S. 14) beschreiben, die mit den Merkmalen der radikalen Autonomie korrespondieren. Das Modell der experienziellen Kommunikation ist weiter gekennzeichnet durch drei Relationen der Kommunikation: Ich in Relation zu mir selbst (Ich-Ich), Ich in Relation zum Gegenüber (Ich-Du) und Ich in Relation zur Eigendynamik des Gesprächs (Ich-Gespräch) (Hofmann, 2016, S. 14).

Weiter hält er fest, dass das Gelingen von Konkreativität durch „das erlebensmäßig unterfütterte Verfertigen von Worten (Ich-Ich), durch wohlwollendes, experienzielles Zuhören (Ich-Du) und durch die Offenheit für implizierte Ziele eines Gesprächs (Ich-Gespräch)“ (Hofmann, 2016, S. 14) ermöglicht wird.

Um auf Rogers zurückzugreifen, der Empathie als das genaue Wahrnehmen des inneren Bezugsrahmens des anderen definiert, gerade so, ‚als ob‘ man die andere Person wäre, zu keinem Zeitpunkt aber die ‚Als-ob-Position‘ aufgibt (Rogers, 1959, S. 210-211), wird deutlich, dass Distanz notwendig ist, um die eigene Autonomie zu wahren (Hofmann, 2016, S. 87).

Die Fähigkeit zur Empathie wird außerdem als Voraussetzung für experienzielle Kommunikation genannt, da sie das Gelingen der Konkreativität ermöglicht. Gleichsam gilt Empathie als ein Kernmerkmal der radikalen Autonomie (Hofmann, 2016, S. 96).

Selbstwahrnehmung

Die Selbstwahrnehmung der Lehrkraft steht in engem Zusammenhang mit der Ich-Ich-Relation. Im Mittelpunkt des Kommunikationsmodells nach Hofmann (2016) steht eines der fünf Kernmerkmale: das „Innehalten und Bezugnehmen“ auf das Erleben der aktuellen Gesprächssituation (Hofmann, 2016, S. 13). Dieses „Innehalten inmitten des Gesprächsflusses und Richten der Aufmerksamkeit auf das eigene Erleben“ (S. 303) entspricht in diesem Zusammenhang der Selbstwahrnehmung. Das Kernmerkmal zeigt sich in der Ich-Ich-Relation als bewusster Handlungsschritt, in dem unter Berücksichtigung des roten Fadens das bisher Gesagte inhaltlich differenziert wird, sodass anschließend eine neue Gesprächsepisode mit erweiterten inhaltlichen Schwerpunkten eingeleitet wird. Das Innehalten stellt einen bewussten Schritt dar, um sich auf das eigene Erleben zu besinnen und so neue Gesprächsepisoden anzustoßen (Hofmann, 2016, S. 292).

Emotionsregulation

Im Modell der experienziellen Kommunikation bildet die Emotionsregulation eine essenzielle Grundlage, um Kommunikation in komplexen Situationen zu ermöglichen. Hierbei werden Emotionen „nicht als Störfaktoren, sondern als wertvolle Ressourcen betrachtet“ (Hofmann, 2024, S. 283). Die Fähigkeit, Emotionen bewusst wahrzunehmen und konstruktiv zu nutzen, ist von zentraler Bedeutung „für die Bewältigung von Unsicherheit und emotionaler Belastung in schulischen Kontexten“ (Hofmann, 2024, S. 283). „Ein Konflikt zeichnet sich (also) insbesondere durch das persönliche Leid aus, das mit dem Gestopptsein des Kommunikationsprozesses bei zumindest einer der beteiligten Personen einhergeht“ (Hofmann, 2016, S. 381). In solchen festgefahrenen Situationen neigt das emotionale Erleben dazu, „slotted“ (Hofmann, 2016, S. 239), also situationsentsprechend, zu sein. In Anlehnung an Glendlins erweitertes Prozessmodell beschreibt Hofmann (2016, S. 378), dass diese situationsbezogenen Emotionen bestehende Interaktions- und Systemstrukturen stabilisieren. In Konfliktsituationen tragen sie dazu bei, dass sich der gestoppte Kommunikationsprozess „im Stopp selbst stabil gefangen hält“ (Hofmann, 2016, S. 284).

Hofmann beschreibt weiter, dass die Affektregulation vor allem in Konfliktsituationen wichtig ist, um die eigenen negativen Emotionen bzw. Affekte nicht auf die Gesprächspartner zu übertragen. Dies ist vermeidbar, indem man versucht, seine eigene Emotion zu verstehen, die Ursachen zu erkennen und seinem Gegenüber nicht einfach dem eigenen Affekt auszusetzen (Hofmann, 2016, S. 166).

Ergänzend befasst sich Hofmann (2016, S. 45) mit dem Gefühl der Angst, das durch die Anforderungen der Postmoderne entsteht. Angst impliziert zunächst die Gefahr, etablierte Strukturen zu verlassen (Hofmann, 2016, S. 376). Im pädagogischen Kontext ist Mut erforderlich, um sich seinen Ängsten zu stellen und die Empfindungen nach dem Innehalten sprachlich

äußern zu können (Hofmann, 2016, S. 380). Konflikte können hierbei zudem als Potenzial für kreatives Neues gesehen werden (Hofmann, 2016, S. 384).

In einem späteren Beitrag erwähnt Hofmann zudem, dass es für eine Lehrkraft hilfreich ist, wenn sie sich ihre typischen emotionalen Reaktionen bewusst macht und ihre emotionalen Triggerpunkte kennt, um die widersprüchliche Komplexität von Konfliktsituationen zu umgehen (Hofmann, 2024, S. 291). Die Emotionsregulation ist darüber hinaus unerlässlich für ein effektives Klassenmanagement und die Gestaltung einer positiven Lernumgebung, da sie als unverzichtbare Kompetenz der Lehrkräfte gilt, um die Prozesse in der Klasse zu kontrollieren und die Erreichung der akademischen Ziele zu ermöglichen (Brackett et al., 2010, S. 407).

Inwieweit Lehrer-Schüler-Interaktionen unter Anwendung der beschriebenen Einflussfaktoren erfolgreich verlaufen, kann ferner mit Hilfe einer definierten Messung festgestellt werden. Das sogenannte Classroom Assessment Scoring System (CLASS) ist das Messinstrument zur Beobachtung und Bewertung von Lehrer-Schüler-Interaktionen, abgeleitet aus dem TTI-Framework (Hamre & Pianta, 2012, S. 379).

4.3. Forschungsstand

Obwohl die emotionale Intelligenz zunehmend als zentrale Kompetenz im schulischen und pädagogischen Kontext gesehen wird, gibt es bisher nur eine begrenzte Anzahl an qualitativen Studien, die EI im schulischen Kontext untersuchen.

Eine Studie aus diesem Gebiet ist ein randomisierter kontrollierter Versuch (RCT) von Ulloa et al. (2016) mit dem Titel „The effects of emotional awareness training on teachers' ability to manage the emotions of preschool children: An experimental study“. Die Untersuchung befasst sich mit Auswirkungen eines reflektiven, emotionsfokussierten Trainings auf die eigene emotionale Kompetenz im Umgang mit Emotionen von Kindern (Ullua et al., 2016, S.1).

Die Studie untersucht dreißig Pädagogen in der frühkindlichen Bildung ($N = 30$). Die Interventionsgruppe, bestehend aus $n = 15$ der Pädagogen, erhielt aktive Strategien zur Förderung ihrer eigenen emotionalen Kompetenzen wie beispielsweise ein Emotionscoaching. Die Kontrollgruppe hingegen erhielt lediglich Standardinformationen zur kindlichen Entwicklung. Das Ergebnis zeigte signifikante statistische Unterschiede zwischen der Interventionsgruppe und der Kontrollgruppe in einer kontrollierten Spielsituation, welche die Emotionen der Kinder leicht provozierte. Die Lehrkräfte, die ein emotionsfokussiertes Training erhielten, zeigten höhere Werte in allen drei untersuchten Komponenten der emotionalen Kompetenz: Emotionsregulation, Emotionsausdruck und Emotionswissen. Sowohl praxiserfahrene Teilnehmer mit mehr als drei Jahren Erfahrung als auch weniger erfahrene Teilnehmer der Interventionsgruppe konnten ihre bereits erworbenen Fähigkeiten weiter verbessern bzw. durch das Training weiter ausbauen. Dies war bei den Juniorteilnehmern aus der Kontrollgruppe weniger der Fall. Das

Erfahrungsniveau der Teilnehmenden wurde als Mediator für die Verbesserung und Demonstration ihrer kürzlich erworbenen emotionalen Fähigkeiten eingesetzt (Ullua et al., 2011, S. 11). Dies legt nahe, dass die eigene emotionale Kompetenz von Frühpädagogen für die optimale Unterstützung der emotionalen Bedürfnisse junger Kinder von großer Bedeutung ist.

Auch zum Thema emotionale Intelligenz von Lehrkräften oder Lehramtsanwärtern gibt es noch nicht viele empirische Studien. Gleichzeitig finden sich nach Corcoran und Roland (2012) in den bereits vorhandenen Untersuchungen unterschiedliche Ergebnisse zur emotionalen Intelligenz (angehender) Lehrkräfte. Studien wie „The effects of emotional knowledge education in the training of novice teachers“ von Byron (2001) zeigen eine durchschnittlich ausgeprägte EI von Lehramtsstudierenden im Vergleich zur Normprobe (Corcoran & Tormey, 2012). Im Gegensatz dazu zeigt die Studie „Emotion-regulation ability, burnout, and Job satisfaction among British secondary-school teachers“ von Brackett et al. (2010), dass zentrale Komponenten der emotionalen Intelligenz wie die Emotionsregulation bei Lehrkräften an englischen Schulen mit etwa 0.5 Standardabweichungen niedriger als in der Normstichprobe und damit unterdurchschnittlich entwickelt ist. Eine frühere Studie von Corcoran und Tormey (2010, S. 751) zeigt außerdem, dass der Gesamtscore des emotionalen Intelligenzquotienten (EIQ) einer Stichprobe irischer Lehrkräfte etwa 0,3 Standardabweichungen unter den internationalen Normen lag.

Die Corcoran und Tormey (2012) Studie mit dem Titel „How emotionally intelligent are pre-service teachers?“ untersucht, wie viel emotionale Kompetenz Lehramtsstudierende aufweisen. Als Grundlage werden das Modell der emotionalen Intelligenz von Salovey und Mayer und der MSCEIT 2.0 herangezogen. Diese Untersuchung gilt als valides Maß, weil sie die tatsächlichen Fähigkeiten direkt testet und nicht nur die Selbstwahrnehmung der emotionalen Intelligenz bewertet (Dunning et al., 2004, zitiert nach Corcoran & Tormey, 2012, S. 751). Der Fokus der Studie liegt darauf, die Kompetenz der Lehramtsstudierenden in vier Kategorien zu ermitteln. Diese Kategorien umfassen: „Perception, Appraisal, and Expression of Emotion (PEIQ), Using Emotion to Facilitate Thinking (FEIQ), Understanding and Analysing Emotional Information (UEIQ) and Regulation of Emotion (MEIQ)“ (Corcoran & Tormey, 2012, S. 751).

352 irische Lehramtsstudierende (201 Frauen, 147 Männer) aus verschiedenen Bildungsbereichen für die Bildung nach der Sekundarstufe nahmen an der Studie teil. Die Stichprobe setzte sich aus Studierenden im dritten Jahr eines vierjährigen und eines einjährigen Graduiertendipls zusammen. Die männlichen Teilnehmenden stammen hauptsächlich aus lehramtsbezogenen Studiengängen im Bereich Ingenieurwesen, Bauwesen und Technologie, während die weiblichen Teilnehmenden aus den Bereichen Sportunterricht, Naturwissenschaften, Sprachen, Musik und Wirtschaft stammen. Die Datenerhebung wurde auf zwei Jahre aufgeteilt, wobei die zweite Stichprobe von Studierenden derselben Ausbildungskurse an derselben Stelle ihres Studiums wie die Stichprobe des ersten Zyklus stammte.

Corcoran und Tormey (2012) berichten auf Grundlage ihrer Forschungsergebnisse, dass der Wert der emotionalen Intelligenz unterdurchschnittlich ist. Wie in Tab. 1 zu sehen, liegt der durchschnittliche Gesamt-EIQ-Wert bei 92,18, was mehr als eine halbe Standardabweichung unter dem erwarteten Durchschnittswert der breiteren Bevölkerung von 100 liegt. Auch wenn dieser Wert zwar noch im numerischen Bereich „kompetent“ liegt (90-109), waren die Durchschnittswerte für den Gesamt-EIQ und alle vier Teilbereiche signifikant niedriger als der erwartete Bevölkerungsdurchschnitt von 100.

Tabelle 1

Mittelwerte und Standardabweichungen für die Gesamt-EIQ und Bereichswerte (N=352)

Skill	M	SD
PEIQ	94.30	13.43
FEIQ	97.23	15.95
UEIQ	93.76	12.02
MEIQ	97.50	14.20
EIQ	92.18	12.92

Anmerkung. Quelle: Corcoran und Tormey (2012, S.753).

Der Bereich Verständnis und Analyse von Emotionen (UEIQ) weist nach Corcoran et al. (2012) das niedrigste durchschnittliche Ergebnis auf und liefert somit den größten Förderbedarf. Insgesamt wird deutlich, dass die emotionale Intelligenz gefördert werden sollte, durch beispielsweise alternative Zugangswege in die Lehrerbildung, die teilweise auf „persönlichen Eignungsdaten“ (Coolahan, 2003, S. 22, zitiert nach Corcoran et al., 2012, S. 754) basieren. Diese Förderungen und Veränderungen sind notwendig, um die nachgewiesene Bedeutung der emotionalen Intelligenz für den Lehrerberuf angemessen zu berücksichtigen, die die Schülerführung, das Engagement, die Bindung an die Schule und die akademische Leistung beeinflusst (Baker, 1999; Hawkins, 1999; Schaps et al., 1996; Wentzel, 2002, zitiert nach Corcoran & Tormey, 2012).

Corcoran und Tormey (2012, S. 755) bewerten die Ergebnisse in den Bereichen der Nutzung von Emotionen zur Unterstützung von Denkprozessen sowie der Emotionsregulation als eher positiv (über 97 Punkte), insbesondere im Vergleich zu den Resultaten der drei übrigen Bereiche. Laut Corcoran und Tormey (2012, S. 755) könnte das höhere Ergebnis darauf zurückzuführen sein, dass in der Lehrerbildung die Fähigkeit gefördert wird, Emotionen für kognitive Denkprozesse zu nutzen. Entgegen den Erwartungen fanden sie jedoch keine signifikanten Abweichungen in den Punktwerten der Studierenden in den vier Bereichen der emotionalen Intelligenz in Abhängigkeit vom jeweiligen akademischen Grad (Corcoran & Tormey, 2012, S.

753). Betrachtet man geschlechtliche Unterschiede, zeigt sich, dass weibliche Lehramtsstudierende in allen Kompetenzbereichen höhere Durchschnittswerte erzielen konnten als männliche Studierende, insbesondere in den Bereichen FEIQ und MEIQ. Bei männlichen Lehramtsstudierenden liegt die Leistung im Durchschnitt um etwa 0,8 Standardabweichungen unter dem Durchschnitt der breiteren Bevölkerung, was unterhalb des Bereichs liegt, der als „kompetent“ eingestuft wird (Corcoran & Tormey, 2012, S. 754).

Wie in Tabelle 2 zu sehen, schneiden weibliche Studierende insbesondere beim Einsatz von Emotionen zur Förderung des Denkens und bei der Emotionsregulation etwa durchschnittlich und besser als die männlichen Teilnehmer ab. In den beiden anderen Komponenten erzielen sie mit 94.99 und 95.52 Punkten ein weniger gutes Ergebnis. Männliche Studierende erzielen in allen vier Kompetenzbereichen ungefähr die gleiche Leistung (durchschnittlich 92 oder 93 Punkte).

Tabelle 2

Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) für den gesamten EIQ sowie die Bereichs-Scores nach Geschlecht

Skill	Female		Male	
	M	SD	M	SD
PEIQ	95.52	13.24	92.60	13.56
FEIQ	100.18	14.78	93.13	16.64
UEIQ	94.99	11.88	92.05	12.05
MEIQ	100.27	14.23	93.65	13.28
EIQ	94.76	12.67	88.60	12.44

Anmerkung. Eigene Darstellung in Anlehnung an Corcoran und Tormey (2012, S. 754).

Im Rahmen ihrer Studie identifizieren Corcoran & Tormey (2012, S. 753) ferner drei Einschränkungen:

Die erste Einschränkung bezieht sich darauf, dass bereits bestehende Forschung über Emotionen in der Bildung qualitativ und beschreibend ist. Diese Studie vergleicht zwar keine qualitativen und quantitativen Daten, ergänzt aber die qualitativen Daten, die bereits in der Literatur zu finden sind.

Zweitens, obwohl die Validität und Reliabilität des MSCEIT gut etabliert sind, bestehen quantitative Modelle zur Bewertung emotionaler Fähigkeiten, wie der MSCEIT, nicht ohne Einschränkungen. Wie bei jedem quantitativen Test ist Vorsicht geboten, um keine übertriebenen Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen zu ziehen. Der MSCEIT ist darauf ausgelegt, die vier Kompetenzbereiche zu bewerten, die in der Definition der emotionalen Intelligenz von Mayer und Salovey enthalten sind. Er misst jedoch keine persönlichkeitsbezogenen

Emotionsvariablen (wie emotionale Stabilität oder Optimismus) und gibt keine Auskunft darüber, mit welcher Wahrscheinlichkeit eine Person ihre Kompetenzen in einer bestimmten Interaktion einsetzen wird.

Zuletzt nennen Corcoran und Tormey (2012) die Kontextabhängigkeit. Die Ergebnisse basieren auf Daten im irischen Kontext. Wie bei allen quantitativen Tests gibt es Fragen zur Anwendbarkeit des MSCEIT auf verschiedene ethnische oder nationale Gruppen. Obwohl Testentwickler bemüht sind, kulturelle Voreingenommenheit zu vermeiden, bleibt fraglich, ob die Normen wirklich auf andere ethnische Gruppen oder Nationalitäten übertragbar sind (Sue, 1999, zitiert nach Corcoran & Tormey, 2012, S. 753).

Eine weitere Studie von Brackett et al. (2010) analysiert den Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zur Emotionsregulation (ERA), gemessen anhand des MSCEIT, und der Arbeitszufriedenheit sowie dem Burnout bei 123 Lehrkräften an weiterführenden Schulen (N=123). Die ERA zeigt hier einen positiven Zusammenhang mit positiver Stimmung, Unterstützung durch die Schulleitung, Arbeitszufriedenheit und einer Burnout-Komponente, nämlich persönlicher Erfüllung. Zwei Pfadmodelle zeigen, dass sowohl positive Stimmung als auch Unterstützung durch die Schulleitung die Zusammenhänge zwischen ERA und persönlicher Erfüllung sowie Arbeitszufriedenheit unabhängig voneinander vermitteln (Brackett et al., 2010, S. 406).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der vorgelegten Studien, dass die emotionale Intelligenz im schulischen Kontext eine tragende Rolle spielt. Darüber hinaus wird deutlich, dass bisher durchgeführte Studien überwiegend einen quantitativen Fokus aufweisen und weniger die subjektive Wahrnehmung von Lehrkräften und Schülern beinhalten. Hieraus ergibt sich der Bedarf an qualitativen Untersuchungen, welche die emotionalen Prozesse der Lehrer-Schüler-Interaktion und -Beziehung aus Sicht der Beteiligten näher betrachten.

5. Methodisches Vorgehen

5.1. Forschungsfragen

Es lässt sich festhalten, dass die bisherige Forschung die Bedeutung der emotionalen Intelligenz im schulischen und pädagogischen Kontext unterstreicht.

Zudem fällt auf, dass vertiefende qualitative Studien fehlen, die die Sichtweisen von Schülern und Lehrkräften auf emotionale Intelligenz sowie deren Einfluss untersuchen. Besonders interessant ist die Erforschung des Zusammenhangs zwischen Selbstwahrnehmung, Emotionsregulation (zwei zentrale Aspekte der emotionalen Intelligenz) und ihrer Wirkung auf Interaktionen und Beziehungen.

Auf Grundlage dessen wird sich im folgenden Teil der Arbeit mit dieser Forschungslücke befassen, indem die Ergebnisse von Lehrer- und Schülerinterviews betrachtet und analysiert werden. Basierend auf den bisher dargelegten theoretischen Überlegungen und dem Forschungsstand wird sich mit folgender Forschungsfrage befassen:

Wie nehmen Lehrkräfte und Schüler die Bedeutung der emotionalen Intelligenz mit einem Fokus auf Selbstwahrnehmung und Emotionsregulation für die Lehrer-Schüler-Interaktion und die pädagogische Beziehung wahr?

Die Forschungsfrage umfasst folgende Unterfragen:

1. Was verstehen Lehrkräfte unter emotionaler Intelligenz?
2. Wie werden Emotionen im schulischen Alltag von Lehrkräften und Schülern wahrgenommen?
3. Welche emotionalen Herausforderungen gibt es im schulischen Alltag?
4. Welche Strategien zur Emotionsregulation werden im schulischen Kontext angewendet?
5. Wie wird die Interaktion von Lehrkräften und Schülern wahrgenommen?
6. Wie nehmen Lehrkräfte und Schüler pädagogische Beziehungen wahr?
7. Wie unterscheidet sich die Wahrnehmung der Lehrkräfte und Schüler hinsichtlich der Wirkung positiver Emotionen?
8. Welche Bedeutung weisen die befragten Schüler der emotionalen Intelligenz der Lehrkräfte zu?

Die Fragen dienen als Rahmen für die qualitative Analyse von Lehrer-Schüler-Interviews und ermöglichen eine vertiefte Betrachtung des Zusammenhangs zwischen emotionaler Intelligenz, Interaktion und pädagogischen Beziehungen.

5.2. Forschungsdesign

Zu dem Thema Einfluss der emotionalen Intelligenz auf die Lehrer-Schüler-Interaktion mit einem Fokus auf Emotionsregulation und Selbstwahrnehmung ist die bestehende Forschung insbesondere im Hinblick auf qualitative Untersuchungen und subjektive Wahrnehmungen bisher begrenzt. Auf dieser Basis wurde auf die qualitative Methode der „Leitfadeninterviews“ (Helfferich, 2022, S. 875) zurückgegriffen. Wie der Name bereits besagt, existiert ein Leitfaden, der den Interviewablauf gestaltet (Helfferich, 2022, S. 876).

Im Vergleich zu quantitativen Forschungsansätzen können die Aussagen der Befragten hier nicht durch objektive Messungen erfasst werden. Stattdessen besteht das Ziel der Untersuchung darin, die subjektive Wahrnehmung der Rolle von emotionaler Intelligenz im schulischen Kontext aus beiden Perspektiven zu verstehen. Um dies zu ermöglichen, wurden Lehrkräfte und Schüler in die Befragung mit einbezogen. Die Antworten werden im Rahmen einer interpretativen Analyse nach Mayring ausgewertet.

Die Methode der Leitfadeninterviews basiert auf offen gestellten Fragen, nach dem Grundsatz: „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich, 2022, S. 876). Bei dieser Vorgehensweise ist es trotzdem wichtig, die Offenheit des Interviewablaufs in einem gewissen Maß zu steuern, um den Fokus auf die Forschungsinteressen lenken zu können (Helfferich, 2022, S. 876).

5.3. Datenerhebung

Da die Befragungen mit Schülern und Lehrern geführt wurden, um den Einfluss der emotionalen Intelligenz der Lehrkraft auf die Beziehung, die Interaktion und andere schulische Bereiche zu untersuchen, wurden zwei verschiedene Leitfragebögen für Lehrkräfte und Schüler entwickelt: zum einen, um die unterschiedlichen Perspektiven vergleichen zu können, und zum anderen, um den Fragebogen an das Alter der Schüler anzupassen.

Die Lehrkräfte erhielten einen eigenen Fragebogen, der auf ihre Wahrnehmung, Erfahrungen und ihren Umgang mit Emotionen im schulischen Alltag ausgerichtet ist. Die Fragebögen der Grund- und Gymnasialschülerinnen enthalten inhaltlich vergleichbare Fragen, sind aber altersgerecht formuliert, wodurch nochmals zwei separate Leitfäden entstanden sind. Die Fragen der Schülerinnen fokussieren sich auf ihre Wahrnehmung der Emotionen von Lehrkräften sowie deren Einfluss auf das eigene Empfinden, das Erleben von Interaktion und Beziehung im schulischen Kontext.

Für die Leitfaden-Erstellung schlägt Helfferich (2011, S. 182-184) das SPSS-Prinzip vor, das Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren umfasst. Die Entwicklung eines Leitfadens folgt somit dem Prinzip vom Allgemeinen zum Spezifischen (Helfferich, 2011, S. 182-184).

Insbesondere wurde der Punkt „Prüfen“ auf der Grundlage von Helfferich (S. 182-183) durchgeführt, um die Frageliste zu revidieren.

Da ein Gütekriterium für Interviewfragen ist, dass die Fragen „widerspruchsfrei, anschaulich und explizit formuliert sind“ (Schmidt, 2025, S. 167), wurden die Fragen vor den Interviews von einer später nicht befragten Lehrkraft und einem Schüler auf Verständlichkeit geprüft.

Diese Leitfäden wurden bereits vor Untersuchungsbeginn angefertigt, sodass relevante Aspekte des Themas bereits vor dem Interview identifiziert wurden, um sicherzugehen, dass diese auf jeden Fall im Verlauf des Gesprächs vorkommen. Im Vordergrund für die Interviewführung steht „die (eigene) Logik der Beforschten zum Untersuchungsgegenstand, wofür ihnen ein passender Äußerungsraum gestaltet werden sollte“ (Schmidt, 2025, S. 160).

Auf Grundlage des theoretischen Teils der Arbeit sind für die Gymnasialschüler 13, für die Grundschüler zwölf und für die Lehrkräfte zehn Fragen entstanden.

Zu beachten ist außerdem, dass alle befragten Lehrkräfte und Schüler inhaltlich denselben Leitfaden als Grundlage haben, wobei situative Nachfragen möglich waren.

Die Interviews wurden in Vier-Augen-Gesprächen geführt, sodass sich die Teilnehmer nicht gegenseitig beeinflussen konnten. Außerdem sollte insbesondere für die Schüler eine sichere Atmosphäre geschaffen werden, in der sie sich frei und ohne Hemmungen äußern können, während sie Fragen über ihre Lehrkräfte beantworten.

Deshalb wurde zudem vor dem Interview allen Teilnehmenden die vollständige Anonymität zugesichert und nochmals betont, dass die Teilnahme vollständig auf freiwilliger Basis beruht.

Als Grundlage für die spätere Analyse erfolgten die Interviews mit Aufzeichnung. Notizen sind zwar hilfreich, „reichen aber in den wenigsten methodischen Ansätzen als Datenmaterial aus“ (Dresing & Pehl, 2018, S. 14).

5.4. Auswahl der Befragten

Um verschiedene schulische Kontexte zu berücksichtigen, nahmen zwei Lehrkräfte aus unterschiedlichen Schulformen an der Befragung teil. Die Auswahl der Befragten erfolgte bewusst unter Berücksichtigung der unterschiedlichen strukturellen Rahmenbedingungen der Grundschule und des Gymnasiums.

Für die Befragung der Grundschulakteure wurden zwei Schülerinnen (S1, S2) und deren Klassenlehrer (L1) interviewt. Dies wurde bewusst so gewählt, weil in der Grundschule in der Regel eine enge und kontinuierliche Lehrer-Schüler-Beziehung besteht, da die Lehrkraft bis auf einzelne Fächer wie Religion den täglichen Unterricht leitet. Durch die hohe Beziehungsdichte lassen sich Informationen zu intensiven Interaktionen gewinnen, die für die Beantwortung der Forschungsfrage zentral sind.

Aus der weiterführenden Schule wurden ebenfalls zwei Schülerinnen (S3, S4) sowie eine weibliche Lehrkraft (L2) befragt. Alle drei Befragten besuchen bzw. unterrichten an derselben Schule.

Tabelle 3

Übersicht der befragten Personen

Grundschule		Gymnasium	
Geschlecht	Klassenstufe	Geschlecht	Klassenstufe
Lehrkraft 1 (L1)		Lehrkraft 2 (L2)	
m	4	w	5,11,13
Schülerin 1 (S1)		Schülerin 3 (S3)	
w	4	w	12
Schülerin 2 (S2)		Schülerin 4 (S4)	
w	4	w	13

Anmerkung. Eigene Darstellung.

Die Auswahl der Schüler erfolgte unter der Voraussetzung, dass sie altersgerecht dazu in der Lage sind, über ihre Erfahrungen im schulischen Alltag zu berichten. Daher wurde in der Grundschule die Klassenstufe vier gewählt.

In der gymnasialen Oberstufe wurde nach langer Überlegung auf die direkte Lehrer-Schüler-Zuordnung verzichtet, da in der Abiturstufe im Fachlehrersystem unterrichtet wird und somit täglich eine Interaktion mit vielen unterschiedlichen Lehrkräften stattfindet. Auf dieser Grundlage schien es methodisch sinnvoll, die Schülerperspektive der weiterführenden Schule (S3 & S4) nicht nur auf eine Lehrkraft zu begrenzen, sondern ein besonders breites, erfahrungsba- siertes Bild von schulischer Interaktion und Beziehung zu erfassen.

Durch diese Auswahl ist es möglich, die Perspektiven der Schüler mit denen der Lehrkräfte aus demselben schulischen Kontext zu verknüpfen und Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten im Erleben emotionaler Prozesse in Bezug auf schulische Interaktion und Beziehung heraus- zuarbeiten. Der Fokus liegt hier auf einer kontrastierenden Betrachtung einzelner Fälle und nicht auf der statistischen Vergleichbarkeit.

Die Teilnahme aller Befragten war freiwillig. Bei den minderjährigen Teilnehmenden liegt eine schriftliche Einverständniserklärung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten vor, die in Anhang D einzusehen ist.

5.5. Transkription

Da für die folgende Analyse „mit bereits fertigem sprachlichem Material“ (Mayring, 2022, S. 53) gearbeitet wird, müssen die Interviews zunächst transkribiert werden, um sie auswerten zu können. Für dieses Verfahren wurde das Prinzip der wörtlichen Transkription angewandt, was besonders dann vorteilhaft ist, wenn der Fokus auf der inhaltlich-thematischen Ebene liegt und die sprachliche Ausdruckskraft des Befragten eine untergeordnete Rolle spielt (Gläser, Zikurda, 2011, S. 111). Die Methode stellt sicher, dass die Informationen weder verloren gehen noch verändert werden, auch wenn zur Verbesserung der Lesbarkeit und Verständlichkeit sprachliche Anpassungen vorgenommen werden (Dresing & Pehl, 2015, S. 20).

Grundlage für die Transkription war das einfache Transkriptionssystem nach Kuckartz et al. (2008), wobei die Sprache geglättet wird, um den „Fokus auf den Inhalt des Redebeitrages“ (Kuckartz et al., 2008, S. 27) zu setzen.

Die verwendeten Regeln der im Anhang B zu findenden Transkription sind folgende:

Tabelle 4

Transkriptionsregeln

Regel	Bedeutung
1	Die Audiodateien werden wörtlich transkribiert
2	Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern für die Lesbarkeit an das Schriftdeutsch angenähert
3	Wort- und Satzabbrüche werden ausgelassen, wenn diese nicht als Stilmittel verwendet werden
4	Interpunktion wird aufgrund der Lesbarkeit geglättet, Sinneinheiten werden beibehalten
5	Pausen werden bei einer Sekunde mit (.), bei zwei Sekunden mit (..) und ab drei Sekunden mit (...) markiert
6	Verständnissignale wie „mhm, aha, ähm“ etc. werden nicht transkribiert, sondern ggf. als bejahend oder verneinend festgehalten
7	Lachen oder Seufzen wird in Klammer notiert
8	Die befragten Personen werden der Anonymität wegen mit den Kürzeln aus der Tabelle bezeichnet (Schüler 1 als S1...)

Anmerkung. Eigene Darstellung nach Dresing und Pehl (2018, S. 21-23).

5.6. Auswertung

Die Auswertung der Leitfadeninterviews erfolgt nach Mayrings Prinzip der qualitativen Inhaltsanalyse, die eine Auswertungsmethode darstellt, mit der Texte bearbeitet werden, die im Rahmen sozialwissenschaftlicher Forschungsprojekte in der Datenerhebung anfallen (Mayring & Fenzl, 2019, S. 633). Mayring und Fenzl (2019, S. 634) definieren den Begriff genauer als „qualitativ orientierte kategoriengeleitete Textanalyse“.

Mit dieser qualitativen Inhaltsanalyse wird ein Verfahren angeboten, das eine qualitativ orientierte Textanalyse ermöglicht und ähnlich wie die quantitative Inhaltsanalyse große Mengen an Material bewältigen kann. Im ersten Schritt bleibt es jedoch qualitativ-interpretativ, wodurch auch implizite Bedeutungsinhalte erkannt werden. Die inhaltsanalytischen Regeln basieren auf psychologischen und linguistischen Theorien alltäglichen Textverstehens (Mayring & Fenzl, 2019, S. 633). Die Kategorien fassen Analyseaspekte in Kurzform zusammen, sind in ihrer Form mehr oder weniger eng am Ausgangsmaterial ausgerichtet und können hierarchisch in Ober- und Unterkategorien gegliedert sein (Mayring & Fenzl, 2019, S. 634). Das Kategoriensystem bildet folglich die Grundlage der Analyse, da mit diesem das Material bearbeitet wird und nur die für die Analyse relevanten Aussagen zur Beantwortung der Forschungsfrage betrachtet werden (Mayring & Fenzl, 2019, S. 634). Die Zuordnung der Textstelle zur passenden Kategorie erfolgt bei dieser Art der Analyse streng regelgeleitet, denn sowohl die Auswertungsaspekte als auch die Auswertungsregeln sind so genau definiert, dass ein systematisches, intersubjektiv überprüfbares Durcharbeiten möglich wird (Mayring & Fenzl, 2019, S. 635).

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022, S. 66) umfasst die drei Formen Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Die Zusammenfassung reduziert das Material, während der Kerninhalt erhalten bleibt und ein Überblick über das Gesamtmaterial entsteht. Die Explikation ergänzt weitere Inhalte, um das Verständnis einzelner Textstellen zu vertiefen. Die Strukturierung zielt darauf ab, bestimmte Aspekte herauszufiltern, einen Querschnitt anhand vorher festgelegter Kriterien zu erstellen oder das Material anhand dieser Kriterien zu bewerten (Mayring, 2022, S. 67).

Grundlegend wird zwischen induktivem und deduktivem Vorgehen differenziert. Beim induktiven Vorgehen werden die Kategorien direkt aus dem Material der Interviews abgeleitet, ohne die Kategorien vorab theoriegeleitet festzulegen (Mayring, 2022, S. 84). In dieser Arbeit wurde der Ansatz der strukturierenden Inhaltsanalyse, der deduktiven Kategorienanwendung, gewählt. Bei diesem Ansatz werden die Kategorien vorab theoriegeleitet festgelegt. Die Grundlage der Analyse bildet der Kodierleitfaden, „der für jede Kategorie eine Definition, typische Textpassagen als Ankerbeispiele und Kodierregeln zur Abgrenzung zwischen den Kategorien enthält“ (Mayring & Fenzl, 2019, S. 638). Zunächst wird der Kodierleitfaden theoriebasiert

entwickelt. In einer anschließenden Pilotphase wird der Kodierleitfaden erweitert und ergänzt (Mayring & Frenzl, 2019, S. 638).

Tabelle 5 stellt den Kodierleitfaden dar, der in Anhang C vollständig eingesehen werden kann.

Tabelle 5

Kategorien zur Auswertung

Nummer	Kategorie
Oberkategorie 1	Selbstwahrnehmung
Subkategorie 1.1	Wahrnehmung der eigenen Emotionen im schulischen Alltag
Subkategorie 1.2	Reflexion der Emotionen
Oberkategorie 2	Emotionsregulation
Subkategorie 2.1	Emotionale Herausforderungen im schulischen Alltag
Subkategorie 2.2	Strategien der Emotionsregulation
Oberkategorie 3	Beziehungen
Subkategorie 3.1	Beschreibung der pädagogischen Beziehungen
Subkategorie 3.2	Unterschiede in pädagogischen Beziehungen
Subkategorie 3.3	Einfluss der Emotionen auf die Beziehungen
Subkategorie 3.4	Die Rolle von Vertrauen, Verständnis, Sicherheit und Zuneigung
Oberkategorie 4	Interaktion
Subkategorie 4.1	Interaktion im schulischen Alltag
Subkategorie 4.2	Interaktion in Konfliktsituationen
Subkategorie 4.3	Einfluss der Emotionen auf Interaktion
Oberkategorie 5	Positive Emotionen
Subkategorie 5.1	Einsatz positiver Emotionen
Subkategorie 5.2	Einfluss positiver Emotionen
Subkategorie 5.3	Motivation
Oberkategorie 6	Bedeutung emotionaler Intelligenz
Subkategorie 6.1	Verständnis der emotionalen Intelligenz
Subkategorie 6.2	Bedeutung für den schulischen Alltag

Anmerkung. Eigene Darstellung.

6. Ergebnisdarstellung

Die Ergebnisdarstellung erfolgt auf Grundlage der in Tabelle 5 aufgeführten Kategorien. Innerhalb der Ober- und Subkategorien werden die Ergebnisse in drei Gruppen dargestellt: zunächst die Ergebnisse der befragten Lehrkräfte, dann die der Grundschul Kinder und abschließend die der Oberstufenschüler. Der Vergleich und die Einordnung in den theoretischen Teil der Arbeit sowie in den Forschungsstand erfolgen in Kapitel 7, der Diskussion.

Oberkategorie 1: Selbstwahrnehmung

Oberkategorie 1 beinhaltet alle Aussagen darüber, wie die befragten Lehrkräfte und Schüler die eigenen Emotionen im schulischen Alltag wahrnehmen und reflektieren.

Subkategorie 1.1: Wahrnehmung der eigenen Emotionen im schulischen Alltag

Subkategorie 1.1 umfasst alle Aussagen über die Wahrnehmung der eigenen Emotionen von Lehrkräften und Schülern im schulischen Alltag.

Ergebnissicherung Lehrkräfte:

L1 beschreibt, dass er seine persönlichen Probleme mit in den Schulalltag nimmt und diese Einfluss auf den Unterricht haben: "Wenn es mir zu Hause im häuslichen Umfeld nicht gut geht, dann werde ich nicht in der Schule irgendwie dann einen Schalter direkt umlegen können und sagen, jetzt bin ich der Lehrer." (Z. 37-39). In diesem Kontext berichtet er allerdings ebenso, dass ihm das mit zunehmender Professionalität immer besser gelingt und auch „umso länger man arbeitet, umso professioneller wird man, umso abgebrühter wird man auch in verschiedenen Bereichen“ (Z. 39-40). Er äußert außerdem, dass wenn es ihm nicht gut geht, er auch keinen guten Unterricht abhalten kann (Z. 178-179). Weiterhin beschreibt er wie er sich am Anfang seiner beruflichen Laufbahn wahrgenommen hat und spricht von verhaltenem Schauen, Gucken, Prüfen: "Als ich angefangen habe, war es sicherlich noch so ein verhaltenes Schauen, Gucken, Prüfen, was geht, was kann ich machen." (Z. 98). Ab Zeile 192 schildert L1, dass er erkennt, wenn er sich in einer emotionalen Abwärtsspirale befindet, sich schlecht fühlt und sich dann fragt, wie er improvisieren kann, um die Situation anders oder besser zu gestalten. Darüber hinaus beschäftigen ihn manche Interaktionen mit Kindern innerlich und es gelingt ihm nicht, sich von diesen zu distanzieren. Er spricht von Interaktionen „die du einfach mitnimmst. Und das jeden Tag, und dann hast du einfach Denkarbeit, auch wenn du willst oder wenn du nicht willst“ (Z. 113-114). Darüber hinaus schildert L1, dass es für ihn bedeutsam ist, wenn er etwas zunächst als problematisch empfindet versucht „das Doofe nicht so wichtig zu nehmen, sondern vielmehr die vielen tollen Momente, die man jeden Tag hat, zu sehen und zu genießen und mehr auf das Positive zu achten als auf das Negative“ (Z. 361-363).

L2 nimmt von sich wahr, wenn sie schlecht gelaunt oder müde ist, und erzählt, dass sie dann mehr am Lehrerpult sitzt und zwischendurch merkt, dass es besser wäre rumzulaufen (Z. 40-43). Sie ergänzt in diesem Kontext: „Wenn ich irgendwie merke, ich bin nicht so gut drauf, dann korrigiere ich jetzt nicht die Schüler, die jetzt irgendeine Sauklaue haben oder wo ich weiß, da muss ich mich voll konzentrieren oder so.“ (Z. 46-48). Weiterhin äußert sie, dass sie an solchen Tagen trotzdem versucht, normal zu den Schülern zu sein. Ihr Verhalten gegenüber den Schülern würde sie nicht ihrer schlechten Laune anpassen (Z. 76).

L2 nimmt den Zeitdruck als sehr belastend wahr und erzählt:

Dieses Gefühl von eigentlich hat man gar keine Zeit für irgendwas. Das finde ich irgendwie total krass. Irgendwie so eine Viertelstunde Pause, bis du da irgendwie unten bist, vielleicht auf dem Klo warst, dann bist du im Lehrerzimmer, willst noch irgendwas klären. Dann kommt jemand auf dem Weg und sagt: ‚Ich will ganz kurz was‘ und dann hast du irgendwie noch nichts gegessen. (Z. 114-118)

L2 berichtet von Tagen, an denen sie genervt oder sauer ist, wobei sie als Auslöser entweder Schüler oder private Ereignisse nennt (Z. 52-54).

L2 erzählt, dass sie sich in manchen Klassen nicht so wohl fühlt, was ihrer Meinung nach an der eigenen Unsicherheit liegt. Gründe dafür sind zum einen, wenn sie sich mit den zu unterrichtenden Thematiken nicht gut fühlt und zum anderen, wenn die Schüler schon älter sind (Z. 84-88). In einer Situation, so berichtet L2, war sie auf ihre jüngeren Schüler wütend, weil sie trotz Ermahnung wieder laut waren. Daraufhin hat sie ihre Wut nach außen bewusst verstärkt dargestellt, obwohl sie gar nicht so extrem wütend gewesen ist. Ihr Ziel war, das Verhalten der Schüler zu beeinflussen, was ihr dadurch auch gelungen ist (Z. 254-256).

Ergebnissicherung Grundschule:

S1 berichtet, dass sie sich nicht gut fühlt, wenn sie Streit hat; dass das für sie ein „blödes Gefühl [ist], weil eigentlich hat man ja dann die Person ganz gerne, aber wenn halt Streit ist, dann versteht man sich mal nicht so gut“ (Z. 60-61). Sie schildert außerdem, dass die Schule aus ihren Gefühlen „wieder richtig schöne Gefühle“ macht (Z. 15-16), wenn sie mit weniger guten Emotionen morgens in die Schule kommt. Sie teilt mit, dass sie sich „richtig gut“ (Z.22) fühlt, wenn ihre Lehrkraft Späße macht. Wohl fühlt sie sich ebenfalls, wenn ihre Klasse und die Lehrkraft gut gelaunt sind (Z. 143-144). Sie erzählt weiterhin, dass sie sich nach einer Ermahnung freut, es das nächste Mal besser zu machen, „weil aus Fehlern lernt man“ (Z. 55). S2 fühlt sich „gut“ (Z. 8) in der Klasse. Sie beschreibt außerdem, dass sie morgens auch manchmal genervt ist und keine Lust hat zur Schule zu gehen, „aber wenn was Schönes ansteht oder zum Beispiel Sport oder Mathe, freue ich mich eigentlich immer drauf“ (Z. 12-13). Sie ist außerdem gut gelaunt, wenn die Lehrkraft Witze macht (Z. 19). S2 beschreibt, dass es

ihr emotional nichts ausmacht, wenn die Lehrkraft mit anderen schimpft, wenn sie nicht betroffen ist (Z. 33f). Wenn es aber sie betrifft, fühlt sie sich „nicht so gut“ (Z. 101), wenn ihre Lehrkraft „sauer ist und schimpft“ (Z. 100). Eine Situation, in der ihr selbst emotional alles über den Kopf wächst, kennt sie nicht. (Z. 55-56).

Ergebnissicherung Oberstufe:

S3 berichtet: „Ich gehe oft müde in die Schule, dann kann ich mich jetzt nicht so gut konzentrieren“ (Z. 12). Außerdem sagt sie, dass es Tage gibt, an denen sie in die Schule kommt und „bemerkt einfach schon, es ist ein schlechter Tag“ (Z. 17-18). Dieser Zustand bleibt laut ihr dann auch so über den ganzen Tag hinweg (Z. 19-20). Sie berichtet zudem, dass ihre eigenen Emotionen unbeeinflusst von denen der Lehrkräfte sind (Z. 75). Sie schildert ebenso, dass sie zum Glück keine Lehrkräfte hat, bei denen sie Angst empfindet (Z. 227).

