

**Belastungserleben und Selbstfürsorge
im Berufsalltag
von Lehrkräften für Sonderpädagogik
im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation**

Eine Interview-Studie
zum Umgang mit sich selbst
in emotional herausfordernden Situationen

Inauguraldissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln
nach der Promotionsordnung vom 18.12.2018
vorgelegt von

Kathrin Vogt
aus
Bielefeld

März 2024

Erster Gutachter: Prof. Dr. Markus Dederich, Universität zu Köln

Zweite Gutachterin: Prof. ' Dr. ' Karolin Schäfer, Universität zu Köln

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln am 18. Juli 2024 angenommen.

Tag der mündlichen Prüfung: 25. Oktober 2024

Prüfungskommission: Prof. Dr. Markus Dederich (Gutachter und Prüfer), Jun.-Prof. ' Dr. ' Karolin Schäfer (Gutachterin und Prüferin), Prof. ' Dr. ' Charlotte Hanisch (Vorsitzende), Dr. Jürgen Wessel (Protokollant)

*Leben ist in diesem Sinne
Suche nach Resonanz
und Streben*

*nach der Vermeidung von dauerhafter Entfremdung.
Menschen sehnen sich danach, die Welt als tragend,
nährend, wärmend und entgegenkommend
und sich selbst als in ihr wirksam zu erfahren,
und sie fürchten sich
vor einer schweigenden, mitleidlosen Welt,
der sie ohnmächtig ausgesetzt sind.*

(Rosa, 2019, S. 747-748)

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	16
2	ÜBERLEGUNGEN ZUR PROFESSION DES LEHRBERUFS	23
2.1	Charakteristika eines <i>unmöglichen</i> Berufs	25
2.2	Personbezogene Fähigkeiten als Teilkompetenz pädagogischer Professionalität	28
2.3	Arbeitsumfeld und Aufgabenbereiche für sonderpädagogische Lehrkräfte an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation in NRW	34
2.3.1	Pädagogisch-audiologische Beratungsstelle	35
2.3.2	Frühförderung	36
2.3.3	Förderschulkindergarten	37
2.3.4	Unterricht in der Grundschule / Sekundarstufe 1 oder einer berufsbildenden Einrichtung	37
2.3.5	Gemeinsames Lernen	38
3	STRESS, BELASTUNGSFAKTOREN UND BELASTUNGSERLEBEN IM BERUFSALLTAG VON LEHRKRÄFTEN	40
3.1	Allgemeine Belastungsfaktoren	43
3.2	Allgemeine Belastungssymptome und Prädiktoren für ein erhöhtes Belastungserleben	46
3.3	Belastungsfaktoren und Belastungserleben im Berufsalltag von sonderpädagogischen Lehrkräften unter besonderer Berücksichtigung spezifischer Aufgaben im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation	49
4	PSYCHISCHE GESUNDHEIT UND RESILIENZ IM BERUFSALLTAG VON LEHRKRÄFTEN	56
4.1	Resilienz als Schutzfaktor für psychische Gesundheit	57
4.2	Ressourcen als Prädiktoren für Resilienz und psychische Gesundheit im Berufsalltag von Lehrkräften	59
4.2.1	Personale Ressourcen	59
4.2.1.1	Selbst- und Fremdwahrnehmung	60
4.2.1.2	Selbstregulation	61
4.2.1.3	Selbstwirksamkeit	65

4.2.2	Soziale Ressourcen	68
4.2.3	Organisationale Ressourcen	70
4.3	Coping.....	71
4.4	Trainingsprogramme zur Stärkung von Resilienz und psychischer Gesundheit im Berufsalltag von Lehrkräften	73
4.5	Die Sorge um und für sich selbst als Teilkompetenz psychischer Gesundheit	80
4.6	Das Konzept Self-Compassion (Selbstmitgefühl) nach Neff als Strategie der Selbstregulation angesichts emotional belastender Erfahrungen	84
4.6.1	Drei Bausteine von Self-Compassion.....	86
4.6.1.1	Self-Kindness/ Selbstfreundlichkeit.....	87
4.6.1.2	Common Humanity/ Gemeinsames Menschsein	88
4.6.1.3	Mindfulness/ Achtsamkeit	88
4.6.2	Zwei Facetten von Self-Compassion: tender (zärtlich) und fierce (kraftvoll).....	89
4.6.3	Forschungsstand zum Konstrukt Self-Compassion.....	90
4.6.4	Selbstmitgefühl in der schulpädagogischen Forschung.....	91
4.6.5	Training und Kultivierung von Selbstmitgefühl - das Mindful-Self-Compassion-Programm (MSC)	93
5	FORSCHUNGSANLIEGEN UND FRAGESTELLUNGEN	95
6	DESIGN.....	98
6.1	Forschungsmethodische Überlegungen.....	98
6.1.1	Qualitativer Forschungszugang.....	98
6.1.2	Gütekriterien qualitativer Forschung.....	99
6.1.3	Forschungsstil und zentrale Aspekte zur qualitativen Analyse der Daten	100
6.1.4	(Selbst-)Reflexion als forschungsmethodische Leitlinie im Verständnis der Reflexiven Grounded Theory Methodologie (RGTM) nach F. Breuer.....	103
6.2	Datenerhebung und -aufbereitung.....	107
6.2.1	Erhebungsinstrumente	107
6.2.1.1	Problemzentrierte Interviews	108
6.2.1.2	Self-Compassion-Scale	111
6.2.2	Sampling, Erhebungsphase, Kontrolle von Störvariablen und ethische Überlegungen ...	112
6.2.3	Transkription der Interviews	120
6.2.4	Datenanalyse.....	120

7	ERGEBNISSE	122
7.1	Emotional belastende Situationen.....	122
7.1.1	Belastende Situationen im Kontext mit Kolleg*innen	123
7.1.2	Belastende Situationen im Kontext mit Schüler*innen oder Frühförderkindern	125
7.1.3	Belastende Situationen im Kontext mit Eltern	127
7.1.4	Belastende Situationen im Kontext mit dem System Schule	129
7.1.5	Deskriptive Vergleichsanalyse von Codehäufigkeiten der Oberkategorie <i>Emotional belastende Situationen</i> in Bezug zu den Variablen Arbeitsbereich, Altersverteilung und Geschlecht	131
7.2	Responses sonderpädagogischer Lehrkräfte zum Umgang mit sich selbst in emotional belastenden Situationen im Schulalltag	133
7.2.1	Subkategorien im Antwortmodus: Körperempfindungen	135
7.2.2	Subkategorien im Antwortmodus: Gedanken und mentale Einstellungen.....	137
7.2.2.1	Reflexion des Geschehens	139
7.2.2.2	Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein	141
7.2.2.3	Selbstkritik	144
7.2.2.4	Akzeptanz beruflicher Herausforderungen	146
7.2.2.5	Selbstvertrauen in berufliche Kompetenz.....	148
7.2.2.6	Selbstwertschätzung.....	150
7.2.3	Subkategorien im Antwortmodus: Gefühle und gefühlsassoziierte Erlebniszustände.....	152
7.2.3.1	Gefühlsassoziierte Erlebniszustände im Kontext mit Verbundenheit	154
7.2.3.2	Wertlosigkeit.....	155
7.2.3.3	Scham.....	158
7.2.3.4	Gefühlsassoziierte Erlebniszustände im Kontext mit Selbstwirksamkeit.....	159
7.2.3.5	Gefühlsassoziierte Erlebniszustände im Kontext mit Wertschätzung	160
7.2.3.6	Hilflosigkeit	161
7.2.3.7	Gefühlsassoziierte Erlebniszustände im Kontext mit mangelnder Selbstwirksamkeit	162
7.2.3.8	Überforderung.....	163
7.2.3.9	Kränkung.....	163
7.2.4	Subkategorien im Antwortmodus Handlungsstrategien	164
7.2.4.1	Austausch und Beratung mit Personen im Umfeld.....	166
7.2.4.2	Distanzierung zu Geschehen.....	169
7.2.4.3	Äußern eigener Bedürfnisse und Erwartungen	170
7.2.4.4	Kreieren wertschätzender Beziehungen.....	173
7.2.4.5	Eingestehen von Fehlern oder Schwächen	177
7.2.4.6	Gestaltung von Erholungszeit	179
7.2.4.7	Setzen von Grenzen	181
7.2.4.8	Vermeidung der Auseinandersetzung	183

7.2.4.9	Absicherung des eigenen beruflichen Handelns	184
7.2.4.10	Einholen professioneller Unterstützung	185
7.2.5	Deskriptive Vergleichsanalyse von Codehäufigkeiten der Oberkategorie <i>Responses zum Umgang mit sich selbst in emotional belastenden Situationen</i> in Bezug zu den Variablen Arbeitsbereich, Altersverteilung und Geschlecht	186
7.2.5.1	Vergleiche der Codehäufigkeiten im Antwortmodus Körperempfindungen.....	186
7.2.5.2	Vergleiche der Codehäufigkeiten im Antwortmodus Gedanken und mentale Einstellungen.....	188
7.2.5.3	Vergleiche der Codehäufigkeiten im Antwortmodus Gefühle und gefühlsassoziierte Erlebniszustände	190
7.2.5.4	Vergleiche der Codehäufigkeiten im Antwortmodus Handlungsstrategien	192
7.3	Selbstunterstützende und selbstfürsorgende Handlungsstrategien unter Bezugnahme auf Interdependenzen zu Subkategorien weiterer Antwortmodi	194
7.3.1	Selbstunterstützung und Selbstfürsorge durch <i>Distanzierung zu Geschehen</i>	198
7.3.2	Selbstunterstützung und Selbstfürsorge durch <i>Austausch mit Personen im Umfeld</i>	199
7.3.3	Selbstunterstützung und Selbstfürsorge durch <i>Eingestehen von Fehlern und Schwächen</i> 200	
7.3.4	Selbstunterstützung und Selbstfürsorge durch <i>Äußern eigener Bedürfnisse und Erwartungen</i>	202
7.3.5	Selbstunterstützung und Selbstfürsorge durch das <i>Setzen von Grenzen</i>	204
7.3.6	Selbstunterstützung und Selbstfürsorge durch <i>Einholen professioneller Unterstützung</i> .	206
7.3.7	Selbstunterstützung und Selbstfürsorge durch <i>Kreieren wertschätzender Beziehungen</i> ..	207
7.3.8	Selbstunterstützung und Selbstfürsorge durch <i>Gestaltung von Erholungszeit</i>	209
7.3.9	Selbstunterstützung und Selbstfürsorge durch <i>Absicherung des eigenen beruflichen Handelns</i>	210
7.4	Stellenwert von Selbstmitgefühl im sonderpädagogischen Berufsalltag.....	211
7.4.1	Einstellung zur Bedeutung von Selbstmitgefühl für die Bewältigung des beruflichen Alltags unter Berücksichtigung des persönlichen Verständnisses und hiermit verbundene Verhaltensweisen 211	
7.4.2	Auswirkungen von selbstmitfühlendem Verhalten auf die Beziehungsgestaltung mit anderen 217	
7.4.3	Wünsche zur Umsetzung von selbstfürsorgendem Verhalten.....	219
7.4.4	Überlegungen und Wünsche für ein Fortbildungsangebot zur Entwicklung von mehr Selbstfürsorge bzw. Selbstmitgefühl	220
7.4.4.1	Chancen.....	221
7.4.4.2	Befürchtungen und Herausforderungen.....	223
7.4.4.3	Wünsche an die inhaltliche Gestaltung.....	227
7.4.4.4	Wünsche an die Rahmenbedingungen	227

8	ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE.....	231
8.1	Emotional belastende Situationen im Schulalltag der Hörgeschädigtenpädagog*innen	231
8.2	Responses zum Umgang mit sich selbst in emotional belastenden Situationen unter besonderer Berücksichtigung der als selbstunterstützend und selbstfürsorgend gekennzeichneten Aussagen	234
8.2.1	Antwortmodus Körperempfindungen.....	235
8.2.2	Antwortmodus Gedanken und mentale Einstellungen	237
8.2.3	Antwortmodus Gefühle und gefühlsassoziierte Erlebniszustände	240
8.2.4	Antwortmodus Handlungsstrategien	245
8.2.5	Facetten der Selbstunterstützung und Selbstfürsorge im Spiegel des Konstrukts Self-Compassion.....	251
8.3	Einstellung und Bedeutung von Selbstmitgefühl als selbstregulative Strategie der Selbstunterstützung bei der Bewältigung emotional belastender Situationen und Wünsche für deren Kultivierung.....	254
8.4	Limitationen.....	258
8.5	Praktische Implikationen.....	261
8.6	Fazit und Ausblick für zukünftige Forschungsperspektiven	262
9	LITERATURVERZEICHNIS.....	264

Abkürzungsverzeichnis

ACT	Akzeptanz- und Commitmenttherapie
Anm.	Anmerkung
AVEM	Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (Testinstrument)
B1-B26	Befragte Interviewpartner*innen (durchnummeriert von 1-26)
m/ w	männlich/ weiblich (bezogen auf Geschlecht der interviewten Person)
Big Five	Fünf-Faktoren-Modell (Persönlichkeitspsychologie)
FF	Frühförderung
GL	Gemeinsames Lernen
GTM	Grounded Theory-Methodologie
I	Interviewerin
KMK	Kultusministerkonferenz
NRW	Nordrhein-Westfalen
Pos.	Position (genaue Stelle im Interviewtranskript)
QIA	Qualitative Inhaltsanalyse
RGTM	Reflexive Grounded Theory-Methodologie
SCS	Self-Compassion Scale (Testinstrument)
WHO	World Health Organization (Weltgesundheitsorganisation)
WLB	Work-Life-Balance

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Interviewsetting	115
Abbildung 2: Verteilung Grad der Self-Compassion von Personen, die die SCS ausgefüllt haben / absolute Anzahl und prozentuale Verteilung	119
Abbildung 3: Responses der interviewten Sonderschullehrkräfte zum Umgang mit sich selbst angesichts emotional belastender Situationen - Vier-Antwortmodi-Modell mit Subkategorien	135
Abbildung 4: Überblick über die als unterstützend oder selbstfürsorgend benannten Responses aller Antwortmodi mit Kennzeichnung von Zusammenhängen durch inhaltliche Überschneidungen von Codes am gleichen Segment	197

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Altersverteilung der Interviewteilnehmer*innen.....	115
Tabelle 2: Lebensalter und Berufserfahrung der Interviewteilnehmer*innen.....	116
Tabelle 3: Verteilung der Interviewteilnehmer*innen nach Arbeitsbereichen.....	117
Tabelle 4: Zusätzliche Kontrastierungen der Fallauswahl	118
Tabelle 5: Verteilung Gesamtwerte in Self-Compassion-Scale (SCS) der interviewten Personen, die die SCS ausgefüllt haben.....	119
Tabelle 6: Codehäufigkeiten in der Oberkategorie „Emotional belastende Situationen“, prozentuale Verteilung in den Arbeitsbereichen Frühförderung (FF), Gemeinsames Lernen (GL), Grundschule (GS) und Sekundarstufe 1 (Sek 1)	132
Tabelle 7: Codehäufigkeiten in der Oberkategorie „Emotional belastende Situationen“, prozentuale Verteilung in den unterschiedlichen Altersgruppierungen	133
Tabelle 8: Codehäufigkeiten in der Oberkategorie "Emotional belastende Situationen", prozentuale Verteilung.....	133
Tabelle 9: Anzahl der Interviews mit Responses im Antwortmodus „Gedanken und mentale Einstellungen“.....	139
Tabelle 10: Anzahl der Interviews zu Aussagen in Subkategorien des Antwortmodus „Gefühle und gefühlsassoziierte subjektive Erlebniszustände“.....	153
Tabelle 11: Anzahl der Interviews zu Aussagen in Subkategorien des Antwortmodus „Handlungsstrategien“	165
Tabelle 12: Responses zum Umgang mit emotional belastenden Situationen - Codehäufigkeiten in der Subkategorie „Körperempfindungen“, prozentuale Verteilung in den Arbeitsbereichen Frühförderung (FF), Gemeinsames Lernen (GL), Grundschule (GS) und Sekundarstufe 1 (Sek 1)	187
Tabelle 13: Responses zum Umgang mit emotional belastenden Situationen - Codehäufigkeiten in der Subkategorie „Körperempfindungen“, prozentuale Verteilung in den unterschiedlichen Altersgruppierungen	187
Tabelle 14: Responses zum Umgang mit emotional belastenden Situationen - Codehäufigkeiten in der Subkategorie „Körperempfindungen“, prozentuale Verteilung nach Geschlecht	188
Tabelle 15: Responses zum Umgang mit emotional belastenden Situationen - Codehäufigkeiten in der Subkategorie „Gedanken und mentale Einstellungen“, prozentuale Verteilung in den Arbeitsbereichen Frühförderung (FF), Gemeinsames Lernen (GL), Grundschule (GS) und Sekundarstufe 1 (Sek 1)	189

Tabelle 16: Responses zum Umgang mit emotional belastenden Situationen - Codehäufigkeiten in der Subkategorie „Gedanken und mentale Einstellungen“, prozentuale Verteilung in den unterschiedlichen Altersgruppierungen	189
Tabelle 17: Responses zum Umgang mit emotional belastenden Situationen - Codehäufigkeiten in der Subkategorie „Gedanken und mentale Einstellungen“, prozentuale Verteilung nach Geschlecht	190
Tabelle 18: Responses zum Umgang mit emotional belastenden Situationen - Codehäufigkeiten in der Subkategorie „Gefühle und gefühlsassoziierte Erlebniszustände“, prozentuale Verteilung in den Arbeitsbereichen Frühförderung (FF), Gemeinsames Lernen (GL), Grundschule (GS) und Sekundarstufe 1 (Sek 1).....	191
Tabelle 19: Responses zum Umgang mit emotional belastenden Situationen - Codehäufigkeiten in der Subkategorie „Gefühle und gefühlsassoziierte Erlebniszustände“, prozentuale Verteilung in den unterschiedlichen Altersgruppierungen	191
Tabelle 20: Responses zum Umgang mit emotional belastenden Situationen - Codehäufigkeiten in der Subkategorie „Gefühle und gefühlsassoziierte Erlebniszustände“, prozentuale Verteilung nach Geschlecht	192
Tabelle 21: Responses zum Umgang mit emotional belastenden Situationen - Codehäufigkeiten in der Subkategorie „Handlungsstrategien“, prozentuale Verteilung in den Arbeitsbereichen Frühförderung (FF), Gemeinsames Lernen (GL), Grundschule (GS) und Sek 1.....	193
Tabelle 22: Responses zum Umgang mit emotional belastenden Situationen - Codehäufigkeiten in der Subkategorie „Handlungsstrategien“, prozentuale Verteilung in den unterschiedlichen Altersgruppierungen	193
Tabelle 23: Responses zum Umgang mit emotional belastenden Situationen - Codehäufigkeiten in der Subkategorie „Handlungsstrategien“, prozentuale Verteilung nach Geschlecht	194
Tabelle 24: Überschneidungen der als selbstunterstützend und selbstfürsorgend gekennzeichneten Subkategorien der Responses zum Umgang mit sich selbst angesichts emotionaler Belastungssituationen mit den Kernkriterien des Konstrukts Self-Compassion.....	252

Danksagung

Als ich mein Promotionsstudium vor über 30 Jahren nach einiger Zeit abbrach, weil ich zunächst praktische Erfahrungen in meinem Beruf als Hörgeschädigtenpädagogin sammeln wollte, wusste ich nicht, dass diese Aufgabe doch noch einmal zu mir zurückkommen würde. Im Rahmen meiner Abordnung an die Universität zu Köln von 2016 bis 2022 wollte ich mich dann doch der Verantwortung stellen. Praktische Erfahrung hatte ich nach all den Jahren in vielfältiger Weise gesammelt und Dank der verschiedenen Arbeitsbereiche im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation konnte ich auch meinen persönlichen beruflichen Schwerpunkt neben den Fördersettings mit Kindern und Jugendlichen in der Beratung und Begleitung von Lehrkräften und Eltern sowohl in der Beratungsstelle, der Frühförderung und im Gemeinsamen Lernen finden. Ich bin sehr dankbar, dass ich in diesem Rahmen so viele wunderbare Menschen mit ihren ganz unterschiedlichen Lebensgeschichten, individuellen Stärken, Herausforderungen, Bedürfnissen und Wünschen kennenlernen durfte. Insbesondere der Austausch und die zahllosen Gespräche über alltägliche, pädagogisch-psychologische, hörgeschädigtenspezifische, erzieherische und weltanschauliche Themen bildeten den Nährboden für gemeinsame Überlegungen zur Bewältigung der kleinen und großen Herausforderungen, die uns als Menschen verbinden.