S4 äußert, dass sie sich in der Klasse sehr wohl fühlt (Z. 4). Sie ist außerdem der Meinung, dass „wenn man vor allem gut gelaunt ist, fällt das auf, dass man einfach motivierter ist und so ein bisschen besser bei der Sache dabei ist“ (Z. 13-14). Eine schlechte Begegnung oder wenn etwas schlecht gelaufen ist, führt dazu, dass sie motivationslos in den Unterricht geht (Z. 15-19). S4 erzählt ebenso, dass im Verlauf langer Tage die Motivation immer mehr sinkt, aber „wenn man auch irgendwie so in den Tag motiviert reinkommt oder mit einem besseren Gefühl, hält es dann auch oft länger an.“ (Z. 26-27). Lehrkräfte, die sie anschreien, unmotiviert sind oder einem negativ begegnen, führen bei ihr dazu, dass sie sich „richtig extrem ärgert und auch einfach frustriert“ (Z. 33) ist. Sie versucht, wenn etwas schlecht gelaufen ist, sich auf gute Dinge zu konzentrieren und die schlechten zu unterdrücken:

Und ich glaube, ich mache es oft so, dass ich einfach so ein bisschen rationaler ran-gehe und mir einfach überlege: ‚Okay, es ist jetzt nur eine Prüfung und es war jetzt irgendwie nur eine Stunde, die mal schlecht gelaufen ist‘. Dann versuche ich mich irgendwie auf gute Dinge zu fokussieren, wie zum Beispiel mein Sport oder Freizeit mit Freunden. (...) Einfach so positive Dinge. Dadurch versuche ich dann diese negativen Dinge, oder auch diesen Stress auszublenden. (Z. 41-46)

Subkategorie 1.2: Reflexion der Emotionen

Subkategorie 1.2 umfasst alle Aussagen darüber, wie Lehrkräfte und Schüler ihre Emotionen reflektieren.

Ergebnissicherung Lehrkräfte:

L1 berichtet von einem Konflikt mit Eltern. Um das Problem zu lösen, wollte er das direkte Gespräch mit dem Elternteil suchen, machte jedoch bewusst erst einen Gesprächstermin eine Woche später aus. Er berichtet:

Das hat mich sehr geärgert, und ich habe sie dann direkt nochmal bestellt, aber nicht am nächsten Tag oder zwei Tage später, sondern absichtlich eine Woche später, um nochmal darüber nachzudenken, wie ich mit der Situation umgehe und was an der Aussage der Dame dran ist. (L1, Z. 69-72)

Dabei hat er auch versucht, sich selbst die Frage zu beantworten: „Habe ich vielleicht wirklich Fehler gemacht?“ (Z. 72-73). Auch bezüglich einer Erfahrung zu Beginn der Berufslaufbahn reflektiert er im Nachhinein, dass er nicht optimal gehandelt hat, sondern aus der Emotion heraus (Z. 128-132).

L2 berichtet, dass sie zwar über ihre Emotionen reflektiert, aber niemand ist,

der das jetzt mit ins Bett nimmt. Also, vielleicht hatte ich auch noch nicht so eine krasse Situation, aber ich kann das sehr gut. Was ich mit anderen Sachen nicht kann vielleicht. Im privaten Bereich kann ich sowas aber total gut zu Hause differenzieren, das ist Schule, das ist Arbeit. (Z. 157-160)

Ergebnissicherung Grundschule:

S1 reflektiert in Konfliktsituationen gemeinsam mit der Lehrkraft darüber, wie sie sich in der Situation verhalten hat und ob vielleicht auch sie etwas „falsch gemacht“ (Z. 114) hat, was sie nächstes Mal besser machen kann (Z. 114-115). „Ich schaffe das und verbessere mich“ (Z. 135-136), ist was S2 zu sich selbst sagt, wenn sie etwas nicht verstanden hat und sich innerlich mit ihren Fehlern auseinandersetzt.

Oberkategorie 2: Emotionsregulation

Die Oberkategorie 2 beinhaltet alle Aussagen bezüglich emotionaler Herausforderungen im schulischen Alltag und der Strategien, diese zu regulieren.

Subkategorie 2.1: Emotionale Herausforderungen im schulischen Alltag

Subkategorie 2.1 umfasst alle Aussagen über wahrgenommene emotionale Herausforderungen von Lehrkräften und Schülern im schulischen Alltag.

Ergebnissicherung Lehrkräfte:

„Emotionale Herausforderungen gibt es schon jede Menge“ (Z. 50), berichtet L1. Hierbei unterscheidet er in drei Kategorien: Schüler, Eltern und Kollegen (Z. 52). Weiter sagt er: „Wenn man nur mit den Kindern zu tun hat, wäre das super. Meistens haben die Eltern andere Bedürfnisse oder andere Erwartungen als die Kinder“ (Z. 89-91). Was er ebenfalls als anstrengend bezeichnet, ist es die Kinder zu „knacken“ (Z. 278), die abblocken, oder umgangssprachlich „im zickzack“ (Z. 275) laufen, um mit ihnen gemeinsam arbeiten zu können. Jedoch nicht nur in der Schule, sondern auch außerhalb der Schule ist der emotionale Einfluss des Berufes

zu merken, denn es „ist seltenst so, dass man nicht irgendwie an die Schule denkt, an das, was war, was ist, wie man es macht“ (Z. 107-108).

L2 berichtet, dass die größte emotionale Herausforderung in der Schule das „Gefühl von eigentlich hat man gar keine Zeit für irgendwas“ (Z. 114-115) ist. Sie erzählt davon, dauerhaft unter Zeitstress zu stehen, auch in den Pausen (Z. 116-118).

Zu den zeitlichen Problemen nennt sie als emotionale Herausforderung die Arbeit mit der Klasse, beziehungsweise das Auseinandersetzen mit Problemen, die „über die Klassengemeinschaft hinausgehen“ (Z. 119-120), „was eigentlich nicht so zum Unterricht gehört aber trotzdem zum Klassengeschäft“ (Z. 125-126). Dies beschreibt L2 als „emotional total anstrengend“ (Z. 126), da man die Schüler bestmöglich unterstützen möchte, aber manchmal einfach nicht weiß wie (Z. 127-128).

L2 (Z. 131-135) berichtet ebenso wie L1 (Z. 133), dass sie bisher noch nicht an ihre emotionalen Grenzen gestoßen ist.

Ergebnissicherung Grundschule:

S1 (Z. 59-60) und S2 (Z. 55-56) beschreiben Konfliktsituationen als solche, in denen ihnen die Emotionen über den Kopf hinauswachsen. In diesen Situationen fühlt S1 sich traurig und weiß nicht, wie sie handeln soll (Z. 60-61).

Ergebnissicherung Oberstufe:

S3 nennt die Kombination aus Privatleben und schulischen Alltag als emotionale Grenzerfahrung: Die Kombination aus Leistungsdruck durch Klausuren, dem parallelen Planen des Abiballs und dem Sport stellt sich als schwer zu bewältigen dar (Z. 36-40).

S4 berichtet, dass die Schule für sie nie „ein richtig extremer Stressfaktor war“ (Z. 49-50). Auch in Phasen der Belastung durch unangenehme Lehrerbegegnungen oder Klausuren konnte sie die Situationen durch Gespräche mit Eltern und Freunden bewältigen und hat sich somit nie „vereinnahmt gefühlt“ (Z. 55).

Subkategorie 2.2: Strategien der Emotionsregulation

Subkategorie 2.2 umfasst alle Aussagen über eingesetzte Strategien von Lehrkräften und Schülern im Umgang mit herausfordernden schulischen Situationen.

Ergebnissicherung Lehrkräfte:

L1 berichtet davon, sich Familie oder Freunde aus dem Kollegium zu suchen, wie beispielsweise der Schulleitung, um über die Emotionen und Herausforderungen zu sprechen (Z. 55-57). Laut ihm gibt es „nichts Schlimmeres, als irgendetwas in sich hineinzufressen die ganze Zeit und es nicht loswerden zu können“ (Z. 55-56). Außerdem sieht er einen Ausgleich wie Sport und Musik als sehr wichtig an. Insbesondere in der Musik findet er einen Ausweg aus

dem Alltag, in der er sich „richtig fallen lassen“ (Z. 118-119) kann und dann „weg davon, weg von allem“ (Z. 120) ist. Zudem berichtet er von einer „emotionalen Abwärtsspirale“ (Z. 193-194), wenn man ungern in eine Klasse geht und „mit einer Klasse alles nur noch blöd findet“ (Z. 194). In so einem Fall sagt er, muss man sich professionell fragen, wie man das Problem lösen und die Situation verbessern kann (Z. 195-196).

Außerdem wurde durch das in Subkategorie 1.4 erwähnte Problem mit den Eltern deutlich, dass sich die Lehrkraft Zeit nimmt, um sich seinen Emotionen bewusst zu werden um nicht unkontrolliert den Eltern gegenüberzutreten (Z. 69-73).

Dies berichtet auch L2, die sich ebenfalls Rat bei Kollegen sucht (Z. 143). Außerdem berichtet sie davon, die Pausen in den Klassenzimmern zu verbringen, wenn der Tag zu stressig war, um etwas Zeit für sich allein zu haben (Z. 138-140). Zudem nutzt L2 Atemübungen, wenn sie aufgrund der Anstrengung Probleme mit der Stimme bekommt. Diese helfen auch allgemein bei emotionaler Anstrengung zu entspannen. Jedoch werden solche Übungen meist auch nur nebenbei eingesetzt und sich nicht bewusst einen Moment allein dafür Zeit genommen (Z. 145-150).

L1 berichtet, dass sich die Strategien sowohl, durch die Berufserfahrung, als auch durch die gestiegene Lebenserfahrung allgemein geändert haben (Z. 97-98). Seine Einstellung zum Einstieg war: „verhaltendes Schauen, Gucken, Prüfen, was geht, was kann ich machen, wen kann ich auch fragen“ (Z. 98-99). Er wollte also zunächst Erfahrungen sammeln, bevor er wusste, an wen er sich bei Problemen vertrauensvoll wenden konnte (Z. 101).

L2 hat keine Entwicklung feststellen können, da sie sich bereits direkt nach dem Referendariat klare Grenzen gesetzt hat, wie beispielsweise nach 20:00 Uhr nicht mehr zu arbeiten, um für ihr Wohlbefinden und gute Emotionen zu sorgen (Z. 163-165).

Ergebnissicherung Grundschule:

Wenn S1 sich aufgrund einer Ermahnung „mies“ (Z. 54) fühlt, versucht sie trotzdem das Positive aus der Situation zu ziehen, indem sie sich denkt: „dann guck ich wenigstens, dass ich das nicht mehr so mache, weil aus Fehlern lernt man. Und dann freue ich mich quasi auch ein bisschen es nächstes Mal besser zu machen“ (Z. 54-56). Auch bei Streitigkeiten mit Freundinnen versucht S1 das Problem zu lösen und überlegt mit ihrer Mama darüber, „wie man das wieder gut machen kann, also wie wir uns wieder vertragen“ (Z. 65-66). Wenn es S1 emotional nicht gut geht, wendet sie sich gerne an ihre Freunde, welche sie dann wieder aufmuntern (Z. 138-139).

S2 lässt sich von Fehlern oder Unwissen nicht verunsichern, sondern spricht sich selbst Mut zu indem sie sich sagt „ich schaffe das und verbessere mich. Und dann mache ich halt die Sachen, die ich nicht kann und dann lerne ich das noch viel besser“ (Z. 135-136).

Ergebnissicherung Oberstufenschüler:

Um mit ihren Emotionen klarzukommen, berichtet S3, dass sie sich bei privaten Problemen an ihre Freundinnen wendet, weniger aber an Lehrkräfte; an diese eher mit schulischen Problemen (Z. 105). Zudem hat sie sich einen Tag Auszeit von der Schule genommen, als der emotionale Stress zu viel wurde (Z. 39-40). Wenn sie den negativen Emotionen einer Lehrkraft ausgesetzt ist, lässt sie sich von diesen nicht beeinflussen, sondern sagt sich selbst „morgen ist es wieder besser. Deswegen glaube ich eigentlich, dass ich mich davon jetzt nicht irgendwie stören lasse“ (Z. 74-75.).

S4 beschreibt sich selbst generell als „eine richtig entspannte Person“ (Z.40), die sich selbst wenig stresst (Z. 40-41). Ihre Strategie, emotional herausfordernde Situationen zu bewältigen, besteht darin, diese rational anzugehen und sich bewusst auf positive Dinge wie „Sport oder Freizeit mit Freunden“ (Z. 44) zu fokussieren. Als Stresssituation nennt sie beispielsweise, dass die Lehrkraft und Schüler gemeinsam nach einer misslungenen Klassenarbeit darüber sprechen können, was nicht gut gelaufen ist und wie man es besser machen kann, was den Stress dann wiederum gemindert hat (Z. 115-117).

Oberkategorie 3: Beziehungen

Oberkategorie 3 behandelt Aussagen, die die pädagogischen Beziehungen widerspiegeln, sowie den Einfluss von Emotionen auf deren Qualität und die Rolle von Vertrauen, Verständnis, Sicherheit und Zuneigung.

Subkategorie 3.1: Beschreibung der pädagogischen Beziehungen

Subkategorie 3.1 umfasst alle Aussagen darüber, wie Lehrkräfte und Schüler pädagogische Beziehungen wahrnehmen.

Ergebnissicherung Lehrkräfte:

L1 beschreibt die Beziehung zu seinen Schülern nicht als „kumpelhaft“ (Z. 247), sondern als „in höchstem Maße professionell“ (Z. 247). Er macht viel Spaß mit den Kindern, macht aber gleichzeitig auch deutlich, dass in der Schule etwas geschafft werden muss. Insgesamt sieht er sich als Chef (Z. 285). Grundlegend beschreibt er die Beziehung aber als „sehr eng“ (Z. 241).

Aber wenn man sie dann mal außerhalb von der Schule, im Supermarkt oder beim Fest im Ort oder sonst wo sieht und die dann so winken, dann weiß man genau, ja, es passt. Das ist immer schön, finde ich. (Z. 286-288).

Eine Herausforderung eine Beziehung aufzubauen ist das Fachlehrerdasein, also wenig Zeit in einer Klasse, beschreibt L1 (Z. 295-297). Zudem sieht er den Einfluss der Eltern als mögliches Hindernis, wenn diese zuhause schlecht über die Lehrkraft reden (Z. 262-266).

Auch L2 nennt dies als erschwerenden Faktor eine Beziehung aufzubauen:

Es gibt Kurse, die hatte ich dann zum Beispiel nur eine Stunde die Woche. Wenn du die da nicht so richtig kennenlernen kannst, dann gehst du da schon rein und denkst: ‚Eigentlich wäre es schön, wenn die Stunde heute ausfällt‘. Dann siehst du die wieder zwei Wochen nicht. Dann hast du wieder nur eine Einzelstunde. Also wenn man so gar nicht warm miteinander wird und dadurch keine Beziehung dann aufbaut. (Z. 90-94)

Im Allgemeinen beschreibt L2 ihre Beziehung zu den Schülern als „nicht auf einer freundschaftlichen Ebene“ (Z. 265-266), versucht aber trotzdem durch private Gespräche eine persönliche Bindung zu ihnen aufzubauen (Z. 267-271).

Ergebnissicherung Grundschule:

S1 beschreibt die Beziehung als „positiv, mal negativ“ (Z. 103). Als positiv sieht sie „Späßchen“ (Z. 106), Bestätigung seitens der Lehrkraft, „dass wir das schaffen, gut sind und schlau“ (Z. 105-106), oder die Unterstützung bei Konflikten (Z. 107). Als negativ nennt sie das Schimpfen oder zu schwere Arbeiten (Z. 107). S2 beschreibt die Beziehung zur Lehrkraft als „gut“ (Z. 103) und begründet dies damit, dass die Lehrkraft auf die Bedürfnisse der Kinder eingeht und Witze macht (Z. 103).

Ergebnissicherung Oberstufe:

Im Allgemeinen beschreibt S3, dass einige Lehrkräfte sich „relativ neutral und distanziert, also einfach wirklich nur [wie] Lehrer“ (Z. 148-149) gegenüber allen verhalten. „Aber es gibt auch Lehrkräfte, die versuchen, auch mal vielleicht eine Bindung zu ihren Schülern aufzubauen im Sinne von zu fragen, wie es denen geht, was die in den Ferien machen“ (Z. 149-151), oder aber auch Witze machen und sich aufgeschlossen den Schülern gegenüber zeigen (Z. 153-154).

Auch S4 beschreibt die Haltung der Lehrkräfte als

schon eher distanzierter. Also nicht irgendwie, dass die unfreundlich sind oder irgendwie gar keine Emotionen zeigen. Aber ich würde sagen, dass die meisten Lehrer schon einfach ihren Unterricht durchziehen, dort. Die gehen in die Stunde rein, halten da ihren Unterricht und dann ist aber auch die Stunde vorbei und mehr auch nicht. (Z. 163-166)

Im Allgemeinen besteht aber ein gutes Verhältnis zu den Lehrkräften (Z. 176-177). Insgesamt soll ein „Gemeinschaftsgefühl“ (Z. 180) gefördert werden, das nicht zwischen Lehrern und Schülern unterscheidet, sodass ein „Miteinander, kein Gegeneinander“ (Z. 182) entstehen kann.

Subkategorie 3.2: Unterschiede in pädagogischen Beziehungen

Subkategorie 3.2 umfasst alle Aussagen über die wahrgenommenen Unterschiede in pädagogischen Beziehungen.

Ergebnissicherung Lehrkräfte:

Wenn es um Unterschiede in den Beziehungen zu Schülern geht, nennt L1 als Grund die Eltern (Z. 256-261). Er hält es für wahrscheinlich, dass Eltern aus mangelndem Vertrauen darin, dass ihre Kinder die Schule gemeinsam mit der Lehrkraft schaffen, zu Hause Dinge sagen wie „Ach, der (X), der hat ja eh keine Ahnung.“ (Z. 264). Dies hat wiederum Auswirkungen darauf, etwas gemeinsam zu erreichen oder überhaupt eine Beziehung aufzubauen (Z. 265-266). Weiter beschreibt er die Klasse als eine Mischung aus mehreren Individuen, bei denen es einzelne Kinder gibt, die „einfach super laufen“ (Z. 281) und andere, die man erst knacken muss und die ihre Grenzen austesten (Z. 270-276).

L2 vergleicht die unterschiedlichen Beziehungen zu Schülern mit Freundschaften: „Man merkt halt direkt mit dem einen kann ich vielleicht mehr, mit dem anderen kann ich weniger“ (Z. 275-276). Wie bereits in Subkategorie 3.1 genannt, hat auch die Häufigkeit der Begegnung einen großen Einfluss auf die Lehrer-Schüler-Beziehungen (L2, Z. 90-95).

Ergebnissicherung Grundschule:

S1 beschreibt keine auffallenden Unterschiede in der Beziehung der Lehrkraft zu den Schülern: „eigentlich behandelt er alle gleich“ (Z. 99). Auch S2 berichtet, dass die Jungs zwar aufgrund von Lautstärke „öfters mal Ärger“ (Z. 97) bekommen, die Lehrkraft aber grundlegend „immer zu allen gleich nett“ (Z. 98) ist. S1 berichtet, dass sie die Lehrkräfte mehr mag, die sie schon länger kennt (Z. 174-195). Insgesamt beschreibt sie die Häufigkeit des Kontakts zu den Lehrkräften als Indiz dafür, wie sehr sie die Lehrkräfte mag (Z. 174). S2 mag die Lehrkräfte am meisten, die „witzig und nett“ (Z. 160) sind, da sie dadurch mehr Spaß daran hat in die Schule zu gehen.

Ergebnissicherung Oberstufe:

S3 berichtet, dass sie sich mit Problemen nicht an jede Lehrkraft wenden würde, sondern nur an „ein, zwei Lehrkräfte, denen man vertraut und an die man sich ganz gut wenden kann“ (Z. 108-109). Es handelt sich dabei um „Lehrkräfte, die ihren Beruf gerne machen, denen es auch wichtig ist, dass es den Schülern gut geht und dass das Klassenklima auch gut ist“ (Z. 126-127). Außerdem würden diese sich auch in ihrer Freizeit mit den Problemen der Schüler beschäftigen und gemeinsam mit diesen versuchen eine Lösung für das Problem zu finden (Z. 128-129).

Weitere Unterschiede liegen darin, dass es voreingenommene Lehrkräfte gibt, „die dann ihre Lieblinge haben und welche, die sie gar nicht mögen“ (Z. 135), auf Grundlage des ersten

Eindrucks (Z. 141). Weiter berichtet sie von ungleicher Benotung, nach einem schlechten ersten Eindruck (Z. 136).

S4 berichtet über unterschiedliche Arten der Beziehung. Wie bereits in Subkategorie 3.1 beschrieben, verhalten sich viele Lehrer distanziert (Z. 163). Sie unterscheidet diese von einzelnen Lehrkräften, die „in die Richtung Beziehung gehen“ (Z. 169) und eine Verbindung zu den Schülern aufbauen wollen. Den Unterschied macht laut ihr, dass man die Lehrkräfte „schon länger kennt und die sich allgemein mehr engagieren“ (Z. 167-168).

Subkategorie 3.3: Einfluss der Emotionen auf die Beziehungen

Subkategorie 3.3 umfasst alle Aussagen darüber, wie Lehrkräfte und Schüler den Einfluss von Emotionen auf die pädagogischen Beziehungen wahrnehmen.

Ergebnissicherung Lehrkräfte:

L1 schreibt Emotionen einen großen Einfluss auf die Beziehung zu. Er unterrichtet lieber in einer Klasse, „die gut gelaunt ist, wo es wenig Streit gibt“ (Z. 186-187). Er beschreibt den Einfluss von Emotionen als „Aufwärtsspirale“ oder „Abwärtsspirale“ (Z. 192).

Ergebnissicherung Grundschule:

S1 (Z. 31-32; Z. 108) und S2 (Z. 100) halten beide fest, dass die Beziehung bzw. der Umgang zwischen Lehrkraft und der Klasse prinzipiell gut ist, sie sich jedoch in Situationen, in denen ihre Lehrkraft schlecht gelaunt, oder sauer ist „dann manchmal nicht so gut“ fühlen (S2, Z. 101)

Ergebnissicherung Oberstufe:

S3 berichtet davon, dass Lehrkräfte, die bemerkbare Freude an ihrem Beruf haben und die Themen nicht einfach abarbeiten, auch für mehr Freude am Unterricht sorgen (Z. 92-94).

Andererseits können Emotionen auch für „Lieblinge“ (Z. 135) oder „nicht mögen“ (Z. 135) sorgen, was S3 dann wieder als Auslöser für Unterschiede in der Benotung ansieht. Zudem sieht S3 als Einflussfaktor auf Lehrer-Schüler-Beziehungen zum einen die Sympathie durch positiv erlebten Unterricht sowie zum anderen das verständnisvolle Eingehen auf die Probleme der Schüler (Z. 157-158).

S4 berichtet davon, wenn „die Lehrer die Schüler aber auch nicht mögen, dann häufen sich oft negative Situationen“ (Z. 156-157) und es herrscht eine größere Distanz (Z.159). Im Gegensatz dazu findet mit Schülern, die sie mögen, „auch mal irgendwie ein Gespräch auf dem Gang“ (Z. 159) statt.

S4 hat die Erfahrung gemacht, dass eine abblockende Haltung der Lehrkraft und das dadurch entstandene Gefühl, missverstanden zu werden, eine Beziehung komplett zerstören können (Z. 201-205).

Wenn es um das Interesse der Lehrkräfte an den Emotionen der Schüler geht, ist S4 der Meinung, dass diese häufig „auch einfach oft nicht die Zeit [haben] und wollen sie sich nicht nehmen. Und ich glaube, dass, wenn es einem nicht gut geht, die Lehrer es eigentlich meistens nicht bemerken.“ (Z. 228.230).

Subkategorie 3.4: Die Rolle von Vertrauen, Verständnis, Sicherheit und Zuneigung

Subkategorie 3.4 umfasst alle Aussagen über die von Schülern und Lehrkräften wahrgenommene Rolle von Vertrauen, Verständnis, Zuneigung und Sicherheit in pädagogischen Beziehungen.

Ergebnissicherung Lehrkräfte:

L1 schreibt Vertrauen, Verständnis und Zuneigung einen „riesen, riesen Einfluss“ (Z.199) zu. L1 (Z. 284) und L2 (Z. 288) legen sehr viel Wert auf ein vertrauensvolles Verhältnis zu ihren Schülern. Vertrauen zur Klasse lässt sie auch offen ihre Emotionen gegenüber der Klasse zu kommunizieren (L1, Z. 44-45, L2, Z. 35-37).

L1 vertritt die Meinung: „Kinder lernen nur dann gut, wenn es ein Vertrauensverhältnis gibt“ (Z. 205). Auch hält er fest, dass das Vertrauen der Eltern in die Kinder eine große Rolle spielt bezüglich des Einflusses auf die Lehrer-Schüler-Beziehung (Z. 256-261). Außerdem hat das Vertrauen in die Klasse Auswirkungen darauf, wie gerne er in eine Klasse geht. Er geht lieber in eine Klasse, bei der er „weiß, ich kann mich auf die verlassen, ich kann denen vertrauen, ich kann die jetzt auch mal einen Moment beim Arbeiten allein lassen“ (Z. 187-188). Des Weiteren sieht er Vertrauen als Grundlage für ein optimales Klassenklima (Z. 314-315). Außerdem macht ihm sein Job am meisten Spaß, wenn er sich auf die Lernenden auch dahingehend verlassen kann, dass sie zeitweise selbstständig arbeiten, damit er sich auf die schwächeren Kinder fokussieren kann (Z. 337).

L2 erklärt weiter, dass ohne vertrauensvolle Beziehungen der Spaß bei dem Job fehlen würde: „Wenn es einfach nur so ein Abfertigen wäre von irgendwelchen Menschen, dann wäre das halt auch sehr langweilig“ (Z. 288-289). L2 beschreibt Zuneigung in der Form, dass sie jüngeren Schülern zuhört, wenn diese ihr etwas erzählen möchten, auch wenn sie das Gespräch in dem Moment nicht interessiert, da sie weiß, dass dieses Interesse die Lernenden freut (Z. 206-207). Sie legt Wert darauf, sich zumindest etwas Zeit zu nehmen und „mit denen die Treppe runter[zu]laufen“ (Z. 211-212) und sich dabei über außerschulische Dinge zu unterhalten.

Ergebnissicherung Grundschule:

S1 fühlt sich in Konfliktsituationen von ihrer Lehrkraft immer unterstützt und verstanden (Z.94, Z. 97). Sie bezeichnet ihn weiter als „eine Stütze“ (Z.94). Auch S2 fühlt sich von ihrer Lehrkraft in Konfliktsituationen immer unterstützt und berichtet, dass es ihr danach besser geht (Z. 52-53, Z.93).

Wenn S1 im Religionsunterricht über ihre Gefühle spricht, fühlt sie sich ernst genommen (Z.131). S2 würde sich, wenn es ihr emotional nicht gut geht, besonders an ihre Freundinnen wenden und nur, wenn sie mit ihnen Streit hat an ihre Lehrkräfte (Z. 119-121). Sie beschreibt, dass ihre Freundinnen dafür sorgen, dass sie „immer gut gelaunt“ (Z. 119) ist und „dann die Schule viel mehr Spaß macht“ (Z. 120).

Ergebnissicherung Oberstufe:

Das Vertrauen spielt bei S3 eine große Rolle bei der Auswahl der Lehrkräfte, an die sie sich bei schulischen Problemen wendet (Z. 107-108). Die gewählte Lehrkraft „ist auch wirklich gut mit dem Problem umgegangen und hat uns wirklich versucht zuzuhören und uns zu unterstützen“ (Z. 114-115), wodurch sich die Schüler tatsächlich verstanden fühlten (Z. 118). S3 ist der Meinung, dass den meisten Lehrkräften grundlegend wichtig ist, wie sich die Schüler fühlen und ihnen am Herzen liegt, „dass es den Schülern und Schülerinnen gut geht“ (Z. 177). Jedoch gibt es auch Lehrkräfte, „die kommen [lediglich] in die Schule, um ihr Geld zu verdienen“ (Z. 175-176).

Während S4 ebenfalls keine privaten Angelegenheiten mit Lehrkräften bespricht, wendet sie sich bei schulischen Problemen gezielt an ihre Stammkursleiterin (Z. 134-138). Diese zeigt bei den Problemen der Schüler Verständnis, ergreift keine „Partei für den Lehrer“ (Z. 141), sondern versucht mit Lösungsvorschlägen zu unterstützen (Z. 142-143). Wie bereits in 3.3 festgehalten, kann das Gefühl, nicht verstanden zu werden, dazu führen, dass eine Beziehung dauerhaft zerstört wird, wie S4 aus eigener Erfahrung berichtet (Z. 187-190).

Demgegenüber kann das Zeigen von Interesse an den Schülern und deren Unterstützung, auch aus Eigeninitiative der Lehrkraft, eine Beziehung verstärken (S4, Z. 190-195). Insgesamt berichtet sie von positiven Erfahrungen mit ihrer Stammkursleiterin, da diese versucht „sich einzubringen, und oft nachfragt, wie sie helfen kann“ (Z. 213), was ihr das Gefühl gibt, verstanden zu werden (Z. 213).

Auch Vertrauenslehrer spielen im schulischen Kontext eine große Rolle, wie von S3 (Z. 201) und S4 (Z. 216) dargestellt wird. Diese sind laut S4 eine beliebte Anlaufstelle, insbesondere für jüngere Kinder, wenn sie Probleme haben (Z. 220-222).

Insgesamt beeinflusst es laut S4 das Klassenklima, wenn man sich „unterstützt und verstanden fühlt“ (Z. 275).

Oberkategorie 4: Interaktion

Oberkategorie 4 beinhaltet alle Aussagen darüber, wie die schulische Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülern wahrgenommen wird. Mit eingeschlossen sind in diesem Kontext außerdem die Interaktion in Konfliktsituationen, der Einfluss von Emotionen auf die Interaktion.

Subkategorie 4.1: Interaktion im schulischen Alltag

Subkategorie 4.1 umfasst alle Aussagen über Interaktionen zwischen Schülern und Lehrkräften im schulischen Alltag.

Ergebnissicherung Lehrkräfte:

Für L1 spielt der Spaßfaktor eine wesentliche Rolle. Ihm ist wichtig, "dass die Kinder einfach im Unterricht auch Freude haben, dass wir nicht nur irgendwelche Übungen runterballern, sondern zwischendurch auch einfach Zeit ist, einfach mal einen Käse zu machen und zu lachen" (Z. 19-22). Er sagt im Interview, dass er an Tagen, an denen es ihm nicht besonders gut geht, an Schüler, zu denen er „ein gutes Vertrauensverhältnis“ (Z. 44) hat, seine Gefühle direkt kommuniziert.

Zudem berichtet er von täglich mehreren Interaktionen direkt zum Unterrichtsbeginn: „[D]ann sind innerhalb von 5 Minuten 20 Interaktionen, die man irgendwie coachen muss“ (Z. 111-112). Außerdem erzählt er von einer Interaktion mit Schülern, die einem anderen regelmäßig die Schuhe versteckten und wie er damit umging:

Stell dir mal vor, das wären deine Schuhe und du würdest jeden Mittag fünf Minuten suchen, bis du deine Schuhe hättest. Du kommst immer unpünktlich nach Hause, kannst nicht mit deinen Freunden gehen. Wie würdest du dich da fühlen? (Z. 145-148)

Er äußert ebenso, dass er in manchen Situationen ohne Empathie arbeitet (Z. 138-140). Im direkten Austausch mit den Schülern berichtet L1 von positiven Auswirkungen, wenn er die Schüler lobt und wie er sich dann selbst wiederum fühlt: "Und das ist natürlich viel schöner, die dann auch zu loben, wenn sie was gut gemacht haben. Und dann strahlen die ja auch wieder und dann finde ich das auch wieder schön." (Z. 190-192).

Er beschreibt außerdem, wie wichtig in seinen Augen Ehrlichkeit, Authentizität und das Setzen von Grenzen gegenüber den Schülern sind:

Die merken genau, wenn du unehrlich bist oder wenn du eben nicht authentisch bist. Sondern die brauchen dann auch mal eine klare Grenze. Und die brauchen auch nicht nur, ach das hast du jetzt schon ganz gut gemacht, sondern die brauchen auch mal, das war gar nichts. (Z. 211-214)

In dem Kontext bekräftigt er ergänzend: "Mit positiv kann man doch mehr bewirken als mit negativ." (Z. 219). Diese Ehrlichkeit beschreibt er auch ab Zeile 335, als er an einem für ihn katastrophalen Tag sein Empfinden den Kindern offen kommuniziert und gleichzeitig diese dazu auffordert, mit ihm zusammen trotzdem etwas Schönes aus dem Unterricht zu machen. Im Gegenzug fragen ihn die Schüler nach der Schulstunde wiederum, ob es ihm wieder besser geht, worüber sich L1 freut (Z. 240-243).

Weiterhin berichtet er von direktem Austausch vor Klassenarbeiten, wodurch er versucht die Kinder zu beruhigen, wie zum Beispiel durch: "Macht euch keine Sorgen. Wir sind gut vorbereitet." (Z. 223-224).

Interaktion findet laut L1 bei ihm auch nonverbal statt: "Also wenn die Kinder das Gefühl haben, der ist bereit für den Unterricht, da muss ich nicht irgendwie was sagen" (Z. 325-326).

Lehrkraft L2 ist es wichtig, nicht von oben herab, sondern respektvoll gegenüber den Schülern zu sein, unabhängig von deren Leistungen (Z. 20-22). Außerdem Toleranz in der heterogenen Schülerschaft (Z. 24-26) und die Beachtung von Knigge Benimmregeln, wie zum Beispiel anderen nicht ins Wort zu fallen (Z. 27-28). Zu solchen Regeln gehört für sie ebenso sich zu entschuldigen, wenn man zu spät kommt (Z. 107-109). Lehrkraft L2 berichtet, dass es auf die Klasse ankommt, ob sie offen an diese weitergibt, ob sie müde oder schlechter Stimmung ist. In ihren Augen ist dabei das Vertrauensverhältnis entscheidend (Z. 34-36). Sie erzählt weiterhin, dass sie Ärger über ihre Schüler offen an diese kommuniziert. Falls ihr empfundener Ärger private Ursachen hat, kommt es auf den Kurs an, ob sie diese Emotionen anspricht. Zusätzlich spielt eine Rolle, ob die Schüler alt genug sind, die Situation zu verstehen (Z. 56-58). Aber an sich, so sagt sie, würde sie ihre Emotionen immer relativ offen kommunizieren (Z. 61-62). Ist sie schlecht drauf, so erklärt L2, würde sie dann trotzdem versuchen normal zu den Schülern zu sein, sodass sie so erscheint wie immer (Z. 69). Sie sagt grundlegend, was sie fühlt, zeigt aber nicht die Auswirkungen, wie beispielsweise einen Wutausbruch (Z. 78).

L2 reflektiert außerdem, dass „gerade wenn man so schlechte Laune hat, das kriegst du ja voll schnell auch gespiegelt“ (Z. 200). Sie spricht ebenfalls davon, dass auch nach der Schulstunde viele junge Schüler sich mit ihr über außerschulische Dinge austauschen wollen. Sie denkt dann manchmal, dass sie das gar nicht hören will, zeigt aber trotzdem Interesse, was die Schüler wiederum sehr freut (Z. 206-211). Sie berichtet, dass ein Austausch nach dem Unterricht dazu führt, dass sie ein ganz anderes, persönlicheres Bild von den Schülern gewinnt (Z. 225-227). Wenn L2 merkt, dass es manchen Schülern nicht gut geht, nimmt sie sie zur Seite und redet unter vier Augen mit ihnen (Z. 231-232).

Sie schildert eine Interaktion, bei der sie bewusst ihre Emotionen nach außen hin bei den Schülern extremer dargestellt hat, um ihnen klarzumachen, dass sie sich wiederholt nicht akzeptabel benommen haben, um mit dieser Verstärkung deren Verhalten zu ändern. Trotz Ermahnung am vorherigen Tag waren sie wieder laut und L2 hat sich ihre Wut darüber übertrieben gezeigt, dann aber die Situation nochmal erklärt, worauf die Schüler sehr einsichtig reagierten (Z. 245-256).

Ergebnissicherung Grundschule:

S1 beginnt das Interview mit der Aussage: "Mein Lehrer ist auch sehr nett zu mir und es ist einfach schön" (Z. 10). Sie berichtet weiter, dass sie sich durch die Späße ihres Lehrers „richtig

gut“ (Z. 22) fühlt. Sie erzählt: „[M]anchmal ist es schon ein bisschen nervig, wenn er dann so schlecht gelaunt ist und schimpft. Dann macht es nicht so Spaß“ (Z. 31–32). Sie äußert ebenso, dass über kurze Anweisungen von Seiten des Lehrers und über rote, gelbe und grüne Karten im Unterricht kommuniziert wird "dass man dann quasi so eine Karte gekriegt hat, zum Beispiel so eine rote Karte oder eine gelbe oder grüne. Wenn man sich mittelmäßig benommen hat, dann gelbe." (Z.39-41). Der Unterricht, so erzählt S1, macht ihr besonders viel Spaß, wenn die Lehrkraft nicht so schimpft, da er „einfach einen mitreißt und man dann auch richtig gut mitmacht, weil es Spaß macht“ (Z. 69-70). Sie berichtet, dass ihre Motivation sich steigert, wenn ihre Lehrkraft etwas Nettes zu ihr sagt, wie zum Beispiel: "Du schaffst alles, solange du an dich glaubst. Und das hat dann tatsächlich auch geholfen." (Z. 78-79).

Konflikte zwischen Schülern, so sagt sie, werden auch durch von der Lehrkraft organisierte Stuhlkreise geklärt (Z. 84-86). Ihr selbst hat er bei einem Streit geholfen, indem er in der Pause mit beiden Kindern besprach, was sie falsch gemacht hatten (Z. 112-115). S1 hebt hervor, dass im Austausch mit ihrer Lehrkraft diese immer hilfsbereit ist, die Hand auf die Schulter legt und eine „Stütze“ (Z. 94) ist. Außerdem behandelt er alle Schüler gleich (Z. 99) und ist dabei mal „positiv, mal negativ“ (Z. 103), wobei das Positive überwiegt.

S2 beschreibt, dass sie und die anderen Schüler manchmal Ärger bekommen, wenn sie einen Fehler machen, aber nur, wenn die Lehrkraft schlecht gelaunt ist (Z. 65). Bei guter Stimmung bleibt er ruhig (Z. 59-61). S2 erzählt, dass die Lehrkraft Späße macht und sie dadurch mehr Lust auf den Unterricht hat (Z. 73-74). Insbesondere vor den Klassenarbeiten macht er den Schülern Mut, bestätigt den Schülern, dass sie das schaffen und schlau sind (Z.69-70).

Ergebnissicherung Oberstufe:

S3 berichtet, dass sie realisiert, wenn Lehrkräfte schlechte Tage haben und diese Stimmung dann auch an der Klasse auslassen. Wenn Schüler merken, dass die Lehrkraft keine Lust auf den Unterricht hat, haben sie auch keinen Spaß (Z. 23-24). Bei Stress werden Lehrkräfte schnell gereizt, verlieren die Geduld und rasten beim ersten Mal aus, wenn jemand redet, obwohl sie normalerweise ohne Stress anders reagieren würden (Z. 49-52). Sie sagt auch, dass viele sich immer gleich verhalten, unabhängig davon, wie sie sich wirklich fühlen (Z. 43-44).

Lehrkräfte, die direkt an die Schüler kommunizieren, dass sie genervt sind oder einen schlechten Tag haben, findet sie „eigentlich gut, weil dann weiß man ja, worauf man sich einlassen soll in der Stunde“ (Z. 57-58). S3 beschreibt, dass die meisten Lehrkräfte aber gelassen sind, was sie gut findet (Z. 63). Trotzdem gibt es ihrer Meinung nach Fälle, in denen sie sich wünschen würde, dass Lehrkräfte mehr durchgreifen sollten, aber auch solche, in denen sie überreagieren (Z. 63-66). Sie schildert auch, dass nach häufigen Störungen die Lehrkräfte auch mal laut werden (Z. 69-70). S3 berichtet weiter, dass viele Lehrkräfte bei

Meinungsverschiedenheiten mit Mitschülern unterstützen (Z. 79-82). Auch bei Verständnisproblemen, wenn es um den Lernstoff geht, helfen die Lehrkräfte individuell weiter (Z. 87-89). Wenn im Unterricht etwas nicht gelingt, so sagt S3, weisen die Lehrkräfte darauf hin, wobei „keiner dabei [ist], der dann direkt sauer wäre oder der da nicht nett oder entblößend reagieren würde“ (Z. 192).

Ob sie Spaß am Unterricht hat, so sagt S3, hängt vom Fach ab. Wenn sie dieses nicht mag, ändert am Spaß auch die Lehrkraft nichts. Wenn sie das Fach aber mag, „da macht es mir schon besonders Spaß, wenn dann ein Lehrer oder eine Lehrerin auch zeigt, dass denen das wichtig ist und dass die das gerne machen“ (Z. 93-95). Um sich an Lehrkräfte bei Problemen zu wenden, so betont S3, müssten diese ihren Beruf gerne machen und ihnen müsste es wichtig sein, dass es den Schülern gut geht. Sie sollten ihrer Meinung nach auch in ihrer Freizeit mal überlegen, wie man gemeinsam eine Lösung finden kann (Z. 128-130). Die meisten Lehrer, so äußert sie, sind relativ neutral und distanziert, also „einfach wirklich nur Lehrer“ (Z. 148-149). Es gibt aber auch welche, bei denen man einen Witz machen kann, und die zeigen sich dann nett und aufgeschlossen (Z. 155). S3 äußert außerdem, dass negative Emotionen auf die Schüler abfärben (Z. 231-232). Mit Lehrkräften würde S3 eher weniger über ihre Gefühle reden (Z. 171). Sie beschreibt eine gute Lehrkraft als jemanden, der „eine gewisse Coolness hat“ (Z. 238) und „gelassen reagiert, sich aber bei Problemen auch nicht komplett raushält“ (Z. 239).

Ihre Kursleiterin, so erzählt S4, beginnt den Unterricht häufig damit, dass sie erzählt, wie sie sich fühlt und ihr Befinden auch vor den Schülern auslebt:

Die ist so, dass, wenn sie in den Klassenraum reinkommt, einfach sagt: ‚Oh, heute war ein richtig schlimmer Tag‘. Das ist dann direkt der erste Satz, wenn wir anfangen. Wir kennen sie schon, sie ist halt sehr emotional, dass sie das so richtig auslebt auch. (Z. 69-72)

S4 nimmt in solchen Fällen dann allerdings ebenfalls eine negative Stimmung bei sich selbst wahr (Z. 81-83). Sie berichtet von einer weiteren Lehrkraft, die schon gereizt in die Klasse kam und bei einem teilweise respektlosen Verhalten eines Schülers „total ausgerastet“ ist und „den Schüler beleidigt“ (Z. 88-89) hat. Es gibt aber auch Lehrkräfte, die sehr korrekt mit solchen Situationen umgehen, den respektlosen Schüler aus dem Unterricht rausnehmen und so Ruhe in den Unterricht bringen (S4, Z. 91-93). Sie berichtet ebenso von Lehrkräften, die ein positives Stimmungsbild in die Klasse bringen und auch mit negativen Situationen positiv umgehen. Dabei bemerkt sie, „dass man dann total positiv eigentlich auch mit einem Fehler umgehen kann und dann auch Stresssituationen auf einmal zu was Gutem werden können.“ (Z. 111-113). S4 berichtet von ihren Beobachtungen, dass Lehrkräfte nicht alle Schüler gleich

behandeln. Wenn Lehrkräfte Schüler sympathischer finden, so beobachtet S4, finden mehr Interaktionen statt und bei den anderen, also weniger sympathischen, häufen sich negative Situationen (Z. 153-156). Im Interview beschreibt sie allgemein die Lehrkräfte als:

[S]chon eher distanzierter. Also nicht irgendwie, dass die unfreundlich sind oder irgendwie gar keine Emotionen zeigen. Aber ich würde sagen, dass die meisten Lehrkräfte schon einfach ihren Unterricht durchziehen dort. Die gehen in die Stunde rein, halten da ihren Unterricht und dann ist die Stunde vorbei, und mehr auch nicht. (Z. 163-166)

Mit wenigen, so berichtet S4, redet man auch mal privat oder macht einen Spaß (Z. 166-168). Sie schildert eine Interaktion mit einem Lehrer, von dem sie sich nicht verstanden gefühlt hat, und bei dem sie keine Möglichkeit hatte, sich zu erklären, weil dieser abgeblockt hat (Z. 187-190).