Coachingerfahrungen in meinem eigenen Beratungsinstitut, eine mehrjährige Ausbildung in kontemplativer Psychologie sowie die Weiterbildung zum *trained teacher* für das Gruppenprogramm Mindful Self-Compassion (MSC) haben dazu beigetragen, mich intensiver mit dem Thema Belastungserleben von Menschen in beziehungsintensiven Berufen zu beschäftigen und mit Konzepten der Selbstfürsorge in Verbindung zu bringen. Auf diese Weise hat sich nach und nach auch das Thema dieser Arbeit herauskristallisiert.

Ohne die Unterstützung vieler Menschen in meinem Umfeld, die den Boden für das Thema bereitet haben sowie die Prozesse des Durchdenkens, Durchführens der Untersuchung und Schreibens begleitet haben, gäbe es diese Arbeit nicht.

Von Herzen möchte ich allen Personen danken, die sich für ein Interview zu diesem sehr persönlichen Thema bereit erklärt haben, sich die Zeit genommen, mir ihr Vertrauen geschenkt und sich im Gespräch so selbstverständlich geöffnet und in ihrer Verletzlichkeit gezeigt haben.

Besonderer Dank gilt meinem Betreuer Professor Dr. Markus Dederich für seine fachliche, wertschätzende und sehr menschliche Unterstützung. Mit Interesse an meinem Thema, großem Feingefühl und wohltuend viel Raum für meine eigene Entfaltung hat er mich mit wertvollen Einsichten, wichtigen forschungsmethodischen Impulsen und konstruktivem Feedback sowohl beim Findungsprozess der Datenaufbereitung als auch bei wichtigen Weggabelungen meines Forschungsprozesses begleitet.

Bei meiner Zweitbetreuerin Professorin Dr. Karolin Schäfer möchte ich mich für ihr uneingeschränktes Vertrauen bedanken. Sie hat mir von Anfang an das Gefühl gegeben, dass das, was ich tue, von Bedeutung sei und mir maximalen Freiraum in der Ausarbeitung des Themas und der Gestaltung des Forschungsprozesses gelassen. Sie stand mir jederzeit mit konstruktiven Anregungen und hilfreichem Feedback zur Seite. Ich bin ihr zudem sehr dankbar, dass sie mich in die gemeinsame Forschungsstudie zur *Work-Life Balance und berufsbezogenem Belastungserleben bei Lehrkräften im Förderschwerpunkt Hören* eingebunden hat und ich hier das Konstrukt *Self-Compassion* für eine erste wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Selbstfürsorge einbringen konnte.

Ein zusätzlicher Dank gebührt Professor Dr. Thomas Kaul. Er hat mich damals persönlich gefragt, ob ich mir eine Abordnung an die Universität vorstellen könne. Zusätzlich hat er mich bei den ersten Schritten der Themenfindung behutsam angeleitet und mich stets erinnert, dass die Dissertationsschrift nur ein Ausschnitt des gesamten Forschungsprozesses sei und so meine oft überhöhten Ansprüche auf ein angemessenes Maß gesenkt.

Meinem Kollegen und Freund Dr. Jürgen Wessel danke ich von Herzen für den wertschätzenden kontinuierlichen fachlichen und menschlichen Austausch, wichtige Impulse im Forschungsprozess wie seine stete Ermunterung, weiterzumachen und den Blick nach vorne nicht zu verlieren.

Meine Freundin Gabi Ernesti hat während des ganzen Prozesses unerschütterlich an mich geglaubt, mir bei meinen Überlegungen und Zweifeln beigestanden und mich zum Schluss tatkräftig beim Korrekturlesen unterstützt. Vielen lieben Dank!

Ganz besonders möchte ich mich bei meiner Familie bedanken, die mir stets den Rücken gestärkt und mir den Raum und die Freiheit gegeben hat, mich immer wieder zurückziehen zu können, um mich auf meine Forschungsarbeit zu konzentrieren.

Meine Tochter Hannah, mein Sohn Victor und seine Freundin Katja waren insbesondere bei der Endkorrektur sehr gewissenhaft im Einsatz und zudem mit ihrer

Bereitschaft, auch spontan und schnell einzuspringen eine große Hilfe. Hannahs Partner Maximilian, selbst Doktorand, danke ich für das Zuhören und die Expertise bei speziellen Fragen.

Mein größter Dank gilt meinem Mann Elmar, der mich zu diesem Projekt ermutigt hat, auch Phasen des Zweifelns oder der inneren Unruhe mit großer Geduld ertragen hat und zu jeder Zeit bereit war, mir zuzuhören, meinen Gedankengängen zu folgen und mir Feedback zu geben. Er hat mich zudem oft vom Schreibtisch weggelockt und zu einem Spaziergang in der Natur vor unserem Haus eingeladen. Unzählige Male sind wir durch die Wiesen gestreift und haben die in unserer unmittelbaren Nähe stehende Eiche umkreist, während ich meine Gedanken sortieren konnte. Wie oft durfte ich mich an einen gedeckten Tisch setzen, musste mich nicht um den Einkauf, die Wäsche oder den Garten kümmern. Seine Liebe und Bereitschaft, mit mir diesen Weg zu gehen, haben diese Arbeit möglich gemacht.

1 Einleitung

Der Beruf als Lehrkraft gehört zu den beziehungsintensiven sozialen Berufsfeldern, die mit zahlreichen Anforderungen, unter anderem an die Gestaltung von Interaktionsprozessen mit anderen Menschen, einhergeht. Lehrende stehen vor der Aufgabe, nicht nur täglich spezifisches Wissen vermitteln, sondern auch eine Vielzahl kommunikativer, sozialer, emotionaler und organisatorischer Herausforderungen bewältigen zu müssen. Trotz hohen Engagements sind diese Aufgaben nicht immer gleichermaßen zu erfüllen, so dass Lehrkräfte unweigerlich neben Zeiten von hohem Wohlbefinden auch Zeiten emotionaler Belastung und Niedergeschlagenheit durchleben. Krisen oder Krankheitsphasen gehören daher für alle naturgemäß zum Leben dazu (Herzog, 2007; Hillert, 2013). Für das Empfinden von Belastung sind Art und Grad der Belastungsfaktoren nicht zwingend allein verantwortlich, auch die zur Verfügung stehenden Ressourcen, individuelle Vorerfahrungen und persönliche mentale Einstellungen haben im Umgang mit herausfordernden Situationen einen ebenso großen Einfluss (Gehrmann, 2013; Semmer & Meier, 2019). Die Auseinandersetzung mit den Phänomenen Stress und Belastung, Überlegungen zur Vermittlung von Bewältigungsstrategien sowie Maßnahmen zur Gesunderhaltung und Stärkung der Resilienz sind daher von hoher Relevanz im Kontext des Lehramts. Nicht zuletzt aufgrund hoher Krankenstände, emotionaler Erschöpfungsdiagnosen und vorzeitiger Pensionierungen in diesem Berufsfeld ist die gesundheitliche Situation von Lehrkräften, vor allem in den medizinischen und psychologischen Fachbereichen, in den letzten Jahrzehnten zunehmend Gegenstand wissenschaftlicher Forschung geworden (Schaarschmidt, 2005; Herzog, 2007; Scheuch et al., 2015; Hillert et al., 2016).

In der schulpädagogischen Forschung sind in diesem Zusammenhang insbesondere Fragen zur Lehrer*innenbildung¹ und Professionalisierung im Lehramt Gegenstand des wissenschaftlichen Diskurses. Dazu gehört die Diskussion um notwendige oder wünschenswerte Kompetenzen für das Anforderungsprofil im Lehramt sowie Fragestellungen zum Erwerb unterstützender Ressourcen, um die Herausforderungen im schulischen Berufsalltag bewältigen zu können. Inzwischen gilt als unbestritten, dass

¹ In dieser Arbeit wird mit dem * gegendert, um eine geschlechtsneutrale Sprache zu verwenden und auf diese Weise alle Geschlechter gleichberechtigt anzusprechen.

neben der fachwissenschaftlichen Vermittlung auch die Kultivierung psychosozialer Kompetenzen und personaler Ressourcen sowohl für gelingende Unterrichtsprozesse als auch den Erhalt der Lehrkraftgesundheit bedeutsam sind (Klusmann & Waschke, 2018). Besondere Bedeutung werden hierbei der Selbst- und Fremdwahrnehmung, der Selbstregulation und der Selbstwirksamkeit zugeschrieben, flankiert von weiteren Kompetenzen wie Selbstreflexion, Emotionsregulation sowie kommunikativen Fähigkeiten und Selbstwirksamkeitserwartungen (Baumert & Kunter, 2006; Herlt & Schaarschmidt, 2007; Eckert et al., 2013; Döring-Seipel & Seip, 2016; Helsper, 2021). Die aus der Psychologie stammende Theorie der Selbstregulation nach Bandura (1991) und die damit einhergehende Selbstwirksamkeitserwartung bietet hier eine valide theoretische Verankerung für die Erklärung individualpsychologischer Prozesse im Umgang mit dem persönlichen Belastungserleben bei beruflichen Herausforderungen. Sie vereint verschiedene Stufen der Introspektion ausgehend von der Selbstwahrnehmung zur Selbstbewertung und führt darauf aufbauend zu einer Handlung der Selbstreaktion (Bandura, 1997). Im Zusammenhang mit der Beobachtung und Wahrnehmung innerpsychischer Prozesse als Grundlage für individuelle Veränderungsprozesse im Kontext von Stressprävention und Resilienz haben insbesondere achtsamkeitsbasierte Verfahren in den letzten 10-15 Jahren eine größere Bedeutung erlangt (Jennings & Greenberg, 2009; Kabat-Zinn, 2015). Auch das Konzept der Selbstfürsorge greift auf innerpsychische Selbstwahrnehmungsprozesse zurück und gewinnt im Rahmen beruflicher Stressbewältigung, vor allem in psychosozialen Arbeitsfeldern, zunehmend an Bedeutung (Sieland, 2000; Döring-Seipel & Dauber, 2013; Dahl, 2018). Selbstfürsorge wird hierbei als eine Verhaltensweise verstanden, die von einer wertschätzenden und wohlwollenden Haltung sich selbst gegenüber getragen ist und ein Bemühen um das eigene Wohlergehen einschließt (Dahl & Dlugosch, 2020). Eine weiterreichende, seit etwa 20 Jahren in psychotherapeutischem Kontext beforschte Form der Selbstfürsorge ist das Konzept *Self-Compassion* (Selbstmitgefühl) (Neff, 2003a). *Self-Compassion* umfasst eine in der buddhistischen Psychologie verankerte Haltung von Mitgefühl und ermöglicht anhand drei wichtiger Aspekte als Selbstregulationsstrategie einen konstruktiven Umgang mit leidvollen Erfahrungen. Selbstmitgefühl fußt auf dem der Selbstfürsorge verwandten Gedanken der Selbstfreundlichkeit, schließt zudem die Annahme ein, dass alle Menschen gleichermaßen leidvolle Zeiten durchleben und umfasst Achtsamkeit als eine Technik der nicht urteilenden Selbstbeobachtung und Selbsterkenntnis (Neff & Germer, 2019).

In zahlreichen internationalen Studien ist die positive Korrelation zwischen hoch ausgeprägtem Selbstmitgefühl und höherer Resilienz, Wohlbefinden, psychischer Gesundheit und Selbstwirksamkeit gut belegt (Gumley & MacBeth, 2012; Zessin, Dickhäuser, & Garbade, 2015; Neff & Germer, 2017).² Inzwischen zeigen auch erste Studien in erziehungswissenschaftlichen Forschungsfeldern, dass ein hoch ausgeprägtes Selbstmitgefühl bei angehenden Lehrpersonen in signifikantem Zusammenhang mit geringerer emotionaler Erschöpfung und der Fähigkeit, auch in schwierigen Situationen etwas Gutes zu erkennen, steht (Tandler & Petersen, 2021). Die Studienlage zu Belastungserleben und Gesundheit im beruflichen Alltag von Lehrkräften in den Arbeitsfeldern der Sonderpädagogik ist, verglichen mit der Anzahl der Studienanzahl in der allgemeinen Schulpädagogik, überschaubar (Neugebauer & Wilbert, 2010; Shyman, 2011; Adams, et al., 2016). Oft werden zudem die unterschiedlichen Förderschwerpunkte in der Sonderpädagogik nicht getrennt voneinander betrachtet, obwohl die Aufgabenbereiche aufgrund der Bedarfe der Schüler*innen teils sehr verschieden sind. Das Aufgabenspektrum und die mit den Aufgaben verbundenen Belastungsfaktoren der sonderpädagogischen Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation unterscheiden sich im Vergleich zu anderen Förderschulen (mit Ausnahme des Förderschwerpunktes Sehen) aufgrund ihrer eigenen Organisationsstruktur (Hintermair et al., 2014). Neben den Abteilungen *Grundschule* und *Sekundarstufe 1* arbeiten Kolleg*innen mit stundenweiser Abordnung zusätzlich oder ausschließlich in der Inklusion³. Des Weiteren gehört zu diesem Förderschultyp eine *Beratungsstelle*, die Abteilung *Frühförderung* und ein der Schule angegliederter *Kindergarten* (Leonhardt, 2019). Der Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation zeichnet sich zusätzlich durch eine hohe Heterogenität der Schüler*innenschaft im

² Das Konzept *Selbstmitgefühl* erweitert die Stufe der Selbstbewertung (nach Bandura) um einen wichtigen Baustein. Es ist belegt, dass eine positive Selbstwirksamkeitserwartung sich förderlich auf die psychische Stabilität und die eigene Resilienz auswirkt, während umgekehrt die eigene Einschätzung, wenig oder nichts mit dem eigenen Handeln bewirken zu können, sich als Risikofaktor für emotionale Erschöpfung und „Burnout“ darstellt. Negative Selbstbewertung führt hierbei eher zu einer negativen Selbstwirksamkeitserwartung, eine positive Wertschätzung sich selbst gegenüber dagegen eher zu einer positiven Selbstwirksamkeitserwartung. Der Kerngedanke von Self-Compassion umfasst genau diese Haltung, sich selbst, insbesondere angesichts schwieriger Erfahrungen, mit Freundlichkeit und Wohlwollen

³ Im Folgenden wird, wenn vom Arbeitsbereich der Inklusion gesprochen wird, nur noch der in diesem Förderschwerpunkt in NRW übliche Terminus *Gemeinsames Lernen* verwendet.

Hinblick auf Art und Grad der Hörstörung⁴ sowie der Wahl der Kommunikationsmodalität⁵ aus (Hintermair et al., 2014; Kennon & Patterson, 2016). In der Auswertung der ersten Online-Fragebogenstudie im Jahr 2020 mit pädagogischen Fachkräften im Förderschwerpunkt Hören⁶ zu berufsbezogenem Belastungserleben, Work-Life-Balance (WLB) und Self-Compassion als eine Facette der Selbstfürsorge wurde festgestellt, dass sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen Arbeits- und Aufgabengebieten qualitative Unterschiede in Bezug auf ihre WLB beschreiben (Schäfer et al., 2021; Vogt et al., 2021).⁷ Vor allem werden Unterschiede durch die divergierenden Belastungsfaktoren erklärt, die sich aus den Anforderungen in den spezifischen Tätigkeitsbereichen ergeben, wie z. B. im Arbeitsbereich *Gemeinsames Lernen* überdurchschnittlich lange Fahrtzeiten (Schäfer et al., 2021). Im Hinblick auf das Konstrukt Self-Compassion zeigt sich, dass Lehrkräfte mit einem hohen Selbstmitgefühl weniger belastet und weniger perfektionistisch in ihrer Arbeit sind im Vergleich zu ihren weniger selbstmitfühlenden Kolleg*innen (Vogt et al., 2021). Trotz wichtiger Erkenntnisse hinsichtlich der besonderen Bedingungen in diesem Förderschwerpunkt, die in Verbindung mit dem Erleben von Belastung oder Wohlergehen stehen, bleibt unklar, wie im Speziellen sich die Lehrkräfte in herausfordernden Situationen beistehen und auf welche Ressourcen sie zurückgreifen, um schwierige Situationen zu meistern. Auch Rothland et al. (2018, S. 1026) resümieren, dass es noch immer „*weitgehend unbekannt*“ sei, wie „*Lehrkräfte mit den Belastungen und Beanspruchung im Beruf (erfolgreich) umgehen*“.⁸ Das Anliegen des vorliegenden Projektes greift dieses

⁴ Es gibt periphere oder zentrale Hörstörungen sowie auditive Verarbeitungsstörungen sowie eine Variabilität der Grade von leichtgradig bis an Taubheit grenzend.

⁵ Die Kommunikationsmodi reichen von Lautsprache über unterstützende Gebärden bis zur Deutschen Gebärdensprache.

⁶ Da es sich um eine internationale Studie im deutschsprachigen Raum handelte, wird der allgemeinere Terminus *Förderschwerpunkt Hören* genutzt, da in unterschiedlichen Regionen unterschiedliche Begriffe genutzt werden. Wenn von der hier besprochenen Studie gesprochen wird, wird der in NRW übliche Terminus *Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation* verwendet.

⁷ Erklärend sei hier erwähnt, dass die Verfasserin der Arbeit selbst Hörgeschädigtenpädagogin ist und über viele Jahre in verschiedenen Abteilungen der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation gearbeitet hat, viele Beratungsgespräche zum Thema Belastung und Gesundheit geführt hat und daher ein persönliches Interesse an diesem Thema entwickelt hat. Auch die Fragebogenstudie im Vorfeld der hier vorliegenden Interviewstudie greift das Thema der Selbstfürsorge in diesem Arbeitsbereich schon auf.

⁸ Ihre Analyse der Forschung zum Lehrer*innenberuf zeigt, dass in ca. 40 % der Studien Fragen zur Lehrer*innenbildung, zu Lehrkraftkompetenzen und zum Lehrer*innenhandeln untersucht wurden, Fragen zu Belastung und Beanspruchung dagegen aber nur in etwa 5 % der Studien thematisiert werden (Rothland et al., 2018).

Forschungsdesiderat auf. Ziel der Studie ist es, einen tieferen Einblick zu gewinnen, wie sonderpädagogische Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation emotionale Belastungssituationen subjektiv wahrnehmen, welche persönlichen Erfahrungen sie in diesen Momenten im Umgang mit sich selbst machen und welche mentalen Einstellungen, Emotionen, Hintergründe und Motive in diesem Prozess mitwirken. Es ist von besonderem Interesse, welche Ressourcen und Strategien die Lehrkräfte bei der Bewältigung der erlebten Herausforderungen einsetzen, auf welche Art und Weise sie sich unterstützen und für sich selbst sorgen. Ohne soziale und organisationale Ressourcen bei der Bewältigung von Belastungssituationen außer Acht zu lassen, liegt der Schwerpunkt dieser Arbeit vor allem auf der Erforschung personaler Ressourcen und individueller Strategien der Selbstunterstützung und Selbstfürsorge angesichts emotional herausfordernder Erfahrungen.⁹

Um die subjektive Lebenswelt der Hörgeschädigtenpädagog*innen zu diesem konkreten Thema erfassen zu können, wird für diese Arbeit ein qualitativer Forschungsansatz und für die Datenerhebung die Methode des problemzentrierten Interviews nach Witzel (1985) gewählt. Die halbstrukturierte Form erlaubt hierbei das Ansprechen vorgegebener thematischer Aspekte, lässt aber durch die offene Anlage Raum für freie Erzählungen der Teilnehmenden und das Setzen individueller Schwerpunkte im persönlichen Gespräch. Forschungsmethodisch werden zwei qualitative Zugänge kombiniert: die qualitative Inhaltsanalyse (QIA) und die Grounded-Theory-Methodologie (GTM). Hierbei orientiert sich die Studie an den Vorschlägen von Kuckartz (2018) und Schreier (2012) für die QIA sowie an den Bausteinen der reflexiven GTM von Breuer (2010). Die QIA dient hierbei als Leitmethodik. Durch das gewählte Hybridverfahren können Elemente beider Ansätze kombiniert werden. Die Auswahl und Entwicklung der Kategorien erfolgt unter anderem durch das Verfahren des offenen Codierens, das vorwiegend in der GTM Anwendung findet. Zur Auswertung spezifischer Zusammenhänge der Kategorien wird auf das Codierparadigma von Strauss und Corbin (1996) zurückgegriffen. Das Forschungsanliegen wird durch Vorannahmen, Ergebnisse aus dem aktuellen Forschungsstand und Desiderate konkretisiert, die in die

⁹ In den letzten Jahren werden auch die Rahmenbedingungen von Schule als System zunehmend in die Verantwortung für die Lehrer*innengesundheit genommen, da man erkannt hat, dass soziale und organisationale Ressourcen einen gewichtigen Beitrag zur Gesundheitsförderung von Lehrkräften leisten und daher die Schulaufsicht in ihrer Fürsorge für ihre Lehrkräfte ebenso in die Pflicht genommen werden muss (Heyse & Sieland, 2018).

Formulierung der Forschungsfragen einfließen. Besondere Aufmerksamkeit wird der Selbstreflexion als forschungsmethodische Leitlinie durch kontinuierliches Hinterfragen subjektiver Wahrnehmungen, persönlicher Präkonzepte und Vorgehensweisen gewidmet (Breuer, 2010). Zusätzlich zu den qualitativen Auswertungsverfahren werden ausgewählte Ergebnisse anhand der Variablen Alter, Arbeitsbereich und Geschlecht durch deskriptive Analyseverfahren ausgewertet und im Hinblick auf die Generierung zukünftiger Forschungsfragen mit Bedacht interpretiert.

Nach der Einleitung werden im zweiten Kapitel sowohl der Beruf der Lehrkraft in seiner Charakteristik hinsichtlich seiner Anforderungen und Herausforderungen vorgestellt als auch Dilemmata und Widersprüche in diesem Aufgabenfeld erörtert. Eine genauere Aufgabenbeschreibung des Arbeitsfeldes von sonderpädagogischen Lehrkräften im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation führt in die für diese Arbeit gewählte Zielgruppe ein und verdeutlicht die Vielschichtigkeit des Arbeitsumfeldes sowie die Heterogenität der Schüler*innenschaft.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit Konzepten zu Belastungsfaktoren, Belastungssymptomen und Belastungserleben im Lehrberuf und gibt einen Überblick über den Forschungsstand in der Lehrkraft-Belastungsforschung. Hierbei werden die für den Lehrer*innenberuf allgemein zur Verfügung stehenden Erkenntnisse mit Befunden im Arbeitsfeld der Sonderpädagogik sowie im Speziellen im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation in Verbindung gesetzt.

Das vierte Kapitel setzt sich mit Schutzfaktoren zur Entwicklung von Resilienz und zum Erhalt psychischer Gesundheit auseinander. Hierbei spielen sowohl personale als auch soziale und organisationale Ressourcen eine wichtige Rolle. Im Anschluss informiert ein kurzer Überblick über verschiedene Trainingsprogramme im Zusammenhang mit Stressprävention und Stärkung der Resilienz. Ein weiterer Schwerpunkt dieses Kapitels bildet die Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der Selbstfürsorge als Teilkompetenz psychischer Gesundheit und der Vorstellung des Konzepts Self-Compassion (Selbstmitgefühl) als eine Strategie der Selbstregulation.

Im fünften Kapitel werden das Forschungsanliegen näher erklärt sowie detaillierte Forschungsfragen formuliert. Im Mittelpunkt steht hierbei die Frage nach Erfahrungen von Selbstunterstützung und Selbstfürsorge sonderpädagogischer Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation angesichts emotional belastender Momente in ihrem Schulalltag.

Überlegungen zur Forschungsmethodik und zur Datenerhebung sowie -aufbereitung werden im sechsten Kapitel erläutert. Es wird der hier gewählte qualitative Forschungsstil aus einem Hybrid von QIA und GTM erklärt und die besondere Bedeutung der Selbstreflexion in dieser Arbeit angesprochen. Im Anschluss an die qualitative Auswertung kommen für Teilergebnisse zusätzlich Methoden der deskriptiven Statistik zum Einsatz.

Darauf aufbauend widmet sich das siebte Kapitel der Darstellung der Ergebnisse aus der Auswertung von 26 Interviews mit Hörgeschädigtenpädagog*innen aus verschiedenen Arbeitsbereichen dieses Förderschwerpunkts. In der sich anschließenden Zusammenfassung und Diskussion im achten Kapitel werden die Befunde kontextuell eingeordnet und mit anderen Forschungsergebnissen in Bezug gesetzt.

Das vorliegende Forschungsprojekt leistet einen Beitrag zu einem tieferen Verständnis der Wirkweise von emotionalen Belastungen und selbstfürsorgenden Ressourcen zu deren Bewältigung im Berufsalltag einer spezifischen Gruppe sonderpädagogischer Lehrkräfte. Aus den Forschungsergebnissen können praktische Implikationen für maßgeschneiderte Fortbildungsangebote zur Kultivierung von Selbstmitgefühl abgeleitet werden, die diese Lehrkräfte in ihren spezifischen Arbeitsbereichen unterstützen können, ihre Resilienz und Gesunderhaltung zu fördern.

2 Überlegungen zur Profession des Lehrberufs

Seit den 1990er Jahren ist der Beruf der Lehrkraft mit all seinen An- und Herausforderungen zunehmend intensiver in den Blick der Forschung genommen worden. Im Rahmen der Diskussion um notwendige oder anzustrebende Kompetenzen dieser Profession haben sich verschiedene Professionstheorien herausgebildet, die aus unterschiedlichen Blickwinkeln auf den Lehrer*innenberuf schauen und jeweils andere Aspekte genauer beleuchten. Die aus der Soziologie auf die Pädagogik übertragene strukturtheoretische Professionstheorie ist stark von den Überlegungen Oevermanns zur Sozialisation des Menschen geprägt. Sozialisation versteht er hier als einen Prozess von Krisenbewältigungen (Oevermann, 2004).¹⁰ Übertragen auf den Lehrer*innenberuf ist auch das pädagogische Handeln eine Form der *Krisenbewältigung*, da die Kernaufgabe im pädagogischen Alltag, die Wissensvermittlung, zum eigentlichen Ziel der Sozialisation, nämlich der Entwicklung eigener Autonomie, beiträgt. Da die Schüler*innen auf Unterstützung bei ihrem Lernprozess angewiesen sind, kommt den Lehrkräften die Aufgabe zu, diesen mit wissenschaftlich basierten Kenntnissen sowie feinfühligem Gespür für die Bedürfnisse der Lernenden zu begleiten. Dabei entstehen strukturimmanente widersprüchliche Anforderungen an die Lehrkräfte, mit denen sie in ihrem professionellen Handeln konfrontiert sind (Helsper, 2021). Stetiges Hinterfragen und rekonstruktive Fallarbeit, in der erlebte Situationen reflektiert und neue Handlungsmöglichkeiten erprobt werden müssen, kennzeichnen daher ein professionelles Handeln (Oevermann, 2008). Eine etwas andere Perspektive auf die Profession des Lehrberufs nimmt der kompetenzorientierte Ansatz ein. Baumert und Kunter (2006) stellen den Unterricht, in ihren Augen das „*Kerngeschäft der Schule*“ in den Mittelpunkt ihres kompetenztheoretischen Modells (ebd., S. 473). Es versteht sich als ein multidimensionales Konstrukt, in dem die erworbenen Kompetenzen¹¹ nicht

¹⁰ Oevermann (2008) versteht hier unter dem Begriff der Krise das Hinterfragen und Infragestellen von Routinen und Wahrnehmungsmustern, wodurch Ungewissheit entsteht, aus der durch Reflexionsprozesse innovative, der Situation angemessenere Handlungsweisen entwickelt werden können. Ziel dieser Prozesse ist die Entwicklung von Autonomie.

¹¹ Den Begriff der Kompetenz definiert Weinert 2001 als „*die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können*“ (Weinert 2001, S. 27 f.).

angeboren, sondern das Ergebnis eines stetigen Entwicklungsprozesses sind, der sich über das gesamte Berufsleben erstreckt (Baumert & Kunter, 2011, S. 45). Hierbei steht das *Wissen* (aufgegliedert in die Bereiche: Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen) als zentrale Kompetenz im Mittelpunkt und wird von den weiteren Teilkompetenzen *Werthaltungen und Überzeugungen*, *motivationale Merkmale* und *selbstregulative Fähigkeiten* flankiert (Baumert & Kunter, 2006). Zu den Werthaltungen und Überzeugungen gehören z. B. subjektive Einschätzungen zum schulischen Lehren und Lernen, unterrichtliche Ziele sowie eine Berufsmoral, die sich u.a. in Fürsorge oder Bemühen um Gerechtigkeit zeigen kann. Motivationale Merkmale sowie die selbstregulativen Kompetenzen kennzeichnen vor allem die „*psychische Funktionsfähigkeit*“ einer Lehrkraft (ebd., S. 501). Hierunter fallen Engagement, Selbstwirksamkeitserwartungen und positive Erfahrungen im Unterrichtshandeln. Berufliche Selbstregulation wird als „*Fähigkeit einer Person, im beruflichen Kontext adaptiv mit den eigenen Ressourcen hauszuhalten, was sich in einer Balance zwischen beruflichem Engagement als Investment von Ressourcen und Widerstandsfähigkeit als Erhaltung von Ressourcen manifestieren sollte*“ verstanden (Kunter & Baumert, 2011, S. 349). Der berufsbiografische Professionsansatz steht dem kompetenztheoretischen in seinem Kompetenzbegriff recht nah. Terhart (2011) sieht hierbei allerdings den Lehrer*innenberuf eingebettet in die eigene berufliche und private Biografie, die zur Grundlage für die Weiterentwicklung der persönlichen beruflichen Professionalität erklärt wird.

Die Prozesse des allmählichen Kompetenzaufbaus und der Kompetenzentwicklung, die Übernahme eines beruflichen Habitus durch Berufsneulinge, die Kontinuität und Brüchigkeit der beruflichen Entwicklung über die gesamte Spanne der beruflichen Lebenszeit, die Verknüpfung von privatem Lebenslauf und beruflicher Karriere und ähnliche Themen stehen im Mittelpunkt. (Terhart, 2011, S. 208)

Die eigene Sozialisation durch Familie, Herkunft und Bildungsumgebung hat unweigerlich Auswirkungen auf die Entwicklung eigener Überzeugungen, Sichtweisen und prägen auch den sich über die Berufszeit entwickelnden eigenen beruflichen Habitus fortlaufend mit (Fabel-Lamla, 2018). Die individuelle Professionalisierungsentwicklung von Lehrkräften basiert so auf der Be- und Verarbeitung biografischer Erfahrungen in ihrer gesamten Komplexität und Krisenhaftigkeit und ist nie abgeschlossen (Terhart, 2011). Um den sich ergänzenden Charakter der verschiedenen Professions-theorien hervorzuheben, schlagen Cramer und Drahmman (2019) eine neue

professionstheoretische Perspektive, die *Meta-Reflexivität*, vor. Mit ihrer Hilfe sollen alle drei Ansätze durch einen multiperspektivischen Blick zusammengeführt werden. Die Idee besteht darin, die einzelnen Theorien nicht als Konkurrenz zu begreifen, sondern sich aller Perspektiven zu bedienen, um möglichst viele potentielle Kompetenzen pädagogischen Handelns einzubeziehen und bei der Umsetzung mitzudenken (ebd.). Im Zusammenhang mit den theoretischen Überlegungen zum Professionsverständnis im Lehrer*innenberuf stellt sich für Helsper und Tippelt die Frage, ob es nicht zeitgemäßer wäre, den Begriff der *Profession* durch *Professionalität* zu ersetzen, da gerade komplexe Probleme multiprofessionell gedacht werden müssen und dazu eine Professionalisierung durch Kompetenzzaneignung aus anderen Fachbereichen nötig wird, die zu einer neuen Professionalität führt, die verschiedene Zugänge mitdenken kann (Helsper & Tippelt, 2011). Gefordert wird hier mehr wissenschaftliche Forschung zu Themen der interdisziplinären Zusammenarbeit in multiprofessionellen Organisationen. Beispielhaft greifen sie die Lese-Rechtschreib-Störung heraus, deren Behandlung sich inzwischen nicht nur die Pädagogik, sondern auch weitere Professionen wie die Sprachtherapie, die Medizin oder die Psychologie verpflichtet fühlen (ebd.).

2.1 Charakteristika eines *unmöglichen* Berufs

Angeichts der Tatsache, dass es in einem Land wie Deutschland, in dem der Besuch einer Schule verpflichtend ist, vermutlich keine Person gibt, die nicht eine aus den eigenen Beobachtungen und Erfahrungen individuell geprägte Vorstellung darüber hat, wie Lehrkräfte so sind, was sie ausmacht und welche Qualitäten sie zur Ausübung ihrer Profession haben sollten, ist damit zu rechnen, dass es eine unendliche Vielzahl von Perspektiven, Erwartungshaltungen und Zuschreibungen innerhalb der Bevölkerung, durch alle Schichten und Berufsgruppen hinweg, von und an diesen Beruf geben wird. Wie vollständig und realistisch diese tendenziell einseitigen Sichtweisen der in der oft aus der Retrospektive der Urteilenden sind, ist sicher zu hinterfragen (Rothland, 2013). Im Hinblick auf die Unmöglichkeit, als Lehrkraft alle Erwartungen, die in den unterschiedlichsten Kontexten an die Profession der Lehrkraft gestellt werden, erfüllen zu können, zeigt Rothland anhand verschiedener Charakteristika des Arbeitsfelds einer Lehrkraft auf, wie undurchsichtig es gerade für Außenstehende ist, sich ein umfassendes Bild dieser Profession zu machen (Rothland, 2013, S. 23). Hierzu gehören der

zweigeteilte Arbeitsplatz (Unterricht, Schreibtischarbeit zuhause) und unvollständig geregelte Arbeitszeiten sowie eine gewisse Grenzenlosigkeit der Aufgabenstellung bei ambivalenter Regelung von pädagogischer Freiheit versus Reglementierung. Ob eine Lehrkraft sich über Gebühr einsetzt oder nur das Nötigste macht, hat keine Konsequenzen, weder in Form eines Karrieresprungs noch einer Abmahnung. Auch können die Effekte des eigenen Handelns kaum kontrolliert werden, so dass es keine verlässlichen Rückmeldungen über den Erfolg oder die Folgen der eigenen Arbeit gibt. Lehrkräfte können sich ihre Schüler*innen nicht aussuchen und befinden sich in einer Situation, in der sie zwar Lernangebote machen, aber letztlich keine Kontrolle über das Outcome ihrer Bemühungen haben. Zuletzt trägt das schon angesprochene fehlende *Berufsgeheimnis*¹² sowie eine fehlende Fachsprache dazu bei, dass viele sich berufen fühlen, Lehrkräfte bewerten und über sie urteilen zu können (ebd., S. 27). Sigmund Freud bezeichnete den Lehrberuf daher als einen *unmöglichen Beruf* und spielte darauf an, dass Lehrkräfte sich sicher sein können, dass ihre Arbeit trotz hoher fachlicher und personaler Kompetenzen nie genügend erfolgreich sein kann und das Scheitern schon aufgrund der Charakteristik der Tätigkeit immer dazugehört (Eckert et al., 2013, S. 193). In diesem Zusammenhang beschäftigen sich Herzog und Makarova (2014) mit den, in ihren Augen, überhöhten Ansprüchen, die von Politik und Gesellschaft an die Lehrkräfte gestellt werden. Sie plädieren für eine Neuausrichtung der Erwartungshaltung an die Profession des Lehrberufs. Neue Leitbilder sollten im Rahmen einer zu entwickelnden *pädagogischen Professionstheorie* auch die Grenzen dieser Profession, die durch vielfältige Ambiguitäten, Antinomien und Dilemmata geprägt ist, einbeziehen und auch die Lehrkräfte vor überzogenen Ansprüchen schützen (ebd., S. 97). In der Auseinandersetzung mit der Professionalisierung pädagogischen Handelns im Rahmen der strukturtheoretischen Perspektive kennzeichnet Helsper (2021) elf Antinomien, mit denen Lehrkräfte sich in ihrem Alltag auseinandersetzen müssen und die er folgendermaßen definiert:

Bezogen auf Bildungs- und Erziehungsprozesse ist eine Antinomie dadurch bestimmt, dass für das professionelle pädagogische Handeln widerstreitende Orientierungen vorliegen, die entweder beide Gültigkeit beanspruchen können oder die nicht aufzuheben sind. (Helsper, 2021, S. 168)

¹² Die meisten Personen haben in ihrer Jugend eine Schule besucht und glauben daher zu wissen, was Lehrkräfte tun.

Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden an dieser Stelle inhaltlich verwandte Unvereinbarkeiten zusammengefasst und thematisch gebündelt vorgestellt (Helsper, 2021, S. 168-173): Lehrkräfte stehen unter dem Druck, in komplizierten Situationen spontan, ohne lange überlegen zu können, eine Entscheidung fällen zu müssen. Gleichzeitig sind sie aber auch verpflichtet, ihr Handeln gut zu begründen. Ähnliches passiert, wenn für das praktische Handeln, das ja mit theoretischem Wissen abgesichert sein soll, keine Zeit für die hierfür notwendige Reflexion bleibt. Zusätzlich ist die pädagogisch handelnde Person in der Zwickmühle, wenn sie einerseits den individuellen Fall zur Grundlage des rekonstruktiven Verstehens macht, sich aber andererseits an schon existierenden theoretischen Modellen mit typisierten Kategorien orientieren muss. Von Ungewissheitsantinomie spricht Helsper in der Spannung zwischen dem Auftrag, Wissen zu lehren, ohne die Gewissheit und Kontrolle darüber zu haben, ob und inwiefern dieses bei den Empfänger*innen auch ankommt. Die eigene Vermittlungskompetenz benötigt immer auch die Mitarbeit der Lernenden, um erfolgreich sein zu können. Aufgrund ungleich verteilten Wissens liegt eine Wissensdominanz auf der Seite der Lehrkraft vor, die diese zurücknehmen muss, damit sie sich auf die Ebene der Schüler*innen begeben und sie an dem Lernprozess teilhaben lassen kann. Hierfür bedarf es eines Vertrauensverhältnisses, das durch die Interaktion getragen wird und steht in inhaltlicher Nähe zu dem Widerspruch, dass Lehrkräfte ihre Schüler*innen trotz eines emotional nahen Verhältnisses auch bewerten müssen. Hierbei ist es für beide Seiten nicht immer leicht, das Verhalten von der Person zu trennen, sodass es aufgrund mangelnder Distanz und Trennung von persönlichen Befindlichkeiten und Sachebene zu Verstrickungen und unklaren Beziehungskonstellationen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften kommen kann. Unvereinbarkeiten können des Weiteren entstehen, wenn eine sachlich korrekte Vermittlung nicht mit den Aufnahmekapazitäten der Lernenden vereinbar ist. Eng verbunden mit diesem Dilemma ist auch die Schwierigkeit, allen Schüler*innen eine gleichwertige Behandlung zukommen zu lassen und dennoch deren Individualität und persönlichen Bedarfe zu berücksichtigen. Auch ist nicht eindeutig zu entscheiden, wie viel Routine und feste Rituale Lernende zu ihrer eigenen Sicherheit und Orientierung brauchen und inwiefern diese Gestaltungsform die Gefahr birgt, die Orientierung an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler zu verlieren. Zuletzt sei noch auf das Dilemma hingewiesen, dass mit Unterstützung und Anleitung von Schüler*innen bei Lernprozessen zudem das Risiko besteht, durch genau diese Intervention die Entwicklung einer Selbst- und

Eigenständigkeit zu behindern (ebd.). In den beschriebenen Antinomien erleben Lehrkräfte sich widersprechende, paradoxe Situationen, in denen es nicht die eine richtige Handlungsmöglichkeit für ein Problem gibt und nicht zwingend eine für alle zufriedenstellende Lösung hergestellt werden kann. Der Umgang mit Widersprüchen und paradoxen Situationen im Schulalltag erfordert von den Lehrkräften die Akzeptanz, sie nicht generell auflösen zu können sowie in Folge eine stetige Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns, das Einnehmen verschiedener Perspektiven und die Aufgabe eines von Routinen geprägten Verhaltens zugunsten eines Handelns, das sich aus eigenen Erfahrungen speist, sich stets an neue Kontexte anpasst und dadurch zu einer Ausbalancierung der Antinomien beiträgt (Helsper, 2016).