Gut findet S4, wenn Lehrkräfte Interesse an Schülern zeigen, auf sie zugehen, auch außerhalb einer Stunde (Z. 193-195). Sie bedauert, dass es den Lehrern nicht wirklich wichtig ist, wie sie sich fühlt und sie es auch nicht bemerken:

Und viele Lehrer sagen zwar immer, oder es wird auch von der Schulleitung suggeriert, jeder Schüler ist wichtig, aber viele Lehrkräfte haben auch einfach oft nicht die Zeit und wollen sie sich nicht nehmen. Und ich glaube, dass, wenn es einem nicht gut geht, die Lehrkräfte es eigentlich meistens nicht bemerken. (Z. 227-230)

S4 erzählt, dass es Situationen gibt, in denen sie die Interaktion mit Lehrkräften vermeidet. Sie versucht Konfrontationen mit ihnen aus dem Weg zu gehen, weil sie sonst „Probleme mit Lehrern und vor allem mit Noten“ (Z. 249-250) befürchtet. S4 beschreibt einen Kurs, in dem gar kein richtiger Stoff durchgenommen wird, weil jeder macht, was er will und die Lehrkraft nicht richtig durchgreift (Z. 292-294). Sie verdeutlicht das nochmal mit den Worten:

Ich finde es aber auch wichtig, dass die Lehrkraft versucht, in Situationen mal mehr durchzugreifen und den Ton auch ein bisschen anzugeben, weil es natürlich auch Schüler gibt, die einfach die Orientierung brauchen. (Z. 219-221)

Sie ist davon überzeugt, dass es wichtig ist, dass Schüler und Lehrkräfte auf einer Ebene miteinander agieren und die Empathie von beiden Seiten auch vorhanden sein muss (Z. 310-311).

Subkategorie 4.2: Interaktion in Konfliktsituationen

Subkategorie 4.2 umfasst alle Aussagen über die Lehrer-Schüler-Interaktion in Konfliktsituationen.

Ergebnissicherung Lehrkräfte:

L1 beschreibt die Interaktion in Konfliktsituationen als schwierig, da Kinder eine individuelle Wahrnehmung haben (Z. 136-137). Er beschreibt sein Vorgehen im Sinne von „meistens, hole ich da die Keule raus und sage: ‚Das geht nicht und man macht's nicht, ich mach's auch nicht‘“ (Z. 148-149). Im Gegensatz zu seinen Kolleginnen legt er in diesem Fall wenig Wert auf Empathie und sieht sich nicht in der Rolle des „Polizisten“ (Z. 138-140).

Grundsätzlich hält er aber fest: „Wenn man mit Menschen umgeht, kommt es immer wieder zu Konfliktsituationen. Die Kunst besteht darin, diese Konflikte zu lösen, sodass beide so rauskommen, dass niemand sein Gesicht verliert“ (Z. 81-83).

Ergebnissicherung Grundschule:

S1 sagt, dass man in Konfliktsituationen zur Pausenaufsicht oder zum Klassenlehrer gehen sollte (Z. 83-84). Auch S2 wendet sich bei Konflikten an Lehrkräfte (Z. 81). S1 beschreibt eine Konfliktsituation zwischen zwei Mitschülern, nach welcher sich der Klassenlehrer die zwei Parteien heranzog und dann in einem Stuhkreis „über das, was war gesprochen“ (Z. 86) hat. S2 bestätigt dies (Z. 86-88). Bei Themen, die die ganze Klasse betreffen, wird es auch mal im Klassenverband besprochen, wofür „er sich dann auch wirklich Zeit“ (Z. 90) nimmt. Eine ähnliche Erfahrung hat sie selbst bei einem Konflikt gemacht, als sie sich an ihn gewendet hat und sie dann gemeinsam überlegt haben, „was ich vielleicht auch falsch gemacht habe und was das [andere] Kind falsch gemacht hat. Und dann hat er uns geholfen. Wir sollten uns dann vertragen.“ (S1, Z. 113-115). S2 berichtet, dass sie seine Unterstützung in Konfliktsituationen als besonders positiv empfindet und sich danach „viel besser“ (Z. 108) fühlt.

Außerdem hält sie fest, wenn die Lehrkraft schlecht gelaunt ist, diese „auch manchmal ein bisschen strenger [...] [ist], als wenn er gute Laune hat“ (Z. 28-29).

S1 und S2 heben hervor, dass die Lehrkraft bei Störungen eher gereizt reagiert, wenn die Lehrkraft bereits vorher „schlecht gelaunt war“ (S2, Z. 61). Ansonsten beschreibt S1 die Lehrkraft, auch bei Störungen, als gelassen (Z. 43).

Ergebnissicherung Oberstufe:

Im Allgemeinen werden Konflikte in der Oberstufe „immer direkt untereinander“ (Z.201), wenn es die ganze Stufe betrifft, in der WhatsApp-Gruppe gelöst (Z.202). Die Lehrkräfte werden hier nicht mehr direkt miteinbezogen, außer es geht um Themen, bei denen man „ohne deren Hilfe wirklich nicht mehr weiterkommt und es was wirklich Wichtiges ist“ (Z. 206-208).

Falls man sich aber doch an Lehrkräfte wendet, berichtet S3, dass die meisten Lehrkräfte versuchen Konflikte neutral zu lösen, sich die Schüler jedoch mehr Engagement von deren Seite wünschen, da einigen Lehrkräften die Angelegenheiten egal sind (Z. 197-199).

S3 berichtet von einem Mitschüler, der in einem öffentlichen Video rechtsextremistische Aussagen tätigte (Z. 112-113). Daraufhin haben sich sie und andere Mitschüler an eine Lehrkraft gewendet, um Unterstützung zu erbitten. Diese war sehr verständnisvoll und hat sogar nochmals privat das Gespräch gesucht, Unterstützung versichert und gemeint: „[S]ie wird sich was überlegen, wie man da am besten mit umgeht“ (Z. 119).

S4 nennt deutliche Unterschiede in der Interaktion der Lehrkraft in herausfordernden Situationen. Einige Lehrkräfte verhalten sich „sehr korrekt“ (Z. 91) und interagieren auch mit den Schülern, um für Ordnung im Klassenzimmer zu sorgen. Im Gegensatz dazu nennt sie eine Situation, in welcher eine Lehrkraft stark gereizt auf einen Schüler reagierte, „total ausgerastet“ (Z. 88-89) ist und den Schüler als „Nichtskönner“ (Z. 89) beleidigt hat. Solche Verhaltensweisen beeinträchtigen laut S4 die Lernmotivation stark, da man zunächst „so geschockt ist oder frustriert“ (Z. 101-102), wodurch die Konzentration nachlässt. „Irgendwie unterbricht das das eigentliche Konzept vom Lernen dann total“ (Z. 102-103)

Ein anderes Beispiel nennt sie bezogen auf ihre Stammkursleiterin, die bei Problemen Verständnis und „Mitgefühl gezeigt hat“ (Z. 140). Zudem betont sie, dass eine abblockende Haltung der Lehrkraft in Konfliktsituationen zwischen Lehrern und Schülern eine Beziehung maßgeblich negativ beeinflussen kann (Z. 203-205).

Insgesamt beschreibt S4 den Umgang der Lehrkräfte mit Konflikten als situationsabhängig. Bei größeren Konflikten wie einem Streit in der WhatsApp-Gruppe der Stufe wurde die Oberstufenleiterin mit eingebunden. Diese hat beide Parteien angehört und zur Kenntnis genommen (Z. 264-266). Kleine Konflikte werden jedoch eher unter den Schülern privat geklärt (Z. 267-268).

Subkategorie 4.3: Einfluss der Emotionen auf die Interaktion

Subkategorie 4.3 umfasst alle Aussagen über den wahrgenommenen Einfluss von Emotionen auf die Interaktion.

Ergebnissicherung Lehrkräfte:

L1 bestätigt einen Einfluss von Emotionen auf die Interaktion, da man nicht „in der Schule irgendwie dann einen Schalter direkt umlegen“ (Z.38) und seine Emotionen unterdrücken kann. Bezogen auf Konfliktsituationen haben seine Emotionen Einfluss darauf, wie viel Zeit er sich für die Angelegenheiten der Kinder nehmen möchte: „Wenn ich eh schon gestresst bin, kann und möchte ich mir da die Zeit auch einfach nicht nehmen, wenn es nicht wirklich was Schlimmes ist“ (Z.154-155).

L2 sagt, dass sie, seitdem sie selbst ein Kind hat, teilweise viel sensibler auf die Angelegenheiten der Kinder reagiert (Z.178-180).

Ergebnissicherung Grundschule:

S1 (Z. 27) und S2 (Z. 23) bestätigen, dass man der Lehrkraft die Laune anmerkt. Bei guter Laune macht dieser mehr Witze mit den Kindern (S1, Z. 29, S2, Z. 31-32). „Wenn er jetzt nicht so gute Laune hat, dann ist er auch manchmal ein bisschen strenger mit uns, als wenn er gute Laune hat“ (S1, Z. 27-29). Auch S2 berichtet, dass die Lehrkraft mehr mit ihnen schimpft, wenn sie schlecht gelaunt oder sauer ist (Z. 29-30).

S1 beschreibt, dass eine gut gelaunte Lehrkraft, die „einfach einen mitreißt“ (Z. 69) eine große Auswirkung auf die Beteiligung im Unterricht hat, da es ohne das viele Schimpfen mehr Spaß macht (Z. 70). Außerdem sieht sie es als wichtig an, zu Beginn des Unterrichts über die Emotionen zu sprechen, da die Lehrkraft „dann besser den Unterricht machen kann, wenn sie weiß, wer ist gut gelaunt, wer ist nicht so gut gelaunt“ (Z. 133-134).

S2 berichtet, dass das Anschreien einen negativen Einfluss auf ihre emotionale Verfassung hat und insbesondere dann auftritt, wenn die Lehrkraft bereits verärgert oder sauer ist, und Fehler gemacht werden (Z. 63-65).

Ergebnissicherung Oberstufe:

S3 beschreibt den Einfluss schlechter Tage der Lehrkraft auf die Schüler folgendermaßen: „Und wenn man schon merkt, dass der Lehrer gar keine Lust hat auf den Unterricht, dann macht es natürlich auch den Schülern keinen Spaß“ (Z. 24-26). Außerdem wird der emotionale Zustand der Lehrkräfte auch in Störungssituationen deutlich, wenn diese schnell die Geduld verlieren und bei der ersten Störung direkt die Fassung verlieren (Z. 50-52). Umgekehrt macht der Unterricht besonders Spaß, wenn auch die Lehrkraft die Freude an ihrem Beruf zeigt (Z. 93-95).

S4 beschreibt einen extremen Einfluss der Emotionen der Lehrkraft auf ihren Tagesverlauf:

Wenn die Lehrer auch so unmotiviert sind, einen anschreien oder irgendwie einfach so negativ einem begegnen, dass man auch einfach sich darüber auch dann richtig extrem ärgert und auch einfach frustriert ist. Und ich würde sagen, dass man dadurch mit dem Tag und Situationen, die danach kommen, einfach dann negativer umgeht. (Z. 31-35)

Außerdem beschreibt sie, dass sich die emotionalen Zustände von Lehrkräften auf das Grundstimmungsbild übertragen (Z. 58-59). Zudem lassen extreme Reaktionen aufgrund von Geiztheit den Unterricht „viel schleppender“ (Z. 63) ablaufen und sorgen für ein negatives Feedback der Lehrkraft am Ende der Stunde (Z. 64-65). S4 sieht es als „komplett unangebracht“ (Z. 80) an, wenn Lehrkräfte ihre Emotionen den Schülern gegenüber explizit äußern. Sie kann

es zwar verstehen, betont aber, dass es „einen selbst beeinflusst und dass man dadurch ja auch dann selbst irgendwie so eine negative Stimmung wahrnimmt.“ (Z. 82-83).

Oberkategorie 5: Positive Emotionen

Oberkategorie 5 bezieht sich auf die Wirkung und den Einfluss positiver Emotionen sowie deren Auswirkung auf schulische Motivation.

Subkategorie 5.1: Einsatz positiver Emotionen

Subkategorie 5.1 umfasst alle Aussagen über den Einsatz von positiven Emotionen im schulischen Alltag.

Ergebnissicherung Lehrkräfte:

L1 setzt positive Emotionen bewusst vor Klassenarbeiten ein, um den Kindern die Angst zu nehmen (Z. 224). Er versucht den Kindern durch Bestätigung Mut zuzusprechen und malt beispielsweise auch ein Glücksschwein an die Tafel, um die Kinder zu motivieren (Z. 225).

Auch L2 setzt bewusst positive Emotionen in Prüfungssituationen ein (Z. 238). L2 benutzt bewusst positive Emotionen in Form von Zuneigung, wenn sie merkt, dass es einem Kind nicht gut geht oder es auf Klassenfahrt Heimweh hat (Z. 232-234).

Ergebnissicherung Grundschule:

S2 berichtet, dass die Lehrkraft besonders vor Klassenarbeiten den Kindern positiv gegenübertritt: „da ist er immer nett und schimpft nicht, sondern sagt dann wir schaffen das, wir sind schlau und sowas“ (Z. 69-70).

Ergebnissicherung Oberstufe:

S3 berichtet, dass bei einem Problem mit einem Mitschüler die Lehrkräfte sehr zuvorkommend waren und die Schüler bestätigt und unterstützt haben, wie sie weiter vorgehen sollen. Sie beschreibt die Lehrkräfte als „sehr freundlich und unterstützend“ (Z. 81). Außerdem hat S3 besonders viel Spaß am Unterricht, wenn „ein Lehrer oder eine Lehrerin auch zeigt, dass denen das wichtig ist und dass die das gerne machen“ (Z. 94-95), also die Schüler die Freude am Beruf spüren lässt.

Subkategorie 5.2: Einfluss positiver Emotionen

Subkategorie 5.2 umfasst alle Aussagen über die Wirkung der positiven Emotionen auf Schüler und Lehrkräfte.

Ergebnissicherung Lehrkräfte:

L1 (Z. 199) und L2 (Z. 207) schreiben beide positiven Emotionen eine große und wichtige Rolle zu. L1 ist sogar der Meinung, dass es ohne diese nicht geht (Z. 199). Beispielsweise das

Strahlen der Kinder nach einem Lob oder einer kleinen Belohnung wie einem Stempel lässt ihn wieder wissen, weshalb er diesen Beruf ausübt (Z. 200-202). Zudem beeinflusst die Reaktion der Schüler auch seine Emotion, da die glücklichen Kinder ihn wiederum auch glücklich machen (Z. 201). Außerdem sieht er die positive Verstärkung als wichtiges Element im schulischen Alltag und sagt weiter: „positiv besser als negativ“ (Z. 276) bezogen auf Interaktionen. Jedoch sollten laut ihm Grenzen trotzdem nicht vernachlässigt werden, da Schüler beides brauchten. Insgesamt stellt L1 positive Emotionen und auch Erlebnisse in den Fokus:

Die Kunst in unserem Beruf ist es ganz einfach: Man muss es schaffen, wie soll ich das sagen. (...) Es geht darum, das Doofe nicht so wichtig zu nehmen, sondern vielmehr die vielen tollen Momente, die man jeden Tag hat, zu sehen und zu genießen und mehr auf das Positive zu achten als auf das Negative. (Z. 360-363)

L2 beschreibt ebenfalls einen positiven Einfluss positiver Emotionen, wenn sie ein „bisschen gute Laune versprüht, dann wirkt sich das auch direkt positiv auf die Klasse aus und sie geben mir dann auch Positives zurück.“ (Z. 239-241).

Ergebnissicherung Grundschule:

S1 beschreibt, dass eine gut gelaunte Lehrkraft einen „mitreißt“ (Z. 69) und einen positiven Einfluss auf die Beteiligung im Unterricht hat. Außerdem hilft S1 eine positive Bestätigung durch den Lehrer, an sich zu glauben: „Zum Beispiel hat er zu mir gesagt: ‚Du schaffst alles, solange du an dich glaubst.‘ Und das hat dann tatsächlich auch geholfen“ (Z. 78-70). Zudem fühlt sie sich in der Klassengemeinschaft am wohlsten, wenn Lehrkräfte und auch Mitschüler gut gelaunt sind (Z. 144-145). Außerdem sorgt ihre Lehrkraft für Wohlbefinden, indem sie es in der Klasse gemütlich macht durch eine Sitzcke zum Lesen und eine an die Jahreszeit angepasste Dekoration (Z. 150-152). Zudem macht für sie eine richtig gute Lehrkraft aus, dass sie „immer gut gelaunt“ (Z. 168) ist, „immer Späßchen während dem Unterricht“ (Z. 169) macht und einen anfeuert (Z. 170). S2 nennt in diesem Zusammenhang die Eigenschaften „nett“ (Z. 162) und „lustig“ (Z. 162).

S2 berichtet ebenfalls, dass der Unterricht mehr Spaß macht, wenn die Lehrkraft gut gelaunt ist, Witze macht und nicht so viel schimpft (Z. 70-71).

Ergebnissicherung Oberstufe:

S3 berichtet, dass Lehrkräfte nach einer Klausur Verständnis zeigen und eine entspanntere Stunde einplanen (Z. 85-87). Zudem bieten die Lehrkräfte weitere individuelle Unterstützung an, wenn ein Thema nicht verstanden wurde. Beides bewertet sie als positiv: „das finde ich eigentlich echt gut“ (Z. 89). Weiter berichtet S3, dass positive Emotionen nicht wirklich eine Auswirkung haben, wenn es sich um ein Fach handelt, für welches sie „sowieso kein Interesse“

(Z. 92) hat, da man daran nicht viel ändern kann (Z. 93). Wenn es sich aber um Fächer handelt, die sie gerne mag, lassen diese positiven Emotionen sie „besonders Spaß“ (Z. 94), haben. S4 beschreibt, dass ein positives Stimmungsbild der Lehrkräfte den Umgang mit Fehlern positiv beeinflusst und Stresssituationen in etwas Positives umwandeln kann (Z. 111-113). Zudem fühlt sie sich besonders wohl in ihrer Klasse, wenn sie Menschen um sich hat, die sie gerne hat, die einen unterstützen und verstehen (Z. 275-276). Außerdem wird das Klassenklima gefördert durch eine Lehrkraft, „die man einfach schätzt und auch gerne mag“ (Z. 277-278) und einem Kurs, in dem „nicht irgendwie Unruhen entstehen“ (Z. 280).

Unterkategorie: 5.3: Motivation:

Subkategorie 5.3 umfasst alle Aussagen darüber, was Schüler und Lehrkräfte im schulischen Kontext motiviert.

Ergebnissicherung Lehrkräfte:

L1 hält in Bezug auf die Motivation fest: „Emotionen spielen eine Rolle, ganz klar“ (Z.183). L1 motiviert im Allgemeinen die Arbeit mit den Kindern (Z. 168). Zudem ihnen „viel mit auf den Weg geben“ (Z. 169) zu können und das Beste zu geben, um Kinder die Gesellschaft weiterzubringen (Z. 169-171). L1 ist zudem der Meinung, dass Emotionen eine große Rolle bei der Motivation spielen: „wenn es mir nicht gut geht, dann kann ich natürlich auch keinen guten Unterricht machen“ (Z. 178-179).

L2 motiviert sich beispielsweise durch Interaktion mit Kollegen in Pausen oder schöne Vorhaben außerhalb der Schule (Z. 189). Außerdem wird sie durch Klassen motiviert, die sie runterbringen, auf die sie sich freuen kann (Z. 192-194).

Ergebnissicherung Grundschule:

S1 wird von ihren Mitschülern und Lehrkräften am stärksten motiviert (Z. 75-76). Positive Bestätigungen wie „Kommt, ihr schafft das“ (S2, Z. 76) oder „Du schaffst alles, solange du an dich glaubst“ (S1, Z. 78-79) motivieren die Schüler zusätzlich. Auch S2 hält fest, dass die gute Laune des Lehrers sich positiv auf die schulische Motivation auswirkt (Z. 73-74). S1 beschreibt, dass umgekehrt die schlechte Laune des Lehrers, welche zu Schimpfen führt, für eine geringere Motivation für den Unterricht verantwortlich ist (Z. 31-32).

Zudem werden die Schüler motiviert, schnell zu arbeiten, um Hausaufgaben zu minimieren (S2, Z. 76-78).

Ergebnissicherung Oberstufe:

S3 berichtet von einer großen Motivation und Spaß am Unterricht, wenn die Lehrkraft ihre Freude am Beruf auf die Schüler überträgt (Z. 94-95). Sie hebt die Freude der Lehrkraft sogar als den Punkt hervor, der sie im Unterricht am meisten motiviert (Z. 98). Hier ergänzt sie noch

die Vielfältigkeit, dass Lehrkräfte „nicht nur trockene Theorie im Buch“ (Z. 99) machen, sondern „gemeinsam irgendwas erarbeitet oder verschiedenes Material benutzt [wird] (Z. 99-100).

Auch S4 ist der Meinung, dass Lehrer, die den „Unterricht einfach interessant gestalten“ (Z. 123) sehr motivierend sind:

Einfach diese Grundstimmung, dass man irgendwie sich abgeholt fühlt und dass man das Gefühl hat, dass der Lehrer jetzt nicht einfach Fakten vorliest, sondern einfach sein Unterrichtsfach auslebt und man dadurch auch so einen Mehrwert erkennt. (Z. 124-126)

Zudem sagt sie, dass „wenn man vor allem gut gelaunt ist, fällt das auf, dass man einfach motivierter ist und so ein bisschen besser bei der Sache dabei ist“ (Z.14). Umgekehrt haben beispielsweise negative Begegnungen mit einer Lehrkraft am Morgen eine hemmende Auswirkung auf die Motivation (Z. 14-17).

Oberkategorie 6: Bedeutung emotionaler Intelligenz

Oberkategorie 6 beinhaltet alle Aussagen über das Verständnis der emotionalen Intelligenz sowie deren Bedeutung für den schulischen Alltag.

Subkategorie 6.1: Verständnis der emotionalen Intelligenz

Subkategorie 6.1 umfasst alle Aussagen über das Verständnis des Begriffes der emotionalen Intelligenz.

Ergebnissicherung Lehrkräfte:

L1 versteht emotionale Intelligenz als eine Kombination aus Gefühlen

und Intelligenz, eben irgendwie mit Kognition. Und das eben einfach wahrscheinlich im schulischen Kontext so zusammenzubringen, dass das eine das andere eben nicht ausschließt, weil Emotionen ja durchaus auch lähmen können. (Z. 7-10)

Insgesamt sollten Emotionen das Fachliche nicht hemmen (Z. 11-12). Bestenfalls sollte „beides irgendwie im Einklang miteinander“ (Z. 13) laufen. Dass man „sowohl auf der Beziehungsebene als auch auf der fachlichen Ebene zu den Kindern Zugang bekommt“ (Z. 13-14).

L2 verbindet Gefühle, Empathie und das sich in andere Personen hineinversetzen mit emotionaler Intelligenz (Z. 8-10). Auch die Kinder „wirklich zu verstehen“ (Z. 12) und ihre Probleme nicht in den Hintergrund zu stellen werden in diesem Zusammenhang erwähnt (Z. 12).

Subkategorie 6.2: Bedeutung für den schulischen Alltag

Subkategorie 6.2 umfasst alle Aussagen zur Bedeutung der emotionalen Intelligenz für den schulischen Alltag.

Ergebnissicherung Lehrkräfte:

L1 (Z. 333) und L2 (Z. 308) schreiben der emotionalen Intelligenz eine große Bedeutung für den schulischen Alltag zu.

L1 weitet die Bedeutung der emotionalen Intelligenz auch auf Beziehungen außerhalb der Schule und den Umgang mit Menschen generell aus und ist der Meinung: „[S]obald es menschelt, ist es wichtig“ (Z. 335).

L2 fasst die Bedeutung der emotionalen Intelligenz folgendermaßen zusammen:

Weil wir ohne emotionale Intelligenz eigentlich alle nur da sitzen würden und es nur darum gehen würde: ‚Gut, du hast jetzt die Eins geschrieben und du hast dich 24-mal gemeldet, und ciao.‘ Aber darum geht es ja nicht. Man will ja auch in der Schule irgendwie so ein Stück weit zu Hause sein. Man verbringt dort ja auch sehr viel Zeit, und dafür braucht man auch diese Beziehung, um die Schule angenehm zu machen und um sie zu pflegen. Besonders in so einer großen Schule. (Z. 308-313)

Außerdem spielt es laut L2 eine große Rolle, dass man Spaß an seinem Beruf hat und auch gerne langfristig in diesem Beruf bleibt (Z. 323-324). Jedoch reicht laut ihr die emotionale Intelligenz nicht aus, sondern es braucht dazu auch „strukturelle Veränderungen“ (Z. 322).

Ergebnissicherung Oberstufe:

S3 findet den optimalen Umgang von Lehrkräften mit den eigenen Emotionen und denen der Schüler sehr wichtig. (Z. 229-230). Negative Emotionen „färben ja dann auch auf die Schüler ab“ (Z. 230-231), insbesondere bei jüngeren Schülern. Gleichzeitig betont sie die Wichtigkeit des Verständnisses und des Einlassens auf die Emotionen der Schüler (Z. 234-235).

Auch S4 weist dem gekonnten Umgang der Lehrkraft mit den eigenen Emotionen und denen der Schüler eine große Bedeutung zu (Z. 306-312). Sie bezeichnet die emotionale Intelligenz als „mit einer der wichtigsten Punkte eigentlich“ (Z. 304). Sie betont außerdem, dass Lehrkräfte durch ihr emotionales Verhalten die Entwicklung von Kindern erheblich beeinflussen, auf positive oder negative Weise (Z. 308-312).

Fehlende Empathie und Lehrer, die nicht auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen, sind nach S4 Gründe, um einen Kurs nur ungern zu besuchen (Z. 297-301). Für sie macht nämlich eine besonders gute Lehrkraft aus, dass diese Empathie hat und „dass sie auf die Schüler eingeht und vielleicht auch vor allem auf Schüler, die vielleicht etwas stiller sind, oder auch auf die Lauteren, dass sie grundsätzlich jedes Kind beachtet“ (Z. 317-318).

7. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Auf die Ergebnissicherung folgt in diesem Kapitel eine Interpretation sowie eine Diskussion der Ergebnisse. Das Ziel hierbei ist die Beantwortung der Forschungsfrage: *Wie nehmen Lehrkräfte und Schüler die Bedeutung der emotionalen Intelligenz, mit einem Fokus auf Selbstwahrnehmung und Emotionsregulation, für die Lehrer-Schüler-Interaktion und die pädagogische Beziehung wahr?* Hierfür werden die in Kapitel 4.2 vorgestellten Unterfragen beantwortet.

1. Was verstehen Lehrkräfte unter emotionaler Intelligenz?

Beide Lehrkräfte verbinden die emotionale Intelligenz mit Gefühlen, die als wichtiger Teil des schulischen Alltags gesehen werden. Für beide bedeutet die emotionale Intelligenz, die Kinder nicht nur auf fachlicher Ebene, sondern ebenso auf der Beziehungsebene zu erreichen (L1, Z. 14; L2, Z. 12).

Unterschiede zeigen sich im gesetzten Schwerpunkt der Lehrkräfte. Im Gegensatz zu L1, der die Empathie nicht erwähnt, sieht L2 diese als Kern der emotionalen Intelligenz. Empathie ist auch im Modell der emotionalen Intelligenz nach Salovey und Mayer (1990, S. 194) und Goleman (S.64) zentral, um die Emotionen anderer verstehen zu können, was ebenfalls von L2 als wichtig erachtet wird. Darüber hinaus stellt Letztere die Gefühle der Kinder über das Fachliche.

L1 sieht die emotionale Intelligenz hingegen eher als Fähigkeit, die Emotionen so zu beeinflussen, dass diese das Fachliche nicht hemmen (Z. 10). Diese Ansicht zeigt eine hohe Passung zu der Kategorie der Nutzung der Emotionen zur Unterstützung von Denkprozessen und der in Kapitel 4.1 erwähnten Studie von Corcoran und Tormeys (2012). Der Anspruch, die Emotionen so zu kontrollieren, dass der fachliche Aspekt und die Emotionen im „Einklang“ (L1, Z. 13) miteinander stehen, findet sich in Saloveys und Mayers (1990) Emotionsregulation wieder.

2. Wie werden Emotionen im schulischen Alltag von Lehrkräften und Schülern wahrgenommen?

Die beiden Lehrkräfte L1 und L2 sowie alle befragten Schülerinnen sind in der Lage ihre Gefühle konkret zu benennen und gleichsam die Auslöser der Emotionen zu beschreiben. Die Störung Alexythymie, die sogenannte Gefühlsblindheit, erwähnt im ersten Modell von Salovey und Mayer (Kapitel 2.2.1), liegt somit vermutlich bei keinem der Interviewpartner vor.

Ferner werden sowohl positive als auch negative Emotionen klar und direkt geäußert, ohne diese in Zusammenhang mit von außen beobachtetem eigenem Verhalten zu setzen. Goleman beschreibt in diesem Kontext die Fähigkeit, eigene Empfindungen zu erkennen und zu verstehen, wofür er den Begriff der Achtsamkeit verwendet (Kapitel 2.3.3). Schrör spricht

ferner von der bewussten Kenntnis und dem wirklichen Verstehen der eigenen inneren Vielfalt (Kapitel 2.3.1). Im Gegensatz dazu fasst Daryl J. Bem Selbstwahrnehmung als Beobachtung und Analyse des eigenen Verhaltens von außen und das Folgern der zugrunde liegenden Einstellungen und Emotionen zusammen. Er schließt demnach von dem beobachteten eigenen Verhalten auf die Emotionen. Von keinem der Schüler oder Lehrkräfte lassen sich jedoch Aussagen erkennen, bei denen sie zuerst ihr eigenes Verhalten beschreiben, um darauf aufbauend auf ihre Emotionen zu schließen (Kapitel 2.3.1). Ausgehend von diesen Zusammenhängen, lässt sich die Vermutung anstellen, dass eine Selbstwahrnehmung im Verständnis von Goleman und Schrör vorliegt, obgleich sich dies jedoch auf der Grundlage dieses einen Indizes nicht beweisen lässt.

Ferner erfolgt das Erkennen der Gefühle nach Goleman und Schrör, indem das eigene Innenleben vollkommen neutral, wie aus der Position eines externen Beobachters, betrachtet wird (Kapitel 2.2.4 & Kapitel 2.3.1). Ebenso umfasst ihr Modell der Selbstwahrnehmung durch diesen beschriebenen Abstand die Fähigkeit, eigene Emotionen verändern zu können und daraus verschiedene Reaktionsmöglichkeiten abzuleiten. Schrör spricht in diesem Zusammenhang von resultierenden alternativen Handlungsoptionen (Kapitel 2.3.1). Genau dieses Verhalten, also die Emotionen ausgehend von einer Metaebene zu betrachten, ist auch bei den Lehrkräften erkennbar. L1 erkennt von außen, wenn er sich in einer emotionalen Abwärtsspirale befindet und, wie er beschreibt, „alles nur noch blöd findet“ (Z. 194). L2 äußert darüber hinaus, dass sie sich an Tagen, an denen sie von sich selbst wahrnimmt, dass sie nicht gut gestimmt ist, ihr Befinden bei den Schülern nicht anmerken lässt und versucht sich wie immer zu verhalten (Z. 67-69). In beiden Fällen werden für das Wohlbefinden der Klasse die eigenen negativen Gefühle auf einer Metaebene zwar wahrgenommen, aber nicht ausgelebt, sondern reguliert.

Auch die Oberstufenschülerin S4 verfügt scheinbar über diese Kompetenz der Selbstwahrnehmung. Wenn sie registriert, dass sie sich schlecht fühlt, konzentriert sie sich auf schöne Dinge und versucht, so ihre Emotionen positiv zu verändern, um nicht im negativen Gefühl zu verbleiben. Hier findet zudem eine Emotionsregulation (Kapitel 2.3.2) statt, bei der sie die emotionale Bedeutung einer Situation verändert bzw. neu bewertet. Die Selbstwahrnehmung wird dabei als Grundlage für die Emotionsregulation eingesetzt. S4 bezeichnet sich in diesem Kontext selbst als rational. Goleman geht in seiner Abhandlung davon aus, dass Rationalität von Emotionen geleitet wird (Kapitel 2.3.4). Nach Salovey und Mayer gehört die Fähigkeit sich auf Emotionen einzulassen oder sich von ihnen zu lösen, in Abhängigkeit davon wie nützlich sie sind, zum Zweig der reflexiven Emotionsregulation (Kapitel 2.2.3).

Die Interviews lassen auch bei den Grundschülerinnen S1 und S2 bereits eine Selbstwahrnehmung auf Metaebene erkennen. Beide äußern aus Fehlern immer etwas Positives zu ziehen, um sich anschließend zu verbessern. In diesem Zusammenhang fällt insbesondere bei

S2 der Ausdruck: "Und ich sage dann immer zu mir selbst..." (Z. 135), was auf eine innere Betrachtung der eigenen Emotionen und auf das Bestreben, die negativen Gefühle zu verändern, hinweist.

Ebenso lässt sich bei der Oberstufenschülerin S3 keine Selbstwahrnehmung auf der Metaebene aus dem Interview ableiten. Unklar ist, ob ein möglicher Grund dafür eine von Geburt an mitgegebene Grundstimmung die Ursache sein könnte (nach Goleman als Temperament bezeichnet) oder ob das schulische Umfeld ihre Selbstwahrnehmung beeinflusst. Auch diese Ursachen müssten in einem weiteren Interview tiefergehend erforscht werden.

Aus der Befragung von L2 ergibt sich aus dem Blickwinkel der Selbstwahrnehmung ein weiterer interessanter Aspekt. Die Lehrkraft L2 berichtet von einer bei ihr selbst wahrgenommenen Unsicherheit bezogen auf einen bestimmten Kurs. Dieses Gefühl wird zum einen dadurch ausgelöst, dass sie sich mit dem Unterrichtsfach nicht gänzlich wohl fühlt und zum anderen, dass die Schüler schon älter sind. Auch dass sie in manchen Kursen nur wenig eingesetzt wird, hat laut ihrer Aussage einen Einfluss auf dieses Gefühl. Als Reaktion darauf entsteht bei ihr manchmal die Hoffnung, dass der entsprechende Unterricht ausfällt. Bereits in Kapitel 2.4.1. wurde der Einfluss von negativen Gefühlen auf Seiten der Lehrkräfte behandelt: Negative Emotionen ziehen die Aufmerksamkeit auf sich und lenken damit von den eigentlichen Instruktionszielen ab. In diesem Fall führen die als negativ wahrgenommenen Gefühle zu dem Wunsch, diese durch einen Unterrichtsausfall vermeiden zu können. Inwieweit in diesem Kontext anschließend eine Emotionsregulation der Lehrkraft L2 auf der Metaebene stattfindet, geht aus dem Interview nicht hervor.

Die Interviews machen deutlich, dass die Fähigkeit der Selbstwahrnehmung im Sinne einer neutralen Betrachtung und Regulation der eigenen Gefühle sowohl von Seiten der beiden Lehrer, den Grundschülern, als auch einer Oberstufenschülerin ausgeprägt vorhanden ist. Die geschilderten Situationen zeigen ebenso, dass diese Fähigkeit zur Regulation der eigenen Gefühle und zu erweiterten Handlungsoptionen führt. Zudem kommt der wichtige Faktor, dass durch die Kompetenz der Selbstwahrnehmung, wie bei S4, das eigene Wohlbefinden, und wie von L1 geschildert, das der Schüler gesteigert wird.

Abschließend bleibt zu erwähnen, dass die Kompetenz der Selbstwahrnehmung in der experimentellen Kommunikation von Hofman die Grundlage einer gelingenden Kommunikation, insbesondere bei der Ich-Ich Relation (Kapitel 4.2), darstellt.

3. Welche emotionalen Herausforderungen gibt es im schulischen Alltag?

Wie bereits in der Einleitung ausgeführt, bezeichnet Hamid (2019, S. 119) den Lehrerberuf als einen der herausforderndsten Berufe überhaupt. Diese Einschätzung deckt sich mit den Aussagen der Lehrkräfte, die den Lehrerberuf als sehr anstrengend und emotional herausfordernd

beschreiben. Diese Sichtweise wird zudem von Palomera et al. (2008, S. 441) nochmals bestätigt. Beide berichten, dass diese Belastung nicht hauptsächlich durch den Unterricht an sich verursacht wird, sondern durch zusätzliche Anforderungen oder Gegebenheiten. Hierzu zählen beispielsweise der Umgang mit komplexen Situationen sowie das Gefühl von L1 und L2, jedem Schüler in seinen individuellen Anliegen gerecht werden zu wollen. Wie bereits im Theorieteil in Kapitel 2.4.1 zur Bedeutung der emotionalen Intelligenz für Lehrkräfte dargestellt, kann dieser Zusammenhang wie folgt beschrieben werden:

The stress and emotional demands associated with the teaching profession can lead to emotional and physical exhaustion, cynical attitudes about teaching, reduced feelings of personal accomplishment, and lower job satisfaction. (Guglielmi & Tatrow, 1998; Shan, 1998; Vandenberghe & Huberman, 1999, zitiert nach Brackett et al. 2010, S. 406)

Die im Zitat genannte körperliche Erschöpfung wurde durch L2 ebenfalls erwähnt: Die Lehrkraft verspürt durch die Berufsbelastung häufig Müdigkeit. Zudem sagt L1: „Hätte ich es vorher gewusst, was es noch alles bedeutet, hätte ich es vielleicht gar nicht gemacht“ (Z. 167), was mit der in der Theorie beschriebenen geringeren Arbeitszufriedenheit, verursacht durch Stress und emotionale Anforderungen, in Verbindung gebracht werden kann.

Betrachtet man die emotionalen Herausforderungen genauer, wird deutlich, dass sich die Ursachen aus Sicht der Lehrkräfte grundlegend unterscheiden. L1 fokussiert sich hauptsächlich auf beziehungsorientierte Belastungen, welche durch Schüler, Eltern oder Kollegen entstehen. Dies wird von Palomera et al., wie in Kapitel 2.4.1 erwähnt, ebenfalls als Ursache der Belastung festgehalten, da Lehrkräfte in ihren täglichen sozialen Interaktionen nicht nur die eigenen Emotionen regulieren müssen, sondern auch die der Schüler, Eltern und Kollegen (2008, S. 441). L1 hebt in diesem Zusammenhang insbesondere die Anforderungen der Eltern hervor, die er als belastend wahrnimmt, sowie die emotionale Belastung, die durch verschlossene oder auffällige Kinder ausgelöst wird.

L2 hingegen beschreibt emotionale Herausforderungen eher im Zusammenhang mit zeitlichem Stress und Rahmenbedingungen: Für sie besteht die größte emotionale Herausforderung im Zeitdruck, wobei dieses Gefühl sogar die Pausen betrifft. „[E]motional total anstrengend“ (L2, Z. 126) sind zudem die Themen, welche neben dem eigentlichen Unterricht anfallen, wie Konflikte, die über die Klassengemeinschaft hinausgehen.

Insgesamt ist zusätzlich zu den unterschiedlichen Ursachen auch die unterschiedliche Wirkungsdauer der emotional herausfordernden Zustände festzuhalten. Während L1 betont, dass der emotionale Einfluss über die Schulzeit hinaus anhält und ihn auch im Privatleben

beschäftigt, trennt L2 Schule und das Privatleben deutlich und ist „niemand, der das jetzt mit ins Bett nimmt“ (Z. 157-158).

Der Unterschied zwischen L1 und L2 lässt sich möglicherweise auf die Schulart zurückführen. Wie bereits in Kapitel 6 dargestellt, unterscheidet sich das Klassenlehrerdasein grundlegend von dem Fachlehrerdasein in der weiterführenden Schule. Während L2 nur stundenweise in den Klassen unterrichtet und dadurch teilweise nur begrenzt eine Beziehung zu den Kindern aufbauen kann, verbringt L1 den Großteil des Schultages in derselben Klasse. Hierdurch lässt sich vermuten, dass für L1 beziehungsorientierte Faktoren eher im Fokus stehen, da er täglich mit denselben Schülern arbeitet, wohingegen für L2 strukturelle Rahmenbedingungen wie Zeit eine größere Rolle spielen.

Dass beide befragten Lehrkräfte bisher noch nicht an ihre Grenzen gestoßen sind, kann abschließend auf vorhandene Regulationsstrategien hindeuten, die dafür sorgen, dass emotionale Belastungen frühzeitig wahrgenommen, reflektiert und reguliert werden.

Im Kontext der Schülerinnen beschreiben S1 und S2 emotionale Herausforderungen als Geschehnisse auf zwischenmenschlicher Basis, ausgelöst durch Konflikte mit Freunden. Während es in der Oberstufe seltener zu Konflikten kommt, beschreibt S3 emotionale Grenzerfahrungen als eine Kombination von schulischem Leistungsdruck, organisatorischen Angelegenheiten und Freizeit. Diese Erfahrung ist also, wie auch bei L2, auf eine zeitliche Belastung zurückzuführen, obgleich diese durch unterschiedliche Aspekte ausgelöst wird.

S4 stellt eine Gegenposition zu den bisher beschriebenen Schüleransichten dar. Sie hält fest, dass sie bisher noch nie an ihre emotionalen Grenzen gestoßen ist, da sie die Schule insgesamt nicht als großen Stressfaktor empfindet. Sie berichtet zwar von unangenehmen Situationen mit Lehrkräften und Belastungen durch Klausuren, kann diese aber gut durch Gespräche „mit Freunden oder auch mit Eltern“ (Z. 53-54) reduzieren.

Zusammenfassend zeigt sich somit, dass emotionale Herausforderungen alle Altersklassen betreffen. Der Unterschied liegt in der Wahrnehmung und Bewertung dieser Herausforderungen. Während Lehrkräfte von dauerhaftem Zeitdruck (L2) und einer dauerhaften emotionalen Belastung (L1) sprechen, sind die emotionalen Herausforderungen bei den Schülern eher situationsabhängig.

4. Welche Strategien zur Emotionsregulation werden im schulischen Kontext angewendet?

Wie bereits in Kapitel 4.2 ausgeführt, zeigt eine Studie von Brackett et al. (2010, S. 411) einen positiven Zusammenhang zwischen ERA und der Arbeitszufriedenheit sowie der persönlichen Leistung. Die zwei beeinflussenden Faktoren hierbei sind positive Affekte und die wahrgenommene Unterstützung durch die Schulleitung. Daran anschließend berichtet L1, dass er sich bei

Problemen an die Schulleitung wendet und von dieser auch professionelle Unterstützung erhält. Letztere „erleichtert den Alltag natürlich sehr“ (L1, Z. 63), was mit dem in der Studie genannten positiven Einfluss auf Arbeitszufriedenheit verknüpft werden kann.

Des Weiteren sieht L1 Sport und insbesondere die Musik als einen wichtigen Ausgleich. Die Lehrkraft berichtet, dass er sich beim Musizieren „tatsächlich richtig fallen lassen“ (Z. 118-119) kann und „da auch voll drin [ist]. Weg davon, weg von allem“ (Z.120). Brandstädter et al. (2018, S. 231) nennen in diesem Kontext drei Strategien, die der reaktionsfokussierten Emotionsregulation angehören, wovon eine die Regulierung der physiologischen Erregung durch beispielsweise Sport dargestellt (Kapitel 2.3.2). Demnach wendet auch L1 eine Strategie der reaktionsfokussierten Emotionsregulation an. Zudem könnte die Beschreibung der Lehrkraft, beim Musizieren in eine andere Welt abzutauchen und alles um sich herum zu vergessen, mit Golemans „Flow“ bzw. „Fließen“ (Kapitel 2.2.4) in Zusammenhang gebracht werden. Bei diesem Zustand werden alle Einflüsse außerhalb der Aufgabe, in diesem Fall dem Musizieren, komplett ausgeblendet, sodass die Aufmerksamkeit vertieft auf diesem bestimmten Thema liegt (Goleman, 2024, S. 120).

Ein weiterer wichtiger Aspekt im Umgang mit Emotionen und der Emotionsregulation zeigt sich, als L1 beschreibt, wie er in einer Konfliktsituation mit Eltern, aufgrund unberechtigter Anschuldigungen Wut entwickelte. Bevor er das Gespräch mit den Eltern suchte, hat er sich Zeit genommen, um sein Meinungsbild faktisch zu begründen und auch seine Emotionen zu reflektieren, um den Eltern gefasst und nicht durch seine Emotionen beeinflusst gegenüberzutreten zu können. In Thompsons Definition der Emotionsregulation (Kapitel 2.3.2) wird genau dieses Vorgehen beschrieben. Die Lehrkraft nimmt die Wut wahr und benennt sie konkret (monitoring). Daraufhin reflektiert er und fragt sich selbst, ob diese gerechtfertigt ist und überprüft dies faktisch (evaluating emotional reactions). Bewusst trifft er die Entscheidung, das Gespräch zu verschieben, um die Intensität seiner Wut zu reduzieren und impulsives Handeln oder Aussagen zu verhindern (intensive and temporal features).