2.2 Personbezogene Fähigkeiten als Teilkompetenz pädagogischer Professionalität

Aus den Überlegungen in Kapitel 2.1 wird deutlich, dass es zu einer für alle Beteiligten erfolgreichen Bewältigung der Herausforderungen im Schulalltag vielfältiger Kompetenzen bedarf. Im Rahmen des schulpädagogischen Diskurses zur Konzeptualisierung von professioneller Kompetenz, auch im Hinblick auf ein gesundheitsförderliches Berufsleben, werden daher neben fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Qualifikationen auch fachübergeordnete personengebundene Ressourcen angehender und erfahrener Lehrkräfte in den Blick genommen. Je nach Perspektive oder Bezugswissenschaft wird in diesem Zusammenhang mit teilweise etwas unterschiedlicher inhaltlicher Bedeutung auch von *Persönlichkeit* (Herlt & Schaarschmidt, 2007; Kunina-Habenicht et al., 2021; Terhart, 2006), *Lehrerhabitus* (Helsper, 2018), *Persönlichkeitseigenschaften* oder *Persönlichkeitsmerkmalen* (Mayr, 2016), *psychosozialen Fähigkeiten* (Döring-Seipel & Seip, 2016), *psychologischer Funktionsfähigkeit* (Baumert & Kunter, 2006), *sozial-emotionalen Kompetenzen* (Carstensen et al., 2019) oder auch von *Emotional Awareness*¹³ (Krauskopf & Knigge, 2017) gesprochen. In allen Konzepten finden sich Anteile der weit gefassten alltagspsychologischen Definition des Begriffs *Persönlichkeit* von Neyer und Asendorpf (2018, S. 2), in der der

¹³ übersetzt: Emotionale Aufmerksamkeit = Wahrnehmung eigener und fremder emotionaler Zustände als eine Facette sozial-emotionaler Kompetenzen

Mensch in der „*Gesamtheit seiner Persönlichkeitseigenschaften verstanden [wird]: die individuellen Besonderheiten in der körperlichen Erscheinung und in Regelmäßigkeiten des Verhaltens und Erlebens*“. Im Folgenden werden einige bedeutende Positionen präsentiert, um einen kleinen Einblick über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Überlegungen innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses zu erhalten. Ein viel diskutiertes Konzept personaler Kompetenzen ist der Persönlichkeitsansatz, der vor allem mit der psychologischen Forschung von Mayr verbunden ist. Unter dem Begriff der Lehrer*innenpersönlichkeit versteht er „*ein Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind*“ (Mayr & Neuweg, 2006, S. 183, zit. nach Mayr, 2016, S. 88). In seinem Persönlichkeitsansatz konkretisiert er diese sehr weit gefassten Dispositionen auf *Persönlichkeitsmerkmale* und *Interessen* (Mayr, 2014). Hinsichtlich der Persönlichkeitsmerkmale bezieht er sich auf das Fünf-Faktoren-Modell von McCrae und Costa (1987), auch als *Big Five* bekannt¹⁴, bezüglich der Interessen beruft er sich auf die Sechs-Faktoren-Theorie nach Holland (1985)¹⁵. Die Persönlichkeitsmerkmale der Big Five werden dem Konzept nach als eher stabil und nur im Verlauf eines längeren Zeitraums als veränderbar angesehen, so dass ihre Aufnahme in die Professionsforschung vor allem vom kompetenztheoretischen Ansatz kritisch hinterfragt wird und erst durch neuere Forschungsergebnisse integrierbar erscheint (Mayr et al., 2020). Mayr konnte in verschiedenen Längsschnittstudien zeigen, dass Lehrkräfte, die niedrige Werte in der Dimension *Neurotizismus* (assoziiert mit emotionaler Stabilität und hoher Belastbarkeit) und hohe Werte in den Dimensionen *Extraversion* (assoziiert mit Durchsetzungsfähigkeit, Herzlichkeit) sowie *Gewissenhaftigkeit* (assoziiert mit Selbstdisziplin, Besonnenheit) zeigten, im Verlauf ihres Studiums und ihrer weiteren Berufslaufbahn leichter

¹⁴ Die *Big Five* von Costa und McCrae bezeichnen fünf Persönlichkeitsdimensionen, die durch ihre Forschung identifiziert wurden. Sie sind ein etabliertes Modell zur Beschreibung von Persönlichkeitsmerkmalen und umfassen die Dimensionen *Neurotizismus* (misst das Ausmaß an emotionaler Stabilität und Stressresilienz einer Person), *Extraversion* (misst die interaktionale Neigung einer Person auf die Außenwelt), *Offenheit* (misst die Initiative und Neugier einer Person, neue Erfahrungen zu machen), *Verträglichkeit* (misst den Grad von Kooperationsbereitschaft und Konfliktverhalten einer Person) und *Gewissenhaftigkeit* (misst die Organisationsfähigkeit und Zuverlässigkeit einer Person).

¹⁵ Die Theorie in diesem Modell beruft sich darauf, dass bestimmte Persönlichkeitseigenschaften von Menschen mit bestimmten beruflichen Interessen und Vorlieben assoziiert sind. Gleichwohl scheinen sich Personen in den Berufen, die ihrem Persönlichkeitsprofil entsprechen, besonders wohl zu fühlen. Holland identifizierte folgende sechs Interessendimensionen: realistisch, untersuchend, künstlerisch, sozial, unternehmerisch und konventionell.

Erfolge erlangen (Mayr, 2014).¹⁶ Im Hinblick auf förderliche Interessen für den Lehrer*innenberuf konnte festgestellt werden, dass Personen mit hohem Interesse an sozialen, künstlerisch-sprachlichen und unternehmerischen Tätigkeiten eine günstigere Prognose für eine erfolgreiche Berufslaufbahn haben als Personen mit anderen Interessenprofilen. Lehrpersonen sollten trotz günstiger personaler Voraussetzungen zusätzlich selbstregulative Techniken erlernen, um ihre Arbeitseinteilung zu optimieren, Stresssituationen besser zu bewältigen oder achtsamer zu werden“ (Mayr et al., 2020, S. 144). Gleichzeitig betonen sie, dass Persönlichkeitsmerkmale trotz ihrer eher stabilen Struktur in gewissen Grenzen veränderbar sind und es zusätzlich wichtig sei, sich selbst und seine Persönlichkeitsmerkmale gut zu kennen, um das eigene pädagogische Handeln an die persönlichen Ressourcen anpassen zu können (ebd.). So könnte eine introvertierte Person z. B. durch die Entwicklung eines gut strukturierten Selbstlernprogramms mehr Zeit für die individuelle Begleitung der Schüler*innen generieren und sich weniger dem potentiell höheren Stresslevel im Frontalunterricht aussetzen. Rothland (2014) gibt hinsichtlich des Versuchs, berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale zu identifizieren, zu bedenken, dass die als förderlich beschriebenen Eigenschaften der Big Five auch für andere Berufsfelder von Vorteil seien und von diesen allgemeinen Merkmalen kaum auf spezifisch für den Lehrer*innenberuf wünschenswerte personale Voraussetzungen zu schließen sei.

Im Rahmen ihres kompetenztheoretischen Modells zur Lehrer*innenprofession haben Baumert und Kunter (2006, 2013) die Fähigkeit zur *Selbstregulation*¹⁷ als eine wichtige personbezogene Teilkompetenz pädagogischen Handelns fest verankert und sprechen hier von *psychologischer Funktionsfähigkeit* (Baumert & Kunter, 2006, S. 501),

¹⁶ In einer aktuellen Meta-Analyse konnten Kim et al. (2019) zeigen, dass die Wirksamkeit von Lehrkräften signifikant positiv assoziiert ist mit vier der Big Five-Dimensionen: Extraversion, Gewissenhaftigkeit, emotionale Stabilität und Offenheit für neue Erfahrungen. Die Messungen zur Wirksamkeit umfassten die Bewertung des Unterrichts durch die Schüler*innen, Unterrichtsbeobachtungen und die akademischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Ein systematisches Review von Cramer und Binder (2015) stützt ähnliche Zusammenhänge der *Big Five* mit subjektivem Belastungserleben bzw. Burnout. Hier werden niedrige Werte in der Dimension Neurotizismus sowie hohe in den Dimensionen Extraversion und Verlässlichkeit als protektiv zur Vermeidung eines Burnouts eingestuft; es wird allerdings darauf hingewiesen, dass weitere Merkmale (wie z. B. Berufszufriedenheit) den Zustand der Beanspruchung mitbestimmen.

¹⁷ Es hat sich im Rahmen ihrer groß angelegten und viel besprochenen COAKTIV-Studie mit Mathematiklehrkräften u.a. herausgestellt, dass die Berufszufriedenheit in hohem Maße von den Fähigkeiten zur Selbstregulation abhängt (Kunter et al., 2011).

die nicht schon im Vorhinein angelegt oder mitgebracht wird, sondern im Rahmen der Lehrer*innenbildung erworben werden kann. Sie definieren diese Fähigkeit als eine Kombination aus *Berufsenagement* und *Distanzierungsfähigkeit* (ebd.; S. 504). An die Kompetenz zur Selbstregulation ist vor allem der „*verantwortungsvolle Umgang mit den eigenen Ressourcen*“ geknüpft (ebd.).¹⁸ In Verbindung mit den Fähigkeiten zur Selbstregulation werden zusätzlich motivationale Orientierungen wie *Selbstwirksamkeitserwartungen* (Überzeugung, auch Schwierigkeiten erfolgreich meistern zu können) und *Enthusiasmus* (eigene Begeisterung zur Sicherung der Schüler*innenmotivation) als besonders wichtig grundgelegt (ebd.). In Befragungen von Schülerinnen und Schülern, Studierenden und Lehrkräften destillierten Herlt und Schaarschmidt (2007) teils ähnliche Basisvoraussetzungen, die die Persönlichkeit einer zukünftigen Lehrkraft ausmachen sollte. Hierzu zählen *emotionale Stabilität*, *Motivierungs- und Begeisterungsfähigkeit* und *Freude an der Arbeit mit jungen Menschen* unter sich stets verändernden Bedingungen sowie ausgeprägte sozial-kommunikative Eigenschaften (ebd., S. 166).¹⁹ Auf der Grundlage kompetenztheoretischer Überlegungen zum Lehrer*innenhandeln stellen die Psychologinnen Döring-Seipel und Seip (2016) sog. *psychosoziale Basiskompetenzen* vor, die im Verlauf des Studiums erlernt und zur Unterstützung eines eigenverantwortlichen und selbstgesteuerten Prozesses der Selbstprofessionalisierung beitragen sollen. Kern des Ansatzes bilden zwei Dimensionen: *Durchsetzungsfähigkeit* und *Beziehungsfähigkeit* (ebd.). Die erste Dimension beschreibt die Fähigkeit, für die „*eigenen Ziele und Interessen*“ einzustehen, die zweite umfasst die Fähigkeit, „*Beziehungen einzugehen und aufrechtzuerhalten*“ (ebd., S. 280).

¹⁸ Eine Untersuchung mit Studierenden konnte u.a. zeigen, dass die Persönlichkeitsmerkmale der Big Five Vorhersagen zu wünschenswerten beruflichen Selbstregulationsfähigkeiten machen können. (Roloff Henoch et al., 2016). Zudem standen Selbstregulationsfähigkeiten in positivem Zusammenhang mit Wohlbefinden und Zufriedenheit mit dem Studium an sich (ebd.). Dies macht deutlich, dass Fähigkeiten zur Selbstregulation nicht erst nach Abschluss der Ausbildung im Berufsleben von Bedeutung sind, sondern unter Umständen sogar mit dazu beitragen, das Studium effektiv zu gestalten und zu beenden (ebd.).

¹⁹In einer qualitativen Interviewstudie, bei der Grundschullehrkräfte, Schulleitungen und Seminarleiter*innen mit einer Berufserfahrung zwischen 10 und 38 Jahren in Gruppeninterviews zu wünschenswerten Kompetenzen von Lehrkräften befragt wurden, nannten die befragten Personen zur Überraschung der Forschenden vor allem psychosoziale Fähigkeiten wie Stressresistenz, Flexibilität und Reflexionsfähigkeit sowie Führungsqualitäten, Feingefühl, Kommunikationsfähigkeit und Problemlösekompetenz. Fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen fielen aus Sicht der Interviewten ein deutlich geringerer Stellenwert zu. (Weiß et al., 2012).

Sozial kompetent sind Personen, die in der Lage sind, beide Seiten zu balancieren, also eigene Interessen zu wahren, Verantwortung in sozialen Situationen zu übernehmen und dabei Interessen, Anliegen und Gefühle von Interaktionspartnern einzubeziehen und anzuerkennen. (Döring-Seipel & Seip, 2016, S. 280)

Um diese zwei Grundkompetenzen praktisch umsetzen zu können, halten die Autorinnen zwei weitere Qualitäten für notwendig: *Kommunikationsfähigkeiten* und *differenzierte Wahrnehmungsfähigkeiten*. Differenziert wahrzunehmen bedeutet für Döring-Seipel und Seip bewertungsfreies genaues Beobachten eigener innerer Erfahrungen und Befindlichkeiten sowie Verhaltensweisen anderer Personen (ebd., S. 282). Diese besondere Fähigkeit, präzise wahrzunehmen, wird im Kontext sozial-emotionaler Kompetenzen auch von anderen Autor*innen eingebracht. Jennings and Greenberg (2009) haben die positiven Auswirkungen von sozial-emotional kompetenten Lehrkräften auf die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern sowie das Klassenklima belegt und dabei wichtige Charakteristika beobachtet:

Socially and emotionally competent teachers have high self-awareness. They recognize their emotions, emotional patterns, and tendencies and know how to generate and use emotions such as joy and enthusiasm to motivate learning in themselves and others. They have a realistic understanding of their capabilities and recognize their emotional strengths and weaknesses.

Socially and emotionally competent teachers also have high social awareness. They know how their emotional expressions affect their interactions with others. Such teachers also recognize and understand the emotions of others. They are able to build strong and supportive relationships through mutual understanding and cooperation and can effectively negotiate solutions to conflict situations. (ebd.; S. 495).

Auf der Grundlage von Befunden zur Bedeutsamkeit emotional-sozialer Fähigkeiten (Mayer & Salovey, 1997) haben Carstensen et al. (2019) ein Trainingsprogramm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen für Lehrkräfte entwickelt, in das folgende als besonders relevant befundene personale Ressourcen aufgenommen wurden: *Wissen über Emotionen* (theoretische Emotionskonzepte), *Regulation von Emotionen* (akzeptierende Grundhaltung, Perspektivwechsel) sowie *soziale Fähigkeiten* (Beziehungsaufbau, Unterstützung durch andere, Konfliktmanagement) (Carstensen et al., 2019, S. 6). Die möglichst wertfreie Wahrnehmung innerer und äußerer Prozesse bildet die Voraussetzung für eine sich notwendigerweise anschließende *Selbstreflexion* zur Analyse gemachter Erfahrungen, die wiederum den Anstoß für eigene Veränderungen und alternative Handlungsoptionen geben kann (Döring-Seipel

& Seip, 2016). Hierbei ist es nötig, sich zum „*Objekt seiner selbst machen zu können und sich dadurch das eigene Denken und Handeln bewusst zu machen*“ (ebd., S. 283). Die Fähigkeit zur Selbstreflexion als eine personengebundene anspruchsvolle Kernkompetenz findet besondere Beachtung im strukturtheoretischen sowie im, sich in Teilen überschneidenden, systemtheoretischen Professionsansatz. Notwendig ist sie insbesondere darum, weil Lehrer*innenhandeln immer von Ungewissheit auf verschiedenen Ebenen begleitet wird und Handlungsoptionen nicht wie Schablonen auf zu bewältigende Herausforderungen gelegt werden können, sondern immer wieder neu ausgehandelt und individuell angepasst werden müssen, wenn sie erfolgreich sein wollen:

Der hochbeschleunigte Wandel in allen gesellschaftlichen Sektoren führt insgesamt zu einem Reflexivwerden des Wissens. Hierbei werden nicht nur Unsicherheit und Nichtwissen immer mitkommuniziert, sondern es entsteht die Notwendigkeit, sich immer wieder in ein neues Verhältnis zum Gegebenen und zu sich selbst zu setzen. (Paseka et al., 2018, S. 2)

Wissen allein reicht für diese Art der Reflexion nicht aus. Es werden u.a. Persönlichkeitseigenschaften gebraucht, die es erlauben, konkrete Situationen in ihren Facetten zu hinterfragen, Perspektivwechsel vorzunehmen und mit Hilfe theoretischen Wissens zu rekonstruieren (Helsper, 2021, S. 131). Um im Anschluss kreative Lösungsprozesse entwickeln zu können, müssen die Lehrpersonen Irritationen in der alltäglichen Routine als normal ansehen und auch bereit sein, „*krisenauslösende Diskrepanzerfahrung zuzulassen*“ (Keller-Schneider, 2018, S. 242). Im Rahmen personbezogener Kompetenzen spricht Helsper (2018) in diesem Zusammenhang vom *professionellen Lehrerhabitus*²⁰. Dieser ist geprägt von der Bereitschaft, sich als „*Kriseninitiator*“ Schwierigkeiten auszusetzen und sich im Hinblick auf die eigene Biografie kritisch zu hinterfragen, um adäquate Lösungsoptionen kreieren zu können (Helsper, 2018, S. 130). Helsper macht an anderer Stelle darauf aufmerksam, dass es zur Aufrechterhaltung professioneller Handlungsfähigkeit der „*reflexiven Selbstbegrenzung und Selbstsorge*“ bedarf, um professionelle Überforderung und persönliche Destabilisierung

²⁰ Der *professionelle Lehrerhabitus* gründet auf dem berufsbiografischen Professionsansatz und versteht sich als ein Ergebnis aus herkunftsbiografischen Erfahrungen (vererbt und erworben), eigenen bildungsbezogenen Schulerfahrungen, individuellen studien- und berufsvorbereitendem Wissen und unterrichtspraktischen Erfahrungen, hat dennoch prozessualen Charakter und entwickelt sich im Lauf des Berufslebens stets weiter (Helsper, 2018, S. 128).

möglichst zu verhindern (Helsper, 2021, S. 279). Neuere, verschiedene Perspektiven integrierende Forschungsansätze versuchen durch Messungen der professionellen Wahrnehmung von Lehrpersonen, u.a. mit Hilfe der Analyse von Unterrichtsvideos (Krause et al., 2008), situationsspezifische personale Kompetenzen zu untersuchen, weil man festgestellt hat, dass das rein kognitive Wissen zwar notwendig, aber erst in der Kombination mit der selbstreflexiven Analyse von realen Unterrichtssituationen eine erfolgreiche Vorbereitung für die Bewältigung von situativen Herausforderungen im schulischen Alltag von Lehrkräften darstellt (Combe & Paseka, 2012; Kaiser et al., 2015; Kunter & Baumert, 2011). Es fällt auf, dass im Rahmen der Forschung zu Belastungen im Lehrer*innenberuf insbesondere personbezogene Ressourcen beforscht werden und viel seltener gesellschaftliche, bildungspolitische, strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen dieser Profession. Daher fordern einige Forschende, dass die Forschung sich in einer angemessenen Ausgewogenheit sowohl den arbeits- als auch den personbezogenen Faktoren widmen sollte, um eine differenziertere Analyse der Zusammenhänge bereitstellen zu können (Krause et al., 2013; Rothland, 2009). Nach Rothland (2009) entsteht durch die Dominanz der einseitigen Studienlage der für ihn falsche Eindruck, dass die Lehrkräfte aufgrund ungeeigneter Voraussetzungen selbst dafür verantwortlich seien, die geforderten Anforderungen nicht entsprechend bewältigen zu können und deshalb höher beansprucht zu sein scheinen. Dieses Vorurteil ist inzwischen widerlegt (Klusmann et al., 2006). Trotz der Vielfalt pädagogisch, psychologisch oder soziologisch geprägter Zugänge hinsichtlich notwendiger oder wünschenswerter Kompetenzen von Lehrkräften vereint alle Ansätze, dass personbezogene Kompetenzen, wie auch immer sie konkret aussehen, zur Bedingung haben, dass die Person, die diese Fähigkeiten hat oder sie erwerben möchte, sich selbst zum Gegenstand der Beobachtung und Auseinandersetzung machen, Wahrnehmungsfähigkeiten kultivieren, Kenntnisse über sich selbst erwerben und in einen reflexiven Austausch mit sich selbst gehen muss, bevor sie ihr Handeln in der sozialen Interaktion neu ausrichten kann.