Während L2 im Interview vermehrt von einem großen Zeitstress spricht, versucht sie diesen zumindest zum Teil zu kontrollieren. Dies macht sie, indem sie sich in der Pause kurz Zeit für sich alleine nimmt und die Pause im Klassenzimmer verbringt, um dem Pausenchaos zu entkommen. Um ihre Emotionen zu regulieren, nutzt sie Atemübungen, welche sie versucht in den Schulalltag zu integrieren.

Insgesamt deuten die Ergebnisse der Lehrer-Interviews darauf hin, dass Emotionsregulation nicht nur als Schutzfaktor wirkt, sondern zugleich das professionelle Handeln der Lehrkräfte im schulischen Alltag grundlegend prägt.

Unter den Schülerinnen versuchen S1 und S2 aus Fehlern immer etwas Positives zu ziehen, um es das nächste Mal besser zu machen und aus den Fehlern zu lernen. Beide suchen zudem Rat bei einem Elternteil oder Freunden, um mit diesen über ihre Emotionen zu sprechen

und gemeinsam zu überlegen, „wie man das wieder gut machen kann“ (S1, Z. 65). Die Fähigkeit, negative Gefühle, in diesem Fall beispielsweise aufgrund von Ermahnungen oder Fehlern, aufzulösen, zählt nach Goleman zwar zur Selbstwahrnehmung, ist darüber hinaus jedoch ebenso eine unverzichtbare Voraussetzung für die Emotionsregulation (Kapitel 2.3.2).

Auch S3 und S4 suchen Rat bei ihren Freunden. Somit wenden alle befragten Schülerinnen die soziale Unterstützung als Regulationsstrategie an. Anders als S1, S2, und S3 lässt S4 negative Emotionen der Lehrkraft nicht an sich heran, sondern grenzt sich bewusst ab von den Emotionen anderer und deren Einfluss. Somit greift sie auf die im EI97 beschriebene reflexive Emotionsregulation zurück, indem sie die negativen Emotionen reguliert, durch das Lösen von diesen, da diese als nicht nützlich oder informativ angesehen werden.

In den Interviews wurden somit zahlreiche Strategien der Emotionsregulation identifiziert. Die unterschiedlichen Ansätze werden durch Abgrenzung, Aktivitäten oder soziale Unterstützung charakterisiert. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sich die Emotionsregulation entlastend auf die Befragten auswirkt.

5. Wie wird die Interaktion von Lehrkräften und Schülern wahrgenommen?

In den Interviews wird bezüglich der Interaktionen eine Reihe von Themenfeldern sichtbar, weshalb aus Gründen der Übersichtlichkeit bei der Interpretation in diese unterschieden wird.

Positive Emotionen ausgelöst durch Interaktionen

Für den Grundschullehrer L1 spielt der Faktor Freude eine große Rolle. Durch gezielte Interaktionen verfolgt er die Intention, mit Hilfe des Spaßfaktors ein angenehmes Klassenklima herzustellen. Ihm ist wichtig, dass die Schüler im Unterricht Freude erleben. Dieser Effekt wird von dessen Schülerinnen bestätigt, wodurch sich die Motivation steigert.

Dieser Ansatz bestätigt die Aussage in Kapitel 3.1.2, wonach ein positiv emotionales Klassenklima unter anderem durch das Ausmaß an Freude beeinflusst wird, das Schüler in Beziehungen mit Erwachsenen erleben. Und ein positives Klassenklima führt wiederum zu positiven Entwicklungsverläufen bezogen auf soziale und akademische Bereiche (siehe Kapitel 3.1.2). Da die Qualität von Beziehungen durch Interaktionen bestimmt wird, lässt sich diese Aussage ebenso auf Interaktionen übertragen.

Die gesteigerte Motivation wiederum entsteht nicht ausschließlich durch Freude, sondern auch dadurch, dass er seinen Schülern Kompetenz und Mut zuspricht. Auch diese Interaktionen wirken sich direkt auf das Wohlbefinden und die Motivation seiner Schüler aus, was sich durch S1 bestätigt. Sie berichtet, dass ihre Motivation sich hebt, wenn der Lehrer ihr gegenüber äußert: „Du schaffst alles, solange du an dich glaubst.“ (Z. 78-79).

Dieses Ergebnis passt zu der in Kapitel 3.1.2 erwähnten Selbstbestimmungstheorie nach Ryan und Deci (2000) die besagt, dass Schüler am motiviertesten sind, wenn Erwachsene ihr

Bedürfnis unterstützen, sich autonom, kompetent und positiv mit anderen verbunden zu fühlen (Ryan & Deci, 2000, S. 68, S. 71).

Positive Emotionen schafft L1 auch durch das Aussprechen von Lob. Dies trägt sowohl zum eigenen Wohlbefinden als auch zu dem seiner Schüler bei, denn, so berichtet er, führt die Freude seiner Schüler durch ein Lob dazu, dass auch er sich glücklich fühlt und den Sinn seiner Lehrtätigkeit erkennt. Diese Interaktion passt zu dem im Kapitel 2.4.1 aufgeführten Ziel beim Einsatz von EI: Das Gewährleisten des eigenen Wohlbefindens kombiniert mit einem angenehmen Umfeld führt zu einem erfolgreichen und motivierten Lernen der Schüler.

Lehrkraft L2 schafft positive Emotionen dadurch, dass sie sich, unabhängig von deren Leistungen, in Interaktionen respektvoll den Schülern gegenüber verhält und zudem durch Toleranz in der, wie sie es selbst bezeichnet, heterogenen Schülerschaft. Wie wichtig dieser Aspekt auch den Schülern ist, zeigt das Interview mit S4, die hervorhebt, dass Schüler und Lehrer auf einer Ebene miteinander interagieren sollten (Z. 311).

Nicht durch Scherzen wie L1 schafft L2 ein positives Klassenklima, sondern durch Unterhaltungen auf privater Ebene, selbst wenn sie eigentlich nicht aufnahmefähig dafür ist, weil sie beobachtet, dass diese Interaktionen ihren Schülern Freude bereiten.

Die Interviews bestätigen somit wie wichtig es ist, dass Interaktionen durch die ausgelösten Emotionen zu einem positiven Klassenklima beitragen, wodurch das Wohlbefinden von Schülern und Lehrern gesteigert und die Entwicklung der Lernenden gefördert wird.

Negative Emotionen ausgelöst durch Interaktionen

Umgekehrt lässt sich aus den Interviews erkennen, dass negative Gefühle in Interaktionen, sich nachteilig auf die Lernatmosphäre und die Lernmotivation auswirken:

S1 äußert, dass sie es als "nervig" (Z. 31) empfindet, wenn ihr Lehrer schlecht gelaunt ist und schimpft und ihr damit den Spaß am Unterricht nimmt. S3 bestätigt diese Aussage identisch und S4 spricht von ihrer Frustration, die den weiteren Tag anhält, wenn Lehrer ihr negativ begegnen.

Möglich ist, dass von Seiten der Lehrkraft die Kompetenz der Selbstwahrnehmung in diesen Momenten eingeschränkt ist. So werden negative Gefühle direkt weitergegeben, was wiederum bei den Schülern zu unvorteilhaften Emotionen führt und Demotivation auslöst.

Sowohl S2 als auch S4 sprechen von Lehrer-Schüler-Interaktionen, in denen ihre Lehrkraft sie anschreit, was ebenfalls zu einer demotivierenden Lernumgebung und Frustration führt. Bezüglich der beschriebenen Kommunikations-Relationen von Hofman lassen sich in dieser Interaktion keine Hinweise auf eine ausgeprägte Ich-Ich-Relation erkennen. Die Selbstwahrnehmung erfolgt ohne Einbeziehung der Metaebene. Die eigenen Gefühle werden sofort impulsmäßig ausgelebt, ohne sie mit Abstand zu betrachten, die Wahrnehmung des neutralen Beobachters entfällt. Weder eine antezedenzfokussierte noch eine reaktionsfokussierte

Emotionsregulation scheint in diesem Zusammenhang stattzufinden. Durch das von den Schülerinnen berichtet Anschreiben findet kein kooperatives soziales Miteinander statt (siehe Kapitel 4.2) und vor allem keine Affektregulation, um die eigenen negativen Emotionen bzw. Impulse nicht auf die Gesprächspartner zu übertragen (siehe Kapitel 4.2). Dies könnte auf Defizite in der Emotionsregulation hindeuten, was zu schlechten Gefühlen und negativer Lernatmosphäre führt.

Dieses Verhalten passt ebenso zu einer ebenfalls von S4 berichteten Interaktion, bei der ein weiterer Lehrer, der schon gereizt in die Klasse kam, aufgrund des respektlosen Verhaltens eines Schülers diesen beleidigt. Goleman beschreibt in Kapitel 2.2.4 neurologische Prozesse, die mit eingeschränkter Impulskontrolle einhergehen können. Umgekehrt berichtet keine der Schülerinnen von Interaktion mit Lehrkräften, bei denen von ihrer Seite impulsive Gefühle ausgelebt wurden und eine Impulskontrolle nicht möglich war.

Wenn es um negative Emotionen, ausgelöst durch Interaktionen mit Schülern, geht, berichten weder Lehrer L1 noch L2 von entsprechenden Situationen.

Betrachtet man diese geschilderten Interaktionen so ist klar ersichtlich, dass die durch Interaktionen ausgelösten negativen Gefühle das Klassenklima belasten und die Motivation der Schüler schwächen. Umso wichtiger werden die Selbstwahrnehmung bei der Ich-Ich Relation von Hofman und die Emotionsregulation, vor allem die Affektregulation, um zu einem wachstumsfördernden Klassenklima zu kommen.

Echtheit in der Interaktion

Nach Rogers gehört zu den Bedingungen für ein wachstumsförderndes Klima unter anderem die Voraussetzung der Echtheit oder Authentizität in Interaktionen (Kapitel 3.1.1).

L1 hebt die Echtheit ebenfalls hervor mit seiner Aussage: „Aber auch Glaubwürdigkeit im Sinne von Authentizität, dass ich einfach ich selbst sein kann“ (Z. 18-19).

Lehrkraft L1 berichtet in diesem Kontext, dass er direkt kommuniziert, wenn es ihm nicht gut geht. Er lebt in diesem Zusammenhang aber seine Gefühle nicht aus, sondern fordert seine Schüler dazu auf, mit ihm das Beste aus der Situation zu machen. Mit Hilfe seiner Selbstwahrnehmung reflektiert er sein Befinden, erhöht damit die Reaktionsoptionen und findet die beste im Sinne eines angenehmen Klassenklimas. Diese Echtheit führt im Gegenzug zu einer positiven Gegenreaktion seiner Schüler, die sich nach Schulstunde nach dessen Wohlbefinden erkunden. Dieses Nachfragen verbessert wiederum die Verfassung von L1. Dieses Beispiel zeigt, insbesondere durch die Reaktion der Schüler, dass Echtheit zu einem wachstumsfördernden Klima, im Sinne einer sozialen Weiterentwicklung führen kann.

Auch Schülerin S3 bestätigt, dass sie die Echtheit der Lehrer in der Kommunikation bevorzugt, allerdings aus dem einfachen Grund, weil sie dann weiß, „worauf man sich einlassen soll in der Stunde“ (Z.57-58).

Umgekehrt sieht S4 die ausführlichen Darstellungen des Gemütszustandes ihrer Stammkursleiterin als unpassend an, da diese auch negative Emotionen bei ihr auslösen können.

Betrachtet man alle Antworten hinsichtlich der Authentizität, scheinen die Schüler die Echtheit des Lehrers in Interaktionen grundsätzlich zu schätzen und zum Teil sogar daran zu wachsen. Allerdings scheint das Maß entscheidend für den positiven Einfluss der Authentizität zu sein. Führt sie dazu, dass sich negative persönliche Emotionen durch die Interaktion auf Schüler übertragen, so ist deren Einsatz nicht empfehlenswert.

Konkrete gelingende Schüler-Lehrer Interaktion

L1 erzählt von einer Interaktion mit Schülern, die einem anderen regelmäßig die Schuhe versteckten und wie er damit umging: "... stell dir mal vor, das wären deine Schuhe und du würdest jeden Mittag fünf Minuten suchen, bis du deine Schuhe hättest." (Z. 145-146). Betrachtet man erfolgreiche Interaktionen nach dem Modell der zielorientierten Kommunikation von Hofman (siehe Kapitel 4.2), so wendet L1 in der Ich-Du-Perspektive Empathie an, um den Konflikt zu lösen.

L2 berichtet von einem Ereignis, bei dem sie ihren Ärger über die Schüler diese übertrieben zeigte, dann aber die Situation nochmals erklärte, worauf die Schüler sehr einsichtig reagierte. Diese Kommunikation beginnt, bezogen auf das Modell von Hofman, mit der Ich-Ich-Perspektive, denn L2 nimmt ihren Ärger wahr, betrachtet ihn auf einer Metaebene neutral und entscheidet, dass sie zu pädagogischen Zwecken ihr Gefühl den Schülern verstärkt zeigen möchte und erklärt dann diesen anschließend noch einmal die Situation.

S1 berichtet von der Unterstützung eines Lehrers bei einem Streit, indem er mit beiden betroffenen Kindern gesprochen und dabei beide Seiten beleuchtet hat. S2 bestätigt dieses Vorgehen von Seiten des Lehrers. Auch Schülerinnen S3 und S4 berichten von Unterstützung in herausfordernden Situationen, insbesondere durch das Zuhören der Lehrkraft.

Auffallend ist, dass bei den betreffenden Interaktionen die Begriffe "zuhören" (S3, Z. 115, Z. 159) und "verstehen" (S3, Z. 182) fallen, sodass man bei diesen Fällen ebenso wie im ersten Fall auf die Ich-Du Relation und somit auf Empathie schließen kann.

Zudem agieren in den beschriebenen Fällen die Lehrkräfte als Vorbilder, da sie bei der Klärung alle Beteiligten einbeziehen und das Problem mit Empathie lösen.

Bewusster Verzicht auf den Einsatz von EI-Kompetenzen

L1 berichtet von Situationen, in denen er bewusst, im Gegensatz zu anderen Lehrkräften, auf den Einsatz von Empathie verzichtet:

Auch im Streitgespräch wird viel mit Empathie gearbeitet, das mache ich eher weniger. Ich sagte dann also, Freunde, ist das jetzt mein Job hier? Bin ich jetzt hier der Polizist, der hier was rauskriegen muss oder so? Und gebt euch mal die Hand und gut. Und

dann geht ihr euch in die nächste Pause aus dem Weg oder ihr spielt einfach gemeinsam miteinander. Klappt meistens. (Z. 138-140)

Nach Aussage von L1 führt dieser Umgang mit Konflikten seiner Schüler oft zur erfolgreichen Klärung der Streitigkeiten.

In diesem Kontext ist nicht klar, inwieweit dieser Ansatz ohne Anwendung von Fähigkeiten der EI, die Schüler über den Moment hinaus unterstützt und wirklich die Konflikte dauerhaft löst. Hier wäre es notwendig, und sicherlich auch sehr interessant, konkret bei den Schülern nachzufragen, inwieweit das Problem tatsächlich gelöst wurde und wie sie sich bei dieser Art der Klärung fühlen.

6. Wie nehmen Lehrkräfte und Schüler pädagogische Beziehungen wahr?

L1 betont deutlich die Professionalität und Rollenklarheit. Passend dazu beschreibt beispielsweise S3 die Beziehung als „relativ neutral und distanziert“ (Z. 148), was S4 ebenfalls bestätigt. Beide Lehrkräfte sagen weiter, dass zwar kein freundschaftliches Verhältnis besteht, die Beziehung laut L1 zu seiner Klasse jedoch „sehr eng“ (Z. 241) sei. L2 berichtet entsprechend, dass sie ebenfalls versucht, durch private Gespräche außerhalb des Unterrichts eine Beziehung aufzubauen.

Die von den Schülerinnen S3 und S4 beschriebene Distanz zwischen Lehrkräften und Schülern weist auf eine eingeschränkte Ausprägung emotionaler Unterstützung im Sinne des TTI-Frameworks hin. Schüler sollten sich demnach nämlich emotional sicher, wertgeschätzt und zugehörig fühlen (Kapitel 3.1.2).

Beide Lehrkräfte beschreiben dieselbe Schwierigkeit, wenn es darum geht Beziehungen aufzubauen: das Fachlehrerdasein. Beide halten diesbezüglich fest, dass die wenige Zeit in der Klasse es erschwert, eine Bindung aufzubauen, was sogar nach L2 dahin führen kann, dass man sehr ungerne in die Klasse geh. Damit verbunden berichten sowohl S1, als auch S4, dass die Häufigkeit der Begegnung mit der Lehrkraft eine Auswirkung darauf hat, wie groß die Sympathie dieser gegenüber ist. Somit wird deutlich, dass nicht nur die Lehrkräfte das Ausmaß an Kontakt als Einflussfaktor sehen, sondern auch die Schüler.

Dies lässt vermuten, dass es in der Grundschule etwas einfacher sein kann Beziehungen aufzubauen, da häufig ein Klassenlehrer die Kinder größtenteils durch den Schulalltag begleitet. Im Gegensatz dazu erfolgt in der weiterführenden Schule, in diesem Fall der gymnasialen Oberstufe, der Unterricht im Kurssystem. Dadurch haben Schüler häufig viele unterschiedliche Lehrkräfte, davon mehrere am Tag, was den Beziehungsaufbau, wie auch in den Interviews deutlich wird, stark erschweren kann.

Die Schüler beschreiben die Beziehungen als eher situativ und emotional. Alle vier Schülerinnen beschreiben den Spaß als einen grundlegenden Faktor, der beeinflusst, wie gerne sie

eine Lehrkraft haben. S1 und S2 nennen Spaß im Kontext von Witzen im Unterricht. S3 und S4 definieren Spaß nochmal etwas anders, nämlich im Sinne davon, dass die Lehrkraft den Spaß an ihrem Beruf zeigt und diesen auch im Unterricht auf die Schüler überträgt, statt einfach trocken den Unterricht abzuhandeln und danach, „dann ist aber auch die Stunde vorbei und mehr auch nicht“ (S 4, Z. 166). Dieser Punkt ist mit der von Rogers erwähnten Echtheit, Wirklichkeit oder Übereinstimmung (Rogers, 1979, S. 1) zu verknüpfen. Je mehr die Person in der Beziehung sie selbst und transparent ist, desto mehr werden die Beziehung und Lernbereitschaft gefördert. Dass dabei allerdings das Maß der gezeigten Echtheit eine Rolle spielen könnte, zeigt die Interpretation der Unterfrage fünf.

Zudem sehen S1, S2 und S4 die Unterstützung und das Verständnis als einen positiven Faktor an, um eine Beziehung zur Lehrkraft aufbauen zu können. Sie bewerten die Beziehung nicht wie die Lehrkräfte als Professionalität, sondern über die emotionale Erreichbarkeit der Lehrkräfte. Wichtig ist hier auch zu nennen, dass die Lehrkräfte in ihrer Rolle die pädagogischen Beziehungen, beispielsweise durch eben ihre Erreichbarkeit, gestalten und die Schüler diese wiederum erleben.

Vertrauen, Verständnis, Sicherheit und Zuneigung spielen bei den Befragten insgesamt eine tragende Rolle in der Beziehungsbildung (Kapitel 6, Subkategorie 3.4). Auch Rogers hebt diese Kernmerkmale hervor: Menschen können ihre Ressourcen, wie das Verständnis für sich selbst sowie die Fähigkeit, ihr Selbstbild, ihr Verhalten und ihre Einstellungen zu verändern, nur dann entfalten, wenn sie ein förderliches Klima auf der Basis von Empathie, Echtheit und Wertschätzung erfahren (Kapitel 3.1.1). Dass insbesondere Empathie und Wertschätzung bedeutsam sind, wird auch durch die Aussagen der Schüler in den Interviews deutlich und stützt damit Rogers Annahme.

Auch die Autonomie sollte nach Pianta et al. gefördert werden (Pianta et al., 2012, S. 370), um wiederum Entwicklung und Lernfortschritte zu fördern. Genau hier setzt L1 an, der als eine optimale Lernvoraussetzung „ein vertrauensvolles Verhältnis mit viel Selbstständigkeit, mit viel Freiraummöglichkeiten, die genutzt werden für sinnvolle Dinge“ (Z. 319-321) beschreibt.

Zudem halten S3 und S4 fest, dass sie sich bei Problemen nur an ausgewählte Lehrkräfte wenden würden. Hier spielen ebenfalls Verständnis und Vertrauen eine erhebliche Rolle, wie S3 es ausdrückt: „Da gibt es schon so ein, zwei Lehrkräfte, denen man vertraut und an die man sich ganz gut wenden kann“ (Z. 108-109).

Diese bewusste Auswahl bestimmter Lehrkräfte lässt sich mit Hamre und Piantas (2012) Konzept der Lehrersensitivität erklären. Demnach reagieren Lehrkräfte idealerweise feinfühlig auf die Signale der Schüler, was sie aus deren Sicht wiederum vertrauenswürdig und verständnisvoll erscheinen lässt (Hamre & Pianta, 2012, S. 373).

Was insbesondere bei S3 und S4 auffällt, ist der Einfluss der allgemeinen Bewertung und der Noten. S3 spricht von einer ungleichen Benotung aufgrund persönlicher Präferenzen der

Lehrkräfte (Z. 135-136). S4 ergänzt dies mit der Aussage, dass sie auf bestimmte Konfrontationen mit Lehrkräften eher verzichtet, da diese einen negativen Einfluss auf die Note haben können. Diese Zurückhaltung auf Grundlage der Noten deutet auf ein Fehlen bedingungsloser Wertschätzung hin (Kapitel 3.1.1). Damit ist eine zentrale Voraussetzung eines förderlichen Beziehungsklimas nach Rogers nicht gewährleistet. Im Optimalfall sollten die unmittelbaren Gefühle des Klienten so angenommen werden, wie sie gerade sind, und dennoch wertgeschätzt werden (Rogers, 1979, S. 2).

Nicht nur das Vertrauen seitens der Schüler zu ihren Lehrkräften ist hierbei ausschlaggebend, sondern auch, dass der Lehrkräfte gegenüber ihren Schülern, worauf sie großen Wert legen. Dies spiegelt sich auch in der Aussage von L1 wider: „Kinder lernen nur dann gut, wenn es dann ein Vertrauensverhältnis gibt“ (Z.205).

Umgekehrt wird aus den Interviews deutlich, dass der fehlende Ausdruck von Verständnis aufseiten der Lehrkräfte ebenfalls ein grundlegender Faktor ist, der eine Beziehung zu Schülern zerstören kann, was auch Brackett et al. (2010, S. 407) so festhalten. Somit lässt sich vermuten, dass Verständnis ebenfalls ein grundlegender Faktor für gelingende pädagogische Beziehungen ist.

7. Wie unterscheidet sich die Wahrnehmung der Lehrkräfte und Schüler hinsichtlich der Wirkung positiver Emotionen?

L1 und L2 setzten in der Vergangenheit beide bewusst positive Emotionen gegenüber den Schülern zur Steuerung von Leistungssituationen ein. Die Schüler wiederum registrieren eine direkte Wirkung der positiven Emotionen auf deren Wohlbefinden, die Wahrnehmung von Beziehungen und ihre Motivation. Somit sehen L1 und L2 positive Emotionen eher funktional, während die Schüler sie als persönliche Haltung der Lehrkraft wahrnehmen.

Die Grundschülerinnen (S1 und S2) verbinden positive Emotionen mit einem gut gelaunten Lehrer, der die Kinder motiviert, ihnen Mut zuspricht und Späße im Unterricht macht. Ferner verbinden sowohl S3 als auch S4 positive Emotionen mit einem entlastenden Einfluss auf stressige Leistungssituationen. S3 spricht von entspannten Unterrichtseinheiten und S4 von einem positiven Umgang mit Fehlern sowie dem gemeinsamen Umwandeln von „Stresssituationen in etwas Positives“ (Z. 116-117).

Diese Wahrnehmung der Schülerinnen decken sich mit der Aussage von Sutton und Wheatley, die Fürsorge und Zuneigung als zentrale Einflussfaktoren auf die Motivation, Kooperation und angepasstes Verhalten beschreiben (Sutton & Wheatley, 2003, S. 341).

Beide Schülerinnen (S3, S4) heben ebenfalls hervor, dass eine Lehrkraft, die merklich Spaß an ihrem Beruf hat und mit den Schülern „nicht nur trockene Theorie im Buch macht, sondern auch irgendwie gemeinsam irgendwas erarbeitet oder verschiedenes Material benutzt“ (S3, Z.

100), einen erheblichen positiven Einfluss auf die Motivation der Schüler hat. Dieses Loslösen eines festen vorgefertigten Plans und das Mitbeziehen der Interessen der Schüler werden so auch in Kapitel 3.1.2, der Berücksichtigung der Schülerperspektive nach Pianta et al. (2012, S. 373).

Die aus den Interviews abgeleiteten Ergebnisse werden so auch von Sutton und Wheatley gestützt. Positive Emotionen bei Lehrkräften können laut den Autoren das Wohlbefinden der Schüler steigern und ein günstiges Lernklima schaffen (2003, S. 339).

Was es in diesem Zusammenhang ebenfalls zu erwähnen gibt ist, dass S1 und S2 sich am wohlsten in der Klasse fühlen, wenn sie eine gut gelaunte Lehrkraft um sich haben. Ebenso wie S4, die sich am wohlsten fühlt, wenn sie Menschen um sich hat, die sie unterstützen. In diesem Zusammenhang beschreiben Hamre und Pianta (2012), dass ein positives emotionales Klima in der Klasse das Ausmaß an Wärme, Fürsorge und Freude, die die Schüler in Beziehungen erleben umfasst, wodurch Schüler die Zeit im Klassenzimmer besser genießen können (Kapitel 3.1.2).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die positiven Emotionen der Lehrkraft weitreichende Auswirkungen haben. Diese fördern nämlich die Lehrer-Schüler-Beziehungen, die wiederum eine zentrale Voraussetzung für gelingende Lernprozesse darstellen. Hierdurch werden dann erneut positive emotionale Erfahrungen ermöglicht. Man könnte von einem positiven Kreislauf, ausgelöst durch positive Emotionen sprechen.

8. Welche Bedeutung weisen die befragten Schüler der emotionalen Intelligenz der Lehrkräfte zu?

S3 und S4 sind der Auffassung, dass es von grundlegender Wichtigkeit ist, dass die Lehrkraft mit ihren eigenen Emotionen und auch mit denen der Schüler gut umgehen kann. S4 bezeichnet dies sogar als „mit eine[n] der wichtigsten Punkte“ (Z. 304). Dass die Lehrkraft durch den Umgang mit Emotionen „extrem viel bewirken und auch übersehen“ (S4, Z. 309-310) kann, hat laut S4 möglicherweise einen großen Einfluss auf die weitere Entwicklung der Schüler. Die Empathie, eine der wichtigsten Komponenten der emotionalen Intelligenz, sollte von beiden Seiten vorhanden sein. Alle vier Schülerinnen (S1, S2, S3 und S4) berichten in ihren Interviews, dass die Emotionen ihrer jeweiligen Lehrkraft auch die der Schüler beeinflussen. S3 hält in diesem Zusammenhang fest, dass „dieses Verständnis gerade dafür, wie es Schülern geht und sich auch darauf einzulassen“, von großer Wichtigkeit ist. Darauf aufbauend betonen ebenso Elias et al. (1997, S. 30), dass die von den interviewten Schülern erwähnte Empathie und Perspektivübernahme soziale und kognitive Fähigkeiten darstellen, welche für eine erfolgreiche Interaktion notwendig sind was sich durch die Beantwortung der Unterfrage fünf bestätigt hat. Letztere erfordert demnach Einfühlungsvermögen und die Fähigkeit, die Gefühle und

Sichtweisen anderer zu verstehen (Kapitel 3.3). Entsprechend zeigt sich in den Interviews, dass die befragten Schülerinnen genau diese beschriebenen Fähigkeiten von ihrer Lehrkraft erwarten. Folglich sind fehlende Empathie und Lehrer, die nicht auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen, nach S4 Gründe, einen Kurs nur ungern zu besuchen. Hierdurch wird deutlich, dass Emotionen, die auch durch die Lehrkraft ausgelöst werden können, die Motivation und die Mobilisierung kognitiver Ressourcen beeinflussen, was ebenso von Goetz et al. (2006, S. 242) beschrieben wird (Kapitel 2.4.2).

Schließlich wirkt sich die emotionale Intelligenz in tragender Weise auch auf das Klassenklima aus. S1 und S2 fühlen sich in ihrer Klasse am wohlsten, wenn die Lehrkraft mit einer positiven Grundstimmung in die Klasse kommt und mit den Kindern Witze macht (S1, Z. 145; S2, Z. 150). Auch das Schimpfen beeinflusst maßgeblich, wie motiviert und wohl sich die Kinder fühlen. Darüber hinaus hat ebenso die Emotionskontrolle, ein wesentlicher Bestandteil der emotionalen Intelligenz, eine erhebliche Wirkung auf die Gefühle der Schüler. Wie bereits in Kapitel 2.4.2 erwähnt, gehören Emotionen zu „einem der wichtigsten Bereiche menschlichen Erlebens“ (Goetz et al., 2006, S. 238) und beeinflussen somit maßgeblich das Lernen, das soziale Verhalten sowie das Wohlbefinden von Schülern und Lehrern (Kapitel 2.4.2). In Kombination mit den hier dargelegten Aussagen der Schüler bestätigt dies die Annahme, dass die emotionale Intelligenz der Lehrkräfte einen bedeutenden Einfluss auf die zuletzt genannten Aspekte hat.

8. Fazit und Ausblick

Das Ziel der Arbeit war herauszufinden, wie Lehrkräfte und Schüler die Bedeutung der emotionalen Intelligenz mit einem Fokus auf Selbstwahrnehmung und Emotionsregulation für Lehrer-Schüler-Interaktionen und pädagogische Beziehungen wahrnehmen.

Die sechs Befragten konnten aus ihrer Perspektive die entwickelten Fragen zur EI im schulischen Kontext auf Grundlage ihrer subjektiven Erfahrungen beantworten. Welche Persönlichkeitsmerkmale dabei deren Antworten beeinflussten, lässt sich im Rahmen dieser Arbeit nicht ermitteln. Schon bei den vier interviewten Schülerinnen zeigt sich, dass sie die Auswirkungen von Emotionen der Lehrkräfte auf deren eigenes Wohlbefinden ganz unterschiedlich wahrnehmen. Von daher lassen sich die Ergebnisse nicht verallgemeinern, sondern beziehen sich individuell auf die Befragten.

Durch alle Interviews wurde deutlich, dass Emotionen und emotionale Intelligenz im schulischen Kontext von großer Bedeutung sind.

Die Lehrkräfte heben im Kontext der emotionalen Intelligenz insbesondere die Empathie und die Nutzung der Emotionen zur Unterstützung von Denkprozessen hervor. Die Begriffe Selbstwahrnehmung und Emotionsregulation fielen nicht explizit, werden jedoch durch die beschriebenen schulischen Situationen und Handlungen deutlich.

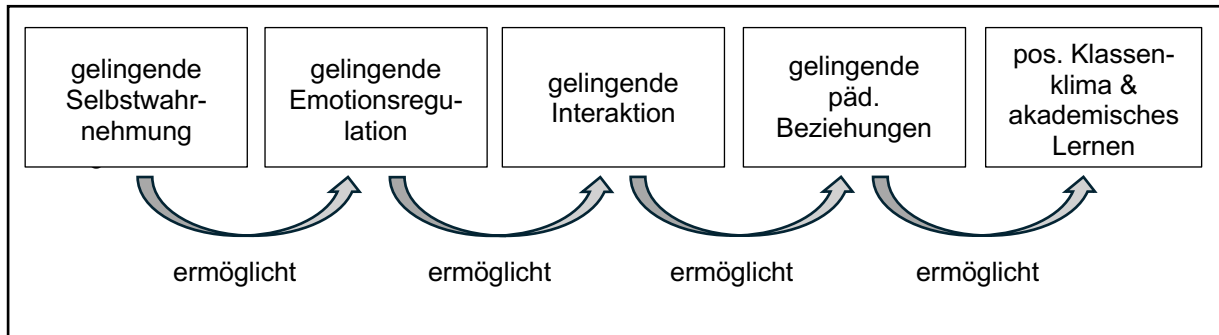
Wie die Ergebnissicherung zeigt, stellt die Selbstwahrnehmung eine essenzielle Kompetenz im schulischen Alltag dar. Zum einen ermöglicht sie eine größere Vielfalt der Reaktionsoptionen und zum anderen ist sie unverzichtbar für die Emotionsregulation.

Die Auswertung der Interviews zeigt die Fähigkeit der Lehrkräfte und Schülerinnen der weiterführenden Schule, ihre innere Gefühlswelt neutral zu betrachten, um ihre Emotionen zu regulieren und eine für ein bestimmtes Ziel ausgerichtete, optimale Reaktion zu erzeugen. Auch bei den Grundschülerinnen sind bereits Ansätze zur Betrachtung ihrer Gefühle auf einer Metaebene erkennbar. Sie nutzen die Selbstwahrnehmung, um negative Emotionen in positive umzuwandeln.

Die Interviews zeigen zudem den essenziellen Einfluss der Emotionsregulation auf das Gelingen oder das Nichtgelingen von Lehrer-Schüler-Interaktionen. Die Ergebnisse der Interviews lassen vermuten, dass die Emotionsregulation, insbesondere die Impulskontrolle seitens der Lehrkräfte, einen grundlegenden Einfluss auf das emotionale Wohlbefinden und den Lernerfolg der Schüler hat. Wie bereits im Theorieteil mehrfach hervorgehoben, lässt sich ein Einfluss der Interaktion auf die Qualität der pädagogischen Beziehungen erkennen. Somit hat die Emotionsregulation, basierend auf der Selbstwahrnehmung, einen direkten Einfluss auf die Interaktion und somit auf Beziehungen. Die Beziehungen wiederum bestimmen die Qualität des emotionalen Klassenklimas und den akademischen Erfolg der Schüler. Abbildung 4 versucht diese Kettenreaktion zu visualisieren.

Abbildung 4

Wirkung der emotionalen Intelligenz auf päd. Beziehungen und Lehrer-Schüler-Interaktionen



Anmerkung. Eigene Darstellung.

Was aus der Arbeit nicht hervorgeht, ist der Einfluss der Impulskontrolle seitens der Schüler auf die Interaktion und Beziehung. Den Befragten waren entsprechende Situationen nicht bekannt, sodass in diesem Kontext keine Daten erhoben werden konnten.

An diesem Punkt könnte man die zukünftige Forschung ansetzen. Es wäre überlegenswert, eine Grundschulklasse im Sinne des von Goleman aufgeführten Unterrichtsfachs Self Science von der ersten bis zur vierten Klasse zu unterrichten, mit dem Fokus auf Selbstwahrnehmung und Impulskontrolle. Sowohl zu Beginn als auch zum Ende der vier Jahre könnte eine Untersuchung mit Hilfe des Messinstrumentes Classroom Assessment Scoring System (CLASS) (Kapitel 4.2) durchgeführt werden. Ziel wäre es herauszufinden, ob sich die Schulung positiv auf das Klassenklima und die akademischen Leistungen auswirkt.

Wie das Zitat zu Beginn der Arbeit bereits hervorhebt, gehört das Lehren zu den herausforderndsten Berufen, da es tägliche Interaktionen erfordert und nicht nur die Regulation der eigenen Emotionen, sondern auch die der Schüler umfasst. Auch in den Interviews lässt sich dieser Stressfaktor erkennen. Eine mögliche Erleichterung, ebenfalls gewünscht von den befragten Lehrkräften, wäre, diese in Richtung emotionaler Intelligenz zu schulen, wobei mithilfe von Fallbeispielen der Einsatz von EI als Hilfsmittel trainiert wird. Eine weitere Möglichkeit zur Stressbewältigung könnte das Schaffen von Ruheroasen in Schulen darstellen.

Wie in der Diskussion zu pädagogischen Beziehungen hervorgehoben, stellt sich die Beziehungsgestaltung aufgrund der Fachlehrerwechsel als schwierig heraus. In diesem Kontext wären Gemeinschaftsräume, die für Schüler und Lehrer bereitgestellt werden, um außerhalb des Unterrichts ins Gespräch zu kommen, eine mögliche Lösung.

Für meine Zukunft als Lehrerin ist die größte Erkenntnis niemals die Wirkung der eigenen Emotionen auf die Schüler zu unterschätzen.

9. Literaturverzeichnis

- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E., & Tettenborn Schärer, A. (2016). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (4. Aufl.). utb.
- Altmann, T. (2021). Empathie. In *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Abgerufen am 12.12.2025, von <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/empathie>
- Bagby, M. R., Taylor, G. J., & Ryan, D. (1986). Toronto Alexithymia Scale: Relationship with Personality and Psychopathology Measures. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 34, 207–215.
- Bem, D. J. (1972). Self-Perception Theory. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental Social Psychology*, (Bd. 6, S. 1–62). Academic Press Inc.
- Berscheid, E. (2003). The human's greatest strength: Other humans. In L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Hrsg.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (S. 37–47). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10566-003>
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406–417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M., & Lozo, L. (2018). *Motivation und Emotion*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-56685-5>
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M., Lozo, L. (2018). Emotionsregulation. In *Motivation und Emotion. Springer-Lehrbuch*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56685-5_13
- Campos, J. J., Mumme, D. L., Kermoian, R., & Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3), 284–303. <https://doi.org/10.2307/1166150>
- Chamizo-Nieto, M. T., Arrivillaga, C., Rey, L., & Extremera, N. (2021). The Role of Emotional Intelligence, the Teacher-Student Relationship, and Flourishing on Academic

- Performance in Adolescents: A Moderated Mediation Study. *Frontiers in Psychology*, 12, 695067. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.695067>
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development*, 75(2), 317–333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2012). How emotionally intelligent are pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 750–759. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.02.007>
- Dreisbach, G. (o. J.). *Wie Stimmungen unser Denken beeinflussen*.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Eigenverlag.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3–4), 294–309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weisseberg R. P., Frey K. S., Greenberg, M., T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning. Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fasching, H. (Hrsg.). (2019). *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:16873>
- Fischer, N., & Richey, P. (2021). *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen. Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis*. Kohlhammer.
- Florkowski, R., & Wiza, A. (2022). The Rogerian Student-Centered Learning Approach and the Democratization of Education. *Polish Sociological Review*, 2, 273–288. <https://doi.org/10.26412/psr218.07>

- Friedman, H. S., Prince, L. M., & Riggio, R. E. (1980). Understanding and Assessing Nonverbal Expressiveness: The Affective Communication Test. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Gardner, H. (1996). Zur Entwicklung des Spektrums der menschlichen Intelligenzen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14(2), 198–204. <https://doi.org/10.25656/01:13332>
- Gaspar, K. (2003). When necessity is the mother of invention: Mood and problem solving. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39(3), 248–262. [https://doi.org/10.1016/S0022-1031\(03\)00023-4](https://doi.org/10.1016/S0022-1031(03)00023-4)
- Gläser-Zikuda, M. (2011). Qualitative Auswertungsverfahren. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93015-2_9
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Hall, N. (2006). Emotionale Intelligenz im Lern- und Leistungskontext. In R. Schulze, P. A. Freund & R. D. Roberts (Hrsg.), *Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch* (S. 237–256). Hogrefe.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Anchor Books.
- Goschke, T., & Dreisbach, G. (2010). Kognitiv-affektive Neurowissenschaft: Emotionale Modulation des Denkens, Erinnerns und Handelns. In U. Wittchen & J. Hoyer (Hrsg.), *Klinische Psychologie und Psychotherapie* (2. Aufl.). Springer.
- Greif, E. B., & Hogan, R. (1973). The theory and measurement of empathy. *Journal of Counseling Psychology*, 20(3), 280–284. <https://doi.org/10.1037/h0034488>
- Greif, E. B., & Hogan, R. (1973). The theory and measurement of empathy. *Journal of Counseling Psychology*, 20(3), 280–284. <https://doi.org/10.1037/h0034488>
- Goleman, D. (2024). *EQ. Emotionale Intelligenz* (F. Griesse, Übers.; 33. Aufl.). dtv. (Originalarbeit veröffentlicht 1997)
- Gottfredson, L. S. (1997). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history, and bibliography. *Intelligence*, 24(1), 13–23. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(97\)90011-8](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(97)90011-8)

- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J., & Thompson, R. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. *Handbook of Emotion Regulation*, 3–27.
- Hamid, S. (2025). Emotional Intelligence in Education: A Catalyst for Effective Teaching and Learning. *Voyage Journal of Educational Studies*, 5(1), 117–133.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Helfferrich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. (3.Aufl.). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42
- Hofmann, T. (2016). *Experienzielle Kommunikation: Wie kann soziales Miteinander in komplexen Situationen gelingen?* (Dissertation, Reihe: Schriften zur psychosozialen Gesundheit). ZKS-Verlag.
- Hofmann, T. (2024). Achtsamer Umgang mit Emotionen im Unterricht. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 283–299. <https://doi.org/10.11576/HLZ-6800>
- Interaktion. In *Dorsch Lexikon der Psychologie*. (2021). Abgerufen am 03.01.2026 von <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/interaktion>
- Kranefeld, I. (2024). Beurteilung emotionaler Intelligenz. In R. Dohrenbusch (Hrsg.), *Psychologische Begutachtung* (S. 1–13). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64801-8_74-1
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (Hrsg.). (2007). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90546-4>
- Kullik, A., & Petermann, F. (2012). Klinische Kinderpsychologie. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 210(4), 175–185. <https://doi.org/10.1026/0044-3409.210.4.175>

- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97–105. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Hrsg.), *Emotional development and emotional intelligence*. Basic Books.
- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22(2), 89–113. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(96\)90011-2](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(96)90011-2)
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433–442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. (2. Aufl.). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42
- Motschnig-Pitrik, R., Santos, A. M., & Diego, S. (2006). *The Person Centered Approach to Teaching and Learning as Exemplified in a Course in Organizational Development*. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 1(4).
- Neubauer, A. C., & Freudenthaler, H. H. (2006). *Modelle emotionaler Intelligenz*. In R. Schulze, P. A. Freund & R. D. Roberts (Hrsg.), *Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch* (S. 39–59). Hogrefe.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). *Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence*. Education & Psychology I+D*I and Editorial EOS.
- Parker, J.G., & S.R. Asher. (1993). Friendship and Friendship Quality in Middle Childhood: Links with Peer Acceptance and Feelings of Loneliness and Social Dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611–621.

- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Hrsg.), *Handbook of Research on Student Engagement* (S. 365–386). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- PONS GmbH. (o. J.). Intelligencia. In *PONS Online-Wörterbuch Latein-Deutsch*. <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/latein-deutsch?q=intelligencia>
- Rindermann, H. (2021). Emotionale Kompetenzen. In *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Abgerufen am 27.12.2025 von <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/emotionale-kompetenz>
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Hrsg.), *Psychology: A study of a science* (Bd. 3, S. 184–256). McGraw-Hill.
- Rogers, C. R. (1961). *A Therapist's View of Psychotherapy*. https://psy-akademie.at/fileadmin/Media/WPA/Ausbildungen/PSYCHOTHERAPEUTISCHES_PROPAEDEUTIKUM_A-PP/Unterlagen/A.2/Carl_Rogers_On_Becoming_a_Person_Chapter_1_this_is_me.pdf
- Rogers, C. R. (1979). *The Foundations of the Person-Centred Approach*.
- Rogers, C. R. (1993). *On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy*. Constable and Company Ltd.
- Prengel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2. überarb. Aufl.). Budrich.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. American Psychological Association. DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Salovey, P., & Birnbaum, D. (1989). Influence of mood on health-relevant cognitions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 539–551. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.3.539>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotionale Intelligenz. In *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185–211.

- Schmidt, F. (2025). Interviewverfahren. In J. Gras (Hrsg.), *Einführung in Qualitative Sozialforschung. Grundlagen für Studierende pädagogischer Studiengänge* (S. 158–173). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6188-11>
- Schrör, T. (2021). *Führungskompetenz achtsame Selbstführung: Erfolgreich führen in dynamischen und disruptiven Zeiten*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32597-8>
- Schulze, R. (Hrsg.). (2006). *Emotionale Intelligenz: Ein internationales Handbuch*. Hogrefe.
- Siebert, K. (2006). *Zum Einfluss Emotionaler Intelligenz auf die Übereinstimmung von Selbst- und Fremdeinschätzungen in der Persönlichkeitsforschung* [Dissertation, Ruprecht - Karls-Universität Heidelberg]. <https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/7455/1/DissertationKatrinSiebert.pdf>
- Stern, E., & Grabner, R. H. (2014). Die Erforschung menschlicher Intelligenz. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 174–201). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-34805-1_7
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). *Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research*. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>
- Swinkels, A., & Giuliano, T. A. (1995). The measurement and conceptualization of mood awareness: Monitoring and labeling one's mood states. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(9), 934–949.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 25–52. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Wilhelm, O. (2006). Messinstrumente emotionaler Intelligenz: Praxis und Standards. In R. Schulze, P. A. Freund & R. D. Roberts (Hrsg.), *Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch* (S. 141–163). Hogrefe.

10. Anhang

Anhang A: Interviewleitfäden

Fragebogen Lehrkräfte

Einstieg:

Wie lange unterrichten Sie bereits und in welcher Schulform?

Was verstehen Sie unter dem Begriff der emotionalen Intelligenz?

Welche Werte sind Ihnen besonders wichtig?

Frage 1:

Wie nehmen Sie Ihre eigenen Emotionen im schulischen Alltag wahr, und wie äußern sich diese bei Ihnen auch körperlich?

Nachfrage: Welchen Einfluss haben diese Emotionen darauf, wie Sie Ihren Schülern gegenübertraten bzw. auf die Interaktion?

Frage 2:

Welche emotionalen Herausforderungen erleben Sie im schulischen Alltag, und welche Strategien nutzen Sie, um in akuten Situationen mit diesen umzugehen?

Nachfrage: Haben sich die Strategien durch die Berufserfahrung verändert?

Nachfrage: Inwiefern reflektieren Sie Ihre eigenen Emotionen und Reaktionen nach der Schule?

Nachfrage: In welchen Situationen stoßen Sie an Ihre Grenzen oder auch darüber hinaus?

Frage 3:

Wie erleben Sie die Interaktion mit den Schülern in herausfordernden Situationen?

Nachfrage: Gibt es Unterschiede in der Interaktion abhängig davon, wie Sie sich selbst fühlen?

Nachfrage: Können Sie sich an eine besonders herausfordernde Interaktion erinnern?
Wenn ja, worum ging es in dieser?

Nachfrage: Was glauben Sie, war die Ursache dafür?

Nachfrage: Welche Interaktion würden Sie als besonders positiv beschreiben?

Frage 4:

Was motiviert Sie am meisten, diesen Beruf auszuüben?

Nachfrage: Welche Rolle spielen Ihre eigenen Emotionen für Ihre Motivation im Unterricht?

Nachfrage: Welchen Einfluss haben die Emotionen Ihrer Schüler auf Ihre eigenen?

Frage 5:

Welche Rolle spielen positive Emotionen wie Freude, Zugewandtheit und Interesse in Ihrem schulischen Alltag?

Nachfrage: Inwiefern beeinflusst der Ausdruck positiver Emotionen die Beziehung zu Ihren Schülern?

Nachfrage: Wie nehmen Sie den Einfluss positiver Emotionen auf die Motivation Ihrer Schüler wahr?

Nachfrage: In welchen Situationen setzen Sie bewusst positive Emotionen ein?

Frage 6:

In welchen Situationen zeigen Sie Ihren Schülern bewusst Ihre Emotionen, ob positiv oder negativ?

Nachfrage: Wie reagieren die Schüler darauf?

Frage 7:

Wie würden Sie die Beziehung zu Ihren Schülern beschreiben?

Nachfrage: Welche Unterschiede gibt es in den Beziehungen zu Schülern und wodurch werden diese ausgelöst?

Nachfrage: Inwiefern beeinflusst der emotionale Umgang das Vertrauen?

Nachfragen: Hat sich eine erstmals herausfordernde Beziehung im Laufe der Zeit zum Positiven gewendet? Falls ja, was waren die Auslöser?

Frage 8:

Gibt es Klassen, in die Sie besonders gerne gehen, und welche in die Sie eher weniger gerne gehen, und was sind die Gründe dafür?

Nachfrage: Wie sieht für Sie das optimale Klassenklima aus?

Frage 9:

Welche Rolle spielt nonverbale Kommunikation im Schulalltag?

Frage 10:

Welche Bedeutung hat die emotionale Intelligenz für Sie im schulischen Alltag?

Nachfrage: Wie macht Ihnen Ihre Arbeit besonders Spaß?

Nachfrage: Sollte das Thema Ihrer Meinung nach in der Lehrerbildung stärker aufgegriffen werden?

Nachfrage: Haben Sie das Gefühl, dass ein bewusster Umgang mit Emotionen Ihnen hilft, langfristig gesund und zufrieden im Lehrerberuf zu bleiben?

Nachfrage: Gibt es etwas, das Sie gerne verändern würden, wenn Sie könnten?

Fragebogen Schüler (Grundschule)

Einstieg:

Wie alt bist du und in welche Klasse gehst du?

Wie fühlst du dich in deiner Klasse?

Frage 1:

Wie beeinflussen deine Gefühle, die du morgens von zu Hause mitbringst, deinen Schulalltag?

Nachfrage: Wie verändern sich deine Gefühle im Verlauf des Unterrichts?

Nachfrage: Welchen Einfluss haben die Emotionen deines Lehrers darauf, wie du dich fühlst?

Nachfrage: Was hilft dir persönlich, wenn du dich mal ärgerst oder traurig fühlst?

Nachfrage: In welchen Situationen wachsen dir deine Emotionen über den Kopf hinaus?

Frage 2:

Kannst du im Unterricht erkennen, wie sich deine Lehrkraft an diesem Tag fühlt?

Nachfrage: Woran kannst du das merken?

Nachfrage: Gibt es bestimmte Situationen, in denen du die Gefühle deiner Lehrkraft ganz besonders spürst?

Frage 3:

Wie verhält sich dein Lehrer, wenn er sich über etwas ärgert?

Nachfrage: Wird er auch manchmal laut euch gegenüber, oder bleibt er trotzdem ruhig?

Nachfrage: Wie reagiert er, wenn jemand den Unterricht stört durch beispielsweise Lautstärke?

Nachfrage: Wie fühlst du dich dabei?

Frage 4:

Gibt es auch Momente, in denen dein Lehrer besonders freundlich zu euch ist? Wenn ja, welche sind das?

Nachfrage: Macht dir der Unterricht dann mehr Spaß?

Nachfrage: Was motiviert dich im Unterricht am meisten?

Frage 5:

Gehst du bei Problemen in der Schule zu deinem Lehrer?

Nachfrage: Um welche Art von Problemen geht es in diesem Fall?

Nachfrage: Fühlst du dich dann auch ernst genommen und woran merkst du das?

Nachfrage: Wie sieht diese Unterstützung aus?

Nachfrage: In welchen Situationen fühlst du dich von ihm verstanden und in welchen nicht?

Frage 6:

Gibt es Unterschiede darin, wie deine Lehrkraft mit deinen Klassenkameraden umgeht? Oder werden alle Schüler gleich behandelt?

Nachfrage (ja): Welche Unterschiede kannst du beobachten? Woran glaubst du liegt das?

Nachfrage (nein): Welche Art von Umgang hat deine Lehrkraft?

Frage 7:

Wie würdest du deine Beziehung zu deiner Lehrkraft beschreiben?

Nachfrage: Was macht es für dich leichter oder schwerer, eine gute Beziehung zu einer Lehrkraft aufzubauen?

Frage 8:

Kannst du dich an eine besonders unangenehme Situation mit deiner Lehrkraft erinnern?

Nachfrage: Und an eine besonders positive Erfahrung mit einem Lehrer?

Frage 9:

Gibt es Möglichkeiten, in der Schule deinen Lehrkräften gegenüber zu äußern, wie du dich fühlst?

Nachfrage: Hast du das Gefühl, dass es deinen Lehrern wichtig ist, wie du dich fühlst und woran merkst du das?

Nachfrage: Was glaubst du würde dir helfen, wenn es dir in der Schule emotional schlecht geht?

Frage 10:

Wie bringst du dich in den Unterricht ein?

Nachfrage: In welchen Situationen sagst du lieber nichts?

Nachfrage: Was passiert, wenn dir im Unterricht mal etwas nicht gelingt?

Nachfrage: Wie motiviert dich deine Lehrkraft bei besonders herausfordernden Aufgaben?

Frage 11:

Wie versucht deine Lehrkraft Konflikte in der Klasse zu lösen?

Nachfrage: Hast du bei einem Konflikt schon mal Hilfe bei deiner Lehrkraft gesucht?

Nachfrage: Wie ging es dir danach?

Frage 12:

Wann fühlst du dich in deiner Klasse am wohlsten?

Nachfrage: Wie sorgt deine Lehrkraft dafür, dass sich alle in der Klasse wohlfühlen?

Nachfrage: Welchen Einfluss hat die Stimmung in der Klasse darauf, wie gut du lernen kannst?

Nachfrage: Magst du manche Lehrkräfte besonders gerne und warum?

Abschluss:

Was macht für dich eine besonders gute Lehrkraft aus?

Fragebogen Schüler (Gymnasium, Oberstufe)

Einstieg:

Wie alt bist du und welche Klassenstufe besuchst du?

Wie erlebst du dein Klassenklima?

Frage 1:

Inwiefern beeinflussen deine Gefühle zu Beginn des Schultages den weiteren Schulalltag?

Nachfrage: Wie verändern sich deine Gefühle im Verlauf des Schultages?

Nachfrage: Inwieweit beeinflussen dich die Emotionen deiner Lehrkräfte?

Nachfrage: Wie gehst du mit emotionalen Herausforderungen wie Ärger, Stress oder Frust um?

Nachfrage: Bist du emotional schon mal an deine Grenzen gestoßen?

Frage 2:

Nimmst du im Unterricht die Emotionen deiner Lehrkräfte wahr?

Nachfrage: Wodurch macht sich der emotionale Zustand der Lehrkraft, egal ob positiv oder negativ, bemerkbar?

Nachfrage: In welchen Situationen äußern deine Lehrkräfte ihre Gefühle explizit euch gegenüber?

Frage 3:

Wie gehen deine Lehrkräfte mit herausfordernden Emotionen wie Ärger um, wenn beispielsweise Fehlverhalten im Unterricht auftritt?

Nachfrage: Bleiben die Lehrkräfte euch gegenüber respektvoll?

Nachfrage: Wie gehen deine Lehrkräfte allgemein mit Störungen um?

Nachfrage: Welchen Einfluss hat die Reaktion bzw. das Verhalten der Lehrkräfte auf deine Emotionen?

Frage 4:

In welchen Situationen erlebst du die Emotionen deiner Lehrkräfte als besonders positiv, freundlich oder zugewandt?

Nachfrage: Inwieweit beeinflusst dies deine Motivation oder dein Interesse am Unterricht?

Nachfrage: Was motiviert dich im Unterricht allgemein am meisten?

Frage 5:

Mit welchen schulischen und privaten Problemen wendest du dich an deine Lehrkräfte?

Nachfrage: Fühlst du dich von deinen Lehrkräften in diesen Momenten verstanden und woran machst du das fest?

Nachfrage: In welcher Form unterstützen deine Lehrkräfte?

Frage 6:

Welche Unterschiede nimmst du im Umgang der Lehrkräfte mit einzelnen Schülern wahr?

Nachfrage: Wodurch erklärst du dir diese Unterschiede?

Nachfrage: Welche Art von Umgang haben deine Lehrkräfte generell mit euch?

Nachfrage: Welche Unterschiede zwischen den Lehrkräften nimmst du wahr?

Frage 7:

Wie würdest du im Allgemeinen die Beziehung zu den Lehrkräften beschreiben?

Nachfrage: Was vereinfacht oder erschwert es dir eine gute Beziehung zu den Lehrkräften aufzubauen?

Frage 8:

Gab es schon mal eine besonders unangenehme Erfahrung mit einer Lehrkraft und wenn ja, welche war das?

Nachfrage: Und eine besonders positive Erfahrung?

Frage 9:

Gibt es Möglichkeiten in der Schule Lehrkräften gegenüber zu äußern, wie du dich fühlst?

Nachfrage: Hast du den Eindruck, dass es deinen Lehrkräften wichtig ist, wie du dich fühlst, und woran machst du das fest?

Nachfrage: Was oder wer würde dir in der Schule helfen, wenn es dir emotional nicht gut geht?

Frage 10:

Wie beteiligst du dich in der Regel am Unterricht?

Nachfrage: In welchen Situationen hältst du dich bewusst zurück?

Nachfrage: Wie reagieren deine Lehrkräfte, wenn im Unterricht etwas nicht gelingt?

Nachfrage: Fühlst du dich dadurch eher motiviert oder entmutigt?

Frage 11:

Wie erlebst du den Umgang deiner Lehrkräfte mit Konflikten in der Klasse?

Nachfrage: Wie werden Konflikte normalerweise gelöst?

Nachfrage: Hast du dich schon mal bei einem Konflikt an deine Lehrkräfte gewandt?

Nachfrage: Inwiefern hat dir die Unterstützung geholfen?

Frage 12:

In welchen Situationen nimmst du dein Klassenklima als besonders angenehm wahr?

Nachfrage: Was tun Lehrkräfte, um das Wohlbefinden zu fördern?

Nachfrage: Welchen Einfluss hat die Stimmung der Klasse darauf, wie gut du lernen kannst?

Nachfrage: Gibt es Lehrkräfte, bei denen du besonders gerne in den Kurs gehst und woran liegt das?

Nachfrage: Und besonders ungern?

Frage 13:

Wie wichtig findest du es, dass Lehrkräfte gut mit ihren eigenen Emotionen und denen der Schüler umgehen können?

Abschluss:

Was macht für dich eine besonders gute Lehrkraft aus?

Anhang B: Transkriptionen

Interview 1

Interviewpartner	L1, männlich
Schulform	Grundschule
Dauer	49:04

1 I: Okay, also erstmal zum Einstieg. Wie lange unterrichtest du schon und in welcher Schul-
2 form?

3 L1: Also ich unterrichte jetzt seit 18,5 Jahren an einer Grundschule.

4 I: Und was verstehst du denn unter dem Begriff der emotionalen Intelligenz? Kannst du dir da
5 irgendwas darunter vorstellen?

6 L1: Ich habe es mir vorhin im Auto tatsächlich überlegt, aber bin zu keinem richtigen Schluss
7 gekommen. (...) Also emotional heißt ja natürlich, dass es mit Gefühlen zu tun hat und Intelli-
8 genz, eben irgendwie mit Kognition. Und das wahrscheinlich einfach im schulischen Kontext
9 so zusammenzubringen, dass das eine das andere eben nicht ausschließt, weil Emotionen ja
10 durchaus auch lähmen können. (...) Dahingehend, dass man einfach dann das Fachliche, was
11 ja eigentlich im Vordergrund stehen sollte, dass das dann einfach nicht gehemmt wird dadurch.
12 Also durch die Emotionen. Und idealerweise soll es ja aber so sein, dass beides irgendwie im
13 Einklang miteinander läuft, dass man sowohl auf der Beziehungsebene als auch auf der fach-
14 lichen Ebene zu den Kindern Zugang bekommt.

15 I: Okay, vielen Dank. Und welche Werte sind dir denn besonders wichtig wenn du an die
16 Schule denkst?

17 L1: Also Werte, die mir wichtig sind von meiner Seite aus, sind Ehrlichkeit und Glaubwürdigkeit
18 ganz wichtig. Aber auch Glaubwürdigkeit im Sinne von Authentizität, dass ich einfach ich selbst
19 sein kann. Und da gehört halt einfach der Spaßfaktor bei mir extremst dazu. Also dass die
20 Kinder einfach im Unterricht auch Freude haben, dass wir auch nicht nur irgendwelche Übun-
21 gen runterballern, sondern dass zwischendrin auch einfach Zeit ist, einfach mal einen Käse zu
22 machen und zu lachen.

23 I: Und wie nimmst du die eigenen Emotionen im schulischen Alltag wahr und wie äußern die
24 sich? Zum Beispiel auch körperlich?

25 L1: Es ist schon so, dass der Beruf an sich schon sehr, sehr anstrengend und herausfordernd
26 ist. Aber ich glaube, das ist generell jeder Beruf, der mit Menschen zu tun hat. Also, wenn man
27 mit Menschen umgehen muss, gibt man viel und nimmt natürlich auch viel auf. Sowohl Positi-
28 ves als auch Negatives, also gegenseitig. Und das ist schon eine Sache, die anstrengend ist
29 und die einen dann auch müde macht. (...) Oder auch, ich habe jetzt seit einiger Zeit einen
30 Tinnitus, der allerdings bedingt ist, natürlich auch durch den Stress, durch die Anstrengung,
31 die man hat, aber auch, weil mir ein Schüler einfach ins Ohr geschrien hat. Und da ist das
32 dann einfach etwas kaputtgegangen in dem Moment.

33 I: Und welchen Einfluss haben denn deine Emotionen darauf, wie du deinen Schülern gegen-
34 übertrittst? Hat das auch einen Einfluss auf die Art, wie du mit ihnen umgehst oder wie die
35 Interaktion mit ihnen ist?

36 L1: Das kann ja eigentlich nur so sein. Also, wenn ich das jetzt verneinen würde, dann wäre
37 das falsch. Wenn es mir zu Hause im häuslichen Umfeld nicht gut geht, dann werde ich nicht
38 in der Schule irgendwie dann einen Schalter direkt umlegen können und sagen, jetzt bin ich
39 der Lehrer. Natürlich gelingt einem das, und das wirst du irgendwann selbst feststellen, umso
40 länger man arbeitet, umso professioneller wird man, umso abgebrühter wird man auch in ver-
41 schiedenen Bereichen. Und da gelingt einem das natürlich dann auch ein bisschen besser
42 Dinge zu kaschieren, zu überspielen. Aber da gibt es schon auf jeden Fall einen Zusammen-
43 hang. Also, wenn es mir gut geht, dann ist das so. Mittlerweile mache ich das aber auch, wenn
44 ich eine Klasse habe, wo ich ein gutes Vertrauensverhältnis habe, dass ich sage, ‚Kinder,
45 heute ist irgendwie komisch, mir geht es nicht so gut. Hatte eine blöde Nacht oder es gab eine
46 blöde Situation‘. Und jetzt gucken wir aber trotzdem, dass wir das Beste draus machen.

47 I: Und wenn man jetzt mal so ganz allgemein überlegt, welche emotionalen Herausforderun-
48 gen gibt es denn in der Schule? Und hast du irgendwelche bestimmten Strategien, um zu
49 versuchen, mit diesen Herausforderungen umzugehen?

50 L1: Ja. Also, emotionale Herausforderungen gibt es schon jede Menge. (...) Es gibt da ja ver-
51 schiedene Ebenen. Es sind ja nicht nur die Kinder. Sondern es sind auch in der Grundschule
52 natürlich ganz viele Eltern. Und es sind natürlich auch die Kollegen und Kolleginnen. Es sind
53 drei Schienen. Da ist die Frage, wie man damit umgeht. (...) Also oft auch, indem man sich
54 ganz einfach Rat holt. Das kann auch Rat innerhalb der Familie sein oder einfach darüber
55 sprechen, dass man das einfach los ist. Es gibt nichts Schlimmeres, als irgendetwas in sich
56 hineinzufressen die ganze Zeit und es nicht loswerden zu können. Oder man braucht eben
57 auch im Kollegium ein, zwei Freunde. Also solche, die nicht nur Kollegen, sondern auch
58 Freunde sind, die einem dann in solchen schwierigen Situationen, in Dilemmasituationen, wo
59 es einfach dann ans Eingemachte geht, zur Seite stehen. Glücklicherweise ist das bei mir auch
60 tatsächlich der Schulleiter, der mir dann auf professionellster Ebene helfen kann. Aber, mitt-
61 llerweile sehe ich das auch so, was ich am Anfang nicht sah, denn ich bin ja schon über 18
62 Jahre im Beruf, dass es eine gegenseitige Wertschätzung gibt und dass er mittlerweile auch
63 auf meinen Rat hört. Das erleichtert den Alltag natürlich sehr. (...) Mit Eltern einfach im Ge-
64 spräch sein, wenn es Probleme gibt, also auch nicht wegschieben, sondern einfach mit Eltern
65 sprechen, per E-Mail oder in Elterngesprächen, auch wenn man das nur im äußersten Notfall
66 tut. Aber manchmal ist es ganz einfach so. Mich hatte zum Beispiel eine Mutter beschuldigt,
67 ich hätte Fehler gemacht in der Bewertung, und deshalb wäre die Empfehlung ihres Sohnes
68 nicht positiver gewesen. Das hat mich einfach angefressen wie die sau, und ich habe gesagt:
69 ‚Okay, also kannst du von mir aus auch so schreiben.‘ Das hat mich sehr geärgert, und ich
70 habe sie dann direkt nochmal bestellt, aber nicht am nächsten Tag oder zwei Tage später,
71 sondern absichtlich eine Woche später, um nochmal darüber nachzudenken, wie ich mit der
72 Situation umgehe und was an der Aussage der Dame dran ist. Habe ich vielleicht wirklich
73 Fehler gemacht? Ich wollte mich entsprechend vorbereiten, alles nochmal prüfen, die Arbeit
74 erneut durchsehen, ob die Bewertung in Ordnung war, und so weiter. Dann habe ich festge-
75 stellt: Nein, alles ist in Ordnung, so wie ich gewertet habe. Und in dem Gespräch konnte ich
76 dann auch direkt in die Offensive gehen und sagen: ‚Ich verstehe das nicht ganz.‘ Es stellte
77 sich heraus, dass es bei ihr eine Kurzschlussreaktion war, sie einfach mal etwas behauptet

78 hatte, ohne Beweise oder inhaltlich belegen zu können. Sie sagte dann auch: ‚Sie sind jetzt
79 sauer auf mich.‘ Ich antwortete: ‚Nein, ich bin jetzt nicht sauer auf Sie. Ich war letzte Woche
80 sauer, aber jetzt nicht mehr‘. Und ich sagte außerdem, dass es so ist, wie ich vorhin schon
81 erwähnt habe: Wenn man mit Menschen umgeht, kommt es immer wieder zu Konfliktsituatio-
82 nen. Die Kunst besteht darin, diese Konflikte zu lösen, sodass beide so rauskommen, dass
83 niemand sein Gesicht verliert. Dann habe ich gesagt: ‚Ich bin jetzt damit einverstanden. Sie
84 müssen da jetzt damit umgehen, das ist mir völlig klar, aber ich glaube, wir schaffen das schon,
85 dass wir das letzte halbe Jahr jetzt noch beide mit Anstand für ihr Kind natürlich auch so zu
86 Ende kriegen, dass das gut ist‘. Ja, dann war es das im Endeffekt, da hat sie sich bedankt bei
87 mir. Aber wahrscheinlich hat sie dann einfach so jemanden Schuldigen in der Situation ge-
88 braucht und dann wurde an mir dann der Frust ausgelassen, was ja nicht in Ordnung so war..
89 Das ist halt tatsächlich in dem Beruf der Käse. Also wenn man nur mit den Kindern zu tun hat,
90 wäre das super. Meistens haben die Eltern andere Bedürfnisse oder andere Erwartungen als
91 die Kinder.

92 I: Und würdest du sagen, dass sich die Strategien, also jetzt zum Beispiel auch gerade mit
93 dem Schulleiter zu sprechen und dich zu öffnen, wie es dir geht, durch deine Berufserfahrung
94 verändert haben?

95 L1: Ja, schon. Das ist aber auch, glaube ich, normal, ob das jetzt nur mit Berufserfahrung zu
96 tun hat oder vielleicht generell mit dem höheren Alter und gestiegener Lebenserfahrung. Also
97 das spielt mit Sicherheit alles zusammen. Als ich angefangen habe, war es sicherlich noch so
98 ein verhaltendes Schauen, Gucken, Prüfen, was geht, was kann ich machen, wen kann ich
99 auch fragen und so weiter. (.) Also einfach gucken und erfahren. Und Erfahrungen sind einfach
100 so, wenn man irgendwo neu dazukommt, egal wo das ist, dann prüft man erst mal. Und ir-
101 gendwann weiß man genau, wem kann man auch vertrauen.(..) Wem kann man auch ver-
102 trauen, mit wem komme ich gut klar, bei wem bin ich dann lieber mal ein bisschen vorsichtiger
103 und so weiter und so fort.

104 I: Und du hast es ja eben schon erwähnt, dass du dir dann die Woche Zeit genommen hast,
105 zwischen dem, dass du dich aufgeregt hast und dem Treffen mit der Mutter. Machst du das
106 häufiger, dass du dann nach der Schule über deine Emotionen reflektierst?

107 L1: Ja. Also, das hört seltenst auf. Also, es ist seltenst so, dass man nicht irgendwie an die
108 Schule denkt, an das denkt, was war, was ist, wie man es macht. Also, da ist jetzt Unterrichts-
109 planung nur eine Sache, aber es gibt ja so viele Dinge, die einen da beschäftigen. (...) Also,
110 wenn ich morgen früh in den Klassenraum komme oder wenn die Kinder um 7.50 Uhr in den
111 Klassenraum kommen, dann sind innerhalb von 5 Minuten 20 Interaktionen, die man irgendwie
112 coachen muss. Und von diesen 15 sind dann vielleicht 18 Pille-Palle, aber 2 auch, die dich
113 dann beschäftigen, die du einfach mitnimmst. Und das jeden Tag. Und dann hast du einfach
114 Denkarbeit, auch wenn du willst oder wenn du nicht willst. Und deswegen ist natürlich auch
115 irgendwie, finde ich, ein Ausgleich ganz wichtig. Das ist bei mir ganz klar an erster Stelle die
116 Musik. Und da denke ich dann tatsächlich nicht an die Schule. Oder eben auch Sport. Wobei
117 beim Sport, wenn ich da jetzt Richtung Schule renne, dann ist schon Kopfkino angesagt, und
118 man überlegt, wie das dort ist. In der Musik, da kann ich mich tatsächlich richtig fallen lassen.
119 Und wenn ich dann auch Noten lesen muss, da irgendwie improvisier, dann bin ich da auch
120 voll drin. Weg davon, weg von allem.

121 I: Das ist sehr schön, dass du für dich da das Optimale gefunden hast. (.) Gab es auch schon
122 mal eine Situation, in der du so wirklich emotional an deine Grenzen gestoßen bist in der
123 Schule?

124 L1: (...) So halb würde ich sagen. Da gab es eine Situation direkt am Anfang Ich hatte einen
125 sehr, sehr schwierigen Schüler mit sehr schwierigen Eltern. Eigentlich waren es sogar zwei
126 Elterngruppen mit je zwei Kindern, und das war sehr schwierig. Das hat mich schon sehr,
127 gestresst, aber da habe ich mir gesagt, ich probiere einfach aus, ich gucke, was passiert. Und
128 es war, das kann ich jetzt sagen, nicht lupenrein. Also wie ich da mit den Eltern das gemacht
129 habe, war nicht so gut, aber das war einfach, dass ich dem Moment emotionsbedingt dachte
130 das ist okay so. Daher gab es Missverständnisse, und das hat dann schon eine Weile gedau-
131 ert, bis alles in der richtigen Bahn lief. Ja, ich bin schon jemand, der auch sehr rational denkt,
132 und von daher so eine richtige Extremsituation hatte ich jetzt noch nicht gehabt.

133 I: Alles klar. Und wie erlebst du denn die Interaktion mit Schülern in herausfordernden Situati-
134 onen?

135 L1: Das ist schwierig. (..) Die haben ihre eigene Wahrnehmung. (...) Du fragst die zwei Streit-
136 parteien, wie war es, wie hat es überhaupt angefangen und so und dann hat jeder eine andere
137 Wahrnehmung. Und ja, ich bin dabei anders als meine Kolleginnen, die Regeln und Streitig-
138 keiten ganz anders handhaben. Auch im Streitgespräch wird viel mit Empathie gearbeitet das
139 mache ich eher weniger. Ich sagte dann ‚Freunde, ist das jetzt mein Job hier? Bin ich jetzt hier
140 der Polizist, der hier was rauskriegen muss oder so? Und gebt euch mal die Hand und gut.
141 Und dann geht ihr euch in die nächste Pause aus dem Weg oder ihr spielt einfach gemeinsam
142 miteinander‘. Klappt meistens. (..) Manchmal ist es dann auch echt knifflig, wenn dann Dinge
143 immer wieder kommen, dass von einem immer wieder die Schuhe versteckt werden und so
144 weiter. Dann muss man einfach gucken und wenn man dann rauskriegt, wer es war, dann
145 spricht man dann auch mal mit denen und sagt: ‚Stell dir mal vor, das wären deine Schuhe
146 und du würdest jeden Mittag fünf Minuten suchen, bis du deine Schuhe hättest. Du kommst
147 immer unpünktlich nach Hause, kannst nicht mit deinen Freunden gehen, wie würdest du dich
148 da fühlen?‘ (..) Meistens, hole ich da die Keule raus und sage, ‚Das geht nicht und man macht's
149 nicht, ich mach's auch nicht. Ich beschimpf niemanden von euch mit Schimpfworten. Nehmt
150 doch mich als Vorbild. Ich möchte es nicht mehr hören. Fertig‘.

151 I: Würdest du denn sagen, wie du dich an dem Tag fühlst, also deine Emotionen haben auch
152 darauf Einfluss, wie du mit den Kindern in so Streitsituationen umgehst?

153 L1: Ja, klar. Wenn ich eh schon gestresst bin, kann und möchte ich mir da die Zeit auch einfach
154 nicht nehmen, wenn es nicht wirklich was Schlimmes ist. Da soll es dann einfach schnell ge-
155 hen.

156 I: Und gab es mal eine bestimmte Interaktion, die du noch im Kopf hast, die wirklich richtig
157 schwierig war mit einem Schüler?

158 L1: (...) Nee, also so wirklich eigentlich nicht schlimm.

159 I: Und umgekehrt schon mal eine besonders positive Interaktion, wo du dann wirklich begeis-
160 tert warst von der Interaktion mit einem Schüler?

161 L1: Da gibt's so die Klassiker. Der hat mich geschlagen. Wir holen den mal dazu. Und dann
162 spricht man, dann kam raus, dass der andere den so lange provoziert hat, bis der sich einfach
163 nicht mehr zu helfen wusste. Da hat der Kleine dem Großen eine reingehauen und gut war.

164 I: Und was motiviert dich denn so im schulischen Alltag am meisten? Also was lässt dich den
165 Beruf weitermachen?

166 L1: Einfach die Arbeit mit den Kindern. Also das ist das, warum ich Lehrer geworden bin. (...)
167 Hätte ich es vorher gewusst, was es noch alles bedeutet, hätte ich es vielleicht gar nicht ge-
168 macht. Aber die Arbeit mit den Kindern, also das Kerngeschäft, ist, Kinder weiterzubringen.
169 Kinder einfach so viel mit auf den Weg geben, jetzt sind wir ja in der Grundschule, dass sie
170 einfach in der weiterführenden Schule, egal in welcher wir sind, so gut gerüstet sind, dass sie
171 das gut bestehen können und dass sie dann irgendwann auch unserer Gesellschaft dann hel-
172 fen. (...) Dass ich dann natürlich nur ein kleines Puzzleteil bin in dem Gesamtbild, was dann so
173 ein Kind irgendwann mal wird oder so ein Mensch irgendwann mal wird, das ist natürlich auch
174 klar, aber trotzdem versuche ich da einfach mein Bestes zu geben. Also auch für die Gesell-
175 schaft ganz einfach.

176 I: Und welche Rolle spielen deine Emotionen, wenn du so an die Motivation für den bzw. im
177 Unterricht denkst?

178 L1: Ja, schon auch eine große. (...) Also auf jeden Fall, wenn es mir nicht gut geht, dann kann
179 ich natürlich auch keinen guten Unterricht machen. Das kann man immer besser abschalten
180 mit mehr Lebenserfahrung, mehr Berufserfahrung und so weiter und so fort. (.) Auch wenn
181 man das einfach muss, weil die Kinder auch ein Recht haben, dass sie einfach einen Lehrer
182 haben, der vorne steht und sich irgendwie im Griff hat. Aber trotzdem bin ich ja auch nur ein
183 Mensch, das geht eben nicht immer. Also ja, das spielt schon eine Rolle. Emotionen spielen
184 eine Rolle, ganz klar.

185 I: Würdest du sagen, dass die Emotionen der Schüler auch auf dich einen Einfluss haben?

186 L1: Ja, ja, ja, unbedingt. Also ich habe natürlich lieber eine Gruppe, eine Lerngruppe, die gut
187 gelaunt ist, wo es wenig Streit gibt, wo ich weiß, ich kann mich auf die verlassen, ich kann
188 denen vertrauen, ich kann die jetzt auch mal einen Moment beim Arbeiten allein lassen, weil
189 ich einfach noch eine Kopie machen muss. (.) Oder weil ich selbst auch mal aufs Klo muss
190 oder wie auch immer. Und das ist natürlich viel schöner, die dann auch zu loben, wenn sie
191 was gut gemacht haben. Und dann strahlen die ja auch wieder und dann finde ich das auch
192 wieder schön. (.) Es kann eine Aufwärtsspirale sein, es kann aber auch eine Abwärtsspirale
193 sein. Wenn man sich in so einer Abwärtsspirale jetzt befinden würde, dann in so einer emoti-
194 onalen Abwärtsspirale, dass man mit einer Klasse alles nur noch blöd findet. Und dann muss
195 man aber auch für sich professionell sagen: ‚Okay, wie mache ich es, dass es einfach anders
196 wird, dass es vielleicht sogar besser wird‘.

197 I: Und welche Rolle würdest du sagen spielen Freude, Zugewandtheit oder auch Interesse im
198 schulischen Alltag?

199 L1: Einen riesen, riesen Einfluss haben die. Ohne die geht es nicht. Gerade in der Grundschule
200 brauchen die Kinder das auch total. Wie eben schon gesagt, wenn man sie lobt, und dann

201 strahlen sie da, merkt man einfach, wie viel das bewirkt. Natürlich macht mich das dann auch
202 glücklich und dann weiß ich wieder, wofür ich das dann alles mache.

203 I: Und würdest du dann auch sagen, dass diese positiven Emotionen auch die Beziehung zu
204 deinen Schülern beeinflussen?

205 L1: Ja, sehr. Kinder lernen nur dann gut, wenn es ein Vertrauensverhältnis gibt. Die lernen ja
206 nicht, das kann man ja hundertmal sagen, auch die Eltern können das hundertmal sagen, die
207 lernen ja nicht für sich, zumindest nicht bewusst, sondern die lernen, weil sie jemandem gefal-
208 len wollen. Die wollen der Mama gefallen, das wollen sie, und Papa. (..) Und natürlich wollen
209 sie auch dem Lehrer gefallen und wollen ab und zu mal einen Aufkleber oder einen Stempel
210 oder ein Smiley ins Heft haben. Und dann strahlen die. Und die wollen aber auch, das hat
211 meine Mentoren damals im Ref immer gesagt, nicht verarscht werden. Die merken genau,
212 wenn du unehrlich bist oder wenn du eben nicht authentisch bist. Sondern die brauchen dann
213 auch mal eine klare Grenze. Und die brauchen auch nicht nur, ‚Ach das hast du jetzt schon
214 ganz gut gemacht‘, sondern die brauchen auch mal, ‚das war gar nichts‘. Nicht alles schön
215 reden. ‚Was soll ich denn damit jetzt anfangen, was du da jetzt zu Papier gebracht hast. Das
216 sieht aus, als wäre dann ein Vogel drüber gerannt, nochmal‘. Und dann gucken sie sich an
217 und dann machen sie nochmal und dann kommen sie und dann sieht es schön aus und dann
218 sagen sie: ‚Siehst du, geht doch‘. Also die brauchen beides. Nur irgendwie lieb sein geht nicht.
219 Mit positiv kann man doch mehr bewirken als mit negativ.

220 I: Und gibt es denn auch bestimmte Situationen, in denen du dann diese positiven Emotionen
221 bewusst einsetzt?

222 L1: Das mache ich schon bewusst. Ich sage dann immer nochmal vor einer Klassenarbeit: ‚Es
223 kommt nichts dran, was wir nicht gemacht haben. Macht euch keine Sorgen. Wir sind gut
224 vorbereitet. Ihr habt zu Hause geübt‘. Natürlich weiß ich, dass das der eine oder andere das
225 nicht gemacht hat. Aber ja, das mache ich schon. Ich mache dann auch noch ein Glücks-
226 schwein an die Tafel oder viel Erfolg. So Sachen, was man eben so macht.

227 I: In welchen Situationen zeigst du deinen Schülern bewusst, wie du dich fühlst?

228 L1: Meistens zu Beginn von der Stunde dann tatsächlich. Ja, ich gebe einfach ein Beispiel. Ich
229 hatte jetzt drei Blöcke meine Klasse und es lief nicht so, wie ich mir das vorgestellt habe, bin
230 wieder nicht mit meinem Stoff durchgekommen. Dann waren noch irgendwelche komischen
231 Dinge und so weiter und so fort. Ich habe vielleicht noch eine blöde Mail von der Mama gekriegt
232 in der Pause, die ich dann blöderweise auch direkt gelesen habe und dann denke ich mir so
233 um 12 Uhr: ‚Oh, was ein bescheidener Tag bisher‘. Und dann kommt dann eine Klasse rein,
234 Musik, Fachunterricht. Und dann habe ich auch schon gesagt: ‚Hört zu, mein Tag war bisher
235 eine totale Katastrophe‘. (..) ‚Ihr könnt es jetzt schaffen, dass es mir nachher ein bisschen
236 besser geht. Strengt euch an. Ich habe etwas Tolles vorbereitet und dann machen wir da etwas
237 Schönes draus.‘

238 I: Und wie reagieren denn die Schüler dann darauf, wenn du jetzt zum Beispiel eben genau
239 sowas sagst?

240 L1: Die fragen dann tatsächlich danach ‚Und wie geht es jetzt dann?‘ Oder ‚Hat es geklappt?
 241 Geht es dir jetzt besser?‘ Die Beziehung ist ja dann einfach noch sehr eng. ‚Geht es dir jetzt
 242 besser?‘ Und ja, das ist dann schon cool zu sehen.

243 I: Du hast eben schon die Beziehungen erwähnt. Wie würdest du denn ganz allgemein die
 244 Beziehung zu deinen Schülern beschreiben?

245 L1: (..) Also, kumpelhaft wäre falsch. Das ist es nicht. In höchstem Maße professionell. Mit
 246 allem, was dazugehört. Also, ich bin freundlich, würde ich behaupten. Auch wenn ich nicht
 247 immer so aussehe. (lacht) Wenn ich manchmal auch ein bisschen böse gucke, ein bisschen
 248 grimmig gucke. Alles in allem bin ich freundlich. Ich bin offen. Ich mache viel Quatsch und viel
 249 Spaß mit den Kindern. Und sage aber auch, dass wir auch was schaffen müssen. Ich bin
 250 Lehrer. Mein Beruf ist Lehrer. Und euer Beruf ist Schüler zu sein. Und ein Schüler muss eben
 251 auch schaffen, dass er vorankommt.

252 I: Und kannst du so Unterschiede zwischen einzelnen Schülern wahrnehmen, wie die Bezie-
 253 hung ist? Also sie zu manchen besser, zu manchen schlechter?

254 L1: Ja, ja, ja.

255 I: Und woran liegt das?

256 L1: Ich glaube, das ist tatsächlich viel Eltern gemacht. (..) Also wenn die Eltern Vertrauen in
 257 ihre Kinder haben, dass die das auch gut und alleine hinkriegen. Aber dass auch in Situatio-
 258 nen, wo sie dann auch mal in Niederlage einstecken müssen, oder wo es mal ein bisschen
 259 kniffliger wird, ein bisschen schwieriger. Und wenn die Eltern dann Vertrauen in ihr Kind haben,
 260 dass das Kind das alleine schafft. Zusammen mit dem Lehrer in der Schule. Dann können die
 261 Kinder, glaube ich, gut dran wachsen und sind dann gestärkt. (.) Dann gibt es ja aber auch so
 262 Eltern, die sich dann in alles reinhängen. Und versuchen für ihre Kinder einfach immer das
 263 Möglichste rauszuholen, ob das Kind das will oder auch nicht. Und da fahren dann wahrschein-
 264 lich natürlich zu Hause solche Dinge wie ‚Ach, der (X), der hat ja eh keine Ahnung.‘ Das gibt
 265 es mit Sicherheit. Und da ist es dann natürlich dann auch schwierig, da irgendwie was zu
 266 erreichen oder überhaupt eine Beziehung aufzubauen. Habe ich jetzt glücklicherweise in der
 267 Klasse nicht.

268 I: Und hattest du auch schon mal eine Beziehung zu einem Schüler, die am Anfang eher ne-
 269 gativ war, weil, warum auch immer, und die sich dann aber zum Positiven gewendet hat?

270 L1: Ja, negativ wäre jetzt falsch, aber es gibt Kinder, die einfach mehr als andere Kinder dann
 271 ihre Grenzen austesten. Und dann gibt es die Kinder, die weniger Grenzen austesten. Und
 272 die, die mehr Grenzen austesten, die muss man natürlich dann irgendwie packen Also ich
 273 sehe das jetzt nicht als negativ, sondern ich sehe das einfach als mein Job, als meine Profes-
 274 sion, eben dann irgendwie alle in die Bahn zu kriegen, dass ich dem Kind was beibringen kann
 275 und dass das Kind einfach mehr geradeausgeht und nicht irgendwie blockt, zickzack macht,
 276 ondern einfach straight. Und da gibt es ja verschiedenste Möglichkeiten. Positiv besser als
 277 negativ. Positiv anfangs Verstärkung ganz einfach. Verhaltensverträge, Klassenregeln,
 278 Smileys ins Hausaufgabenheft oder sonstiges und so weiter und so fort. Und meistens knackt
 279 man sie ja dann auch irgendwie, auch wenn das natürlich anstrengend ist. (...) Also du hast
 280 dann 20 Schüler in der Sitzung, hast einfach 20 Individuen. Aber es gibt natürlich auch so fünf,

281 die einem da helfen, weil sie einfach super laufen, weil man sich um die gar nicht kümmern
282 muss.

283 I: Wie viel Wert legst du denn auf ein vertrauensvolles Verhältnis zu deinen Schülern?

284 L1: Ah, schon viel Wert. Schon sehr viel Wert. Das zeigt sich dann auch immer, wenn man es
285 dann mal außerhalb von der, von der Schule sieht. In der Schule ist man natürlich Chef. Aber
286 wenn man sie dann mal außerhalb von der Schule, im Supermarkt oder beim Fest im Ort oder
287 sonst wo sieht und die dann winken und dann weiß man genau, ja, es passt. Das ist immer
288 schön, finde ich.

289 I: Gibt es denn Klassen, in die du besonders gerne gehst und andere, wo du nicht so gerne
290 reingehst?

291 L1: Ja, die gibt's.

292 I: Und woran liegt das?

293 L1: (...) Das liegt natürlich an der Klassenzusammensetzung. Also, als Fachlehrer ist es immer
294 schwierig eine Beziehung aufzubauen, wenn man eine Klasse hat und die vielleicht sogar nur
295 einmal in der Woche. Also, oftmals habe ich dann bei mir im Jahrgang auch die Klassen meiner
296 Kolleginnen in Musik. Also, drei vierte oder drei dritte Klassen. Wenn ich jetzt in jeder Klasse
297 das Gleiche mache, kommen drei völlig unterschiedliche Klangerlebnisse raus. Weil einfach
298 unterschiedliche Kinder da sitzen. Und natürlich unterrichte ich die Klassen lieber, wo ich ge-
299 nau weiß, das wird jetzt leicht, ein Spaziergang in Anführungszeichen. Und ich weiß genau,
300 das wird, da kommt was Gutes raus. Wir singen ein schönes Lied, das klingt dann am Ende
301 super. Wir machen die Instrumentalbegleitung oder wir machen eine total komplexe rhythmische
302 Struktur auf Instrumenten und das klappt dann. Das macht dann einfach Bock. Also das
303 ist dann schon cool. (..) Und Musik hat man halt einfach auch im Vergleich zu Deutsch oder
304 Mathematik oder Sachunterricht den Vorteil, vielleicht auch den Nachteil, je nachdem aus welcher
305 Sicht man das sieht. Aber Musik funktioniert, oder auch Sport, ist auch anders, wenn du
306 ein Spiel spielst. Musik funktioniert nur gemeinschaftlich. Aber das braucht auch unfassbar viel
307 Fingerspitzengefühl und Energie, wenn man mit den Kindern dann irgendwie musikalisch irgendwas
308 auf die Beine stellt. Aber es kann auch unfassbar gewinnbringend sein. Du kannst
309 eine Gruppe formen. Und bei manchen ist es einfach anstrengender und bei denen, wo es halt
310 so groß anstrengender ist, da geht man nicht so gern rein. (..) Also man geht einfach schon
311 professionell rein, aber es ist halt einfach anstrengender und man ist ein bisschen kaputter
312 danach.

313 I: Und wie würdest du denn das optimale Klassenklima beschreiben?

314 L1: Das optimale Klassenklima. (..) Also, ein sehr vertrauensvolles Verhältnis zwischen Lehr-
315 rern, Schülern und auch der Elternschaft, die außenrum sind. Die Kinder sind es gewohnt und
316 können sehr selbstständig arbeiten, sodass die Lehrkraft dann auch Zeit hat, mit Kindern zu
317 arbeiten, die einfach vielleicht ein bisschen mehr Hilfe benötigen. Vielleicht sogar, dass es,
318 Helferkinder gibt, die einfach dann auch die schwächeren coachen können, mit unterstützen
319 können oder Spezialisten-Kinder, die auch mal was vorstellen. Also einfach ein vertrauensvolles
320 Verhältnis mit viel Selbstständigkeit, mit viel Freiraummöglichkeiten, die genutzt werden
321 für sinnvolle Dinge.