2.3 Arbeitsumfeld und Aufgabenbereiche für sonderpädagogische Lehrkräfte an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation in NRW

Das Bildungs- und Beratungsangebot der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation in NRW umfasst in der Regel neben dem Unterrichtsangebot für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in der Grundschulstufe und der Sekundarstufe 1 weitere Arbeitsbereiche, in denen sonderpädagogische Lehrkräfte eingesetzt werden. Hierzu gehören die pädagogisch-audiologische Beratungsstelle, die Frühförderung für Familien hörgeschädigter Kinder im häuslichen bzw. inklusiven Elementarbereich, ein Sonderschulkindergarten sowie die inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern im Rahmen des Gemeinsamen Lernens in der allgemeinen Schule (Leonhardt, 2019, S. 175; Gräfen & Wessel, 2018). Eine Bildungseinrichtung des Landes bietet zudem eine gymnasiale Oberstufe sowie berufliche Bildung an, eine weitere beschult hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler mit zusätzlichen Beeinträchtigungen. Die Klientel der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation umfasst Kinder und Jugendliche mit ein- oder beidseitigen geringgradigen bis zu an Taubheit grenzenden peripheren oder zentralen Hörstörungen sowie auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen an dieser Schulform gefördert (Hoffmann & Schäfer, 2020, S. 22-28). Auch Kinder und Jugendliche mit Hörstörungen und zusätzlichen Behinderungen können im Rahmen dieser Schulform gefördert werden (ebd.).

2.3.1 Pädagogisch-audiologische Beratungsstelle

Als strukturell und organisatorisch an die Förderschule angegliederter Arbeitsbereich bietet die Beratungsstelle unter Leitung von Hörgeschädigtenpädagog*innen eine pädagogische Diagnostik von Hörschädigungen, auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen sowie weiteren komorbiden Teilleistungsstörungen von Kindern und Jugendlichen an. Die Lehrkräfte testen Schüler*innen der eigenen Schule im Rahmen der Förder- und Entwicklungsdiagnostik sowie Kinder und Jugendliche aus anderen Einrichtungen, die die Beratungsstelle zur Abklärung ihres peripheren Hörstatus oder ihrer zentralen auditiven Verarbeitungsfunktionen, u.a. auch im Rahmen einer Gutachtererstellung hinsichtlich eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs, aufsuchen (Ernst, 2023). Auch die Aufnahme hörgeschädigter Kindern und ihrer Familien in die Frühförderung wird hier organisiert (ebd.). Weitere Aufgaben sind Schullaufbahnberatungen sowie die Erstellung von Gutachten und die interdisziplinäre

Vernetzung und Zusammenarbeit mit anderen Fachbereichen oder Institutionen (Berufsverband deutscher Hörgeschädigtenpädagogen, 2019).

2.3.2 Frühförderung

Der Arbeitsbereich der Frühförderung ist im Förderschulsystem in NRW an die Förderschule angeschlossen und wird tätig, wenn als hörgeschädigt diagnostizierte Kinder durch die Schulaufsichtsbehörde mit Hilfe eines medizinischen Gutachtens als förderbedürftig anerkannt werden (Kaul & Niehaus, 2014). Eine wesentliche Aufgabe der Frühförderung besteht in der Begleitung der betroffenen Familien, die durch eine Haltung der gemeinsamen Wegfindung unter Berücksichtigung von Empowerment und Ressourcenorientierung geprägt ist (Hintermair, 2017). Oft steht zunächst die Elternberatung im Mittelpunkt der Betreuung, vor allem zu Beginn nach Diagnosestellung sowie bei allen Entwicklungsübergängen (ebd.). Eine wichtige Aufgabe kommt auch der Unterstützung der betroffenen Familien bei der kommunikativen Interaktion mit ihrem Kind zu. Hierbei finden die familiäre Bewältigung der Hörschädigung und ggf. weiterer Beeinträchtigungen des Kindes sowie allgemeine entwicklungsförderliche Angebote Berücksichtigung (Isensee, 2017). In diesem Zusammenhang ist die Wahl des sprachlichen Angebots in Form von Lautsprache, Gebärdensprache oder Mischformen mit den Eltern zu besprechen, um ein tragfähiges Kommunikationssystem zu etablieren (Hoffmann & Schäfer, 2020). Die Sonderpädagog*innen betreuen die Familien in regelmäßigen Abständen im Elternhaus oder auch in den vorschulischen Betreuungseinrichtungen, die die Kinder besuchen. Neben der Förderung der Kinder und der stets begleitenden Beratung der Eltern hat die regelmäßige Entwicklungsdiagnostik und Förderplanung einen festen Platz (Trauth & Gräfen, 2023). Auch die Begleitung der optimalen Hörhilfenversorgung gehört zum Aufgabenbereich der Lehrkräfte. Es wird eine intensive Zusammenarbeit mit den Erzieher*innen, weiteren Therapeut*innen sowie mit Kliniken, Ärzt*innen und Hörgeräteakustiker*innen angestrebt. Zusätzlich finden Eltern-Kind-Gruppen, Infoveranstaltungen oder Familientage in der Förderschule statt. Teilweise werden auch gemeinsame Wochenendfahrten organisiert (Tsirigotis et al., 2004).

2.3.3 Förderschulkindergarten

Eine Besonderheit der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation ist der an die Schule angeschlossene Förderschulkindergarten für den Elementarbereich.²¹ Hier werden Kinder von zwei bis sechs Jahren aufgenommen, teilweise in Fortsetzung an die vorgeschaltete Frühförderung. Auch hier sind Sonderpädagog*innen eingesetzt. Zusammen mit den sog. Fachlehrer*innen, die zu ihrer Erzieher*innenausbildung eine hörgeschädigtenpädagogische Zusatzausbildung absolviert haben, stellen sie in Kleingruppen vielfältige, den Bedürfnissen der hörgeschädigten Kinder entsprechende Lernumgebungen sowie ein der Hörbehinderung angepasstes kommunikatives Sprachangebot zur Verfügung. Dies umfasst auch hier sowohl lautsprachliche als auch gebärdensprachliche Ansprache sowie die Begleitung einer optimalen Hörhilfenversorgung (Persson, 2023). Die Lehrkräfte führen eine regelmäßige Entwicklungsdiagnostik durch, schreiben Förderpläne, halten engen Kontakt zu den Eltern und weiteren Therapeut*innen, die die Kinder teilweise auch in der Einrichtung fördern und planen die Übergänge der Kinder in die weitere schulische Betreuung (Leonhardt, 2019).

2.3.4 Unterricht in der Grundschule / Sekundarstufe 1 oder einer berufsbildenden Einrichtung

Hörgeschädigtenpädagog*innen in der Grundschule oder der Sekundarstufe 1 unterrichten ihre Schüler*innen in Lautsprache, Lautsprache mit unterstützenden Gebärden oder in deutscher Gebärdensprache. Die Heterogenität der Schüler*innenschaft ist sowohl bezüglich des Hörstatus als auch hinsichtlich ihrer kognitiven sowie sozial-emotionalen Entwicklung sehr groß, so dass bei den Schüler*innen zu der Hörbehinderung nicht selten ein zusätzlicher Förderschwerpunkt festgestellt wird (Trauth, 2023). Die Lehrkräfte beraten und unterstützen die Familien bei einer möglichst optimalen Hörhilfenversorgung und setzen in hörgerichteten Klassen gezielt eine digitale Übertragungsanlage und ein Soundfieldsystem für ein bestmögliches Hörverstehen ein. Der

²¹ Siehe auch: [https://dom.lvr.de/lvis/lvr_recherche-www.nsf/0/0E3B5F3500039199C1257F56003AF529/\\$file/Vorlage14_993.pdf](https://dom.lvr.de/lvis/lvr_recherche-www.nsf/0/0E3B5F3500039199C1257F56003AF529/$file/Vorlage14_993.pdf)

Unterricht wird insgesamt durch eine individualisierte Differenzierung an den Bedürfnissen der Schüler*innen orientiert (Hintermair et al., 2014). Durch den Wunsch von Eltern nach einer wohnortnahen Regelbeschulung begleiten die Lehrkräfte zunehmend auch Übergänge von Schüler*innen, die in die Inklusion wechseln, sorgen aber ebenfalls für die Integration von Schüler*innen, die aus der Regelschule in die Förderschule wechseln. In der berufsbildenden Einrichtung für Hörgeschädigte in NRW, dem Berufskolleg Essen, werden hörgeschädigte Jugendliche in Berufsschulklassen ihren Bedarfen entsprechend sowohl schulisch als auch praktisch in unterschiedlichen Berufsfeldern ausgebildet. Teilweise gibt es hier auch unterschiedliche Kooperationen mit außerschulischen Betrieben. Am Berufskolleg können zudem alle Schulabschlüsse nachgeholt oder ergänzt werden (Leonhardt, 2019).

2.3.5 Gemeinsames Lernen

Hörgeschädigte Kinder und Jugendliche, die eine allgemeine Schule besuchen, werden nach Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Rahmen des *Gemeinsamen Lernens* von Sonderpädagog*innen der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation in ihren Schulen zwischen zwei und drei Stunden wöchentlich betreut. Die sonderpädagogische Unterstützung umfasst die Beratung der Regelschullehrkräfte im Hinblick auf Sensibilisierung und Umsetzung hörgeschädigtenspezifischer Rahmenbedingungen und didaktisch-methodischer Maßnahmen sowie konkrete Fördereinheiten im Einzel-, Kleingruppen- oder im Gesamtklassensetting in Kooperation mit den entsprechenden Lehrkräften vor Ort (Schmid, 2008; Honka, 2023). Neben fachlichen oder entwicklungsbezogenen Themen beinhaltet die Förderung zusätzlich eine mit allen Beteiligten abgesprochene identitätsstiftende Unterstützung (Wessel, 2012). Die Förderplanung sowie die Feststellung eines individuell angepassten Nachteilsausgleichs (Kaul, 2018) wird in enger Kooperation mit den Lehrkräften vor Ort durchgeführt. Die sonderpädagogische Unterstützung umfasst zudem eine kultursensible und ressourcenorientierte Beratung und Begleitung der Eltern (Ludwig & Wessel, 2018) sowie die Zusammenarbeit mit weiteren therapeutischen Fachkräften oder auch Gebärdensprachdolmetschern. Hierzu bedarf es einer fein abgestimmten Koordination und Kooperation, die vor allem durch die Netzwerk- und Vermittlungsarbeit der sonderpädagogischen Lehrkraft geleistet wird (Honka, 2023). Während die Förderung der Schüler*innen vor allem in den

Vormittagsbereich fällt, verteilen sich zusätzliche Aufgabenbereiche wie Kooperation, Koordination, Vernetzung, Beratung von Eltern, Lehrkräften oder anderen Kooperationspartner*innen sowie Vor- und Nachbereitungen über den gesamten Tag und Abend (Wessel, 2005; Schmid, 2008). Die meisten Schüler*innen in inklusiven Schulsettings werden lautsprachlich unterrichtet, einige aber auch mit Unterstützung eines Dolmetschers gebärdensprachlich (Kaul, 2018). Zum Tätigkeitsfeld der Hörgeschädigtenpädagog*innen gehört zudem eine stets aktuelle Expertise im Bereich der Hörtechnik, um den Einsatz von technischen Hilfsmitteln wie etwa der digitalen Übertragungsanlagen mit entsprechendem Zubehör begleiten zu können oder zur Optimierung der hörtechnischen Versorgung beraten zu können (Gräfen & Pospischil, 2018). Da viele Schüler*innen im Rahmen der Einzelinklusion²² wöchentlich betreut werden, müssen die Sonderschullehrkräfte verschiedene Schulen in einer Region anfahren und dazu häufig längere Fahrzeiten einplanen (Kaul & Niehaus, 2014). Insgesamt ist der Arbeitsbereich *Gemeinsames Lernen* in den letzten 20 Jahren auch aufgrund der gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen durch die UN-Behindertenrechtskonvention deutlich gewachsen, weil inzwischen über die Hälfte der Schüler*innen eine Regelschule statt der Förderschule besucht (Kultusministerkonferenz, 2004). Diese Entwicklung hat auch das Aufgabenspektrum und Rollenverständnis der Hörgeschädigtenpädagog*innen insgesamt verändert, da die Heterogenität der Schüler*innenschaft sich erhöht hat und die hiermit verbundenen Bedarfe zusätzliche Anforderungen an die Expertise und Kooperation aller Beteiligten stellt (Pospischil, 2023).

²² Die Schüler*innen werden einzeln an der Regelschule vor Ort sonderpädagogisch unterstützt.

3 Stress, Belastungsfaktoren und Belastungserleben im Berufsalltag von Lehrkräften

Mit der viel beachteten deutschen *Potsdamer Lehrerstudie* (Schaarschmidt, 2005) wurden mit Hilfe des Fragebogens AVEM (66 Items in 11 Dimensionen eingeteilt) erstmals vier unterschiedliche Muster zum arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben bestimmt, die Rückschlüsse auf den Zustand der psychischen Gesundheit von Lehrkräften zulassen.²³ Im Vergleich zu anderen Berufsgruppen mit ähnlich hoher psychosozialer Belastung und Verantwortlichkeit für andere Menschen schneiden die Lehrkräfte mit einem Anteil von 59% in den Risikomustern A und B als die am höchsten belastete Gruppe ab (ebd., S. 42).

Interessanterweise erklärt der Psychiater Hillert (2013) seelische Krisen und Erkrankungen prinzipiell zum Alltag dazugehörend und stellt heraus, dass auch eine gute Lehrkraft angesichts der Komplexität des Aufgabenfeldes auch mal „*Probleme*“ hat (ebd., S. 151).²⁴ Auch Herzog (2007) konnte zeigen, dass die meisten Lehrkräfte im Laufe ihres Berufslebens neben Zeiten hoher Zufriedenheit auch Phasen ausgeprägter Tiefs durchlaufen. Obwohl in der umgangssprachlichen Kommunikation der Begriff der *Belastung* häufig negativ besetzt ist und mit leidvollen Erfahrungen assoziiert ist, wird im wissenschaftlichen Diskurs zwischen *Belastung* (es finden sich synonym auch die Begriffe *Belastungsfaktoren* oder *Stressoren*) und *Beanspruchung* unterschieden. Während unter *Belastung* „*alle von außen auf den Organismus einwirkenden Faktoren*“ verstanden werden, wird mit dem Begriff der *Beanspruchung* „*die Auswirkungen dieser Belastung bezeichnet*“ (van Dick, 2006, S. 28). Gehrman (2013, S. 176) definiert die Begriffe noch etwas konkreter:

Belastung kennzeichnet die messbaren beruflichen Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zu den arbeitsspezifischen Anforderungen ihrer Berufstätigkeit selbst bzw. beschreibt ihre subjektiven Einstellungen zu

²³ Muster G = „*berufliches Engagement, ausgeprägte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen, positives Lebensgefühl („Gesundheitsmuster“)* / Muster S = „*ausgeprägte Schonungstendenz gegenüber beruflichen Anforderungen*“ / Risikomuster A = „*überhöhtes Engagement (Selbstüberforderung) bei verminderter Widerstandsfähigkeit und eher eingeschränktem Lebensgefühl*“ / Risikomuster B = „*Resignation und deutlich verminderte Belastbarkeit, einhergehend mit reduziertem Arbeitsengagement*“ (Schaarschmidt, 2005, S. 29).

²⁴ Deshalb empfiehlt Hillert, dass Lehrkräfte Grundkenntnisse zu potentiellen psychischen Störungen benötigen, um diese zu erkennen, entsprechend ernst zu nehmen und einen möglichst offenen kommunikativen Umgang mit der Thematik zu kultivieren (ebd.).

Erwartungen an ihre Tätigkeit. Beanspruchung zeigt die messbare Veränderung von Körperfunktionen u.a. in Situationen der arbeitsspezifischen Entspannung bzw. Anstrengung.

Der Grad an Beanspruchung als Reaktion auf bestimmte Belastungsfaktoren wird hierbei nicht von deren Höhe bestimmt, sondern „durch die Ressourcen, die der Mensch zur Verfügung hat“, z. B. in Form personaler Kompetenzen oder des physischen Gesundheitszustandes (Semmer & Meier, 2019, S. 494). Einfluss auf diese Ressourcen haben unter anderem eigene biografische Vorerfahrungen, entwickelte mentale Einstellungen und gesellschaftliche Prägungen sowie individuelle Persönlichkeitseigenschaften (Schumacher et al., 2009). Ergänzend zu diesen Konstrukten begreift Kyriacou (2011, S. 161) *Stress* von Lehrkräften als eine Beanspruchung, die von negativen Emotionen und erlebter Bedrohung (threat) begleitet ist.