322 I: Und welche Rolle würdest du denn nonverbaler Kommunikation in der Schule zuschreiben?

323 L1: (...) Ich würde sagen das hat einen großen Einfluss. Das ist ja schon so wie ich in den Saal
324 reingehe oder wie ich vorne sitze. Also wenn die Kinder das Gefühl haben, der ist bereit für
325 den Unterricht, da muss ich nicht irgendwie was sagen. Da kann ich dann auch mit einem
326 stummen Impuls arbeiten, dann wissen sie genau, eben geht es los. Mimik, Gestik, ganz wich-
327 tig. Hängende Schultern heißt, der hat heute nicht die Power wie sonst, dann können wir heute
328 mal ein bisschen über die Stränge schlagen. (.) Ein selbstbewusstes Auftreten mit einer ge-
329 wissen Körperspannung, Körperhaltung, mit einer gewissen Mimik ist schon entscheidend da-
330 für, wie ein Unterricht beginnt und ob er auch gelingen kann.

331 I: Nachdem wir jetzt über all diese Themen gesprochen haben: Welche Bedeutung würdest du
332 der emotionalen Intelligenz denn jetzt in der Schule zuschreiben?

333 L1: Das ist generell wichtig in Beziehungen, im Umgang mit Menschen und Besitz. Das einfach
334 zusammenzukriegen, das ist ja in Beziehung zum Menschen, ob das jetzt die Beziehung zum
335 Freund, Schülern oder die Beziehung zur Ehefrau ist, sobald es menschelt, ist es wichtig.

336 I: Und wie würdest du sagen, macht dir denn deine Arbeit besonders Spaß?

337 L1: Wenn ich mich einfach auf die Kinder verlassen kann, wenn die ein hohes Maß an Selbst-
338 ständigkeit mitbringen. Und dass ich es dann dadurch schaffe, im Unterricht mir Freiraum zu
339 schaffen, um eben mit leisen, schwächeren Kindern arbeiten zu können.

340 I: Und würdest du sagen, dass dieses Thema mehr in die Lehrerbildung gehört, zum Beispiel
341 mit Emotionen umzugehen?

342 Ja, ich glaube, was einfach schon helfen könnte, dass man so Fallbeispiele einfach bespricht.
343 Wie könnte man in dieser Situation reagieren, wenn Fritz irgendwie im Unterricht den Stuhl
344 wirft, weil er mit einer Matheaufgabe nicht klarkommt? Oder zu Hause ist irgendwie was Blödes
345 passiert, die Oma ist gestorben, der Hund ist gestorben und das Kind kommt völlig aufgelöst
346 in die Schule und die Mutter begleitet es schon rein und ja, nicht so eine gute Nacht gehabt
347 und so. Aber sie muss jetzt auch zur Arbeit, also kann es jetzt auch nicht zu Hause behalten
348 und so. ‚Gucken Sie, wie Sie damit klarkommen.‘ Also einfach so, dass man so Fallbeispiele
349 mal bespricht, das wäre vielleicht schon eine gute Sache und hilft einem später dann mal
350 bestimmt weiter.

351 I: Würdest du denn sagen, dass dieser bewusste Umgang mit Emotionen dir auch hilft, trotz
352 diesem anstrengenden Beruf gesund zu bleiben?

353 L1: Also das ist jetzt weniger wahrscheinlich das Reflektieren drüber, dass ich gesund bleibe
354 oder dass es einem gut geht, sondern eher so, dass man sich auch neben Beruf einfach
355 schöne Dinge sucht, die man so machen kann, die ein Ausgleich sind. Bei mir, wie gesagt,
356 Musik und Sport, beides wichtige Faktoren. Aber das kann auch beim anderen sein, dass er
357 einfach sich hinsetzt und liest und in fremde Welten abtaucht oder ein Kinogänger oder wie
358 auch immer. Und ja, das brauchst du wahrscheinlich einfach. Und was natürlich auch wichtig
359 ist, wenn wir zum Beispiel Nachrichten schauen, das sind ja meistens negative Nachrichten.
360 Und der Mensch ist defizitär irgendwie angelegt. Die Kunst in unserem Beruf ist es ganz ein-
361 fach: Man muss es schaffen, wie soll ich das sagen. (...) Es geht darum, das Doofe nicht so

362 wichtig zu nehmen, sondern vielmehr die vielen tollen Momente, die man jeden Tag hat, zu
363 sehen und zu genießen und mehr auf das Positive zu achten als auf das Negative. Es gibt
364 viele tolle Dinge. Und das können Kleinigkeiten sein. Jemand der 25 Fehler hat im ersten Diktat
365 und dann hat er plötzlich nur noch 12. Also mehr als halbiert. Und das sind Dinge, die man
366 einfach sehen muss und nicht irgendwie der Karl-Heinz, der schon wieder seinen Turnbeutel
367 nicht aufgehängt hat. Das sind ja auch oft mal so Pille-Palle Probleme.

368 I: Und zum Abschluss: Gibt es irgendwas, was du gerne verändern würdest, wenn du könn-
369 test?

370 L1: Mehr Selbstbestimmung für die Schule. Also weniger Einfluss von außen, von ADD und
371 von Bildungsministerium. Beispielsweise was die Frage angeht, sich ein Team zusammenzu-
372 stellen, mit dem man gut arbeiten kann. Ich hätte gern wieder Deutsch als Zweitsprach an den
373 Schulen. Das gibt's nämlich momentan gar nicht. Das wurde gekürzt. Und wenn man dann
374 gesagt kriegt von der Vorgesetzten: „Ja, haben sie nicht den Anspruch, dass sie das mit dem
375 DaZ Kind hinbekommen?“ Dann finde ich das schon ein bisschen frech. Natürlich hat man den
376 Anspruch und will da ja auch helfen, so gut wie es geht. Also weniger Einfluss von außen,
377 dass man mehr selbstbestimmt ist.

Interview 2

Interviewpartner	S1, weiblich
Schulform	Grundschule
Dauer	23:11

- 1 I: Nochmal vielen Dank, dass du mir mit meinen Interviews hilfst. Wie gesagt, du brauchst
2 überhaupt nicht nervös zu sein und es gibt auch keine falschen Antworten. Du darfst einfach
3 genau das sagen, was dir zu der Frage einfällt. Wenn du nicht mehr möchtest, können wir
4 sofort aufhören. Bist du bereit?
- 5 S1: Danke. Ja ich bin bereit.
- 6 I: Sehr gut. Dann legen wir mal los. Wie alt bist du? Und in die wievielte Klasse gehst du?
- 7 S1: Ich bin zehn Jahre alt und gehe in die vierte Klasse.
- 8 I: Super. Und wie fühlst du dich so in deiner Klasse?
- 9 S1: Also, ich fühle mich sehr wohl in meiner Klasse. Ich mag alle meine Mitschüler. Alle sind
10 nett zu mir. Mein Lehrer ist auch sehr nett zu mir. Und es ist einfach schön.
- 11 I: Das klingt super. Und wenn du morgens in die Schule gehst, dann bringst du ja manchmal
12 so Gefühle von zu Hause mit. Also zum Beispiel dir geht es super gut, weil du dich morgens
13 mit deinem Bruder gut verstanden hast. Oder dir geht es nicht gut, weil du Angst vor einer
14 Klassenarbeit hast. Beeinflussen die dich dann in der Schule?
- 15 S1: Also eigentlich nicht. (..) Die Schule macht dann quasi aus meinen Gefühlen wieder richtig
16 schöne Gefühle.
- 17 I: Sehr schön! Und heißt das, deine Gefühle verändern sich im Laufe des Tages, oder bleiben
18 die gleich?
- 19 S1: Ja, das liegt auch an glaube ich meinen Mitschülern. Sehr. Weil auch manchmal so wie
20 sie sich verhalten, ob wir Streit haben oder aber oder ganz toll miteinander spielen was aus-
21 macht. Aber meistens haben wir keinen Streit. Wir spielen immer zusammen. Und Herr (X)
22 macht auch viel Spaß im Unterricht. Dann fühle ich mich immer richtig gut.
- 23 I: Super. Und dein Lehrer kommt ja auch mit Emotionen in die Schule, genau wie du. Und wie
24 beeinflussen die Gefühle von deinem Lehrer dich?
- 25 S1: (..) Das ist eine gute Frage. Da habe ich tatsächlich noch nicht so oft darüber nachgedacht.
- 26 I: Lass dir ruhig Zeit zum Nachdenken.
- 27 S1: (...) Manchmal, also das merkt man schon. Seine Laune merkt man zum Beispiel. Wenn
28 er jetzt nicht so gute Laune hat, dann ist er auch manchmal ein bisschen strenger mit uns, als
29 wenn er gute Laune hat. Dann macht er öfters Späßchen mit uns.
- 30 I: Und was macht es mit dir, wenn er nicht so gut gelaunt ist?

31 S1: (...) Also meistens nichts, aber manchmal ist es schon ein bisschen nervig, wenn er dann
32 so schlecht gelaunt ist und schimpft. Dann macht es nicht so Spaß.

33 I: Und in welche Situationen merkst du ganz besonders, welche Laune er mitgebracht hat?

34 S1: Wenn er so halt die Jungs richtig schön schimpft. Oder halt auch manchmal wegen Klei-
35 nigkeiten, dass er dann schon so sagt: ‚Nee, das geht nicht‘. Dann ist er sauer.

36 I: Okay, und wie reagiert er, wenn jemand den Unterricht stört? Also zum Beispiel sehr laut
37 ist?

38 S1: Ähm, das ist unterschiedlich, aber meistens sagt er: ‚Du sollst aufhören‘. Oder mehrmals
39 ‚Halt‘. Und wir hatten das auch mal so, dass man dann quasi so eine Karte gekriegt hat, zum
40 Beispiel so eine rote Karte oder eine gelbe oder grüne. Wenn man sich mittelmäßig benommen
41 hat, dann gelb. Und wenn man sich eigentlich ganz gut verhalten hat, aber trotzdem Späßchen
42 gemacht hat, dann schon eine grüne Karte. Und eigentlich ist er da ganz schön gelassen. Also
43 er schickt nicht sofort das Kind raus, sondern guckt erst mal, also sagt halt erstmal: ‚Du sollst
44 aufhören‘. (...) Also erst mal sagen aufhören. Wenn das Kind dann noch mal öfters macht dann
45 sagt er: ‚Gehst du mal kurz raus und läufst dich dann mal ein paar Runden aus auf dem Schul-
46 hof und dann, wenn es besser ist, dann kommst du wieder rein‘.

47 I: Hast du schon mal so eine Karte bekommen?

48 S1: Nein.

49 I: Wurdest du schon mal ermahnt?

50 S1: (...) Also ich glaube jeder wurde schon mal ermahnt. Aber ich nicht wegen den großen
51 Dingen, wenn, dann mal so eine grüne.

52 I: Und wenn du mal ermahnt wirst, oder er sauer auf Kinder in deiner Klasse ist, wie fühlst du
53 dich dann dabei?

54 S1: Schon ein bisschen mies, aber ich denk mir dann auch immer so, dann guck ich wenigstens,
55 dass ich das nicht mehr so mache, weil aus Fehlern lernt man. Und dann freue ich mich
56 quasi auch ein bisschen es nächstes Mal besser zu machen.

57 I: Und gibt's auch manchmal Situationen, und welche sind es dann, dass dir die Gefühle mal
58 so richtig über den Kopf hinauswachsen?

59 S1: (...) Also wenn ich zum Beispiel Streit habe, weil das aber auch nicht so schön ist. Das ist
60 auch ein blödes Gefühl, weil eigentlich hat man ja dann die Person ganz gerne, aber wenn
61 halt Streit ist, dann versteht man sich mal nicht so gut. Und dann weiß ich manchmal nicht so,
62 was ich machen soll, und das macht mich dann traurig, weil das ja meine Freunde sind.

63 I: Und was machst du dann, wenn es dir nicht gut geht?

64 S1: Ich versuche es irgendwie mit meinen Freunden zu klären. Oder ich rede daheim mit mei-
65 ner Mama darüber und wir überlegen zusammen, wie man das wieder gut machen kann, also
66 wie wir uns wieder vertragen.

67 I: Es gibt bestimmt doch auch Tage, wo dein Lehrer super gut gelaunt und glücklich ist, oder?
 68 Und mach dir der Unterricht dann an den Tagen mehr Spaß und woran liegt das?

69 S1: Ich glaube, das liegt daran, dass er auch nicht so schimpft, dass er einfach einen mitreißt
 70 und man dann auch richtig gut mitmacht, weil es Spaß macht.

71 I: Und ganz allgemein, was motiviert dich denn im Unterricht am meisten?

72 S1: (...) Meinst du Fächer?

73 I: Ich meine zum Beispiel eine gute Note oder Motivation von deinem Lehrer oder deiner Mit-
 74 schüler.

75 S1: Ich glaub die Mitschüler motivieren mich am Meisten. (...) Oder vom Lehrer oder von den
 76 Mitschülern, das hilft mir dann eigentlich am meisten.

77 I: Und wie motiviert dich dein Lehrer?

78 S1: Der sagt dann was Nettes. Zum Beispiel hat er zu mir gesagt: ‚Du schaffst alles, solange
 79 du an dich glaubst‘. Und das hat dann tatsächlich auch geholfen.

80 I: Das ist schön, wenn so was dann auch hilft. Und wenn du manchmal Probleme hast, also
 81 zum Beispiel, wenn du etwas nicht verstehst oder eine schlechte Note geschrieben hast oder
 82 Streit hast, gehst du dann zu deinem Lehrer?

83 S1: Ja, also wir sollen ja auch zu der Aufsicht oder zum Lehrer gehen und dann machen wir
 84 es immer so. Also zum Beispiel heute, da hatten zwei Mitschüler glaube Streit und dann hat
 85 Herr (X) die zwei Mitschüler zu sich geholt nach der Pause und dann hat er, glaube ich, ein
 86 Stuhlkreis gemacht und dann hat er mit denen über das, was war gesprochen.

87 I: In der ganzen Klasse dann oder nur mit den beiden?

88 S1: Nur mit den beiden. Aber manchmal ist es auch in der ganzen Klasse. Also wenn es ein
 89 Thema ist, was die ganze Klasse betrifft, dann werden da auch alle mit einbezogen und dann
 90 nimmt er sich dann auch wirklich Zeit für.

91 I: Und fühlst du dich dann auch ernst genommen von ihm, wenn du mit Problemen auf ihn
 92 zukommst? Und wie unterstützt er dich dann?

93 S1: Ja. Also er hilft uns dann immer. Er steht immer hinter uns und dann legt er seine Hand
 94 auf unsere Schulter und dann regelt er das, dann ist er quasi eine Stütze.

95 I: Und gibt es auch manchmal Situationen, in denen du dich nicht so verstanden fühlst?

96 S1: Also eigentlich hilft er uns immer.

97 I: Und gibt es Unterschiede, wie dein Lehrer mit Schülern umgeht? Du hast vorhin gemeint,
 98 die Jungs schimpft er häufiger mal. Fallen dir da sonst noch Unterschiede auf?

99 S1: Eigentlich nicht. Also, eigentlich behandelt er alle gleich.

100 I: Und welche Art von Umgang hat er?

101 S1: (..) Also, eigentlich ist alles gemischt.

102 I: Und was meinst du mit ‚gemischt‘?

103 S1: Positiv, mal negativ. Aber nicht so viel negativ.

104 I: Und was genau meinst du mit positiv und negativ?

105 S1: Also positiv, wenn er so Späßchen macht, oder uns sagt, dass wir das schaffen, gut sind
106 und schlau. Oder wenn er uns beim Streit hilft, das wieder zu lösen und versucht allen zu
107 helfen. (..) Negativ, wenn er mit uns schimpft oder die Arbeit zu schwer ist.

108 I: Und gab es auch schon mal eine richtig unangenehme Situation mit deinem Lehrer?

109 S1: Nein.

110 I: Okay. Und gab es eine besonders positive Erfahrung mit deinem Lehrer, bei der du dich
111 richtig darüber gefreut hast, was er gemacht hat?

112 S1: Ja, da hatte ich Streit und da hat er mir auch geholfen. Er ist quasi mit mir dann in der
113 Pause dahingegangen. (..) Dann haben wir gemeinsam darüber geredet, was ich vielleicht
114 auch falsch gemacht habe und was das Kind falsch gemacht hat und dann was wir nächstes
115 mal besser machen können. Und dann hat er uns geholfen. Wir sollten uns dann vertragen.

116 I: Und wie ging es dir dann?

117 S1: Viel besser. Ich mag das nicht, wenn ich mit meinen Freunden streite. Da war ich froh,
118 dass er uns geholfen hat das zu klären und wir uns wieder mögen.

119 I: Und gibt es ganz allgemein in der Schule Möglichkeiten, dass du deinen Lehrern sagen
120 kannst, wie du dich fühlst?

121 S1: Ja, wir haben da immer so Karten, aber das ist nicht bei meinem Lehrer, sondern bei
122 meiner Religionslehrerin. Und da ist so ein blaues Plakat, da ist ein Gesicht drauf. Das eine ist
123 blau ohne Mund. Wenn man es hoch zeigt, dann heißt es, dass man nichts sagen will. Dann
124 gibt es noch so ein rotes Gesicht mit so einem Mund nach unten und das bedeutet, dass man
125 schlecht gelaunt ist. Und dann muss man, oder kann man dazu was erzählen, warum man
126 schlecht gelaunt ist. Und da gibt es so ein Gesicht, mit so einem geraden Mund also so ein
127 mittelmäßiges, ein bisschen gut, ein bisschen schlecht. Und dann gibt es noch ein gutes und
128 da kann man auch gute, tolle Sachen erzählen, die man erlebt hat.

129 I: Und hast du dann auch das Gefühl, dass deiner Lehrerin wichtig ist, wie du dich fühlst?

130 S1: Ich glaube, das ist ihr wichtig. Das ist ja auch wichtig.

131 I: Fragt sie dann manchmal nach, wenn ein Kind einen Smiley hochhält, warum es genau
132 dieser ist?

133 S1: Ja, ich glaube, es ist auch wichtig, weil sie dann besser den Unterricht machen kann, wenn
 134 sie weiß, wer ist gut gelaunt, wer ist nicht so gut gelaunt.

135 I: Super. Und was glaubst du denn, würde dir am meisten helfen, wenn du jetzt super schlecht
 136 gelaunt in die Schule kommen würdest? Was würdet ihr da helfen, dass es dir wieder besser
 137 geht?

138 S1: Ich glaube, meine Freunde. (..) Zum Beispiel meine Freundin, die muntert mich auch
 139 manchmal auf. Oder ich muss meine Freunde aufmuntern, wenn es ihnen nicht so gut geht.

140 I: Wann genau fühlst du dich denn in deiner Klasse am wohlsten? Wie sind da die Rahmen-
 141 bedingungen?

142 S1: Also, wenn es tatsächlich nicht so laut ist, weil die Jungs sind schon+ manchmal laut. (.)
 143 Da kann man sich nicht so gut auf die Aufgabe konzentrieren und aber auch wenn man merkt,
 144 wenn der Lehrer gut gelaunt ist. Und wenn einfach die Klasse auch gut gelaunt ist, dann fühle
 145 ich mich so am wohlsten.

146 I: Super. Und sorgt dein Lehrer auf irgendeine Art und Weise dafür, dass sich auch alle wohl-
 147 fühlen?

148 S1: Ja.

149 I: Und wie macht er das?

150 S1: Wir haben quasi eine eigene Bibliothek in unserer Klasse und da gibt es Bücher. Wir haben
 151 da auch so eine Art Sitzecke, wo man dann lesen kann. (..) Und der dekoriert auch immer an
 152 Weihnachten. Und der macht es halt richtig gemütlich und dann fühlen sich alle wohl.

153 I: Ach, das ist toll. Und welchen Einfluss hat denn die Stimmung oder die Atmosphäre in der
 154 Klasse darauf, wie gut du lernen kannst?

155 S1: Ähm, am besten kann ich lernen, wenn es nicht so laut ist. (..) Und am schlechtesten kann
 156 ich lernen, wenn es richtig laut ist, wenn alle Lärm machen. Und was ich manchmal nicht so
 157 gut finde, weil ich manchmal ein bisschen blöd finde, ist, dass, wenn Kinder schon so früh
 158 fertig sind, zum Beispiel mit Abschreiben, und ich noch den letzten Satz schreiben will, dann
 159 sind sie manchmal laut und plappern dann, und das ist dann halt blöd.

160 I: Macht zum Beispiel auch deine Stimmung, also ob du gut oder schlecht gelaunt bist aus,
 161 wie gut du lernen kannst?

162 S1: (...) Manchmal ja, manchmal nicht so, aber ich bin froh, dass es zum Glück nicht so oft
 163 laut ist.

164 I: Das glaube ich. Und die letzte Frage, dann hast du schon geschafft. Wie stellst du dir einen
 165 richtig guten Lehrer vor?

166 S1: Ähm, genauso wie mein Lehrer ist.

167 I: Kannst du mir die Eigenschaften sagen, die einen guten Lehrer ausmachen?

168 S1: Also er ist eigentlich immer gut gelaunt, was eigentlich auch ganz cool ist. Der macht
169 immer Späßchen während dem Unterricht. Das freut einen dann auch immer. Und er feuert
170 einen an, zum Beispiel: ‚Jetzt nur noch den letzten Satz, dann hast du es geschafft‘. Und er
171 kann richtig gut Streit schlichten und ist einfach ein toller Lehrer.

172 I: Mir fällt gerade ein, eine Frage habe ich noch vergessen, aber jetzt auch wirklich die aller-
173 letzte. Magst du manche Lehrer besonders gerne? Und woran liegt es dann?

174 S1: Also manche Lehrer, die kenne ich schon länger, die mag ich dann einfach mehr. Und mit
175 denen, mit denen ich oft zu tun habe, mag ich dann am meisten. Und eigentlich mag ich alle
176 Lehrer, aber manche halt weniger, manche mehr, weil ich mit manchen nicht so viel Kontakt
177 habe. Aber eigentlich gibt es keinen Lehrer, den ich so gar nicht mag.

178 I: Perfekt. Dann hast du es geschafft. Das hast du super gemacht.

Interview 3

Interviewpartner	S2, weiblich
Schulform	Grundschule
Dauer	21:39

- 1 I: Danke dir nochmal, dass du das Interview mit mir führst. Wie schon gesagt, du musst über-
2 haupt nicht nervös sein. Wenn du aus irgendeinem Grund aufhören möchtest, dann mache wir
3 das direkt. Bist du bereit?
- 4 S2: Ja, bin bereit.
- 5 I: Okay, also erstmal, wie alt bist du und in die wievielte Klasse gehst du?
- 6 S2: Ich bin neun Jahre alt und gehe in die vierte Klasse.
- 7 I: Und wie fühlst du dich in deiner Klasse?
- 8 S2: Gut eigentlich (...). Ja, einfach gut.
- 9 I: Sehr gut. Wenn du morgens in die Schule gehst, dann bringst du ja Gefühle von zu Hause
10 mit. Beeinflussen diese Gefühle dann deinen ganzen Schultag?
- 11 S2: Also manchmal habe ich morgens keine Lust aufzustehen, dann bin ich genervt, und habe
12 nicht so Lust in die Schule zu gehen. Aber wenn was Schönes ansteht oder zum Beispiel Sport
13 oder Mathe, freue ich mich eigentlich immer drauf. (...) Dann fühle ich mich morgens eigentlich
14 nicht so schlecht.
- 15 I: Wie verändern sich deine Gefühle denn im Laufe des Tages, wenn du nicht so gut gelaunt
16 kommst, wie du eben erzählt hast?
- 17 S2: Wenn ich dann meine Freunde sehe, bin ich immer eigentlich wieder gut gelaunt, mit de-
18 nen macht es dann wieder Spaß. Manchmal macht unser Lehrer morgens auch Witze, und
19 dann ist man wieder gut gelaunt.
- 20 I: Okay, sehr gut. Und merkst du im Unterricht oder in der Schule manchmal, wie dein Lehrer
21 sich an dem Tag fühlt?
- 22 S2: Ja. Meistens ist er gut gelaunt, aber es gibt auch manche Tage, wo er nicht so gut gelaunt
23 ist.
- 24 I: Und woran merkst du dann, dass er gut gelaunt ist und woran merkst du, dass er schlecht
25 gelaunt ist?
- 26 S2: Wenn er schlecht gelaunt ist, schimpft er meistens mit uns, wenn die Jungs meistens
27 quatschen oder jemand Quatsch macht. Und wenn er gut gelaunt ist, dann spielt er auch
28 manchmal Sachen mit uns, wenn noch Zeit ist, oder er ist dann eher lustig im Unterricht und
29 macht Witze mit uns.
- 30 I: Das hört sich aber gut an. Aber wenn er schimpft, wie fühlst du dich dann?
- 31
- 32
- 33

34 S2: Also eigentlich sind es nur die Jungs, die Ärger bekommen, weil die immer laut sind und
35 wir eigentlich nicht. Deswegen macht mir das oft nichts aus, weil ich da nicht mit gemeint bin,
36 wenn er schimpft.

37 I: Wie reagiert dein Lehrer denn, wenn jemand den Unterricht stört? Wird er dann auch mal
38 laut?

39 S2: Er sagt dann einfach immer, wir sollen jetzt leise sein (..) Aber da ist er eigentlich immer
40 ruhig und schreit nicht, oder so. Außer es ist zum hundertsten Mal, dass er jemandem sagen
41 muss, dass er leise sein soll, dann kann er auch mal laut werden, aber das passiert nicht so
42 oft. Ansonsten haben wir nämlich auch Karten, die er verteilen kann. Das hilft auch immer,
43 dass die dann leise sind und nicht mehr Quatsch machen.

44 I: Was sind das denn für Karten?

45 S2: Also das sind so Karten, die es gibt, wenn es zu laut ist im Unterricht. Es gibt eine gelbe,
46 rote und grüne Karte und die gelbe gibt es, wenn man laut war und schon ermahnt wurde aber
47 trotzdem dann nochmal laut war und gestört hat. Bei rot werden dann auch die Eltern angeru-
48 fen und gesagt, was passiert ist. Meistens reicht es dann deswegen, wenn er die gelbe Karte
49 gibt und dann wird nicht mehr gestört.

50 I: Und wenn du dich manchmal so richtig über was ärgerst, oder traurig bist, was hilft dir, dass
51 es dir wieder besser geht?

52 S2: Also mit meinen Freunden reden hilft mir da eigentlich am meisten. Wenn wir Streit haben
53 hilft uns aber auch Herr (X) das zu klären, dann geht es mir auch wieder besser.

54 I: In welcher Situation wachsen die denn auch mal deine Gefühle über den Kopf?

55 S2: Das ist eigentlich nur, wenn wir streiten, aber wenn wir es geklärt haben, ist immer wieder
56 alles gut. Meistens streiten wir auch nicht lange.

57 I: Und wie würdest du sagen, wie sich dein Lehrer generell verhält, wenn er sich über was
58 ärgert?

59 S2: Er schreit manchmal und dann merkt man auch, dass er sauer auf uns ist. Aber das pas-
60 siert nur, wenn manche wirklich oft laut sind und er es schon oft gesagt hat und er sowieso
61 schon schlecht gelaunt war. Ansonsten ist er ruhig.

62 I: Und wenn er euch dann anschreit, wie fühlst du dich dann?

63 S2: Nicht so gut.

64 I: Und woran liegt es?

65 S2: Weil manchmal haben wir dann Sachen falsch gemacht und Fehler gemacht.

66 I: Und dann kriegt ihr Ärger, wenn er schlecht gelaunt ist?

67 S2: Ja, aber nur, wenn er schlecht gelaunt ist.

68 I: Okay. In welchen Situationen ist dein Lehrer denn besonders nett zu euch?

69 S2: (...) Vor Klassenarbeiten zum Beispiel, da ist er immer nett und schimpft nicht, sondern
70 sagt dann wir schaffen das, wir sind schlau und sowas. Aber er ist auch so oft gut gelaunt und
71 macht dann auch Witze und schimpft nicht so viel.

72 I: Macht dir der Unterricht dann mehr Spaß und warum?

73 S2: Ja, dann macht es mehr Spaß weil es lustig ist und man dann auch mehr Lust auf den
74 Unterricht hat.

75 I: Was motiviert dich denn am meisten in der Schule?

76 S2: Wenn er sagt: ‚Jetzt kommt, ihr schafft das‘. (...) Und dann sagt er manchmal, wenn wir
77 eine Sache nicht fertig kriegen, müssen wir die zu Hause weitermachen. Und dann machen
78 wir das meistens richtig schnell, dass wir das nicht zu Hause machen müssen.

79 I: Wenn du Probleme in der Schule hast, das können schulische oder private Probleme sein,
80 wo holst du dir dann Hilfe?

81 S2: Meistens bei meinem Lehrer.

82 I: Und welche Probleme sind das dann?

83 S2: Wenn ich was nicht verstehe, wenn ich da dann Hilfe brauche oder manchmal, wenn es
84 Streit gibt, dann hilft er uns, den Streit aufzuklären.

85 I: Und wie zeigt er dann sein Verständnis, und dass er euch helfen möchte?

86 S2: Also, wenn wir Streit haben, setzt er sich immer mit uns zusammen und versucht das zu
87 klären. Dann gehen wir immer mit Stühlen vor die Tür und reden darüber, wer vielleicht auch
88 was falsch gemacht hat und was man nächstes mal besser machen könnte. Und er zeigt es
89 halt auch nochmal für die ganze Klasse, wenn man was nicht versteht, und erklärt das dann
90 nochmal richtig. Weil manche dann immer sagen: ‚Hä?‘, wenn er was erklärt, und dann erklärt
91 er das nochmal.

92 I: In welcher Situation fühlst du dich denn nicht wirklich verstanden von ihm?

93 S2: (...) Eigentlich hilft er uns immer.

94 I: Das ist schön. Welche Unterschiede kannst du denn in deiner Klasse erkennen, im Umgang
95 deiner Lehrkraft mit den Kindern. Also, behandelt er alle Kinder gleich oder welche Unter-
96 schiede siehst du?

97 S2: Also, die Jungs sind viel lauter als wir. Deswegen bekommen die auch öfters mal Ärger,
98 aber die nerven auch wirklich. Ansonsten ist er aber eigentlich immer zu allen gleich nett.

99 I: Welche Art von Umgang hat dein Lehrer denn generell mit eurer Klasse?

100 S2: Gut, also eigentlich geht er immer gut mit uns um. Nur wenn er sauer ist und schimpft,
101 fühlt man sich dann manchmal nicht so gut.

102 I: Wie würdest du deine Beziehung zu dem Lehrer beschreiben?

103 S2: Gut. Er hilft uns immer, erklärt uns alles und macht Witze.

104 I: hattest du schon mal eine richtig unangenehme Situation mit deinem Lehrer?

105 S2: (...) Eigentlich nicht.

106 I: Das ist super. Und eine besonders positive Situation?

107 S2: Wenn er mit uns Streit klärt, dann ist er immer nett und hilft uns. Da fühle ich mich dann
108 immer viel besser danach.

109 I: In welchen Situationen kannst du in der Schule denn äußern, wie es dir geht? Grade bei
110 Lehrern?

111 S2: In Reli haben wir so Karten mit Gesichtern für gut, mittel und schlecht. Da reden wir dann
112 am Anfang immer mit der Reitlehrerin drüber, wie es uns geht, außer man möchte nichts sa-
113 gen.

114 I: Und hast du dann das Gefühl, dass es deiner Lehrerin wichtig ist, wie es dir geht?

115 S2: Ja schon, sie fragt dann auch, warum es und so geht, also was passiert ist. Da glaube ich
116 schon, dass sie das interessiert.

117 I: Was glaubst du würde dir denn in der Schule helfen, wenn es dir mal so richtig schlecht
118 geht?

119 S2: Meine Freundinnen. Ich bin eigentlich immer gut gelaunt, wenn wir zusammen sind, weil
120 dann die Schule auch viel mehr Spaß macht. Außer wir haben Streit, dann eher der Herr (X).
121 Aber wir streiten fast nie.

122 I: Okay. Dann noch die Frage, wie du dich im Unterricht einbringst, also on du dich zum Bei-
123 spiel oft meldest.

124 S2: Ja. Ich melde mich eigentlich immer, aber werde nicht oft drangenommen. Das ist dann
125 manchmal echt blöd, weil meine Freundin und ich melden uns fast eigentlich bei jeder Frage
126 aber er nimmt dann immer die dran, die sich voll selten melden.

127 I: Und das stört dich beziehungsweise euch dann?

128

129 S2: Ja, das ist nervig, wenn er uns nie dran nimmt, obwohl wir es wissen.

130

131 I: In welchen Situationen beteiligst du dich eher nicht am Unterricht?

132 S2: Wenn ich die Antwort nicht weiß, ob sie richtig ist. Dann melde ich mich lieber nicht.

133 I: Was passiert, wenn euch im Unterricht mal etwas nicht gelingt, also zum Beispiel eine fal-
134 sche Antwort gesagt wurde?

135 S2: Der sagt nichts Böses, dann motiviert er uns. Und ich sage dann immer zu mir selbst, ich
136 schaffe das und verbessere mich. Und dann mache ich halt die Sachen, die ich nicht kann und
137 dann lerne ich das noch viel besser.

138 I: Kommen wir nochmal zum Thema Streit. Wie versucht dein Lehrer Konflikte in der Klasse
139 zu lösen?

140 S2: Also wie ich vorhin gesagt habe, geht er dann immer mit den Kindern vor die Tür und
141 bespricht das dann alles. Dann überlegt man zusammen, was man machen kann, dass sich
142 alle wieder gut fühlen und man sich dann auch wieder gut versteht. Manchmal dauert das dann
143 auch eine ganze Weile bis die wieder reinkommen.

144 I: Hast du auch schonmal die Hilfe von deinem Lehrer bei Streit gebraucht?

145 S2: Ja, ich glaube das hat jeder schonmal.

146 I: Wie ging es dir danach dann?

147 S2: Viel besser wieder. Ich mag es nicht mit meinen Freundinnen zu streiten und bin dann
148 froh, wenn wir uns wieder vertragen.

149 I: Wann fühlst du dich denn allgemein in deiner Klasse am wohlsten?

150 S2: Wenn es leise ist und es keinen Streit gibt und wenn Herr (X) Witze macht im Unterricht.

151 I: Und welchen Einfluss hat die Stimmung in der Klasse darauf, wie gut du lernen kannst?

152 S2: Wenn es leise ist, kann ich am besten lernen.

153 I: was macht dein Lehrer, um für gute Stimmung in der Klasse zu sorgen?

154 S2: Wir haben halt so Buzzer, drei Stück. Und dann machen wir das manchmal mit denen,
155 wenn wir uns melden. Die kann man selbst aufnehmen und die sagen dann zum Beispiel ‚Ja‘,
156 oder ‚Nein‘ und die drückt er dann wenn wir was sagen. Und dann macht das halt voll Spaß,
157 dann sind wir alle motiviert und dann machen wir einfach besser weiter.

158 I: Welche Lehrkräfte magst du denn besonders gerne und warum?

159 S2: Eigentlich mag ich Herr (X) am meisten. Und Frau (X) (die Religionslehrerin). Die sind
160 witzig und nett zu uns, das macht dann halt Spaß in die Schule zu gehen.

161 I: Und zum Abschluss, wie stellst du dir deinen perfekten Lehrer vor?

162 S2: Er muss nett sein. Er muss so lustig sein. (..) Und sympathisch. Und soll uns halt helfen,
163 wenn wir was nicht verstehen. Und wenn jemand Geburtstag hat, dass wir halt was singen
164 und manchmal bekommen wir auch was kleines.

Interview 4

Interviewpartner	L2, weiblich
Schulform	Gymnasium
Dauer	32:27

1 I: Erstmal vielen Dank, dass du dir die Zeit nimmst, mich bei den Interviews zu unterstützen.
2 Legen wir direkt los. Also die erste Frage ist, wie lange unterrichtest du schon und in welchen
3 Jahrgangsstufen?

4 L2: Also mein Ref habe ich 2012 gemacht. Das heißt dann, jetzt I schon dreizehneinhalb Jahre.
5 Und aktuell unterrichte ich eine fünfte Klasse in Englisch, elfte Leistungskurs Erdkunde und 13
6 Leistungskurs Erdkunde und einen Kurs in der 13 Erdkunde.

7 I: Und kannst du dir unter dem Begriff emotionale Intelligenz was vorstellen?

8 L2: (..) An sich schon. Ich könnte es jetzt, glaube ich, aber nicht perfekt definieren. Ich würde
9 damit auf jeden Fall schon mal Gefühlen verbinden. (..) Insbesondere ob man empathisch ist.
10 Ob man sich gut in andere hineinversetzen kann, also in der Schule eben in die ganzen Kinder.
11 Also gerade auch so in Bezug auf Schule, den Kindern empathisch gegenüberzutreten und auch
12 versuchen sie wirklich zu verstehen und nicht nur bei Problemen so ‚Ja, ja, mach erst mal
13 deine Aufgabe weiter‘. Also so würde ich es wahrscheinlich im weitesten Sinne sagen.

14 I: Super, vielen Dank! Und was würdest du sagen, welche Werte dir in der Schule besonders
15 wichtig sind?

16 L2: Oh Gott. (..) Ähm. (..) Hm. Wow. Äh. (..) Also, ich glaube tatsächlich so was wie Respekt.
17 Egal, ob das unter den Schülern ist. Aber ich finde auch, also, weil Schule ja auch immer was
18 mit Autorität zu tun hat, halt, dass es trotzdem ein respektvoller Umgang ist. Also, dass man
19 schon so Rollen beachtet, dass das halt nicht von oben herab ist, auch wenn man eine Auto-
20 ritätsperson ist. Da da respektvoll den Schülern gegenüberzutreten, auch in Bezug auf Leistun-
21 gen. Also wenn irgendwie Schüler schwächer sind, dass man da trotzdem immer versucht, die
22 mit Respekt zu behandeln. Und ja, ich glaube, das würde ich so als fast den wichtigsten Wert
23 bezeichnen, weil man ja mit so vielen Leuten zusammenarbeitet und irgendwie klarkommen
24 muss. Da würde ich das auf jeden Fall sagen. Ich meine, es hängt zusammen auch mit sowas
25 wie Toleranz. Natürlich gerade jetzt bei uns auf der Schule. Wir haben ja schon auch eine
26 heterogene Schülerschaft. (...) Ja, und dann natürlich so, das sind vielleicht dann eher Klei-
27 nigkeiten, aber so was, wie Knigge würde ich das nennen. So, den Knigge beachten, das sind
28 so Sachen beachtet wie irgendwie ich quatsche dir halt nicht ins Wort, wenn du redest oder
29 so. Also so was man dann unter Klassenregeln vielleicht auch fassen würde, aber das spiegelt
30 ja vielleicht auch bestimmte Werte wider.

31 I: Dankeschön. Und wie würdest du sagen, äußern sich deine Emotionen im schulischen All-
32 tag? Vielleicht sogar auch körperlich?

33 L2: (...) Also es macht auf jeden Fall müde, weil es einfach ein anstrengender Job ist. immer
34 wenn ich müde bin, fahre ich mit dem Aufzug (lacht). (...) Also ich glaube, da kommt es auch
35 total auf die Klasse oder den Kurs an, und es gibt auch Kurse, denen würde ich das sagen

36 und Kurse denen ich das eher nicht sagen würde. Also da würde ich sagen ‚Hey Leute, ich bin
37 irgendwie schlecht drauf oder ich bin müde.‘ Das passt ja auch zu dem, was ich vorher gesagt
38 habe, wenn da auch irgendwie so ein Vertrauen herrscht dann, dann kann man so was ja auch
39 ganz gut sagen. Also ich glaube, dass ich das auf jeden Fall merke aber trotzdem, auch wenn
40 ich irgendwie schlecht gelaunt bin oder müde, ist es vielleicht am häufigsten, dass ich dann
41 irgendwie merke, ich sitze irgendwie mehr am Lehrerpult oder so und merke dann zwischen-
42 durch, es wäre eigentlich viel besser, wenn du rumläufst, weil dann bist du weniger müde.
43 Aber ich glaube so in der Körpersprache, dass man dann irgendwie mehr vorne rum hockt.
44 Dann würde ich vielleicht sagen äußert sich das vielleicht auch so bei Korrekturen, aber ich
45 meine, das ist dann ja jetzt keine Schüler-Lehrer-Interaktion. Aber da würde ich auch sagen,
46 da gucke ich auch immer, wenn ich irgendwie merke, ich bin nicht so gut drauf, dann korrigiere
47 ich jetzt nicht die Schüler, die jetzt irgendeine Sauklaue haben oder wo ich weiß, da muss ich
48 mich voll konzentrieren. Ja, also da achte ich schon drauf.

49 I: Da passt auch dann super die Frage zu, ob es Situationen gibt, in denen du deinen Schülern
50 dann bewusst deine Emotionen zeigst. Also wo du dann wirklich offen sagst wie es dir heute
51 geht. Oder versuchst du das eher zu verbergen?

52 L2: Ich glaube es kommt drauf an. Wenn ich irgendwie genervt bin oder sauer oder so, also
53 was dann vielleicht auch konkret mit denen zu tun hat, dann sage ich das eigentlich immer so
54 von wegen ‚Leute, das fand ich jetzt richtig scheiße, oder das nervt mich gerade brutal‘. Wenn
55 sie jetzt mit mir zu tun haben, weil ich es irgendwie von zu Hause mitnehmen oder so, dann
56 kommt es, glaube ich drauf an, wie gesagt wieder auf den Kurs. Also wenn, sie vielleicht schon
57 älter sind und Dinge auch besser verstehen können, dann würde ich es vielleicht sogar sagen.
58 Also ich habe auch schon Mädels in der Oberstufe gesagt, die mich gefragt haben, ob ich
59 Aufsicht führen kann, dass ich gerade psychisch auch echt voll kaputt bin, und das packe ich
60 nicht aber das würde ich jetzt auch nicht jedem Schüler erzählen. Also da kommt echt drauf
61 an, wer das ist und welcher Kurs. Aber an sich glaube ich, würde ich das schon immer relativ
62 offen sagen.

63 I: Und würdest du dann auch sagen, dass deine Emotionen Einfluss darauf haben, wie du
64 deinen Schülern gegenübertrittst?

65 L2: Ja, ich glaube schon. Obwohl voll viele, wobei es dann vielleicht eher Kollegen sind, sagen:
66 ‚Du verbreitest immer so eine gute Laune! und ich denke mir so: ‚Ja, ich bin eigentlich voll
67 schlecht gelaunt‘. So genau. (...) Ich glaube, dass es das schon beeinflusst. Aber ich glaube
68 meistens, selbst wenn ich den jetzt sagen würde: ‚Hey Leute, ich bin heute schlecht drauf‘,
69 würde ich dann trotzdem versuchen normal zu ihnen zu sein. So wie ich mich dann gebe, bin
70 ich dann glaube ich, obwohl ich das trotzdem ganz gut überspielen kann. Aber sag ich jetzt
71 mal, dass ich dann trotzdem irgendwie so bin wie immer. Also irgendwie wie immer so. Irgend-
72 wie vielleicht auch ein bisschen besser.

73 I: Also würdest du deinen Schülern nicht so wirklich zeigen, wie es dir in dem Moment wirklich
74 geht?

75 L2: Genau. Ich würde es zwar kommunizieren, aber ich glaube, so wie ich mich dann verhalte,
76 würde ich dann nicht meiner schlechten Laune anpassen. Ich würde jetzt nicht weinen oder so
77 einen kompletten Wutausbruch haben oder sowas. Das würde ich jetzt nicht vor meinen

78 Schülern machen, selbst wenn ich ihnen sagen würde ‚ich bin furchtbar traurig‘. Also grundlegend
79 sagen, wie ich mich fühle, aber nie so die Auswirkungen zeigen.

80 I: Alles klar. Und gibt es Klassen, die du besonders gerne gehst und manche, wo du eher
81 weniger gerne reingehst. Und woran würdest du sagen, liegt es dann?