*I thus define teacher stress as the experience of unpleasant negative emotions resulting from aspects of their work as teachers, triggered by a perception of threat in dealing with the demands made upon them.*²⁵

Ob und in welcher Intensität Personen ihren beruflichen Alltag als stressig, emotional belastend oder erschöpfend erleben, hängt somit nicht in erster Linie von objektiven äußeren Faktoren, sondern vielmehr von der persönlichen Bewertung einer Situation als Bedrohung ab (ebd.). Diese Auffassung knüpft an das transaktionale Stressmodell nach Lazarus und Folkman (1984) an, das drei Bewertungsstufen im Zusammenhang mit erlebten Ereignissen beschreibt. Die erste Bewertungsstufe (primary appraisal) entscheidet zunächst darüber, ob eine Situation überhaupt als herausfordernd betrachtet wird. Wird sie das, wird hinterfragt, wie hoch die Bedrohung durch die Situation sein wird. In einem weiteren Bewertungsschritt (second appraisal) wird beurteilt, ob und welche Ressourcen zur Bewältigung der Situation zur Verfügung stehen. Werden diese als möglicherweise nicht adäquat eingeschätzt, wird eine Stresssituation ausgelöst. In der sich anschließenden Neubewertung (Reappraisal) werden dann gewählte Copingstrategien auf ihre Wirksamkeit geprüft und die Stressreaktion als bewältigbar oder erneut als Bedrohung eingestuft. Gelingt die Bewältigung einer Stressreaktion trotz wiederholter Versuche dauerhaft nicht, können sich „Beanspruchungsfolgen“

²⁵ „Daher definiere ich Stress von Lehrkräften als das Erleben unangenehmer negativer Emotionen, die aus Aspekten ihrer Arbeit als Lehrkräfte resultieren und durch die Wahrnehmung einer Bedrohung im Umgang mit den an sie gestellten Anforderungen ausgelöst werden.“ (eigene Übersetzung).

einstellen (van Dick, 2006, S. 30), die sich in unterschiedlichen psychosomatischen Krankheitsbildern zeigen können (siehe Kapitel 3.2). Cramer et al. (2014) bestätigen in einer repräsentativen Umfrage zur psychischen Erschöpfung mit einer Stichprobe aus Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen und Berufstätigen aus anderen sozialen Berufsfeldern, dass Lehrkräfte sich psychisch stärker als andere Berufsgruppen beansprucht fühlen. Ein ähnlich hohes Belastungserleben artikulieren allerdings auch Angehörige anderer sozialer Berufsgruppen in ähnlicher Weise. Somit ist zu hinterfragen, ob die höhere Beanspruchung nicht eher den hohen beruflichen Anforderungen sozialer Berufe allgemein geschuldet und keine spezifische Erscheinung im Lehramt ist (ebd.).

Hoher beruflicher Belastung ausgesetzt zu sein bedeutet hingegen nicht zwangsläufig, dass jede Person in gleicher Weise unter objektiven Belastungsfaktoren leiden muss oder gar im Sinne der Beanspruchungsfolge als Reaktion auf Belastung erkranken muss. So resümiert Gehrman (2013), dass es zwei Drittel der Lehrkräfte langfristig schaffen, *„Zufriedenheit aus ihrer beruflichen Autonomie und den kollegialen Kontexten zu gewinnen und Kraft zu schöpfen aus dem Kontakt mit Schülern für die Verstetigung der beruflichen Anforderungsprofile“* (ebd., S. 186). Dem letzten Drittel gelingt dies nicht dauerhaft, allerdings zeigten die zu dieser Gruppe gehörenden Lehrkräfte eine erhöhte berufliche Beanspruchung nicht erst nach vielen Dienstjahren, sondern vielfach schon direkt zu Beginn ihrer Karriere (ebd.).²⁶ Eine Studie zur Arbeitszufriedenheit²⁷ mit Lehrkräften und Berufstätigen aus weiteren Berufsfeldern (frühkindliche Erziehung, Pflege, Verwaltung, Ingenieurwesen und Medizin) konnte insgesamt die höchste Zufriedenheit bei den Lehrkräften bestätigen, trotz Angaben zu empfundener Belastung durch berufsbezogenen Zeitdruck (von mehr als der Hälfte der Lehrkräfte) und mangelnder Anerkennung (von etwa einem Drittel der Lehrkräfte) (Schult et al., 2014). Das wiederholte Auftreten von Belastungsfaktoren und die damit verbundenen Reaktionen führen zu den schon erwähnten dauerhaften Beanspruchungsfolgen, die, je nach individueller Copingstrategie und Ressource, positiv oder negativ sein können (Rudow, 1994). Positive Folgen können z. B. eine

²⁶ Diese Befunde haben auch die Diskussion im Hinblick auf eine Eignungsüberprüfung für den Lehrer*innenberuf befördert (Rothland, 2011).

²⁷ Arbeitszufriedenheit wurde hier nach Klusmann als *„Resultat eines erfolgreichen Umgangs mit den Belastungen des Berufs“* definiert (zit. nach Schult et al., 2014, S. 61).

größere berufliche Sicherheit, ein Kompetenzzuwachs oder eine generelle Stimmigkeit mit der beruflichen Tätigkeit sein, negative Folgen können sich in Überforderungsgefühlen, psychosomatischen Erkrankungen oder emotionaler Erschöpfung zeigen (ebd.).

3.1 Allgemeine Belastungsfaktoren

Welche objektiven Faktoren im Anforderungsprofil des Lehrer*innenberufs als herausfordernd und per se belastend angesehen werden, finden sich in verschiedenen Überblicksartikeln, Studien und Metaanalysen (u.a. Rudow, 1994; Ksienzyk & Schaarschmidt, 2005; van Dick, 2006; Kyriacou, 2011; Blossfeld et al., 2014; Krause & Dorsemagen, 2014; Bennemann, 2019).

Im Folgenden werden häufig benannte oder als besonders relevant befundene berufliche Belastungsfaktoren zusammengefasst. Hierbei dienen die von Rudow (1994, S. 59-74) aufgestellten vier übergeordneten Belastungskategorien der Systematisierung:

1. Arbeitsaufgaben und schulorganisatorische Bedingungen

Obwohl der Anteil nach Rudow im Vergleich zur Unterrichtsvorbereitung eher gering ist, werden administrative Arbeiten (im englischsprachigen Raum auch als „paperwork“ bezeichnet) von vielen Lehrkräfte als im besonderen Maße kräftezehrend beschrieben. Neben der Erstellung von Gutachten, Dokumentationen und anderen Verwaltungsaufgaben werden hierbei auch außerunterrichtliche Aufträge (z. B. organisatorische Verpflichtungen) und sonstige Zusatzämter als Belastung beschrieben (Schaarschmidt & Kieschke, 2007; Kyriacou, 2011; Druschke & Seibt, 2016; Kennon & Patterson, 2016; Bennemann, 2019). Hierbei spielt nicht allein die Menge der Aufgaben eine Rolle, sondern auch der zeitliche Druck, unter dem diese zusätzlichen Aufgaben bewältigt werden müssen (Kyriacou, 2011; Bennemann, 2019) sowie das Gefühl, mit diesen Aufgaben zwar quantitativ über-, aber qualitativ unterfordert zu werden (Rudow, 1994; Lazarus, 2006; Krause & Dorsemagen, 2014). Der Stress durch zeitlichen Druck manifestiert sich u. a. darin, dass Lehrkräfte selbst gesteckte Ziele in der zur Verfügung stehenden Zeit nicht schaffen und dadurch das Gefühl entwickeln, den Anforderungen (z. B. im Hinblick auf die Unterrichtsqualität)

nicht gerecht werden zu können oder nie mit der Arbeit fertig zu sein (Kyriacou, 2011). Druschke und Seibt (2016) attestieren den Lehrkräften ein hohes Maß an Idealismus, benennen aber auch, dass hiermit häufig unrealistische Erwartungen verbunden sind. Da der Lehrer*innenberuf insgesamt einen großen Spielraum in der Ausgestaltung hat, sind Lehrkräfte mit der Situation konfrontiert, ihr Aufgabenspektrum zu einem Teil selbst zu definieren, was zu Stress durch Rollenambiguitäten und -konflikten führen kann (Lazuras, 2006; Kyriacou, 2011; Schaarschmidt & Kieschke, 2018). Im Zusammenhang mit dem zeitlichen Druck bei der Aufgabenbewältigung werden als zusätzliche Belastungsfaktoren auch das hohe Stundendeputat (Rudow, 1994; Ksienzyk & Schaarschmidt, 2005), das lehrkraftspezifische Deputats-Arbeitszeitmodell (Stiller, 2015), häufige, in kurzer Zeit umzusetzende Reformen, Lehrplanänderungen oder verordnete Zusatzaufgaben (Kyriacou, 2011; Eckert et al., 2013; Krause & Dorsewagen, 2014) sowie große Klassen mit heterogener Schüler*innenschaft ins Feld geführt (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2005; Krause & Dorsewagen, 2014). Auch die unterschiedlichen Bedingungen auf Schulebene, die individuelle Schulkultur, interne Anforderungen und pädagogische Werte sowie die Qualität der Kommunikation können als Belastungsfaktoren erlebt werden (Schumacher et al., 2009).

2. Arbeitshygienische Bedingungen

Hierunter versteht Rudow (1994) belastende äußere Bedingungen wie kontinuierlicher Lärm, schlechte Raumlufthverhältnisse durch viele Personen im Raum sowie ein potentiell unsachgemäßes Handling mit Gefahrenstoffen oder gefährlichen Gegenständen im Unterrichtskontext (z. B. bei Kunst, Sport, Chemie). Als außergewöhnlicher Belastungsfaktor sei hier auch auf das gesundheitliche Risiko der Lehrkräfte im Präsenzunterricht angesichts der zurückliegenden Corona-Pandemie hingewiesen. Ein Drittel der Lehrkräfte in einer Studie aus NRW berichtete von Ängsten im Zusammenhang mit einer möglichen eigenen Erkrankung (Hansen et al., 2020).

3. Soziale Arbeitsbedingungen

Als besonders belastender Faktor werden immer wieder die Herausforderungen im Umgang mit *schwierigen* Schüler*innen benannt, die sich vor allem in unterrichtsstörendem Verhalten, Disziplinproblemen sowie auffälligem sozial-

emotionalem Verhalten zeigen (Rudow, 1994; Ksienzyk & Schaarschmidt, 2005; Krause & Dorsemagen, 2014; Druschke & Seibt, 2016; Bennemann, 2019). Auch benennt Kyriacou (2011) in diesem Zusammenhang gezeigte Gleichgültigkeit und fehlende Motivation der Schüler*innen als Belastungsfaktor im Lehrer*innenberuf. Eckert et al. (2013) machen darauf aufmerksam, dass Lehrkräfte einem hohen Verantwortungs- und Erwartungsdruck ausgesetzt sind, aber aufgrund der nicht freiwilligen Zusammenarbeit zwischen Schüler*innen und Lehrpersonal nur eine geringe Kontrolle über Planbarkeit und Erfolg ihrer Bemühen haben. Zudem müssen sie aushalten, dass sie oft ihrem persönlichen Anspruch nicht gerecht werden können, aufgrund der vielfältigen Aufgaben nie das Gefühl haben, fertig zu sein und zudem selten eine positive Rückmeldung trotz hohem Engagement erhalten (ebd.).²⁸ Weiterhin werden Beziehungskonflikte innerhalb des Kollegiums (u.a. auch unterschiedliche pädagogische Vorstellungen sowie Kooperation untereinander) und geringe Unterstützung oder empfundene Führungsfehler durch die Schulleitung als äußere Belastungsfaktoren bestimmt (Rudow, 1994; Rothland, 2004; Kyriacou, 2011; Druschke & Seibt, 2016). Auch mangelnde Kooperation wird beklagt und Kooperationsprozesse als sehr zeitaufwändig und daher zusätzlich belastend veranschlagt (Gräsel et al., 2006).

4. Gesellschaftlich-kulturelle Bedingungen

Im Kontext der Bestimmung äußerer Belastungsfaktoren werden in verschiedenen Veröffentlichungen ein kontrovers bewertetes Berufsimago des Lehrberufs, die hiermit verbundene fehlende Achtung in der Öffentlichkeit sowie geringe Aufstiegsmöglichkeiten und Gehaltserhöhungen diskutiert (Rudow, 1994; Kyriacou, 2011; Blossfeld et al., 2014). Bei nicht verbeamteten Lehrkräften, Vertretungskräften und Quereinsteiger*innen werden auch Gehaltsunterschiede und Beschäftigungsunsicherheit als belastend eingestuft (Krause & Dorsemagen, 2014). Im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Status von Lehrkräften weisen Hillert et al. (2013) darauf hin, dass gerade die Zweiteilung des Arbeitsplatzes mit einem nicht

²⁸ Folgendes Teilergebnis einer Studie zu Emotionen von Lehrpersonen zeigt die Auswirkung der Beziehungsqualität zwischen Schüler*innen und Lehrkräften auf das Belastungserleben der Lehrkräfte: Lehrkräfte zeigen mehr Angst, wenn sie keine positive Beziehung zu ihren Schüler*innen aufbauen können (Hagenauer & Hascher, 2018).

sichtbaren Teil der Arbeitszeit zuhause in der gesellschaftlichen Wahrnehmung häufiger als Halbtagsjob angesehen wird, wodurch Lehrkräfte unter Rechtfertigungsdruck geraten können. Helsper macht in seinen Ausführungen zum Professionsbegriff zudem deutlich, dass Lehrkräfte ihr Handeln und ihre Entscheidungen generell nicht nur vor sich selbst rechtfertigen müssen, sondern auch gegenüber „staatlichen Akteuren und der Öffentlichkeit“ eine „Begründungs- und Legitimationsverpflichtung“ haben, was einen zusätzlichen gesellschaftlich-kulturellen Belastungsdruck ausüben kann (Helsper, 2021, S. 279).

Belastungsfaktoren, die im Zusammenhang mit der persönlichen Lebenssituation einer Lehrperson stehen und sich als zusätzlich relevant erweisen können, finden hier keine Berücksichtigung, da nur die beruflichen Aspekte betrachtet werden.²⁹

3.2 Allgemeine Belastungssymptome und Prädiktoren für ein erhöhtes Belastungserleben

Stress gehört zum beruflichen Alltag und ist erst dann ein gesundheitlicher Risikofaktor, wenn die Beanspruchung über eine lange Zeit anhält und keine ausreichenden Ressourcen zur Verfügung stehen, um schwierige Situationen zu bewältigen und Resilienz aufzubauen (Semmer & Meier, 2019). Negative Auswirkungen von chronischem Stress können sich in körperlichen Beschwerden, affektiven Befindlichkeitsstörungen, negativen mentalen Grundeinstellungen oder bestimmten Verhaltensweisen zeigen (ebd., S. 501). Unter den körperlichen Symptomen treten gehäuft Schlafstörungen, chronische Müdigkeit, Schulter-Nacken- und Rückenschmerzen, Verdauungsbeschwerden, Hörprobleme sowie Herz-Kreislaufkrankungen auf, unter affektive Befindlichkeitsstörungen fallen z. B. Ängste, erhöhte Reizbarkeit oder Konzentrationsschwäche (Lehr, 2014; Scheuch et al., 2015, Semmer & Meier, 2019; Wesselborg & Bauknecht, 2022). Eine generelle Unzufriedenheit mit der beruflichen Situation, der Wunsch zu kündigen oder Zynismus aufgrund emotionaler Erschöpfung können mentale Auswirkungen von Stress sein und sind möglicherweise flankiert von einem Verhalten reduzierter Leistungsfähigkeit oder vermehrter Fehlerhäufigkeit (Semmer & Meier, 2019). Als eine der häufigsten psychischen Erkrankungen bei

²⁹ Hierzu sei auf die Ausführungen von Stiller (2015) verwiesen.

Lehrkräften wird die Diagnose einer Depression gestellt, ein „*charakteristischerweise mit anhaltender gedrückter Stimmung, Antriebsmangel und Schlafstörungen einhergehender Zustand, der von familiärer Veranlagung bis (Schul-)Stress unterschiedliche Ursachen haben kann*“ (Hillert, 2013, S. 139). Obwohl der Begriff des *Burnouts* im Zusammenhang mit emotionalen Erschöpfungszuständen genutzt wird, ist das Burnout-Syndrom nach ICD-10 streng genommen keine klinische Diagnose (ebd., S. 146). Dennoch erleben viele Lehrkräfte hoch belastende, mit dem Begriff des *Burnouts* assoziierte Zustände, die sich durch „*Erschöpfung, Müdigkeit, Angespanntheit, Antriebslosigkeit, Schlaf- und Konzentrationsstörungen, innere Unruhe oder erhöhte Reizbarkeit*“ äußern können (Scheuch et al., 2015, S. 355).³⁰ In einer Studie hat Bickhoff (2000) die Cortisolkonzentration im Körper von Lehrkräften zu unterschiedlichen Tageszeiten überprüft. Hierbei stellte sich u.a. heraus, dass der Wert sowohl unmittelbar vor als auch am Nachmittag nach dem Unterricht besonders hoch war. Dies lässt vermuten, dass nicht der Unterricht vor Ort am belastendsten ist, sondern eher die „*innere Auseinandersetzung mit der Unterrichtssituation*“ insgesamt (ebd., S. 139). Gerade diese innere Distanzierungsfähigkeit zu Erlebnissen, die das Weiterkreisen um den Unterricht und diesen begleitende Situationen durchbrechen und für gesundheitsförderliche Erholung und Entspannung sorgen könnte, scheint vielen Lehrkräften besonders schwer zu fallen und einen maßgeblichen Teil chronischen Stresses auszumachen (Rothland, 2009; Wesselborg & Bauknecht, 2022). Hillert et al. (2013) stellten zudem in einer Studie fest, dass die hier untersuchten psychisch erkrankten Lehrkräfte im Vergleich zu den als gesund eingeschätzten Lehrkräften neben der schon angesprochenen geringeren Distanzierungsfähigkeit zusätzlich einen „*resignativen Umgang mit beruflichen Misserfolgen*“ sowie „*eine geringe Befähigung, aus dem sozialen Netz Unterstützung zu mobilisieren*“ zeigten (ebd., S. 808). Ergänzend hierzu weisen Montgomery and Rupp (2005) in ihrer Meta-Analyse auf eine hohe Korrelation von insbesondere negativen Emotionsreaktionen auf Stressoren mit Burnout-Erfahrungen hin. Starke negative Emotionen (wie z. B. Wut, Niedergeschlagenheit, Angst oder Frustration) erhöhen, in Wechselwirkung mit

³⁰ Symptome eines Burnout-Syndroms nach Schaarschmidt und Kieschke (2018, S. 391): Emotionale Erschöpfung (Niedergeschlagenheit, Überforderung und Widerwillen), Depersonalisation (Gleichgültigkeit, Verlust von Wertschätzung Schüler*innen und Kolleg*innen gegenüber), Leistungsunzufriedenheit (Erleben verringerter Einsatzfähigkeit).

individuellen Persönlichkeitsaspekten, mentalen Überzeugungen und persönlichen Lebensumständen, den Grad des Belastungserlebens (ebd.). Diese Befunde legen nahe, dass die gehäufte Erfahrung negativer Emotionen in der Verbindung mit fehlenden selbstregulatorischen Kompetenzen Prädiktoren im Zusammenhang mit dem Auftreten erhöhter Stressreaktionen oder psychischer Erschöpfungszustände sein können. Auch Siegrist (2017) beschreibt im Rahmen seines Modells beruflicher Gratifikationskrisen (effort-reward-imbalance) aus soziologischer Sicht den gesundheitsgefährdenden Effekt länger anhaltender negativer Emotionen aufgrund nicht ausgeglichener Belohnung für den eingebrachten Arbeitseinsatz:

The model of effort–reward imbalance at work asserts that experiencing lack of reciprocity in terms of high cost spent and low gain received in turn elicits negative emotions of anger and frustration and associated bodily stress reactions, with adverse long-term consequences for health and well-being. (Siegrist, 2017, S. 26)³¹

In seinem Modell geht Siegrist von drei Arten beruflicher Belohnung aus: finanzielle Belohnung in Form von Gehalt, statusbezogene Belohnung in Form beruflichen Aufstiegs oder in Form von Arbeitsplatzsicherheit sowie sozio-emotionale Belohnung in Form von Anerkennung und Wertschätzung (ebd., S. 25). Gratifikationserleben basiert somit auf der empfundenen Stimmigkeit von Einsatz und einer der drei Belohnungsarten. Stimmt das Verhältnis zwischen beruflichem Engagement und der erhaltenen Anerkennung für die persönliche Verausgabung nicht, kann es zu Stressreaktionen und möglichen gesundheitlichen Beeinträchtigungen kommen. Es konnte nachgewiesen werden, dass das Depressionsrisiko in diesen Fällen steigt (Siegrist, 2013). In einer Studie von Hillert et al. (2013) berichteten depressive Lehrkräfte von Gratifikationskrisen insbesondere durch fehlende Anerkennung und Wertschätzung von Kolleg*innen und der Schulleitung. Auch geringes positives Feedback oder mangelnder Dank für eingesetztes Engagement seitens der Eltern oder der Schüler*innen können diese Krisen auslösen. Insbesondere störendes Verhalten torpediert häufig die pädagogischen Bemühungen und führt zu emotionalen Verletzungen, die nicht selten eine

³¹ „Das Modell beruflicher Gratifikationskrisen bei der Arbeit geht davon aus, dass die Erfahrung mangelnder Gegenseitigkeit in Form von hohem Aufwand und geringem Ertrag wiederum negative Emotionen wie Ärger und Frustration und damit verbundene körperliche Stressreaktionen auslöst, die sich langfristig negativ auf Gesundheit und Wohlbefinden auswirken.“ (eigene Übersetzung).

ursprünglich optimistische Grundhaltung schmälern (Schaarschmidt, 2009). Auf der Ebene des Systems Schule erleben Lehrkräfte aufgrund starrer Reglementierungen und Vorschriften nicht selten eingeschränkte Gestaltungsspielräume bzgl. eigener Zielvorstellungen, wodurch sich ein zusätzliches Ungleichgewicht zwischen der persönlichen Verausgabung und einer als zu gering empfundenen Wertschätzung ergeben kann (ebd.).