82 L2: Also aktuell gibt es das nicht. Ja doch, vielleicht der eine Kurs. (..) Aber aktuell gibt es das
83 nicht so wirklich. Aktuell gehe ich in alle gerne, aber es gab schon Schuljahre, wo ich so dachte
84 ‚Oh nee, jetzt ist dieser Mittwoch.‘ Irgendwie habe ich jetzt die Doppelstunde, die und die
85 Klasse. Ich glaube, das liegt teilweise dann vielleicht auch an meiner Unsicherheit. Das sind
86 dann vielleicht eher ältere Schüler und dann vielleicht in Englisch, was ich weniger gern mache
87 als Erdkunde, weil ich auch weiß, dass ich das andere besser kann oder weil ich mich einfach
88 sicherer fühle. Also, es liegt dann schon so an mangelnder Kompetenz vielleicht bei mir. Das
89 ist vielleicht sehr übertrieben, aber genau, weil ich mich unsicher fühle. (..) Und teilweise dann
90 aber auch an so einer Dynamik von so Kursen. Es gibt Kurse, die hatte ich dann zum Beispiel
91 nur eine Stunde die Woche. Wenn du die da nicht so richtig kennenlernen kannst, dann gehst
92 du da schon rein und denkst: ‚Eigentlich wäre es schön, wenn die Stunde heute ausfällt‘. Dann
93 siehst du die wieder zwei Wochen nicht. Dann hast du wieder nur eine Einzelstunde. Also
94 wenn man so gar nicht warm miteinander wird und dadurch keine Beziehung dann aufbaut.
95 Ich glaube, meistens liegt es daran.

96 I: Zur Beziehung kommen wir tatsächlich später auch noch. Dann wäre noch die Frage wie
97 sieht das optimale Klassenklima deiner Meinung nach aus?

98 L2: Ja, also ich habe jetzt gerade eine fünfte Klasse und da werden ja auch immer Klassenre-
99 geln dann erarbeitet und die bringen dann ja schon auch immer viel mit aus der Grundschule
100 und in meiner Klasse ist es gerade schon ziemlich gut. Also was Klima angeht. Also ich finde
101 es ist immer wichtig, dass halt jeder mit jedem kann. Also ich weiß, dass man nicht mit jedem
102 befreundet sein kann, aber das ist auch okay. Es ist, dass man ein Mädels neben dem Jungen
103 sitzt, oder dass die Leute vielleicht auch wissen die Person hat vielleicht zu Hause nicht so die
104 Unterstützung, oder der geht es heute schlecht, deswegen gehe ich mit ihr auf den Schulhof.
105 Also so dass, (...) ich glaube, wenn so jeder mit jedem irgendwie kann. (..) Dann entsteht halt
106 auch so eine bestimmte Atmosphäre, dass man da halt reinkommt und sich gut fühlt. Und dann
107 das, was ich vorhin auch schon gesagt habe, halt so Kleinigkeiten wie ich entschuldige mich,
108 wenn ich zu spät bin und irgendwie auch den Respekt so ein bisschen zu zeigen, oder (..) ich
109 melde mich, wenn ich was sagen möchte und quatsche halt irgendwie nicht rein. Ich respek-
110 tiere das, was die anderen sagen. Ja, halt so Kleinigkeiten und ich glaube, die machen das
111 dann schon das große, das große Ganze aus.

112 I: Und was würdest du sagen, welche emotionalen Herausforderungen erlebst du so am häu-
113 figsten in der Schule?

114 L2: Hm. Also ich finde es tatsächlich manchmal mehr so dieses Gefühl von eigentlich hat man
115 gar keine Zeit für irgendwas. Das finde ich irgendwie total krass. Irgendwie so eine Viertel-
116 stunde Pause, bis du da irgendwie unten bist, vielleicht auf dem Klo warst, dann bist du im
117 Lehrerzimmer, willst noch irgendwas klären. Dann kommt jemand auf dem Weg sagt ‚Ich will
118 ganz kurz was‘ und dann hast du irgendwie noch nichts gegessen. Also mehr so das. (..) Ja,
119 und dann auch in der Arbeit mit der Klasse. (...) Wenn so die Probleme irgendwie über die
120 Klassengemeinschaft hinausgehen. Von wegen, dass dann da noch Eltern mit im Spiel sind,

121 die vielleicht von außen Druck auf das Kind aufbauen oder dass eine andere Klasse beteiligt
122 ist. Und dann muss man wieder gucken, wen man da irgendwie mit einschaltet. Ich hatte jetzt
123 letztens erst, dass manche meiner fünfer Probleme hatten, die wurden irgendwie auf dem
124 Pausenhof von größeren Jungs bedroht. Also, bedroht in Anführungszeichen, aber dann wuss-
125 ten wir nicht, wer das ist. Dann so was, was eigentlich nicht so zum Unterricht gehört aber
126 trotzdem zum Klassengeschäft. Also ich finde, das ist emotional total anstrengend. Du weißt,
127 die brauchen Hilfe. Das sind Fünftklässler, die wissen jetzt gerade nicht, wie sie damit umge-
128 hen sollen. Aber du weißt irgendwie auch nicht, wie genau du ihnen helfen kannst.

129 I: Und gab es auch schon mal eine Situation, in der du so wirklich an deine Grenzen gekommen
130 bist?

131 L2: Ich glaube nicht. (..) Also ich glaube Grenze nicht wirklich. Also wir hatten mal einen To-
132 desfall im Kollegium und da dann halt da dann die Klasse zu gehen und das zu sagen aber
133 sie gleichzeitig auch nicht zu überfordern mit sowas. Und dann irgendwann noch zu versuchen
134 relativ normal zu unterrichten und nicht in Tränen auszubrechen. Also vielleicht auch mit sowas
135 umzugehen. Aber ich glaube trotzdem nicht, dass ich da an meiner Grenze war.

136 I: Und gibt es dann bestimmte Strategien, die du benutzt, wenn du emotional aufgewühlt bist,
137 dass du wieder runterkommst, und in Ruhe den Unterricht fortführen kannst.

138 L2: Also ich habe es schon so gemacht, dass ich dann in der Pause nicht runtergegangen bin
139 ins Lehrerzimmer, sondern dann halt in dem Raum geblieben bin und da in Ruhe alleine ge-
140 essen habe, dass ich halt mal niemanden um mich rum hatte. Das müsste eigentlich mal
141 wieder häufiger machen (lacht). Genau so was zum Beispiel, aber es bringt auch total viel.
142 Manchmal hilft es aber trotzdem auch, ins Lehrerzimmer zu gehen und einfach mal mit den
143 Kollegen drüber zu sprechen, was einen an dem Tag nervt, oder beschäftigt. Die verstehen
144 einen in schulischen Angelegenheiten ja meistens am besten. (..) Also ich habe auch oft dann,
145 wenn ich mich so sehr anstrenge, Probleme mit der Stimme. Da habe ich jetzt in letzter Zeit
146 dann immer mal versucht irgendwie so eine Stimmbandentlastung zu machen. Wenn ich wirk-
147 lich so emotional angespannt bin, dann mache ich schon, also wenn ich dann im Klassenraum
148 bin, mal so eine kurze Atementspannung, da komme ich auch generell gut runter mit. Also
149 länger ausatmen als ein, aber das mache ich dann halt eher so zwischendurch, wenn ich ge-
150 rade aufs Klo gehe und dann mache ich das da halt so.

151 I: Also es wird sich dann nicht irgendwie bewusst Zeit dafür genommen, sondern wenn, dann
152 passiert es nebenbei?

153 L2: Genau eher so.

154 I: Ja okay. Und wenn du einen emotional anstrengenden Tag in der Schule hattest, denkst du
155 dann zu Hause noch mal drüber nach, was passiert ist? Also reflektierst du deine Emotionen
156 nach der Schule?

157 L2: Also ich glaube (..) doch. Ich reflektiere schon, Aber ich bin niemand, der das jetzt mit ins
158 Bett nimmt. Also, vielleicht hatte ich auch noch nicht so eine krasse Situation, aber ich kann
159 das sehr gut. Was ich mit anderen Sachen nicht kann, vielleicht. Im privaten Bereich kann ich
160 sowas aber total gut zu Hause differenzieren, das ist Schule, das ist Arbeit.

161 I: Und würdest du sagen, das hat sich irgendwie im Verlaufe des Berufs verändert?

162 L2: Ich glaube tatsächlich nicht. Also selbst im Ref. Also klar, Ref ist immer stressig und ich
 163 hatte auch meinen Mental Breakdown vor Examen oder so, aber auch da. Ich habe da auch
 164 dann gesagt, so nach 20:00 Uhr, ich arbeite jetzt nichts mehr. Oder auch am Wochenende.
 165 Also das konnte ich, glaube ich, was das angeht, schon immer ziemlich gut.

166 I: Sehr gut. Und wenn es herausfordernde Situationen mit Schülern gibt, also, wie du vorhin
 167 erzählt hast, zum Beispiel die Streitigkeiten, wie erlebst du dann die Interaktion mit den Kin-
 168 dern?

169 L2: Also ich glaube, auf was man da immer voll achten muss, also es geht mir zumindest so,
 170 dass ich nicht schon denke: ‚Ja gut, der eine, der labert eh immer Mist, der ist auf jeden Fall
 171 der Schuldige‘. (..) Ich würde jetzt nie bewusst Partei ergreifen, aber dass man das auch so
 172 unterschwellig halt nicht macht, also dass man da so drauf achtet. (..) Ich glaube, das ist echt
 173 so das, was mir am meisten auffällt, worauf ich dann selbst auch mehr achten müsste: allen
 174 Kindern einfach zuzuhören und das Kernproblem zu lösen.

175 I: Und würdest du sagen, wie du dich in dem Moment fühlst, hat dann auch Einfluss darauf,
 176 wie du dann mit Konflikten von den Schülern umgehst?

177 L2: Es kann schon sein. Also gerade, wenn es vielleicht auch was Emotionales ist, was jetzt
 178 gerade zwischen Schülern vorgefallen ist. Also seitdem ich jetzt selbst das Kind habe, dass
 179 man dann auf bestimmte Dinge viel sensibler reagiert als vorher. Vorher hatte ich dann halt
 180 gedacht so, ja, der soll sich nicht so anstellen oder so und dann denke ich mittlerweile nicht
 181 mehr so.

182 I: Und gab schon mal eine Interaktion mit einem Schüler oder einer Schülerin, die besonders
 183 schwierig war, die für dich richtig herausfordernd war ?

184 L2: Also, es gab bestimmt immer mal wieder Schwierigkeiten, aber mir fällt jetzt spontan nichts
 185 ein, wo ich wirklich dachte so boah, krass.

186 I: Und ganz allgemein gesehen was würdest du sagen, motiviert dich so in der Schule am
 187 meisten den Beruf auszuüben?

188 L2: Ich freue mich dann zum Beispiel auf die Pause, weil ich weiß, da sehe ich die und die
 189 Kolleginnen oder irgendwie so was. Oder einerseits das, andererseits dann natürlich schon
 190 auch Sachen irgendwie zu Hause, dass ich weiß geil, am Wochenende treffen wir uns ja mit
 191 den Freuden, ich glaube eher so, dass man sich dann auf andere Sachen freut. Innerhalb der
 192 Schule halt auch, dass man weiß, heute ist ein schwieriger Tag, aber Gott sei Dank habe ich
 193 dann in der fünften Stunde noch die und die Klasse, da kann man so ein bisschen runterkom-
 194 men oder so. Und weiß, dann danach habe ich ja noch eine Freistunde und die habe ich immer
 195 mit dem Kollegen und das macht mir auch immer Spaß und bringt mich wieder etwas runter,
 196 irgendwie so.

197 I: Denkst du deine Emotionen haben auch direkten Einfluss auf die Schüler? Also je nachdem
 198 mit welcher Stimmung beziehungsweise welchen Gefühlen du in die Klasse kommst?

199 L2: Also, ich glaube schon. Ich könnte jetzt kein Beispiel sagen, aber gerade in der Oberstufe,
200 gerade wenn man so schlechte Laune hat, das kriegst du ja voll schnell auch gespiegelt. Also
201 einfach auch so Fragen wie: ‚Was ist mit Ihnen los?‘ Also so irgendwie. Und wahrscheinlich,
202 wenn man gute Laune hat, kriegt man vielleicht nicht so direkt von den Schülern gezeigt, aber
203 ich glaube, das überträgt sich schon auch automatisch auf die Schüler, ja.

204 I: Wenn wir gerade beim Thema gute Laune sind, was würdest du sagen spielen positive Emo-
205 tionen wie zum Beispiel Freude, Zugewandtheit oder auch Interesse für eine Rolle?

206 L2: Ja, total, eine große Rolle. Also wie ich finde. Also ich merke es auch immer mehr, also
207 gerade so viele junge Schüler kommen dann ja auch oft irgendwie noch nach der Stunde und
208 wollen dann irgendwie was erzählen, was sie gemacht haben oder geschenkt gekriegt haben
209 zu Hause. Und manchmal denke ich mir dann eigentlich, ich will es gar nicht hören, aber man
210 merkt halt schon, wenn man denen dann zeigt, dass man ihnen zuhört, das freut sie natürlich
211 total. Also wenn man sich Zeit nimmt um dann zumindest mit denen die Treppe runterzulaufen,
212 das mache ich zum Beispiel immer. Oder bei meinen Zehnern, da sind so ein paar Jungs drin.
213 Im Unterricht sage ich immer: ‚Leute, ihr nervt mich so, ihr habt die Hausaufgaben nicht ge-
214 macht, ihr diskutiert wieder wegen einem Punkt‘ und so, aber sobald der Unterricht vorbei ist,
215 laufen wir danach immer zusammen die Treppe runter und unterhalten uns über alles mögli-
216 che, also auch außerhalb der Schule. Und das, finde ich, ist schon total wertvoll. Deswegen
217 mag ich die trotzdem alle total, obwohl es mich im Unterricht voll oft nervt, wie sie sich verhal-
218 ten. Also keine Ahnung, dann erzählt man halt mal von seinen Hobbys oder davon, was man
219 am Wochenende gemacht hat, oder ob der und der jetzt gerade auch was weiß ich die und
220 die Sendung geguckt hat oder so. Also das macht schon richtig viel aus, finde ich. Also wie
221 bei dem mit den Emotionen was wir vorhin hatten, trenne ich da Klasse und Unterricht und die
222 Menschen an sich.

223 I: Verstehe ich total. Also würdest du sagen, dass diese positiven Emotionen auch insbeson-
224 dere auf die Beziehung dann Auswirkungen haben?

225 L2: Auf jeden Fall, total. So lernt man die nochmal viel besser kennen, auch wenn es nur die
226 Treppe gemeinsam runterlaufen ist. So hat man dann also nochmal ein ganz anderes Bild von
227 denen, viel persönlicher.

228 I: Und gibt es auch manchmal Situationen, in denen du bewusst positive Emotionen einsetzt,
229 um die Stimmung in der Klasse anzuheben oder die Kinder nach einer schlechten Klassenar-
230 beit aufzumuntern?

231 L2: Also vielleicht so, ich nehme mir manchmal einzelne Schüler, wenn ich merke denen geht
232 es nicht so gut und sag ‚komm mal her‘ und dann reden wir unter vier Augen. (..) Auf Klassen-
233 fahrten habe ich das schon gemacht. Wenn irgendwie Schüler Heimweh hatten oder so, da
234 halt. (..) Oder keine Ahnung, auch irgendwie so auf Wandertagen oder so, um die Leute halt
235 noch mal zu motivieren: ‚Ja, wir sind gleich da, wir schaffen das alle zusammen und dann gibt
236 es das Eis‘ oder so. Irgendwie so was. (...) Gut, vielleicht noch in so Prüfungssituationen, egal
237 ob vom Lehrer oder den Schülern selbst, dass man das da so ein bisschen gezielt einsetzt.
238 Und wahrscheinlich macht man es auch unterbewusst denke ich, dass man das als Schüler
239 dann merkt. Gut, wenn man sich hinstellt oder rumläuft, und ein bisschen gute Laune ver-
240 sprüht, dann wirkt sich das auch direkt positiv auf die Klasse aus und sie geben mir dann auch
241 Positives zurück.

242 I: Und gibt es dann auch Situationen, in denen du bewusst deine Emotionen den Schülern
243 zeigst, das verbirgst? Also so bewusst, egal ob positiv oder negativ, zeigst wie es dir geht, um
244 irgendwas zu verändern?

245 L2: Ja,, habe ich sogar letztens tatsächlich gemacht. Also bei den Kleinen. Ich kam zu spät
246 und die Situation hatten wir letztens schon mal und da hat eine Nachbarlehrerin gesagt, die
247 waren so laut und dann hatte ich das mit denen besprochen und dann bin ich am nächsten
248 Tag so ein paar Minuten extra zu spät hoch und wollte mal testen. Dann sie sind wieder im
249 Gang rumgerannt und waren zu laut. Dann habe ich halt wirklich, als irgendjemand was von
250 mir wollte gesagt: ‚Nee, sorry, ich bin saumäßig sauer‘ und bin halt einfach so mit so einer
251 richtig bösen Miene dagesessen. So sauer war ich gar nicht. Also ich habe da die Tür aufge-
252 schlossen, bin rein und habe gesagt: ‚So setzt euch jetzt hin‘. Dann haben sie erstmal geguckt
253 und dann habe ich es erklärt und dann war es in Ordnung. Dann habe ich die schlechte Miene
254 beziehungsweise das Wütende auch wieder abgelegt. Aber da habe ich dann tatsächlich so
255 gezielt eingesetzt, um zu zeigen: ‚Hey Leute, wir haben es gestern besprochen, ich bin jetzt
256 enttäuscht, Ihr habt es quasi direkt gebrochen‘.

257 I: Und wie haben die Schüler dann darauf reagiert?

258 L2: Ich meine, es ist eine sehr sensible Klasse für sowas. Die sind sofort darauf angesprungen,
259 die waren mucksmäuschenstill. Die haben auch sofort so alle genickt und sie waren so sehr
260 einsichtig.

261 I: Wie würdest du im Allgemeinen deine Beziehung zu deinen Schülern beschreiben?

262 L2: (...) Das ist schwer. Weil ich an sich glaube ich schon eher, dass ich, also gerade in der
263 Oberstufe, so als strenge Lehrerin mit einer hohen Erwartungshaltung gelte. So von wegen,
264 bei der kann man eh keine 15 Punkte erreichen. Natürlich hoffe ich trotzdem, dass ich fair bin.
265 Also, das ist zumindest immer mein Ziel. Aber jetzt nicht auf einer freundschaftlichen Ebene.
266 Ich gucke immer, wenn wir irgendwie auch in der Oberstufe eine Pause machen, dass wir
267 dann quatschen, auch mal über Privates. Oder mit den Kleinen, wie ich vorhin gesagt habe,
268 dass ich die halt dann mal erzählen lasse, was jetzt gerade mit der Katze zu Hause ist oder
269 so. Also ich versuche es schon, auch wenn es mich manchmal gerade bei den Kleinen nervt
270 und ich mir denke so eine Geschichte brauche ich grade echt nicht. Aber ja, ich glaube, das
271 macht es dann doch schon aus.

272 I: Gibt es da auch Unterschiede zwischen Schülern, in der Beziehung?

273 L2: Auf jeden Fall.

274 I: Woran denkst du liegt das?

275 L2: Es ist wie überall, also wie auch bei Freundschaften. Man merkt halt direkt mit dem einen
276 kann ich vielleicht mehr, mit dem anderen kann ich weniger, also ob man so auf einer Wellen-
277 länge ist oder nicht.

278 I: Gab es auch schon mal so einen Schüler oder eine Schülerin, bei dem du am Anfang dach-
279 test, dass das gar nicht passt? Also eine schwierige Beziehung, die sich dann aber zum Posi-
280 tiven entwickelt hat über die Zeit?

281 L2: Ich glaube, es gab schon so Schüler. Vielleicht nicht die Beziehung an sich, aber wo ich
 282 schon am Ende gedacht habe: ‚Krass hätte ich jetzt nicht gedacht, dass der irgendwie jetzt
 283 sowas sagt, oder dass der jetzt auf so einer emotionalen Ebene zu mir kommt‘ oder so. Also
 284 vielleicht eher so was. Aber so ganz direkt, dass ich die Beziehung so grundlegend geändert
 285 hat. Da könnte ich mich jetzt an nichts erinnern.

286 I: Legst du viel Wert darauf, dass ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen dir und deinen
 287 Schülern besteht?

288 L2: Ja sehr. Ich glaube, sonst habe ich auch keinen Spaß. Wenn es einfach nur so ein Abfer-
 289 tigen wäre von irgendwelchen Menschen, dann wäre das halt auch sehr langweilig.

290 I: Und glaubst du auch, dass nonverbale Kommunikation eine Rolle spielt?

291 L2: Ja, auf jeden Fall. (..) Total. (..) Ich habe einen Schüler, der macht immer so Grimassen,
 292 während ich spreche. Und ich habe ihn auch schon darauf angesprochen von wegen: ‚Weißt
 293 du, dass du mich dadurch total irritierst und verunsicherst‘. Und er selbst wusste das, aber das
 294 glaube ich gar nicht wirklich. Also ich glaube sowas ist schon in beide Richtungen. Also wenn
 295 der Schüler redet, dass man dann halt auch durch Nicken, durch Lachen, durch keine Ahnung
 296 was halt zeigt ich höre dir irgendwie zu und ich finde es interessant. Andersrum aber natürlich
 297 genauso. Aber genauso kann man sich halt auch irritieren lassen von Schülern, die meinen
 298 sie nicken mir irgendwie blöd oder ziehen eine Grimasse oder träumen irgendwie und gucken
 299 aus dem Fenster, während man spricht. Aber zum Beispiel macht es, glaube ich, auch bei mir
 300 einen riesen Unterschied, ob ich jetzt die ganze Stunde nur vorne am Pult sitze, wie wenn ich
 301 mal müde bin, oder eben während Arbeitsphasen oder Erklärungen auch mal zwischen den
 302 Tischen durchlaufe und zeige, dass ich mich für das, was sie machen interessiere und nicht
 303 einfach nur vorne rumsitze.

304 I: Wir haben ja jetzt viel über emotionale Intelligenz gesprochen. Und wenn du jetzt so diesen
 305 Gesamtbegriff anschaut, was würdest du sagen, spielt es eine große Rolle in der Schule oder
 306 eher weniger?

307 L2: Ja, das ist auch auf jeden Fall so. Ich muss jetzt, nachdem wir darüber gesprochen haben,
 308 sagen, dass es eine große Rolle spielt. Ja, total. Weil wir ohne emotionale Intelligenz eigentlich
 309 alle nur dasitzen würden und es nur darum gehen würde: ‚Gut, du hast jetzt die Eins geschrie-
 310 ben und du hast dich 24-mal gemeldet, und ciao‘. Aber darum geht es ja nicht. Man will ja auch
 311 in der Schule irgendwie so ein Stück weit zu Hause sein. Man verbringt dort ja auch sehr viel
 312 Zeit und dafür braucht man auch diese Beziehung, um die Schule angenehm zu machen und
 313 um sie zu pflegen. Besonders in so einer großen Schule.

314 I: Und glaubst du, dass dieser bewusste Umgang mit Emotionen, über den wir es jetzt hatten,
 315 auch Einfluss darauf hat oder dir dabei hilft, langfristig gesund zu bleiben, um diesen Lehrberuf
 316 weiterführen zu können?

317 L2: Also ich glaube, da braucht man noch viel mehr. Also ich bin auch gerade in der Steuer-
 318 gruppe und da geht es um Identifikation mit der Schule. Und wir versuchen da halt was zu
 319 erarbeiten, dass man sich damit mehr identifiziert und dadurch lieber in die Schule kommt und
 320 das irgendwie so was Positives begünstigt. Also es sind ja ganz viele Lehrer irgendwie am
 321 Limit. Also ich glaube, da müsste man sich echt überlegen, wie man das irgendwie

322 weitermachen kann. Also da muss es, glaube ich, auch strukturelle Veränderungen geben.
323 Aber trotzdem spielt es natürlich eine riesige Rolle, dass man längerfristig irgendwie dabei
324 bleibt und Spaß hat und mit seinen Emotionen auch gut umgehen kann.

325 I: Und würdest du sagen, dass dieses Thema mehr in die Lehrerbildung gehört?

326 L2: (..) Also, bei mir zumindest gab es das gar nicht in der Ausbildung. Klar, dann wurde man
327 erstmal ins kalte Wasser geschmissen und wusste dann oft nicht, was man in manchen Situ-
328 ationen überhaupt machen und sagen soll, damit man dem Kind dann überhaupt irgendwie
329 hilft. Etwas Hintergrundwissen aus dem Studium oder dem Ref wäre da schon ganz angenehm
330 gewesen. (..) Wie man das jetzt etwas erleichtern könnte, weiß ich jetzt aber auch nicht wirk-
331 lich, weil die Probleme da ja schon immer sehr individuell sind. Aber einfach so das Grundla-
332 genwissen über das Thema, das man dann auch in der Schule anwenden kann, hätte ich
333 hilfreich gefunden.

334 I: Und zum Abschluss: Wenn es irgendwas geben würde, was du verändern könntest, was
335 würdest du dann verändern?

336 L2: Puh (..) Also ich glaube tatsächlich das, weswegen ich auch in dieser Gruppe bin. Was ich
337 verändern würde, ist, dass jeder es irgendwie schafft, sich mit dem, was wir da in der Schule
338 machen, und warum wir es machen, zu identifizieren. So wie ich es irgendwie auch als Schü-
339 lerin erlebt habe an meiner Schule.

Interview 5

Interviewpartner	S3, weiblich
Schulform	Gymnasium, Oberstufe
Dauer	29:18

- 1 I: Erstmal nochmal vielen Dank, dass du mich bei meiner Arbeit unterstützt. Also zum Einstieg
2 erstmal, wie alt bist du und in welche Klassenstufe gehst du?
- 3 S3: Also ich bin 17 Jahre alt und ich gehe in die 12. Klasse.
- 4 I: Und wie erlebst du das Klassenklima bei dir in den verschiedenen Kursen in der Stufe?
- 5 S3: Also in meinem Stammkurs, wir sind ein sehr kleiner Stammkurs, da habe ich eine kleine
6 Freundesgruppe, da ist es sehr gut, mit den anderen habe ich nicht viel zu tun. In unserer
7 ganzen Stufe teilt sich sehr ein Grüppchen auf, und unter diesen Gruppen gibt es manchmal
8 auch Meinungsverschiedenheiten. Deswegen würde ich sagen, manchmal ist es nicht so gut
9 in unserer Stufe, aber an sich bin ich zufrieden, und ich gehe auch gerne in die Schule.
- 10 I: Perfekt, das klingt sehr gut. Und inwiefern beeinflussen die Gefühle zu Beginn des Schulta-
11 ges deinen weiteren Schultag?
- 12 S3: Also ich gehe oft müde in die Schule, dann kann ich mich jetzt nicht so gut konzentrieren.
13 Und sonst freue ich mich eigentlich auf meine Freundinnen in der Schule. Durch sie gehe ich
14 auch gerne in die Schule.
- 15 I: Super. Und wenn du jetzt mit einer bestimmten Grundstimmung in die Schule kommst, ver-
16 ändert sich das dann im Verlauf des Schultages oder bleibt es eher gleich?
- 17 S3: Ja, es gibt Tage so oder so. Es gibt Tage, da komme ich in die Schule und man bemerkt
18 einfach schon, es ist ein schlechter Tag. Wenn man jetzt einfach schon irgendwie morgens
19 verschlafen hat oder sowas und eigentlich gar keine Lust hat, dann bleibt es auch über den
20 Tag so. Aber es kommt drauf an.
- 21 I: Das kann ich mir vorstellen. Und inwieweit beeinflussen dich denn die Emotionen deines
22 Lehrers im Schulalltag?
- 23 S3: Also ich glaube, man merkt schon, wenn Lehrkräfteschlechte Tage haben und es gibt auch
24 Lehrer, die lassen das dann auch aus in der Klasse und zeigen das. Und wenn man schon
25 merkt, dass der Lehrer gar keine Lust hat auf den Unterricht, dann macht es natürlich auch
26 den Schülern keinen Spaß und das merkt man, glaube ich, im Verlauf der Stunde.
- 27 I: Und wenn du mal irgendwie gestresst bist oder dich über was ärgerst, wie gehst du dann
28 damit um?
- 29 S3: In der Schule gestresst?

30 I: Ja, genau. Hast du da irgendeine bestimmte Strategie?

31 S3: Ich rede nicht immer so offen über meine Gefühle. Meistens sind meine Bedürfnisse da in
 32 der Schule ja die gleichen wie vielleicht auch die meiner Freundin, dann reden wir schon zu-
 33 sammen drüber. Aber jetzt nicht unbedingt mit Lehrern, also eher unter Freunden.

34 I: Und würdest du sagen, du bist in der Schule schon mal so emotional an deine Grenzen
 35 gestoßen?

36 S3: Ich glaube vielleicht im Zusammenhang mit dem Privatleben, wenn in der Phase, wo viel-
 37 leicht gerade irgendwie drei Klausuren in einer Woche sind und dann halt noch der Sport. Und
 38 dann war auch in der Woche noch irgendwie was zu planen für unsere Beschaffung, für den
 39 Abiball. Und da war es alles so viel, dass ich dann auch einfach mal einen Tag nicht in die
 40 Schule gegangen bin.

41 I: Alles klar. Gehen wir mal über zu den Emotionen deiner Lehrkräfte. Wie nimmst du die im
 42 Unterricht wahr?

43 S3: Ich würde sagen ich nehme sie nicht immer wahr. Also ich glaube, viele sind eigentlich
 44 immer ziemlich gleich, egal wie es ihnen eigentlich wirklich geht. Aber ich habe auch Lehrer,
 45 denen merkt man an, wenn die gerade einen schlechten Tag haben, vielleicht. Oder vielleicht
 46 auch zuvor eine Klasse hatten, mit der sie gerade Stress hatten. Grade dann merkt man das
 47 denen auch oft an.

48 I: Und woran merkst du denen das dann an?

49 S3: Vielleicht, wenn die schnell gereizt sind. Also jemand redet oder jemand in irgendeiner
 50 Reihe redet gerade lauter. Normalerweise würden sie ganz gelassen reagieren. Und in dem
 51 Moment verlieren die dann aber schnell die Geduld und rasten beim ersten Mal sogar schon
 52 aus.

53 I: Und äußern sie auch manchmal ihre Gefühle so explizit? Und in welchen Situationen ist das
 54 dann?

55 S3: Ja, solche Lehrer habe ich auch schon erlebt, die dann direkt sagen ‚heute bin ich echt
 56 genervt‘, oder dass sie einfach einen schlechten Tag haben. Also solche Lehrkräfte haben wir
 57 auch. Aber an sich finde ich es eigentlich gut, weil dann weiß man ja, worauf man sich einlas-
 58 sen soll in der Stunde. Aber ich würde sagen das kommt eher selten vor, dass die das so offen
 59 einfach direkt sagen.

60 I: Woran kannst du erkennen, wie deine Lehrkraft mit zum Beispiel Ärger oder Fehlverhalten
 61 im Unterricht umgeht?

62 S3: Also ich habe ja viele verschiedene Lehrkräfte durch die vielen verschiedenen Kurse. Ich
 63 würde sagen, die meisten an meiner Schule sind eher gelassen, was ich auch gut finde. Es
 64 gibt welche, wo ich mir denke, dass die vielleicht sogar ein bisschen zugelassen reagieren bei
 65 bestimmten Situationen, wo ich mir vielleicht eher wünschen würde, dass man da ein bisschen

66 mehr durchgreifen würden. Aber es gibt natürlich umgekehrt auch welche, bei denen ich mir
67 denke, dass die im Moment auf die Aktion gerade überreagieren.

68 I: Also werden die dann schon auch manchmal laut bei Störungen?

69 S3: Ja, absolut. Wenn es häufiger vorkommt, dass irgendjemand stört, dann sagen die auch
70 schon mal lauter etwas.

71 I: Okay. Würdest du sagen, dass die Reaktion von der Lehrkraft dann auch Einfluss auf deine
72 Emotionen hat?

73 S3: Ich glaube meistens nicht unbedingt, weil dann habe ich eine Stunde irgendeinen Lehrer
74 am Tag und dann ist die Stunde vorbei und dann weiß ich, morgen ist es wieder besser. Des-
75 wegen glaube ich eigentlich, dass ich mich davon jetzt nicht irgendwie stören lasse.

76 I: Super. In welchen Momenten im Unterricht nimmst du denn die Emotionen von deinen Lehr-
77 kräften als besonders positiv, freundlich oder auch zugewandt wahr?

78 S3: Also auf jeden Fall gibt es da einige. Ich habe viele Lehrer oder Lehrerinnen, mit denen
79 ich sehr gut zurechtkomme. Und gerade jetzt, als wir mit einem Mitschüler ein Problem hatten,
80 da kamen die auch direkt auf uns zu und hatten uns gesagt, wie sie da vorgehen würden und
81 uns unterstützen würden, also sie waren sehr freundlich und wirklich unterstützend in dem
82 Moment.

83 I: Motivieren euch eure Lehrkräfte denn generell viel? Und wie verhalten sie sich, wenn sie
84 merken, dass ihr sehr unter Stress steht?

85 S3: Ich glaube, die meisten sind da schon verständnisvoll und würden dann vielleicht auch
86 einfach mal sagen: ‚Heute machen wir eine entspanntere Stunde, weil ihr gerade eben eine
87 Klausur hattet‘. Und wenn man auch nochmal Fragen hat, dann würden die einem, wenn man
88 jetzt mal eine Stunde gefehlt hat, die meisten das einem nochmal individuell erklären. Und das
89 finde ich eigentlich echt gut.

90 I: Perfekt. Und inwieweit beeinflusst dieser positive und freundliche Auftritt, dann deine Moti-
91 vation und dein Interesse so am Unterricht?

92 S3: Also, wenn es jetzt ein Fach ist, wo ich sowieso kein Interesse für habe, dann bleibt es
93 auch so. Da kann man nicht viel dran ändern. Aber in den Fächer, die ich mag, da macht es
94 mir schon besonders Spaß, wenn dann ein Lehrer oder eine Lehrerin auch zeigt, dass denen
95 das wichtig ist und dass die das gerne machen.

96 I: Und was würdest du denn ganz allgemein sagen, was motiviert dich im Unterricht am meis-
97 ten?

98 S3: Wenn man merkt, dass der Lehrer oder die Lehrerin das gerne macht, auf jeden Fall. Und
99 wenn man nicht nur trockene Theorie im Buch macht, sondern auch irgendwie gemeinsam
100 irgendwas erarbeitet oder verschiedenes Material benutzt, vielleicht mal einen Film guckt oder

101 so. Also einfach vielfältig. Nicht nur im Buch irgendwie Aufgaben, Textlesen, Aufgaben beant-
 102 worten.

103 I: Und mit welchen schulischen und privaten Problemen wendest du dich denn an deine Lehr-
 104 kraft?

105 S3: Also privaten eigentlich gar nicht, da eher Freundinnen. Weil ich auch nicht weiß, wie und
 106 wann man da jetzt was ansprechen könnte. Zum anderen habe ich jetzt auch nicht das Be-
 107 dürfnis, mich da an eine Lehrerin oder Lehrer zu wenden. Aber mit schulischen Problemen, da
 108 würde ich sagen, da gibt es schon so ein, zwei Lehrkräfte, denen man vertraut und an die man
 109 sich ganz gut wenden kann. Wobei, jetzt grade erst gab es Probleme mit einem anderen Schü-
 110 ler, bei denen wir uns dann tatsächlich an eine Lehrkraft gewandt haben.

111 I: Möchtest du erzählen, um welches Problem es sich da gehandelt hat?

112 S3: Ja, da gab es Probleme mit einem Schüler, der so ein Video gepostet hat, in dem er einige
 113 rechtsextremistische Sachen und Propaganda geäußert hat. Und da haben wir uns an eine
 114 Lehrerin gewendet und die ist auch wirklich gut mit dem Problem umgegangen und hat uns
 115 wirklich versucht zuzuhören und uns zu unterstützen.

116 I: Also hast du dich dann in dem Moment auch wirklich verstanden gefühlt von der Lehrkraft?
 117 Und wie hat sich das Verständnis der Lehrerin gezeigt?

118 S3: Ja, total. Sie hat nochmal privat mit uns geredet und meinte, sie wird uns da unterstützen,
 119 sie wird sich was überlegen, wie man da am besten mit umgeht. Sie hat sich auch dann an die
 120 Schulleitung gewendet und das Thema wirklich ernstgenommen und nicht einfach hinten run-
 121 terfallen lassen, was grade bei so einem Thema ja auch wirklich wichtig ist. Das hat sich dann
 122 auch im Endeffekt als gut erwiesen, dass wir uns genau an sie gewendet haben, weil sich das
 123 Problem dann klären konnte.

124 I: Du hast eben gesagt, dass es so ein, zwei Lehrkräfte geben würde, an die du dich eher
 125 wenden würdest. Warum denn genau an diese?

126 S3: Meiner Meinung nach sind das Lehrkräfte, die ihren Beruf gerne machen, denen es auch
 127 wichtig ist, dass es den Schülern gut geht und dass das Klassenklima auch gut ist, sag ich
 128 mal. Und die auch dann wirklich ihre Freizeit da reininvestieren und mal überlegen, was man
 129 bei den Problemen machen kann und wie man vielleicht auch gemeinsam dann Lösungen
 130 finden kann.

131 I: Und wenn wir jetzt über den Umgang von den Lehrkräften mit den Schülern reden, nimmst
 132 du da Unterschiede wahr?

133 S3: Ich glaube, ich habe viele Lehrkräfte, die machen das gut, die sind dann sehr neutral, die
 134 zeigen gar nicht, dass sie Lieblinge haben oder so. Aber es gibt schon Lehrer, die da relativ
 135 voreingenommen dann ihre Lieblinge haben und welche, die sie gar nicht mögen. Da habe ich
 136 auch schon mitbekommen, dass eine Mitschülerin von mir von Anfang an nicht von einer Leh-
 137 rerin gemocht wurde und dann immer die schlechtere Epo-Note hatte, obwohl sie eigentlich
 138 genauso viel mitgemacht hat wie andere, die dann aber eine bessere Note hatten.

139 I: Und kannst du dir die Unterschiede irgendwie erklären? Hast du Ideen, woran das liegen
140 könnte?

141 S3: Ja, ich glaube, das ist so der erste Eindruck. Also ich hatte eine Mitschülerin, die hat am
142 Anfang tatsächlich auch öfter gestört und hat sich dann geändert, aber das Bild vom Anfang
143 ist geblieben. Oder eine, die halt keine guten schriftlichen Noten hat, und da gibt es auch
144 Lehrer, die machen da tatsächlich dann Unterschiede in der Epo-Note und passen die Note
145 dann dem Schriftlichen an, obwohl das nicht wirklich gerechtfertigt ist, meiner Meinung nach.

146 I: Welche Art von Umgang, würdest du sagen, haben deine Lehrkräfte denn so generell mit
147 euch?

148 S3: Also ich glaube, die meisten Lehrkräfte von mir sind relativ neutral und distanziert, also
149 einfach wirklich nur Lehrer. Aber es gibt auch Lehrkräfte, die versuchen, auch mal vielleicht
150 eine Bindung zu ihren Schülern aufzubauen im Sinne von zu fragen, wie es denen geht und
151 was die in den Ferien machen.

152 I: Und wie würdest du denn allgemein die Beziehung zu den Lehrkräften beschreiben?

153 S3: Also auch wieder eher distanziert und nicht unbedingt, dass man so eine private Bindung
154 hat, aber es gibt auch welche, mit denen kann man mal einen Witz machen und die zeigen
155 sich dann auch sehr nett und aufgeschlossen uns gegenüber.

156 I: Und gibt es irgendwelche Einflussfaktoren, die es einfacher oder schwerer machen, eine
157 gute Bindung aufzubauen?

158 S3: Also ich würde sagen, ich finde, wenn der Unterricht Spaß macht, dann ist natürlich auch
159 ein Lehrer oder die Lehrerin sympathischer. Wenn man auch merkt, dass die verständnisvoll
160 uns gegenüber sind. Zum Beispiel, wenn man merkt, die würden einem nochmal ein Thema
161 erklären, wenn man es nicht verstanden hat, oder sie würden auch verständnisvoll auf unsere
162 Probleme eingehen.

163 I: Hattest du schon mal seine unangenehme Erfahrung mit einer Lehrkraft, was die Interaktion
164 angeht?

165 S3: (..) Ehrlich gesagt nicht unbedingt. Also ich war bis jetzt eigentlich immer zufrieden.

166 I: Und hattest du schon mal eine besonders positive Erfahrung, die dir so in Erinnerung ge-
167 blieben ist?

168 S3: Ich glaube, es war eigentlich immer relativ neutral.

169 I: Alles klar. Gibt es allgemein irgendwie im Unterricht oder in der Schule Möglichkeiten, dass
170 du äußern kannst, wie es dir geht, also über deine Gefühle zu reden?

171 S3: Mit Lehrkräften eher weniger. Aber mit meinem Freundeskreis, da reden wir schon sehr
172 viel miteinander.

173 I: Und darüber hatten wir es ja vorhin schon kurz. Aber hast du den Eindruck, dass es deinen
174 Lehrkräften wichtig ist, wie du dich fühlst?

175 S3: Ich glaube, den meisten schon. Also ich glaube, es gibt natürlich welche, die kommen in
176 die Schule, um ihr Geld zu verdienen. Aber es gibt auch welche, denen liegt schon auch am
177 Herzen, dass es den Schülern und Schülerinnen gut geht.

178 I: Sehr schön. Was würde dir denn in der Schule helfen, wenn es dir emotional überhaupt nicht
179 gut gehen würde?

180 S3: Also ich glaube, dass man vielleicht nicht unbedingt gerade stressige Phasen hat in der
181 Schule. Ich glaube, das ist eher nicht gerade hilfreich. Was gut ist, ist natürlich Freunde zu
182 haben, an die man sich wenden kann. Und Lehrkräfte, die gerade auch mal verstehen, wenn
183 es vielleicht eine Phase ist, wo man einfach nicht alles schafft.

184 I: Und wie würdest du sagen, beteiligst du dich in der Regel am Unterricht?

185 S3: Schon öfter. Also relativ viel, weil ich lieber im Unterricht mitmache, als die Zeit irgendwie
186 abzusitzen.

187 I: Und in welchen Situationen hältst du dich denn auch mal bewusst zurück?

188 S3: Ich würde mich jetzt nicht so gerne in Streit einmischen. Und wenn ich mitbekomme, dass
189 irgendwelche Jungs, mit denen ich nichts zu tun habe, sich streiten würde, ich mich da jetzt
190 einfach raushalten

191 I: Wie reagieren deine Lehrkräfte, wenn einem im Unterricht mal etwas nicht gelingt?

192 S3: Ich glaube, da ist keiner dabei, der dann direkt sauer wäre oder der da nicht nett oder
193 entblößend reagieren würde. Ich glaube, die meisten weisen einen einfach darauf hin, dass
194 das vielleicht nicht die richtige Antwort war.

195 I: Okay. Das hatten wir jetzt eben schon grundlegend, aber wie erlebst du denn den Umgang
196 mit Lehrkräften mit Konflikten?

197 S3: Die meisten würden versuchen, das jetzt neutral zu lösen. Ich würde mir vielleicht von
198 manchen wünschen, dass sie sich da ein bisschen mehr drum kümmern würden und es ihnen
199 nicht so egal ist, wenn man sich schon an sie wendet.

200 I: Und wie werden Konflikte denn so bei euch normalerweise gelöst?

201 S3: Eigentlich immer direkt untereinander. Man könnte sich an Vertrauenslehrer oder Lehre-
202 rinnen wenden, aber meistens wird das bei größeren Themen, die alle betreffen, grade jetzt
203 bei den Vorbereitungen für die ganzen Abi-Feiern, irgendwie in der WhatsApp-Gruppe von
204 unserer Stufe gelöst.

205 I: Also, ihr bezieht die Lehrkräfte gar nicht mehr mit ein?

206 S3: Ja genau, nicht mehr wirklich oft, außer eben bei so Themen wie eben erzählt, wo man
 207 dann ohne deren Hilfe wirklich nicht mehr weiterkommt und es was wirklich Wichtiges ist, aber
 208 sonst nicht.

209 I: In welchen Situationen nimmst du dein Klassenklima als besonders angenehm wahr?

210 S3: Ich bin ja in der Oberstufe und wir müssen ja versuchen Geld zu sammeln und wenn da
 211 alle irgendwie helfen oder so, dann ist es gut. Oder vielleicht auch gerade in der Zeit, wenn es
 212 gerade nicht stressig ist. Also ich glaube, das macht auch schon was mit den Leuten, wenn es
 213 gerade super stressig ist. Dann ist man natürlich auch selbst, und das Klima allgemein, ange-
 214 spannt und schlechter.

215 I: Was tun die Lehrkräfte, um das Wohlbefinden in der Klasse zu fördern?

216 S3: Ich glaube nicht wirklich viel. (..) Ne, nicht viel.

217 I: Und welchen Einfluss hat denn so die Stimmung oder die Atmosphäre in der Klasse darauf,
 218 wie gut du lernen kannst?

219 S3: Eigentlich hat das nicht unbedingt einen Einfluss. (..) Also vielleicht, wenn es gerade Kon-
 220 flikte gibt, dann denkt man dann auch schon mal öfter daran. Aber eigentlich ist es gut ab-
 221 grenzbar.

222 I: Gibt es auch Lehrer, bei denen du besonders gerne in den Kurs gehst? Und woran liegt das?

223 S3: Ja, das sind Lehrer, die gerne ihren Beruf machen und den kreativen Unterricht machen.
 224 Und vielleicht auch Kurse, wo ich viele Freunde habe.