3.3 Belastungsfaktoren und Belastungserleben im Berufsalltag von sonderpädagogischen Lehrkräften unter besonderer Berücksichtigung spezifischer Aufgaben im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation

Im Zuge der intensiveren Forschung zu berufsbedingtem Stress und psychischer Beanspruchung im Lehrberuf allgemein ist auch die spezifische Situation von Sonderschullehrkräften in den Fokus gerückt. In den vorliegenden Studien wird nicht immer unterschieden, ob die Sonderpädagog*innen in einer Förderschule oder in inklusiven Settings arbeiten. Die meisten Studien beziehen sich allerdings auf letztere Gruppe. Obwohl in der viel besprochenen Potsdamer Lehrerstudie Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Berufsgruppen den höchsten Anteil an den von Schaarschmidt ermittelten „Burnout“-Risikomustern aufweisen, zeigen sich kaum Unterschiede zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2005). Etwas aktuellere Studien bestätigen, dass Sonderschullehrkräfte sich teils etwas weniger belastet fühlen als ihre Kolleg*innen an den Regelschulen (Neugebauer & Wilbert, 2010; Adams et al., 2016). Befunde einer Studie mit sonderpädagogischen Lehrkräften aus Griechenland wiesen interessanterweise auf, dass die Sonderpädagog*innen trotz höherer Werte bei beruflichen Stressoren³² als bei Allgemeinschullehrkräften seltener negative Gefühle und einen geringeren beruflichen Stresslevel wahrnahmen (Lazarus, 2006). Andere Befunde indes legen nahe, dass besonders Förderschullehrkräfte einem erhöhten Risiko ausgesetzt sind, von emotionaler Erschöpfung betroffen zu werden (Hasselhorn & Nübling, 2004). Shyman (2011) spricht für die USA von zwei Dritteln. Als wichtigster Prädiktor für das Auftreten emotionaler Erschöpfung bei

³² Als Stressfaktoren wurden ein hohes Maß organisatorischer Aufgaben, unklare Aufgabenbeschreibung sowie eine geringe Anbindung im Kollegium beschrieben.

Förderschullehrkräften erwies sich in seiner Studie das Konstrukt des Rollenkonflikts (ebd.). Förderschullehrkräfte sind in verschiedenen Klassenstufen mit unterschiedlichen Förderbedarfen der Schüler*innen, diversen Erwartungshaltungen von Kolleg*innen, der Schulleitung und ggf. Eltern konfrontiert und müssen innerhalb dieses Konstrukts ihr Aufgabenfeld und ihre Rolle definieren und ausfüllen. Oft ist hierbei nicht klar, wer direkt oder indirekt vorgesetzt ist und wer für welche Entscheidungen zuständig ist. Besonders problematisch ist zudem, dass Rollenkonflikte nur im Zusammenspiel mit den im System mitbeteiligten Personen (z. B. Schulleitung oder andere Kolleg*innen) behoben werden können. Je kleiner der individuelle Handlungs- und Entscheidungsspielraum der Lehrkraft im System ist, desto weniger Möglichkeiten hat sie, auf bestehende Missverhältnisse Einfluss zu nehmen und sich eigenverantwortlich einzubringen (Shyman, 2011). Adams et al. (2016) konnten zeigen, dass der Anteil des Schonungsmusters³³ bei Lehrkräften an Schulen für mehrfach beeinträchtigte Kinder und Jugendliche bei knapp der Hälfte lag. Ähnliche Ergebnisse finden sich bei Schmid (2008) für sonderpädagogische Lehrkräfte, die Schüler*innen mit Förderbedarf im Rahmen des mobilen Dienstes an der Regelschule betreuen. Knapp die Hälfte der in der Studie befragten Kolleg*innen konnten dem Muster S zugeordnet werden, etwa ein Drittel den Belastungsmustern A oder B. Knapp ein Fünftel zeigte das gesunde Muster G. Weibliche Lehrkräfte waren auch hier stärker belastet als männliche. In einer Übersichtsarbeit aus 23 empirischen Studien stellen Brunsting et al. (2014) konkrete Herausforderungen für Sonderschullehrkräfte zusammen. Besonders zu schaffen machten den Lehrkräften hier die Diskrepanz zwischen ihren Erwartungen und der erlebten Realität im Schulalltag. Rollenambiguität und unklare Arbeitsaufträge³⁴ wirkten sich zudem ungünstig auf ihr Wohlbefinden aus. Auch viele Anforderungen in einem zu kurzen Zeitrahmen wurde als stressfördernd benannt. Die Burnoutrate der Lehrkräfte war in Systemen, in denen es wenig Unterstützung der Schulleitung gab,

³³ Das Schonungsmuster (Muster S) ist eines von 4 Bewältigungsmustern nach Schaarschmidt im AVEM - Fragebogen. Das Muster S kennzeichnet eine sich selbst schonende Haltung gegenüber beruflichen Aufgaben. Es zeigt sich durch geringes berufliches Engagement, deutet aber kein gesundheitliches Risiko an. Allerdings wird dieses Muster auch nicht als gesundheitsförderlich eingestuft, da durch eine geringere Tatkraft und Eigenverantwortlichkeit auch das Erleben von Selbstwirksamkeit leiden kann (Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Lehrkräfte, die einseitig versuchen, Anstrengungen zu vermeiden, können das Belastungserleben ggf. auf Kosten beruflichen Engagements reduzieren, laufen aber auch Gefahr, weniger Erfolgserleben bei gleichzeitig hohem Vermeidungsverhalten zu haben.

³⁴ Vergleichbare Befunde finden sich auch bei Lazuras (2006).

höher als in den Einrichtungen, in denen die Führungskräfte mehr Zeit in kommunikativen Austausch und persönliche Gespräche mit den Mitarbeitenden investierten (ebd.). Eine aktuellere US-amerikanische Studie von Robinson et al. (2019) bestätigt in diesem Zusammenhang, dass Lehrkräfte, die eine geringere Arbeitszufriedenheit zeigen, mit hoher Wahrscheinlichkeit auch von ausgeprägteren Erschöpfungszuständen betroffen sind. Ebenso wie bei den Allgemeinschullehrkräften wurde herausforderndes Verhalten der Schüler*innen als besonders belastend erlebt (ebd.; Hedderich, 2016). Etwas konkreter wurde in einer Studie von stärkerer Belastung weniger durch Unterrichtsstörungen als durch mangelnde Mitarbeit der Schüler*innen in Vertretungsstunden und fachfremdem Unterricht berichtet (Adams et al., 2016). Zudem erlebten die in inklusiven Settings arbeitenden Sonderschullehrkräfte in der Pilotstudie von Hedderich (2016) nicht gelingende Kommunikation und geringen Rückhalt im Kollegium als herausfordernd.³⁵ Auch werden Koordinierungs- und Organisationsaufgaben sowie zusätzliche Gutachten, die in inklusiven Arbeitssettings einen deutlich größeren Raum einnehmen, als kräftezehrend beschrieben (ebd.). Auch im US-amerikanischen Raum scheint der hohe administrative Anteil der Arbeit ein Stressfaktor im Alltag von Sonderschullehrkräften zu sein. Hierzu gaben die Lehrkräfte in zwei Studien an, zu viel Zeit mit Verwaltungsaufgaben und Dokumentation verbringen zu müssen und insgesamt zu wenig Zeit für ihre Arbeit mit den Schüler*innen zu haben (Emery & Vandenberg, 2010). Oft werden Belastungsfaktoren und -erleben von sonderpädagogischen Lehrkräften nicht separat in die verschiedenen Förderschwerpunkte aufgesplittet, sondern als eine gemeinsame Gruppe betrachtet (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2005). Am häufigsten werden die Herausforderungen in der zahlenmäßig größten Gruppe der Sonderpädagog*innen, die mit Schüler*innen mit den Förderschwerpunkten *Lernen* oder *sozial-emotionale Entwicklung* arbeiten, genauer in den Fokus genommen (Neugebauer & Wilbert, 2010; Weiß et al., 2013). Erkenntnisse zu den spezifischen Stressoren von Sonderschullehrkräften im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation gibt es bisher nur wenige. Insgesamt werden die Anforderungen an die hörgeschädigtenpädagogischen Lehrkräfte im Laufe der letzten 20 Jahre als komplexer und umfänglicher und die zu bewältigenden Aufgaben als herausfordernder eingeschätzt (Jacobsen et al., 2015; Hintermair et al., 2021). Eine

³⁵ Vergleichbare Befunde finden sich auch bei Lazuras (2006).

Besonderheit im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation ist die Heterogenität der Schüler*innenschaft hinsichtlich ihres Hörstatus, ihrer sprachlichen Kompetenz sowie ihres Kommunikationsmodus (Hintermair et al., 2014; Kennon & Patterson, 2016). Die Lehrkräfte benötigen eine hohe Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, um auf die Bedürfnisse der Schüler*innen eingehen zu können. In manchen Klassen werden Schüler*innen mit auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen zusammen mit schwerhörigen und gebärdenorientierten gehörlosen Kindern unterrichtet. Verschiedene Kommunikationsmodi von Gebärdensprache über lautsprachbegleitende Gebärden bis hin zu einem rein lautsprachlichen Angebot, ggf. mit technischer Unterstützung durch digitale Übertragungsanlagen, müssen abwechselnd entsprechend der Situation und Notwendigkeit eingesetzt werden (Schäfer et al., 2021). Kennon und Patterson (2016) beschreiben in diesem Zusammenhang die schwierige Aufgabe der Förderschullehrkräfte, neben dem zu vermittelnden Stoff gleichzeitig noch vorhandene Lücken in der Sprachentwicklung oder des Weltwissens auffüllen zu müssen, ohne mehr Zeit zur Verfügung zu haben. Trotz hoher Motivation, diese Ziele zu erreichen, sind die Lücken nicht immer zu schließen, sodass die Lehrkräfte ihre eigenen Erwartungen nicht immer erfüllen können und sich Gefühle mangelnder Selbstwirksamkeit einstellen können (ebd.). Die Kommunikationsbarrieren erschweren auch die Beziehungen der Schüler*innen untereinander nicht unerheblich, so dass die Lehrkräfte auch an dieser Stelle teilweise unterstützend eingreifen müssen. Damit die Kinder und Jugendlichen hörtechnisch bestmöglich versorgt sind, benötigen die Hörgeschädigtenpädagog*innen ein stets aktuelles Know-How der technischen Versorgungsmöglichkeiten und müssen sicherstellen, dass ihre Schüler*innen auch Zugang zu diesen erhalten (Schäfer et al., 2021). Zu den unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen sind viele Schüler*innen von zusätzlichen Beeinträchtigungen betroffen, die sich in verschiedenen stark ausgeprägten Lernschwierigkeiten, in sozial-emotionalen Entwicklungsverzögerungen oder auch in Störungen im Autismus-Spektrum zeigen können (DeRamus, 2015). Auch im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation hat eine große Anzahl von Kindern und Jugendlichen einen Armuts- und/ oder Flüchtlingshintergrund, wodurch mit zusätzlicher Vulnerabilität zu rechnen ist, die einer besonders sensiblen Zuwendung bedarf (Avemarie & Hintermair, 2019). Aufgrund der individuell sehr unterschiedlichen Kompetenzen und Bedürfnisse der Schüler*innen müssen die Förderschullehrkräfte kreativ bei der Erstellung von passgenauen Arbeitsmaterialien und sehr flexibel in der Unterrichtsgestaltung sein.

Oft muss daher Arbeitsmaterial selbst hergestellt und häufig zwischen den Kommunikationsmodi hin- und hergewechselt werden. Einerseits verstärkt der höhere Einsatz die erlebte Selbstwirksamkeit und berufliche Zufriedenheit, andererseits fühlen sich die Lehrkräfte auf diese Weise auch stärker für den Lernfortschritt ihrer Schüler*innen verantwortlich, was im Gegenzug Selbstzweifel, ihnen nicht ausreichend gerecht werden zu können, auslösen oder zu Gefühlen von Überforderung führen kann (Luckner & Hanks, 2003). Eine erste Fragebogenstudie im deutschsprachigen Raum zur Work-Life-Balance (WLB)³⁶ von pädagogischen Fachkräften im Förderschwerpunkt Hören wurde 2020 von Hintermair et al. durchgeführt (Hintermair et al., 2020; Hintermair et al., 2021a; Hintermair et al., 2021b; Vogt et al., 2021; Schäfer et al., 2021). In diesem Zusammenhang werden auch spezifische Belastungsfaktoren erfasst, die in diesem Förderschwerpunkt zum Tragen kommen und in Verbindung mit einer geringeren Work-Life-Balance stehen. Wie schon in den o.g. US-amerikanischen Studien (Luckner & Hanks, 2003; Kennon & Patterson, 2016) angesprochen wurde, geben auch die deutschen Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Hören mit deutlichem Abstand zu anderen Aufgaben an, dass sie den hohen Anteil an Verwaltungs-, Organisations- und Vorbereitungsarbeiten als besonders belastend empfinden (Schäfer et al., 2021).³⁷ Ebenfalls herausfordernd erleben sie aber auch konzeptionelle Aufgaben sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern (ebd.). Obwohl sich die WLB insgesamt nicht von der Referenzstichprobe (Lehrkräfte an allgemeinen Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien) unterscheidet, erzielen die in bestimmten Arbeitsbereichen eingesetzten sonderpädagogischen Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation geringere Werte auf der Skala der WLB als diejenigen, die in diesen Bereichen nicht tätig sind. Betroffen sind hier Lehrkräfte, die im *Gemeinsamen Lernen* arbeiten sowie diejenigen Lehrkräfte, die in

³⁶ Unter Work-Life-Balance wird hier „die Gestaltung eines angemessenen Gleichgewichts verstanden, bei dem berufliche Anforderungen und Beanspruchungen mit verschiedenen Aspekten des (privaten) Lebens in Einklang gebracht werden. Ziel dieser Balance ist die Vereinbarkeit eines erfüllenden Berufslebens mit einem zufriedenstellenden Privatleben unter einer größtmöglichen physisch-psychischen Stabilität.“ (Hintermair et al., 2020, S. 224).

³⁷ Eine Teilnehmerin der Studie kommentierte dies folgendermaßen: „Meiner Meinung nach hat es (gemeint ist ein Burnout) mit der veränderten Lehrer-Tätigkeit [...] zu tun, insbesondere damit, was alles zusätzlich zum Unterricht geleistet werden muss. Diese zusätzlichen Aufgaben werden nicht berücksichtigt, sondern es kommt immer noch etwas dazu. Projekte und Profilbildung der Schule werden wie selbstverständlich on top aufgeladen und man kann sich dem überhaupt nicht entziehen.“ (Hintermair et al., 2021a, S. 95).

bilingual-bimodalen Unterrichtssituationen eingesetzt sind (ebd.). Obwohl keine Kausalität zwischen den Werten zur WLB und weiteren, informell erhobenen Belastungsfaktoren ableitbar ist, könnte ein Grund für die geringere WLB der inklusiv eingesetzten Kolleg*innen sein, dass diese Gruppe im Rahmen der abgefragten Aufgabenbereiche eine höhere Belastung durch vermehrte Fahrtzeiten als die in der Stammschule arbeitenden Kolleg*innen angegeben haben (Schäfer et al., 2022).³⁸ Eine Studie von Schmid (2008) zu den Stressoren von Sonderpädagog*innen unterschiedlicher Förderschwerpunkte im mobilen sonderpädagogischen Dienst benannte schon vor etlichen Jahren eine stärkere Belastung durch hohe Fahrtzeiten. Zusätzlich gaben die Teilnehmer*innen hier als herausfordernd an, wenig Anbindung an das eigene Kollegium und zu wenig Zeit für ihre Aufgaben zu haben. Als schwierig wurde teilweise auch die Kooperation mit Regelschullehrkräften aufgrund unterschiedlicher Sichtweisen und Einstellungen erlebt (ebd.). Im Hinblick auf die geringere WLB der bilingual-bimodal unterrichtenden Kolleg*innen gibt es bisher nur schlussfolgernde Überlegungen, welche Ursachen dies haben könnte. Ein möglicher Grund könnte der schon angesprochene zusätzliche Aufwand für die Erstellung von Materialien für diese spezielle Schüler*innengruppe sein. Auch benötigen die Lehrkräfte in diesem Setting sowohl eine hohe gebärdensprachliche Expertise als auch ein gutes Gespür für die individuellen kommunikativen Bedürfnisse jedes Schülers, jeder Schülerin, was kaum erfüllbar und daher als besonders belastend empfunden werden könnte (Hintermair et al., 2021a).³⁹ Eine weitere Erschwerung in diesem Setting stellt der Englischunterricht dar, da die hörgeschädigtenpädagogischen Lehrkräfte zu ihrer Kompetenz in Deutscher Gebärdensprache unter Umständen weitere fremdsprachliche Kenntnisse in British Sign Language oder American Sign Language erwerben müssen, um Vermischungen der verschiedenen Sprachen im Unterricht zu vermeiden (Hausen, 2014). Interessant sind in diesem Zusammenhang auch einige Ergebnisse einer Teilstudie zur Work-Life-Balance von 22

³⁸ Eine Teilnehmerin formulierte diese zusätzliche Herausforderung in ihrer persönlichen Stellungnahme am Ende des Fragebogens: *„Ich finde, es wird unterschätzt, wie belastend die zusätzliche Arbeit im GL mit sehr langen Fahrtzeiten (im eigenen PKW) ist.“* (Hintermair et al., 2021a, S. 98).