225 I: Und besonders ungern, gibt es das auch?

226 S3: Ich glaube, das liegt dann eher an den Fächern, die ich nicht gerne mache. Und ich habe
 227 zum Glück keine Lehrer, wo ich jetzt Angst habe, in den Unterricht zu gehen.

228 I: Wie wichtig findest du es denn, dass Lehrkräfte gut mit ihren eigenen Emotionen, aber auch
 229 mit den Emotionen der Schüler umgehen können?

230 S3: Also mit ihren eigenen auf jeden Fall sehr wichtig, weil negative Emotionen färben ja dann
 231 auch auf die Schüler ab. Ich denke vor allem eher bei Jüngeren. Also ich könnte mir jetzt eher
 232 vorstellen, dass es mich früher mehr betroffen hätte, wenn ich gemerkt hätte, dass meine
 233 Lehrkräfte gerade gar keine Lust auf uns haben oder genervt oder sauer auf uns sind. (..) Aber
 234 auf jeden Fall auch mit denen der Schüler, weil dieses Verständnis gerade dafür, wie es Schü-
 235 lern geht, und sich auch darauf einzulassen, ist auf jeden Fall auch sehr wichtig.

236 I: Super. Und die letzte Frage. Was macht für dich denn eine besonders gute Lehrkraft aus?

237 S3: Dass man seinen Beruf gerne macht. Dass man auch viel da reinvestiert. Und dass man
 238 so eine gewisse Coolness hat. Also, dass man gelassen reagiert, sich aber bei Problemen
 239 auch nicht komplett raushält. (..) Ja, sowas.

Interview 6

Interviewpartner	S4, weiblich
Schulform	Gymnasium, Oberstufe
Dauer	32:23

1 I: Also zum Einstieg erstmal, wie alt bist du und in welche Klassenstufe gehst du?

2 S4: Ich bin 18 Jahre alt und gehe in die 13. Klasse.

3 I: Und wie würdest du sagen, erlebst du so dein Klassenklima?

4 S4: Also ich würde sagen, dass ich mich eigentlich in meiner Stufe sehr wohl fühle. Also vor
5 allem in meinem Stammkurs ist es auch so, dass da größtenteils eigentlich alle meine Freunde
6 sind und dass wir auch eigentlich richtig gut miteinander klarkommen. Aber so stufenübergrei-
7 fend ist es eigentlich eher so, dass es auf jeden Fall extreme Gruppen gibt. Also es gibt eine
8 so große Gruppe, die ich einfach richtig gerne mag, mit denen habe ich viel zu tun. Aber dann
9 gibt es auch so ein paar andere Gruppen, die einfach dann halt schon sehr separiert sind. Und
10 das war auch schon immer so, dass es so Gruppen gab.

11 I: Inwiefern beeinflussen denn deine Gefühle zu Beginn des Schultages den Verlauf des wei-
12 teren Schultages?

13 S4: Also, ich glaube, wenn man vor allem gut gelaunt ist, fällt auf, dass man einfach motivierter
14 ist und so ein bisschen besser bei der Sache dabei ist. Und ich finde, wenn man eine schlechte
15 Begegnung irgendwie früher am Tag hat, auch mit einem Lehrer oder irgendwas einfach so
16 schlecht gelaufen ist, dass man dann irgendwie auch so motivationslos in andere Stunden
17 dann reingeht. Und dann auch vor allem der Anreiz auch irgendwie fehlt, sich dann zu melden
18 oder auch einfach mal so ein bisschen unmotivierter dann durch den ganzen Tag dann auch
19 geht.

20 I: Und wie verändern sich denn dann deine Gefühle im Verlauf des Tages, je nachdem, wie
21 der Tag gestartet ist?

22 S4: Also ich würde sagen, es kommt immer total auf den Tag drauf an, aber bei vor allem
23 langen Tagen finde ich es oft so, dass man dann so demotiviert am Ende vom Tag ist, weil es
24 einfach immer so das Gleiche ist. Und vor allem, wenn man dann bis 16 Uhr in der Schule
25 sitzt, dann auch irgendwann nicht mehr den Kopf dafür habe und dann auch unmotiviert bin.
26 Aber ich finde, wenn man auch irgendwie so in den Tag so motiviert startet oder mit einem
27 besseren Gefühl, hält es dann auch oft länger an.

28 I: Und inwieweit beeinflussen dich denn die Emotionen von deinem Lehrer, wie dein Tag ver-
29 läuft?

30 S4: Also ich würde sagen, klar, man sagt immer, man soll sich nicht beeinflussen lassen, aber
31 irgendwie beeinflusst es einen richtig extrem. Wenn die Lehrkräfte auch so unmotiviert sind,
32 einen anschreien oder irgendwie einfach so negativ einem begegnen, dass man auch einfach

33 sich darüber auch dann richtig extrem ärgert und auch einfach frustriert ist. Und ich würde
34 sagen, dass man dadurch mit dem Tag und Situationen, die danach kommen, einfach dann
35 negativer umgeht.

36 I: Wie gehst du denn mit emotionalen Herausforderungen, wie zum Beispiel Ärger oder auch
37 Stress in der Schule um? Hast du da irgendwie Strategien oder wie versuchst du damit klar-
38 zukommen?

39 S4: Also ich würde sagen, ich komme eigentlich richtig gut damit klar. Ich würde auch sagen,
40 dass ich auch eigentlich eine richtig entspannte Person bin und mache mir eigentlich ja gar
41 nicht so Stress. Und ich glaube, ich mache es oft so, dass ich einfach so ein bisschen rationaler
42 rangehe und mir einfach überlege: ‚Okay, es ist jetzt nur eine Prüfung und es war jetzt irgend-
43 wie nur eine Stunde, die mal schlecht gelaufen ist‘. Dann versuche ich mich irgendwie auf gute
44 Dinge zu fokussieren, wie zum Beispiel mein Sport oder Freizeit mit Freunden. (..) Einfach so
45 positive Dinge. Dadurch versuche ich dann diese negativen Dinge, oder auch diesen Stress
46 auszublenden.

47 I: Super. Würdest du sagen, du bist emotional schon mal wirklich an deine Grenzen gestoßen
48 in der Schule?

49 S4: Also ich würde sagen, dass das jetzt für mich nie so war, dass das als Schule so ein richtig
50 extremer Stressfaktor war, dass ich eigentlich immer so mit allem ganz gut zurechtgekommen
51 bin. Und ich bin auch eigentlich immer gerne in die Schule gegangen. Also es war jetzt nicht
52 irgendwie total schlimm für mich oder so. Klar, es gab mal in der Klausurzeit oder mal mit
53 einem Lehrer eine stressige Begegnung, aber irgendwie hat man das dann auch mit Freunden
54 oder auch mit Eltern einfach beredet. Und dann ging das auch. Also es war jetzt nie, dass ich
55 mich jetzt total dadurch vereinnahmt gefühlt habe.

56 I: Wir hatten es ja eben schon über den Einfluss von den Emotionen des Lehrers auf dich.
57 Wodurch machen sich denn die emotionalen Zustände von Lehrkräften bemerkbar?

58 S4: Also ich finde vor allem das Grundstimmungsbild, was man auch einfach durch einen Leh-
59 rer so mitbekommt. Oder wenn ein Lehrer extrem gereizt ist, wenn man irgendwie eine Frage
60 stellt oder ein Schüler die Hausaufgaben nicht hat oder einfach irgendwas nicht so läuft, wie
61 der Lehrer sich das vorstellt. Dann reagieren die Lehrkräfte extrem gereizt und reagieren ext-
62 remer, als es hätte sein müssen. Und ich finde, was auch aufhält, dass generell vielleicht auch
63 der Unterricht viel schleppender läuft. Also, dass es oft Unterhaltungen gibt, die sinnlos er-
64 scheinen. Und vor allem auch dann zum Ende der Stunde das Feedback vom Lehrer sehr
65 negativ ausfällt. Also einfach dann so eine ganz negative Grundhaltung vom Lehrer.

66 I: Und gibt es auch manchmal Situationen, in der die Lehrkraft dann auch wirklich explizit äu-
67 ßert, wie es ihr geht?

68 S4: Also ich finde, das kommt extrem auf den Lehrer drauf an. Aber mir fällt auf jeden Fall jetzt
69 meine Stammkursleiterin ein. Die ist so, dass, wenn sie in den Klassenraum reinkommt, ein-
70 fach sagt: ‚Oh, heute war ein richtig schlimmer Tag‘. Das ist dann direkt der erste Satz, wenn
71 wir anfangen. Wir kennen sie schon, sie ist halt sehr emotional, dass sie das so richtig auslebt
72 auch. Manchmal sind dann auch die die ersten fünf Minuten erstmal nur: ‚Oh, mir geht es so

73 schlecht, heute war der Tag so anstrengend und so. Das und das ist passiert'. Es gibt aber
74 auch Lehrer, die sagen das nicht so direkt, sondern dann, wenn irgendwas passiert, dann
75 sowas sagen, wie: 'Ihr seid ja auch alle so anstrengend. Oder aber auch heute war das und
76 das schon, jetzt regt mich nicht noch mehr auf'.

77 I: Und wie findest du das, wenn deine jetzt zum Beispiel Stammkursleiterin wirklich so von sich
78 erzählt, wie es ihr geht und dass sie so einen schlechten Tag hat?

79 S4: Also es ist ja alles schön und gut. Ich kann sie auch verstehen, aber ich glaube, dass es
80 einfach halt komplett unangebracht ist, weil, klar, viele können das auch wegstecken und in
81 der Oberschule ist es nicht mehr so schlimm. Aber ich finde auch einfach, dass das ja auch
82 einen selbst beeinflusst und dass man dadurch ja auch dann selbst irgendwie so eine negative
83 Stimmung wahrnimmt.

84 I: Und wie nimmst du wahr, wie deine Lehrkraft so mit negativen, also herausfordernden Emo-
85 tionen wie zum Beispiel Ärger oder Fehlverhalten im Unterricht umgeht?

86 S4: Also ich finde das auch total unterschiedlich. Ich kann mich aber an eine Situation erinnern
87 von einem Lehrer von mir, der war irgendwie auch an dem Tag schon total gereizt und da hat
88 sich ein Schüler, würde ich sagen, teilweise respektlos verhalten. Er ist dann total ausgerastet,
89 hat dann auch den Schüler beleidigt, dass er ein Nichtskönner ist und was er sich dann denkt,
90 was er wäre und so. Also auch sehr extreme Emotionen kommen da teilweise hervor. Es gibt
91 aber auch Lehrer, die dann auch sehr korrekt interagieren und auch einfach dann die Person
92 aus dem Unterricht rausnehmen oder, wenn es Unruhe im Unterricht gibt, auch versuchen das
93 zu bändigen, um so ein bisschen Ruhe wieder reinzubringen. Aber das, würde ich sagen, ist
94 total auch vom Lehrer abhängig. Die haben sich zwar auch entschuldigt danach, aber das war
95 trotzdem richtig extrem.

96 I: Welchen Einfluss haben denn die Reaktionen auf Fehlverhalten, oder wie du gesagt hast,
97 dass eine Lehrkraft dann den Schüler beleidigt hat, auf deine Emotionen, was Schule und
98 Unterricht betrifft?

99 S4: Also ich finde, dass, wenn auch sowas passiert ist, das auch so ein bisschen mit Abstand
100 zu tun hat, also, ob man das jetzt selbst war oder nur mit im Raum. Aber ich finde vor allem,
101 dass es auch die Lernmotivation stört und man dann irgendwie erstmal so geschockt ist oder
102 frustriert und sich gar nicht mehr so gut konzentrieren kann. Irgendwie unterbricht das das
103 eigentliche Konzept vom Lernen dann total.

104 I: Und gibt es aber auch umgekehrt Momente im Unterricht, in denen du die Emotionen von
105 deinen Lehrkräften als besonders positiv oder besonders zugewandt wahrnehmen kannst?
106 Welche Situationen sind das dann?

107 S4: Ja, es gibt auf jeden Fall richtig viele positive auch Momente. Ich finde vor allem, dass,
108 wenn auch die Lehrkräfte einfach mit so einem positiven Stimmungsbild in den Unterricht rein-
109 gehen und, wenn es auch da negative Situationen gibt, sie dann einfach positiv damit umge-
110 hen. Oder auch wenn man was nicht richtig geschafft hat, wird das trotzdem in etwas Positives
111 umgewandelt. Genau dann merke ich, auch bei meinen Mitschülern, dass man dann total po-
112 sitiv eigentlich auch mit einem Fehler umgehen kann und dann auch Stresssituationen auf

113 einmal zu was Gutem werden können. (...) Da gab es dann auch mal eine Situation bei uns,
114 dass dann eine Kursarbeit überhaupt nicht gut gelaufen ist und dann hat aber die Lehrerin
115 irgendwie super lange mit uns besprochen: ‚Okay, warum war das so, woran lag es?‘ Also
116 haben wir eigentlich diese Stresssituation durch die schlechte Kursarbeit in etwas Positives
117 umgewandelt, dass wir uns dann überlegt haben: ‚Okay, wie können wir in Zukunft besser
118 damit umgehen?‘

119 I: Was würdest du denn generell sagen, motiviert dich im Unterricht oder der Schule am meis-
120 ten?

121 S4: Also ich finde es irgendwie schwierig so eine Sache hervorzuheben. Auf jeden Fall moti-
122 vierend ist aber, würde ich sagen, eigentlich insgesamt, wenn der Lehrer den Unterricht ein-
123 fach interessant gestaltet, wenn man einfach merkt, dass der Lehrer seinen Job gerne macht.
124 Einfach diese Grundstimmung, dass man irgendwie sich abgeholt fühlt und dass man das
125 Gefühl hat, dass der Lehrer jetzt nicht einfach Fakten vorliest, sondern einfach sein Unter-
126 richtsfach auslebt und man dadurch auch so einen Mehrwert erkennt. Ich lerne es jetzt nicht
127 einfach, weil ich da eine HÜ schreibe, sondern ich lerne es, weil es mich irgendwie in meinem
128 Leben auch so voranbringen kann.

129 I: Und mit welchen schulischen und privaten Problemen wendest du dich denn an deine Lehr-
130 kraft?

131 S4: Also ich würde sagen, privat eigentlich gar nicht. Also wir haben zwar Vertrauenslehrer
132 und auch unsere Stammkursleitung, aber das würde ich sagen, mache ich eigentlich nicht.
133 Und bei schulischen Problemen gehe ich meistens zu meiner Stammkursleiterin. Also, wegen
134 meines Mathelehrers hatte ich da jetzt öfters Probleme, und da bin ich dann mit ihr dazu ge-
135 gangen, um einfach auch über Noten zu reden und auf sie zu fragen, wie man da besser
136 interagieren kann.

137 I: Und hast du dich dann auch von ihr verstanden gefühlt und woran hast du das festgemacht,
138 dass sie dann versucht, dich zu verstehen?

139 S4: Also, ich finde, man hat auf jeden Fall gemerkt, dass sie mich total verstanden hat und
140 auch extrem darauf eingegangen ist, weil sie erstmal Mitgefühl gezeigt hat und versucht hat,
141 die Situation nachzuvollziehen. Sie hat sich auch nicht irgendwie da Partei für den Lehrer er-
142 griffen, sondern war eigentlich eher auf der Seite des Schülers. Und das war auch schön oder
143 auch gut, weil sie mir auch dann Lösungsvorschläge gezeigt hat und auch mich nicht zu ir-
144 gendwas gedrängt hat.

145 I: Also hat sie dir dann verschiedenen Möglichkeiten gezeigt und du konntest dann selbst ent-
146 scheiden wie du weiter vorgehst?

147 S4: Ja, genau.

148 I: Nimmst du denn generell Unterschiede wahr, wie die Lehrkräfte mit einzelnen Schülern um-
149 gehen? Also gehen sie mit der einen Gruppe zum Beispiel so um und mit der anderen dann
150 wieder anders?

151 S4: Ja, auf jeden Fall. Also ich finde es bei jedem Lehrer total unterschiedlich. Also nicht immer
152 negativ, dass er andere Menschen oder andere Kinder oder auch Schüler dann irgendwie total
153 negativ behandelt und die anderen richtig gut. Aber ich finde, dass vor allem auffällt, dass,
154 wenn die Lehrer eine Gruppe oder manche Menschen sympathischer finden, dann auf jeden
155 Fall einfach da mehr Interaktion herrscht und man sich mehr mit den Leuten beschäftigt. Und
156 was ich finde, was auch auffällt, ist, dass, wenn die Lehrer die Schüler aber auch nicht mögen,
157 dann häufen sich oft negative Situationen. (..) Ja, und wahrscheinlich auch einfach ein biss-
158 chen distanzierter zu denen sind. Also so mit den Schülern, die sie mögen, findet auch mal
159 irgendwie ein Gespräch auf dem Gang einfach statt. Mit den anderen Schülern aber halt nicht.

160 I: Welche Art von Umgang haben dann deine Lehrkräfte generell so mit euch?

161 S4: Ich würde sagen, es kommt auch total auf den Lehrer drauf an. Aber ich würde sagen, die
162 meisten Lehrkräfte sind schon eher distanzierter. Also nicht irgendwie, dass die unfreundlich
163 sind oder irgendwie gar keine Emotionen zeigen. Aber ich würde sagen, dass die meisten
164 Lehrkräfte schon einfach ihren Unterricht durchziehen. Die gehen in die Stunde rein, halten da
165 ihren Unterricht und dann ist aber auch die Stunde vorbei und mehr auch nicht. (..) Aber es gibt
166 auch ein paar Lehrer, ich würde sagen, es sind aber nicht ganz so viele, die sich auch wirklich
167 für die Klasse interessieren und auch so ein bisschen mehr noch so da in die Richtung Bezie-
168 hung gehen. Auch dass man sich mal privat auf dem Gang unterhält über Dinge, die nichts mit
169 der Schule zutun haben, oder auch mal gemeinsam Spaß macht und lacht. Das sind dann
170 aber meistens auch die Lehrer, die man schon länger kennt und die sich allgemein mehr en-
171 gagieren.

172 I: Okay. Wie würdest du denn im Allgemeinen die Beziehung zu den Lehrkräften beschreiben?
173 Du hast ja eben schon gesagt, manche sind eher distanzierter, manche interessieren sich
174 wirklich für einen. Wie würdest du dann generell sagen steht ihr zu den Lehrern oder zu den
175 Lehrkräften?

176 S4: Also allgemein würde ich sagen, dass wir eigentlich in unserer Schule ein gutes Verhältnis
177 zu den Lehrern haben. Es wird auch immer von der Schulleitung gesagt, und auch generell
178 hat man das Gefühl, dass man auch immer auf die Lehrkräfte zugehen kann und auch mit
179 ihnen reden soll. Und ich finde vor allem, was auch positiv auffällt, dass eigentlich auch so ein
180 Gemeinschaftsgefühl gefördert werden soll, dass das nicht so auf zwei Stufen entsteht. Aber
181 es gibt natürlich auch immer wieder Fälle, da wird das jetzt nicht bestätigt. Aber ich würde
182 sagen, größtenteils ist das eigentlich ein Miteinander, kein Gegeneinander.

183 I: Was vereinfacht oder erschwert es denn aus deiner Sicht, eine gute Beziehung zu Lehrern
184 aufzubauen?

185 S4: Ich würde sagen, was es auf jeden Fall das erschwert, ist, wenn man von Anfang an eine
186 negative Situation hatte, vielleicht eine schlechte Note, oder sich unfair behandelt gefühlt hat.
187 Und ich finde vor allem, was auch mir so ging, wodurch auch meine Beziehung zu dem Lehrer
188 auch zerstört wurde, dass man sich nicht verstanden gefühlt hat und dass durch Gespräche
189 der Lehrer total uneinsichtig war. Also dass man irgendwie gar keine so Möglichkeit hat, sich
190 zu erklären, einfach total das Abblocken. (..) Was ich finde, was aber auch eine Beziehung
191 irgendwie auch so verstärken kann und auch besser werden lassen kann, ist, wenn die Lehr-
192 kräfte auch so Interesse an dem Schüler zeigen und auch vielleicht versuchen, dem Schüler

193 zu helfen. Also, dass man mal außerhalb der Stunde auch mal auf den Schüler zugeht und
194 mal sagt: ‚Ah, guck mal, ich habe gesehen, dass du da und da noch Schwierigkeiten hast. Wie
195 können wir das zusammen und gemeinsam verbessern?‘

196 I: Super, danke. Gab es denn schon mal eine besonders unangenehme Erfahrung, die du mit
197 einer Lehrkraft gemacht hast? Und wenn ja, welche war das?

198 S4: Also, das war auf jeden Fall mit meinem Mathelehrer bei einer Zeugnisnote. Da hat er mir
199 eine schlechtere Note gegeben, als ich eigentlich hätte von den Noten her haben müssen.
200 Und ich bin zu ihm rausgegangen und habe dann mit ihm darüber geredet, weil ich auch ein-
201 fach unfair fand. Und dann war es einfach so, dass der Lehrer total abgeblockt hat und einfach
202 mit Situationen argumentiert hat, die davor schlecht gelaufen sind. Und es eigentlich auch
203 Missverständnisse waren und deswegen unfair meiner Meinung nach. Und einfach dadurch,
204 ja, hatte man dann das Gefühl, dass man total missverstanden wird. Dadurch wurde dann
205 diese ganze Beziehung, die jetzt auch die letzten zwei Jahre dann auch noch ging, zerstört.

206 I: Das hört sich nicht so schön an. Gab es auch umgekehrt eine besonders positive Erfahrung,
207 die du mit irgendeinem Lehrkräften gemacht hast?

208 S4: Also, ich würde sagen, eigentlich relativ viele auch positive Erfahrungen. Wir haben auch
209 unsere Stammkursleiterin, die zwar auch emotional sein kann, aber die trotzdem so ist, dass,
210 wenn man zwischenmenschliche Probleme mit anderen Lehrern hat oder auch generell Hilfe
211 braucht, auch im Schulalltag oder bei Veranstaltungen, die wir oft machen, dass sie einfach
212 versucht, sich einzubringen, und oft nachfragt, wie sie helfen kann. Oder ob du mit dem oder
213 dem Thema zurechtkommst. Und dadurch fühlt man sich einfach total verstanden.

214 I: Gibt es denn allgemein Möglichkeiten für euch in der Schule oder bei Lehrkräften zu äußern,
215 wie ihr euch fühlt?

216 S4: Ja, das gibt es auf jeden Fall. Wir haben Vertrauenslehrer, zwei Stück. Die werden jedes
217 Jahr, ich glaube jedes Jahr, oder alle paar Jahre, neu gewählt durch die Schülerschaft, und da
218 gibt es dann immer zwei Stück, und man kann sich da jederzeit an die wenden. Die sind auch
219 dann, glaube ich, eigentlich zu jeder Zeit auch verfügbar, dass man mit denen reden kann.
220 Und ich würde sagen, dass vor allem auch jüngere Schüler, die auch sehr gerne nutzen und
221 auch ältere Schüler, die auch irgendwie private Probleme haben, gehen da auch eigentlich
222 immer sehr gerne hin.

223 I: Hast du dann auch den Eindruck, dass es den Lehrern wirklich wichtig ist, und es sie inte-
224 ressiert, wie du dich fühlst? Und wenn das der Fall ist, woran kannst du das denn dann genau
225 merken?

226 S4: Ich würde sagen, die Lehrer an sich oft nicht wirklich. Also, es geht dann oft einfach nach
227 der Reihe, nach den Noten. Und viele Lehrer sagen zwar immer, oder es wird auch von der
228 Schulleitung suggeriert, jeder Schüler ist wichtig, aber viele Lehrkräfte haben auch einfach oft
229 nicht die Zeit und wollen sie sich nicht nehmen. Und ich glaube, dass, wenn es einem nicht
230 gut geht, die Lehrkräfte es eigentlich meistens nicht bemerken

231 I: Und was oder wer würde dir denn in der Schule helfen, wenn es dir emotional nicht gut
232 gehen würde?

233 S4: Also ich glaube, dass auf jeden Fall die Vertrauenslehrer, die wir haben. Und ich finde,
234 wenn man auch mal irgendwie enttäuscht von etwas ist, dann rede ich vor allem einfach mit
235 meinen Freunden in der Schule, weil man sich von denen oft besser verstanden fühlt.

236 I: Wie beteiligst du dich denn in der Regel am Unterricht?

237 S4: Also ich würde sagen, ich beteilige mich eigentlich relativ viel im Unterricht, eigentlich in
238 den meisten Fächern sehr viel. In manchen, die mir nicht ganz so viel Spaß machen, vielleicht
239 ein Ticken weniger. Aber ich würde auch sagen, dass ich eigentlich immer auch sehr aktiv bin
240 und auch Spaß habe bei den meisten Unterrichtsfächern und dadurch natürlich auch die Zeit
241 schneller rumgeht. Bei ein, zwei Fächern, die mir jetzt nicht so viel Spaß machen, würde ich
242 sagen, meldet man sich dann auch mal ein bisschen weniger.

243 I: Okay. Und in welchen Situationen nimmst du dich bewusst zurück und sagst lieber nichts,
244 also hältst dich einfach raus?

245 S4: Da gibt es so manche. Ich würde vor allem sagen, bei Diskussionen mit den Lehrern um
246 Noten, wo man vielleicht irgendwie selbst nicht in erster Reihe so zum Lehrer steht. Sonst
247 irgendwie in Situationen, die einfach unangenehm mit dem Lehrer sein könnten, hält man sich
248 erstmal im ersten Moment lieber zurück. (..) Also es ist nicht so, dass ich nichts sage, aber
249 man versucht einfach, die Konfrontation zu vermeiden, weil man dann Probleme mit Lehrern
250 und vor allem mit Noten hat. Es gibt ja immer wieder die Probleme, dass man zuerst abwartet
251 und erst einmal schaut, was generell so passiert.

252 I: Wie reagiert denn dein Lehrer, wenn im Unterricht was nicht funktioniert oder wenn jemand
253 die falsche Antwort gibt?

254 S4: Also, ich würde sagen, dass das oft so ist, dass wir es nochmal durchsprechen oder ir-
255 gendwie nochmal gesagt wird: ‚Wo habt ihr noch Probleme, sollen wir nochmal irgendwas
256 besprechen?‘ Vor allem jetzt bei der Vorbereitung auf verschiedene Themen. (..) Es ist aber
257 auch oft so, dass wenn Themen nicht verstanden werden oder auch generell irgendwas nicht
258 klappt, wo die Lehrkräfte denken, dass es einfach wäre, auch oft dann darauf hingewiesen
259 wird: ‚Das hättet ihr doch zu Hause wiederholen müssen, da haben wir jetzt keine Zeit dafür‘.
260 Es wird dann oft, ja, auch durch Erstaunen geäußert und auch, dass die Lehrkräfte dann auch
261 manchmal enttäuscht sind.

262 I: Wie geht denn deine Lehrkraft mit Konflikten um?

263 S4: Also ich kann mich daran erinnern, dass es so einen WhatsApp-Streit bei uns gab, irgend-
264 wie, glaube ich, in der Zwölf. Und da war es dann so, dass dann manche Schüler zur Ober-
265 stufenleiterin gegangen sind und dann auch Schüler von ihr zu diesem Streitthema befragt
266 wurden, also die zwei Parteien. Das wurde auch umfassend zur Kenntnis genommen. Wenn
267 man aber jetzt innerhalb der Stufe auch Konflikte hat, würde ich sagen, löst man das vielleicht
268 auch eher privat, wenn es kleinere sind.

269 I: Hast du dich dann schon mal bei einem Konflikt an eine Lehrkraft gewendet?

270 S4: Ich würde sagen, das gibt es eigentlich bei uns so nicht. Also sehr selten.

271 I: Und in welchen Situationen nimmst du denn dein Klassenklima als besonders angenehm
272 war?

273 S4: Ich würde sagen, ich fühle mich eigentlich am wohlsten, wenn man seine Freunde um sich
274 hat oder Menschen, die man einfach gerne mag. Dann hat man die Unterstützung auch einfach
275 von den Menschen, von denen man sich auch unterstützt und verstanden fühlt. (..) Und ich
276 fühle mich auch am wohlsten, wenn man auch eine Lehrkraft bei sich hat, die man einfach
277 schätzt und auch gerne mag und auch einfach fachlich von der Lehrkraft auch viel hält. (..) Wo
278 man einfach das Gefühl hat, dass sich auch einfach alle in dem Kurs gut verstehen, dass da
279 nicht irgendwie Unruhen entstehen.

280 I: Was machen denn deine Lehrkräfte genau, um das Wohlbefinden innerhalb der Kurse zu
281 fördern?

282 S4: Also ich finde nicht in jedem Kurs, aber es wird auch oft gefragt, wie man vielleicht bessere
283 Arbeitsgemeinschaften bilden, oder besser lernen kann. Also es wird auch auf jeden Fall nach
284 Feedback von Lehrkräften gefragt. Ich würde sagen, großartig anders, also außer dieses
285 Feedback, dass man irgendwie versucht, neue Lösungsvorschläge zu sammeln und so, gibt
286 das jetzt nicht.

287 I: Und welchen Einfluss hat die Stimmung in der Klasse oder dem Kurs darauf, wie gut du
288 lernen kannst?

289 S4: Also, ich würde sagen, das ist in manchen Kursen schon sehr extrem. Wenn der Kurs sehr
290 unruhig ist und auch der Lehrer oder die Lehrerin dadurch abgelenkt werden und im Kurs eine
291 Orientierungslosigkeit herrscht, dass der Lehrer keinen Durchblick mehr hat und alle einfach
292 das machen, was sie wollen, ist es oft so, dass wir in einem Kurs zum Beispiel gar keinen
293 richtigen Stoff machen. Dann macht jeder, was er will, und die Lehrerin im Kurs greift nicht
294 richtig durch. Und dadurch, würde ich sagen, ist es dann schon so, dass man leider sehr wenig
295 lernt.

296 I: Und gibt es Lehrer, bei denen du besonders ungern in den Kurs gehst?

297 S4: Ja, es gibt auch auf jeden Fall einen Lehrer. Das war auch einfach so, dass es zuvor
298 negative Ereignisse gab und der Lehrer einfach nicht wirklich auf den Kurs eingeht und auch
299 einfach das Grundstimmungsbild mit den ganzen Leuten, die dort sind. Die Noten sind wirklich
300 extrem schlecht. Der Lehrer auch nicht wirklich empathisch. Also da stimmt einfach alles nicht
301 wirklich.

302 I: Wie wichtig findest du es denn, dass Lehrkräfte mit ihren eigenen Emotionen als auch mit
303 den Emotionen der Schüler umgehen können?

304 S4: Also, ich glaube, es ist mit einer der wichtigsten Punkte eigentlich. Ich glaube, dass viele-
305 Lehrkräftedas auch irgendwie so oft vergessen, weil auf unserer Schule die Lehrkräfte ja auch

306 oft gar keine Pädagogen mehr sind. (...) Aber ich glaube trotzdem, dass es extrem wichtig ist,
307 dieses Gefühl zu haben, dass man gesehen wird, weil dadurch auch der Weg von Kindern
308 oder von uns als Jugendlichen erheblich beeinträchtigt werden kann. Denn manchmal kann
309 schon eine einzige Lehrkraft, die nur zwei Jahre tätig ist, trotzdem extrem viel bewirken und
310 auch übersehen. Und ich glaube, es ist auch extrem wichtig, dass Schüler und Lehrkräfte auf
311 einer Ebene miteinander agieren können und dass die Empathie von beiden Seiten einfach so
312 da sein muss.

313 I: Perfekt. Und zum Abschluss. Was macht denn für dich eine besonders gute Lehrkraft aus?

314 S4: Also, ich glaube, da gibt es viele Punkte, aber vor allem, dass sie gutes Fachwissen hat,
315 vor allem Spaß am Unterrichten hat und ihren Stoff fachgerecht und altersgerecht vermittelt,
316 also auch auf den Kurs angepasst. (..) Dann vor allem auch, dass die Lehrkraft empathisch
317 ist, also dass sie auf die Schüler eingeht und vielleicht auch vor allem auf Schüler, die vielleicht
318 etwas stiller sind, oder auch auf die Lauteren, dass sie grundsätzlich jedes Kind beachtet. (.)
319 Ich finde es aber auch wichtig, dass die Lehrkraft versucht, in Situationen mal mehr durchzu-
320 greifen und den Ton auch ein bisschen anzugeben, weil es natürlich auch Schüler gibt, die
321 einfach die Orientierung brauchen.

322 I: Super. Vielen vielen Dank!

Anhang C: Kodierleitfaden

Nummer	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Oberkategorie 1: Selbstwahrnehmung			
Subkategorie 1.1	Wahrnehmung der eigenen Emotionen	„Und ich glaube, ich mache es oft so, dass ich einfach so ein bisschen rationaler rangehe und mir einfach überlege: ‚Okay, es ist jetzt nur eine Prüfung und es war jetzt irgendwie nur eine Stunde, die mal schlecht gelaufen ist‘. Dann versuche ich mich irgendwie auf gute Dinge zu fokussieren, wie zum Beispiel mein Sport oder Freizeit mit Freunden. (..) Einfach so positive Dinge. Dadurch versuche ich dann diese negativen Dinge, oder auch diesen Stress auszublenden.“ (S4, Z. 41-46)	Subkategorie 1.1 umfasst alle Aussagen über die Wahrnehmung der eigenen Emotionen im schulischen Alltag.
Subkategorie 1.2	Reflexion der Emotionen	„Das hat mich sehr geärgert, und ich habe sie dann direkt nochmal bestellt, aber nicht am nächsten Tag oder zwei Tage später, sondern absichtlich eine Woche später, um nochmal darüber nachzudenken, wie ich mit der Situation umgehe und was an der Aussage der Dame dran ist.“ (L1, Z. 69-72)	Subkategorie 1.2 umfasst alle Aussagen über das Reflektieren von Emotionen.
Oberkategorie 2: Emotionsregulation			

Subkategorie 2.1	Emotionale Herausforderungen im schulischen Alltag	„Also, emotionale Herausforderungen gibt es schon jede Menge. (...) Es gibt da ja verschiedene Ebenen. Es sind ja nicht nur die Kinder. Sondern es sind auch in der Grundschule natürlich ganz viele Eltern. Und es sind natürlich auch die Kollegen und Kolleginnen. Es sind drei Schienen. Da ist die Frage, wie man damit umgeht.“ (L1, Z. 50-53)	Subkategorie 2.1 umfasst alle Aussagen über wahrgenommene emotionale Herausforderungen im schulischen Alltag.
Subkategorie 2.2	Strategien im Umgang mit Emotionen	„Also oft auch, indem man sich ganz einfach Rat holt. Das kann auch Rat innerhalb der Familie sein oder einfach darüber sprechen, dass man sie einfach los ist. Es gibt nichts Schlimmeres, als irgendetwas in sich hineinzufressen die ganze Zeit und es nicht loswerden zu können.“ (L1, Z. 53-56)	Subkategorie 2.2 umfasst alle Aussagen über eingesetzte Strategien im Umgang mit herausfordernden Situationen.
Oberkategorie 3: Pädagogische Beziehungen			
Subkategorie 3.1	Beschreibung pädagogischer Beziehung	„Aber ich würde sagen, die meisten Lehrkräfte sind schon eher distanzierter. Also nicht irgendwie, dass die unfreundlich sind oder irgendwie gar keine Emotionen zeigen. Aber ich würde sagen, dass die meisten Lehrkräfteschon einfach ihren Unterricht durchziehen. Die gehen in die Stunde rein, halten da ihren Unterricht und dann	Subkategorie 3.1 umfasst alle Aussagen darüber, wie die schulischen Akteure pädagogische Beziehungen wahrnehmen.

		ist aber auch die Stunde vorbei und mehr auch nicht.“ (S4, Z. 62-66)	
Subkategorie 3.2	Unterschiede in pädagogischen Beziehungen	„Es gibt Kurse, die hatte ich dann zum Beispiel nur eine Stunde die Woche. Wenn du da nicht so richtig kennenlernen kannst, dann gehst du da schon rein und denkst eigentlich wäre es schön, wenn die Stunde heute ausfällt. Dann siehst du die wieder zwei Wochen nicht. Dann hast du wieder nur eine Einzelstunde. Also wenn man so gar nicht warm miteinander wird und dadurch keine Beziehung dann aufbaut.“ (L1, Z. 90-94)	Subkategorie 3.2 umfasst alle Aussagen über die wahrgenommenen Unterschiede in pädagogischen Beziehungen.
Subkategorie 3.3	Der Einfluss von Emotionen auf pädagogische Beziehungen	„Aber ich finde, dass vor allem auffällt, dass, wenn die Lehrer eine Gruppe oder manche Menschen sympathischer finden, dann auf jeden Fall einfach da mehr Interaktion herrscht und man sich mehr mit den Leuten beschäftigt. Und was ich finde, was auch auffällt, ist, dass, wenn die Lehrer die Schüler aber auch nicht mögen, dann häufen sich oft negative Situationen.“ (S4, Z. 53-57)	Subkategorie 3.3 umfasst alle Aussagen über den Einfluss von Emotionen auf die pädagogischen Beziehungen.
Subkategorie 3.4	Die Rolle von Vertrauen, Verständnis, Zuneigung und	„Kinder lernen nur dann gut, wenn es ein Vertrauensverhältnis gibt“ (L1, Z. 205)	Subkategorie 3.2 umfasst alle Aussagen über die Rolle von Vertrauen, Verständnis, Zuneigung

	Sicherheit in pädagogischen Beziehungen	„Aber mit schulischen Problemen, da würde ich sagen, da gibt es schon so ein, zwei Lehrkräfte, denen man vertraut und an die man sich ganz gut wenden kann.“ (Z.107-109)	und Sicherheit in pädagogischen Beziehungen
Oberkategorie 4: Interaktion			
Subkategorie 4.1	Interaktionen im schulischen Alltag	„Die merken genau, wenn du unehrlich bist oder wenn du eben nicht authentisch bist. Sondern die brauchen dann auch mal eine klare Grenze. Und die brauchen auch nicht nur, ach das hast du jetzt schon ganz gut gemacht, sondern die brauchen auch mal, das war gar nichts.“ (L1, Z. 211-214) „Die ist so, dass, wenn sie in den Klassenraum reinkommt, einfach sagt: ‚Oh, heute war ein richtig schlimmer Tag‘. Das ist dann direkt der erste Satz, wenn wir anfangen. Wir kennen sie schon, sie ist halt sehr emotional, dass sie das so richtig auslebt auch.“ (S4, Z. 69-72)	Subkategorie 4.1 umfasst alle Aussagen über Interaktionen im schulischen Alltag.
Subkategorie 4.2	Interaktionen in Konfliktsituationen	„Also er hilft uns dann immer. Er steht immer hinter uns und dann legt er seine Hand auf unsere Schulter und dann regelt er das, dann ist er quasi eine Stütze.“ (S1, Z. 93-94)	Subkategorie 4.2 umfasst alle Aussagen über die Lehrer-Schüler Interaktion in Konfliktsituationen.

Subkategorie 4.3	Der Einfluss von Emotionen auf die Interaktion	„Wenn die Lehrer auch so unmotiviert sind, einen anschreien oder irgendwie einfach so negativ einem begegnen, dass man auch einfach sich darüber auch dann richtig extrem ärgert und auch einfach frustriert ist. Und ich würde sagen, dass man dadurch mit dem Tag und Situationen, die danach kommen, einfach dann negativer umgeht.“ (S4, Z. 31-35)	Subkategorie 4.3 umfasst alle Aussagen über den Einfluss von Emotionen auf die Interaktion.
Oberkategorie 5: Positive Emotionen			
Subkategorie 5.1	Einsatz positiver Emotionen	„Ich sage dann immer nochmal vor einer Klassenarbeit: Es kommt nichts dran, was wir nicht gemacht haben. Macht euch keine Sorgen. Wir sind gut vorbereitet. Ihr habt zu Hause geübt. Natürlich weiß ich, dass das der ein oder andere nett gemacht hat. Aber ja, das mache ich schon. Ich mache dann auch noch ein Glücksschwein an die Tafel oder viel Erfolg.“ (L1, Z. 222-226)	Subkategorie 5.1 umfasst alle Aussagen über den Einsatz von positiven Emotionen im schulischen Alltag.
Subkategorie 5.2	Wirkung der positiven Emotionen	„Die Kunst in unserem Beruf ist es ganz einfach: Man muss es schaffen, wie soll ich das sagen. (...) Es geht darum, das Doofe nicht so wichtig zu nehmen, sondern vielmehr die vielen tollen Momente, die man jeden Tag hat, zu sehen und zu	Subkategorie 5.2 umfasst alle Aussagen über die Wirkung der positiven Emotionen.

		genießen und mehr auf das Positive zu achten als auf das Negative.“ (L1, Z. 360-362.).	
Oberkategorie 6: Emotionale Intelligenz			
Subkategorie 6.1	Verständnis der emotionalen Intelligenz	„Also emotional ist ja natürlich, dass es mit Gefühlen zu tun hat und Intelligenz, eben irgendwie mit Kognition. Und das eben einfach wahrscheinlich im schulischen Kontext so zusammenzubringen, dass das eine das andere eben nicht ausschließt, weil Emotionen ja durchaus auch lähmen können.“ (L1, Z. 7-10) „Ich würde damit auf jeden Fall schon mal Gefühlen verbinden. (..) Insbesondere ob man empathisch ist. Ob man sich gut in andere hineinversetzen kann, also in der Schule eben in die ganzen Kinder.“ (L2, Z.8-10)	Subkategorie 6.1 umfasst alle Aussagen über das Verständnis des Begriffes der emotionalen Intelligenz.
Subkategorie 6.2	Bedeutung für den schulischen Alltag	„Das war auch einfach so, dass es zuvor negative Ereignisse gab und der Lehrer einfach nicht wirklich auf den Kurs eingeht und auch einfach das Grundstimmungsbild mit den Leuten, die dort sind. Die Noten sind wirklich extrem schlecht. Der Lehrer ist auch nicht wirklich empathisch. Also da stimmt einfach alles nicht wirklich.“ (S4, Z. 297-301)	Subkategorie 6.2 umfasst alle Aussagen über die Bedeutung der emotionalen Intelligenz auf den schulischen Alltag.

Anhang D: Einverständniserklärung

Sehr geehrte Eltern und Erziehungsberechtigte,

im Rahmen meiner Masterarbeit im Studiengang Lehramt für die Grundschule an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg führe ich eine Befragung zum Thema „Emotionale Intelligenz im schulischen Kontext“ durch.

Ziel der Befragung ist es, Einblicke in die Wahrnehmungen von Schülern zu gewinnen. Es handelt sich nicht um eine Leistungsüberprüfung, sondern um ein offenes Gespräch über die Erfahrungen aus dem Schulalltag. Dabei interessiert mich insbesondere, wie Kinder den Umgang mit Emotionen sowie die Interaktion mit ihren Lehrkräften im Schulalltag wahrnehmen.

Die Dauer des Interviews beträgt etwa 20-30 Minuten. Die Fragen sind altersgerecht formuliert und beziehen sich auf den Schulalltag (z. B. wie sich Kinder in der Schule fühlen oder wie Lehrkräfte mit herausfordernden Situationen umgehen). Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, was den Kindern zuvor auch nochmal deutlich gemacht wird.

Die Teilnahme ist freiwillig und kann jederzeit beendet werden. Alle Angaben werden vertraulich behandelt und ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet.

Die Interviews werden pseudonymisiert, sodass zu keinem Zeitpunkt Rückschlüsse auf Ihr Kind möglich sind.

Die Tonaufnahmen dienen ausschließlich der Auswertung und werden nach Abschluss der Arbeit gelöscht.

Für die Teilnahme Ihres Kindes benötige ich Ihr schriftliches Einverständnis. Bitte geben Sie die beigefügte Einwilligungserklärung unterschrieben zurück.

Bei Fragen stehe ich Ihnen jederzeit gerne zur Verfügung!

Vielen herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

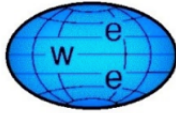
Mit freundlichen Grüßen

Laura Nalbach (E-mail: nalbachl@ph-heidelberg.de)

Einverständniserklärung

Hiermit erkläre ich _____, mich einverstanden, dass meine Tochter/mein Sohn _____ an der Befragung zum Thema „Emotionale Intelligenz im schulischen Kontext“ teilnehmen darf.

_____ (Datum, Unterschrift)



Weltbund
für Erneuerung der Erziehung

An den:

Weltbund für Erneuerung der Erziehung – deutschsprachige Sektion e. V
Keplerstraße 87
D - 69120 Heidelberg

Einverständniserklärung

Hiermit genehmige ich die Veröffentlichung dieser Publikation für den Weltbund für Erneuerung der Erziehung.

Arbeitstitel: Emotionale Intelligenz im schulischen Kontext: Selbstwahrnehmung und
Emotionsregulation als Grundlage pädagogischer Beziehungen

Heidelberg, den 25.03.2026

Unterschrift gez. L. Nalbach (Ihr Name: Laura Nalbach)