³⁹ Eine Teilnehmerin der Studie gab durch ihre Aussage einen weiteren Anhaltspunkt: *„Mit mehr Zeit, um DGS-kompetenter zu werden, könnte ich meine Vorbereitungszeit erheblich reduzieren.“* (Hintermair et al., 2021a, S. 101).

hörgeschädigten Förderschullehrkräften (Hintermair et al., 2021b). Da sie den Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation seit einigen Jahren zunehmend als Lehrkräfte bereichern, ist zu hinterfragen, ob sie aufgrund ihrer eigenen Behinderung in ihrem Berufsalltag vielleicht stärker beansprucht sind als ihre hörenden Kolleg*innen. Bei der Frage nach dem Belastungsgrad verschiedener Tätigkeiten gaben sie an, durch Vorbereitungsarbeiten höher belastet zu sein (ebd.). Da die gehörlosen, gebärdensprachorientierten Kolleg*innen vorrangig in den bilingual-bimodal unterrichteten Klassen eingesetzt sind, haben sie mit Schüler*innen zu tun, für die passgenaue Lernmaterialien oft selbst erstellt werden müssen. Auch konzeptionelle Aufgaben, die ja oft im Team erarbeitet werden, stellen für diese Personengruppe eine Herausforderung dar, vor allem, weil die Kommunikation in einer größeren Gruppe für Menschen mit einer Hörschädigung erschwert und oft sehr anstrengend ist (ebd.). Im Gesamten unterscheidet sich die Work-Life-Balance der hörgeschädigten Lehrkräfte nicht von der gut hörenden Stichprobe, so dass hier nicht von einer erhöhten Vulnerabilität auszugehen ist. Anders allerdings als bei den hörenden Kolleg*innen korrelierte eine höhere WLB der Sonderpädagog*innen mit Hörschädigung auch mit einer höheren Belastung (ebd.). Über eine Ursache für diesen zunächst ungewöhnlichen Zusammenhang kann aufgrund der Datenlage nur spekuliert werden. Da die gehörlosen und schwerhörigen Kolleg*innen die Bedeutung und den Stellenwert ihrer Arbeit insgesamt höher als die hörenden Kolleg*innen einstufen, ist zu vermuten, dass sie sich aufgrund ihrer eigenen Biografie möglicherweise stärker mit ihrem Beruf und dem pädagogischen Auftrag identifizieren, Selbstwirksamkeit empfinden und trotz höherer Belastung zufrieden mit ihrem Leben sind (Gehrmann, 2013).

4 Psychische Gesundheit und Resilienz im Berufsalltag von Lehrkräften

Die WHO (2022) definiert psychische Gesundheit als

„state of mental well-being that enables people to cope with the stresses of life, to realize their abilities, to learn well, and to contribute to their communities. Mental health is an integral component of health and well-being and is more than the absence of mental disorder.“ (ebd., S. 8).⁴⁰

Es wird weiterhin ausgeführt, dass psychische Gesundheit kein konstanter Zustand ist, sondern sich im Laufe des Lebens durch individuelle Erlebnisse stets verändert und sich auf einem Kontinuum von herausragend glücklichen Zuständen bis hin zu ausgeprägten emotionalen Leiderfahrungen bewegt (ebd., S. 13). Dies bedeutet auch, dass nicht die äußeren Umstände allein bestimmen, wie gesund oder krank eine Person ist. Die Frage, warum manche Menschen aufgrund traumatischer Ereignisse psychisch gesund bleiben, während andere an vergleichbaren Traumata psychisch erkranken, hat den Soziologen Antonovsky (1997) schon in den 1970er Jahren intensiv beschäftigt. Er entdeckte, dass gesund gebliebene Personen auf individuell unterschiedliche personale oder soziale Schutzfaktoren zurückgreifen konnten, die sie bei der Bewältigung in Krisenzeiten unterstützt haben und ihre Widerstandsfähigkeit gestärkt haben. Zu den sozialen Ressourcen zählen unter anderem ökonomische Sicherheit oder stabile Freundschaften, personale Ressourcen sind zum Beispiel Problemlösekompetenzen, Willensstärke oder Optimismus (Frick, 2021). Im Rahmen seines Modells der *Salutogenese* hat das von ihm entwickelte Konzept des *Kohärenzgefühls* besondere Bedeutung bekommen (Antonovsky, 1997) und kann als eine Art „*Meta-Ressource*“ im Zusammenhang mit Resilienz begriffen werden (Döring-Seipel & Dauber, 2013, S. 29). Kohärenzgefühl beschreibt eine mentale Grundhaltung, in der die eigenen Lebensbezüge mit einem Gefühl von Zuversicht und Stimmigkeit betrachtet werden. Diese Grundhaltung basiert auf drei maßgeblichen Überzeugungen: Verstehbarkeit, Handhabbarkeit, Bedeutsamkeit. Menschen mit ausgeprägtem Kohärenzgefühl vertrauen

⁴⁰ Psychische Gesundheit ist ein „Zustand psychischen Wohlbefindens, der es Menschen ermöglicht, die Belastungen des Lebens zu bewältigen, ihre Fähigkeiten zu erkennen, gut zu lernen und einen Beitrag zu ihrer Gemeinschaft zu leisten. Psychische Gesundheit ist ein essenzieller Bestandteil von Gesundheit und Wohlbefinden und bedeutet mehr als das Fehlen einer psychischen Störung.“ (eigene Übersetzung).

darauf, Situationen, die ihnen widerfahren, verstehen, einordnen und kontrollieren zu können. Sie glauben zudem daran, dass sie ihre Schwierigkeiten schon meistern werden und entsprechende Ressourcen mobilisieren können. Weiterhin sind sie überzeugt davon, dass die Dinge, die ihnen in ihrem Leben widerfahren, grundsätzlich Sinn ergeben und es sich lohnt, sich für sich und eigene Ziele einzusetzen (Antonovsky, 1997). Auf den Schulkontext übertragen verdeutlicht Frick (2021, S. 114) diese Kompetenz in folgendem Beispiel:

Wer Probleme und Ereignisse einigermaßen verstehen kann („störende SchülerInnen haben auch ihre eigenen Probleme und sind deswegen nicht einfach nur an meinem Unterricht desinteressiert“), mit den SchülerInnen einen Weg zur Bewältigung findet („ich versuche mit ihnen in der Pause in ein persönliches Gespräch zu kommen“) – auch mit Umwegen, Hindernissen- und diese Umwege und Hemmnisse sinnhaft einordnen kann („es lohnt sich, mit ihnen zu sprechen, sie zu unterrichten“), der/die wird aus der Perspektive von Antonovsky tendenziell gesund bleiben.

4.1 Resilienz als Schutzfaktor für psychische Gesundheit

Die Resilienzforscherin Ann Masten bezeichnet Resilienz „*as a class of phenomena characterised by good outcomes in spite of serious threats to adaptation or development*“ (Masten, 2001, S. 228)⁴¹. Masten betont in diesem Zusammenhang, dass man erst von Resilienz sprechen kann, wenn tatsächlich eine entwicklungsbedrohende Belastungssituation vorgelegen hat, die es zu bewältigen gab (ebd.). „*Good outcomes*“ werden an anderer Stelle als Aufrechterhaltung oder schnelle Wiederherstellung psychischer Gesundheit verstanden (Kalisch et al., 2017). Etwas erweitert begreifen Ebert et al. (2013, S. 194) das Konstrukt als die „*Fähigkeit einer Person oder einer Gruppe, mit belastenden Lebensumständen erfolgreich umzugehen und daraus weitere Bewältigungskompetenzen zu entwickeln.*“. Sie inkludieren die potentielle Möglichkeit, dass im Zuge der Bewältigung neue Kompetenzen aufgebaut werden können, die wiederum als weitere Schutzfaktoren im Resilienzprozess wirken können. Auf die Situation von Lehrkräften bezogen definieren Mansfield et al. (2016, S. 80) das Konzept Resilienz

⁴¹ ... „*als eine Klasse von Phänomenen, die durch gute Ergebnisse bei der Anpassung oder Entwicklung trotz ernsthafter Bedrohungen charakterisiert ist.*“ (eigene Übersetzung).

*as a capacity, a process and also as an outcome. Resilience involves the capacity of an individual teacher to harness personal and contextual resources to navigate through challenges, the dynamic process whereby characteristics of individual teachers and of their personal and professional contexts interact over time as teachers use particular strategies, to enable the outcome of a teacher who experiences professional engagement and growth, commitment, enthusiasm, satisfaction, and wellbeing”.*⁴²

Sie erweitern den Begriff der Resilienz um zusätzliche Ressourcen und betonen insbesondere das Prozesshafte des Konzepts. Wustmann (2009) differenziert diese Wandlungsfähigkeit des Konstrukts in weitere Charakteristika. Resilienz begriffen als Prozess, ist zudem abhängig von sozialer Interaktion und schon bewältigten Situationen. Auch kann sich die Qualität der Resilienz im Laufe eines Lebens verändern und ist situationsabhängig, was bedeutet, dass sich die Kompetenz, mit widrigen Lebensumständen umzugehen, in verschiedenen Lebensbereichen unterscheidet. Es kann somit vorkommen, dass sich eine Person z. B. im Umgang mit beruflichen Scheitersituationen als sehr resilient, aber hoch vulnerabel erweist, wenn sie Konflikte im zwischenmenschlichen Kontext erlebt (ebd.). Resilienz setzt sich aus verschiedenen Schutzfaktoren, auch als Ressourcen bezeichnet, zusammen. Dem Erhalt, Gewinn und auch Verlust von Ressourcen weist Hobfoll (Buchwald & Hobfoll, 2013) in seiner Theorie der Ressourcenerhaltung (conservation of resources-theory = COR) besondere Bedeutung zu. Drei Prinzipien kennzeichnen seine Überlegungen: Erstens erleben Menschen den Verlust von zuvor vorhandenen Ressourcen als schwerwiegender als den Zuegewinn neuer Kompetenzen. Zweitens ist es notwendig, stets neue Ressourcen zu erwerben, um Ressourcenverlusten vorzubeugen oder Verluste auszugleichen. Und drittens bekommen in besonders belastenden Zeiten, in denen Ressourcen schwinden oder unbrauchbar werden, die neu erworbenen Ressourcen eine größere Bedeutung zugesprochen als in stressfreieren Situationen. Dabei fällt es Personen, die über vielfältige Ressourcen verfügen, leichter, neue Ressourcen hinzuzugewinnen. Sie sind gleichzeitig weniger vulnerabel in auftretenden Stresssituationen, wenn sie Ressourcen verlieren als Personen, die generell schon über wenige Ressourcen verfügen (ebd.).

⁴² ... „als eine Fähigkeit, ein Prozess und auch als ein Ergebnis konzeptualisiert werden. Resilienz umfasst die Fähigkeit einer individuellen Lehrkraft, persönliche und kontextbezogene Ressourcen zu nutzen, um Herausforderungen zu bewältigen, ein dynamischer Prozess, bei dem die Eigenschaften der einzelnen Lehrkräfte und die ihres persönlichen und beruflichen Umfelds interagieren, wenn die Lehrkräfte bestimmte Strategien anwenden, um berufliches Engagement und Wachstum, Hingabe, Begeisterung, Zufriedenheit und Wohlbefinden zu erleben.“ (eigene Übersetzung).

4.2 Ressourcen als Prädiktoren für Resilienz und psychische Gesundheit im Berufsalltag von Lehrkräften

Zur Bewältigung von Herausforderungen, Krisen und Belastungszuständen werden Schutzfaktoren auf unterschiedlichen Ebenen benötigt, so dass zwischen personalen, sozialen und organisationalen Ressourcen unterschieden wird (Kauffeld & Hoppe, 2014; Bennemann, 2019).

4.2.1 Personale Ressourcen

Personale Ressourcen beziehen sich auf innerpsychische Kompetenzen, kognitive Überzeugungen und körperliche Voraussetzungen einer Person, die eine Bewältigung emotional herausfordernder Situationen und Belastungsumstände erleichtern (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2021). In umfangreichen Reviews und verschiedenen Langzeitstudien, vor allem mit Kindern und Jugendlichen, haben sich sechs personenbezogene Resilienzfaktoren herauskristallisiert, die sich als besonders relevant für die Krisenbewältigung erwiesen haben und auch für das Erwachsenenalter noch Gültigkeit haben. Neben allgemeinen Problemlöse- und Bewältigungskompetenzen⁴³ im Umgang mit Stress und sozialen Fähigkeiten zum Aufbau von Beziehungen und zur Aktivierung von sozialer Unterstützung spielen in der Forschung zur Gesunderhaltung von Lehrkräften vor allem die Resilienzfaktoren Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstregulation und Selbstwirksamkeit eine wichtige Rolle und werden daher im Folgenden etwas ausführlicher besprochen (ebd.).⁴⁴

⁴³ Hierzu gehören Planung und zielorientierte Verfolgung selbstgesteckter Ziele, eine realistische Einschätzung eigener Kompetenzen und Grenzen, das Einholen von Unterstützung sowie die Kompetenz Entscheidungen treffen zu können.

⁴⁴ Mansfield, et al. (2012) befragten explizit Lehrkräfte, was sie unter resilienten Lehrpersonen verstünden und kategorisierten ihre Antworten in vier unterschiedliche Dimensionen, in denen sich Widerstandskraft manifestierte: *emotionale Dimension* (z. B. Humor, Emotionsregulation, Selbstfürsorge), *motivationale Dimension* (z. B. positive und optimistische Grundhaltung, Annahme von Herausforderungen, realistische Ziele, Selbstvertrauen), *soziale Dimension* (Kommunikationskompetenz, unterstützende Netzwerkbildung, Lösungsorientierung), *professionsbezogene Dimension* (Reflexionsfähigkeit, Organisationskompetenz, Unterrichtskompetenzen, Flexibilität, Schüler*innen-bezogenheit).

4.2.1.1 Selbst- und Fremdwahrnehmung

Diese Kompetenz schließt die Wahrnehmung eigener und fremder Emotionen und Gedanken, das Einfühlen in die andere Person sowie Prozesse der Selbstreflexion ein (ebd. S. 4). Als Begründer des Konstrukts der emotionalen Intelligenz kennzeichnen Salovey und Mayer (1990, S. 189) diese Fähigkeiten 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 that information to guide one’s thinking and actions”*.⁴⁵ Der Ausdruck und die Wahrnehmung eigener sowie das Verstehen und Nachempfinden fremder Emotionen sind evolutionär grundlegende Voraussetzungen für eine positive zwischenmenschliche Verständigung und die Entwicklung von Empathie (ebd.). Für eine empathische Beziehungsgestaltung scheint zudem eine differenzierte Unterscheidungsfähigkeit zwischen ähnlichen Emotionen von größerer Bedeutung zu sein als die Menge verschiedener emotionaler Erfahrungen insgesamt (Kang & Shaver, 2004). Besondere sozial-emotionale Kompetenzen benötigen Menschen in Interaktionsberufen (zu denen auch der Lehrer*innenberuf gehört), da diese durch einen hohen Anteil an Beziehungsarbeit und durch vielfältige soziale Anforderungen gekennzeichnet sind (Herpertz & Schütz, 2016). Insbesondere in beruflichen Konflikt- und Belastungssituationen spielen emotionale Kompetenzen als wichtige personale Ressource eine wesentliche Rolle, wie Menschen mit sich selbst und anderen umgehen. So berichten Lehrkräfte, die über eine hohe emotionale Intelligenz verfügen, über konstruktivere Strategien im Umgang mit herausfordernden Interaktionssituationen und schaffen es besser als geringer emotional Intelligente, ihre eigenen Emotionen und die der Schüler*innen zu regulieren. (ebd.). In Folge wirken sich emotionale Kompetenzen auch positiv auf die Qualität der Beziehungsgestaltung aus (ebd.). Kuhbandner und Schelhorn (2020, S. 7) beschreiben diese Kompetenz als *„innere Stärke“* und verstehen hierunter die unterschiedliche persönliche Einflussnahme auf die eigenen emotionalen Reaktionen auf der Basis von Selbstwahrnehmungsprozessen, angepasst an die aktuelle Situation. So kann in einem Fall Gelassenheit bei einem Verhaltensproblem angebracht sein, in einer anderen Situation die emotionale

⁴⁵ ... *„den Teilbereich sozialer Intelligenz, der die Fähigkeit umfasst, eigene und fremde Gefühle und Emotionen zu beobachten, zwischen ihnen zu unterscheiden und diese Informationen zur Steuerung des eigenen Denkens und Handelns zu nutzen“*. (eigene Übersetzung).

Öffnung anderen gegenüber oder aber auch das Zurückstellen eigener Emotionen (ebd.). Eine erweiterte Vorstellung von Selbst- und Fremdwahrnehmung stellen Ciarrochi und Godsell (2006) in ihrem Modell vor. Ausgehend von der Annahme, dass Menschen emotionale Erfahrungen als angenehm oder unangenehm interpretieren und unangenehme Erfahrungen lieber vermeiden, verpassen sie möglicherweise die in ihnen enthaltene Botschaft als Ausgangspunkt zur Lösung der Herausforderung. Daher werden in diesem Modell Personen als emotional intelligent verstanden, die bereit sind, alle auftauchenden Emotionen beobachtend zu akzeptieren, sie nicht durch spontane Kontrolle zu bekämpfen, sondern sie genauer kennenzulernen und für den Bewältigungsprozess nutzbar zu machen (ebd.).⁴⁶ Im Zusammenhang mit Fähigkeit der Selbstwahrnehmung und der hiermit verbundenen emotionalen Distanzierung findet in der Bildungsforschung auch das Konzept der Achtsamkeit zunehmend Resonanz und ist als gesundheitsförderliche Strategie inzwischen gut belegt (Döring-Seipel & Dauber, 2013; Schmidt, 2016; Kärner et al., 2017). Aufbauend auf der Selbstwahrnehmung fällt insbesondere der Selbstreflexion eine wichtige Aufgabe im Kontext pädagogischen Handelns als Lehrkraft zu (Beltman et al., 2011). Selbstreflexion als personale Ressource wird nach Göhlich (2011, S.140)

„das Nachdenken über eine vollzogene pädagogische Praxis, eine gegebene pädagogische Beziehung oder einen bereits tätig gewordenen pädagogischen Akteur aus dessen Sicht bezeichnet, der sich selbst bzw. die gegebene Beziehung und vollzogene Praxis noch einmal beleuchtet, um aus ihr zu lernen.“

Sie dient somit auch der Selbstkenntnis, mit deren Hilfe effektives Handeln und Selbstwirksamkeit aktiviert werden können.⁴⁷

4.2.1.2 Selbstregulation

Das Konzept der Selbstregulation wird in verschiedenen psychologisch-pädagogischen Modellen als bedeutsam hervorgehoben und beinhaltet das Hervorrufen,

⁴⁶ Interessanterweise scheint die reine Wahrnehmung von emotionalen Zuständen als Bewältigungsressource nicht immer auszureichen. Untersuchungen haben gezeigt, dass eine reine Schulung der Wahrnehmung anfänglich zu einer Überforderung der Komplexität durch vermehrte Eindrücke und zu einer schlechteren Leistung von Lehrkräften führen kann (Krauskopf & Knigge, 2017). Hier werden dann zusätzlich gezielte Copingstrategien bzw. ein Training im Umgang mit der komplexeren Wahrnehmung benötigt (ebd.)

⁴⁷ Lehrer*innenhandeln ist nach Helsper (2016) immer fehleranfällig und bedarf daher einer stetigen Rekonstruktion und Reflexion, um adressatenangemessen und begründet in Situationen reagieren zu können.

Unterdrücken oder Aushalten von Gefühlszuständen sowie deren gezielte Beeinflussung und Steuerung (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2021, S. 6). Um beispielsweise Strategien zur Selbstberuhigung oder das bewusste Unterdrücken einer Emotion situationsangemessen anwenden zu können, wird hierzu ein allgemeines sowie selbstbezogenes Wissen über die Funktionsweise von Emotionen und ihre Wirkweise sowie Kenntnis über die eigenen emotionalen Muster vorausgesetzt (ebd.). So gehört auch im Konstrukt der emotionalen Intelligenz die Kompetenz zur Regulation und Kontrolle von Emotionen sowie das bewusste Nutzen von Emotionen mit dem Ziel der situativen Anpassungsleistung dazu (Salovey & Mayer, 1990). Auch im transaktionalen Stressmodell wird eine effiziente Selbstregulation im Rahmen der Bewertungs- und Commitmentprozesse bei der Stressverarbeitung angenommen (Lazarus & Folkman, 1984). Bei diesen Bewältigungsprozessen spielt hier die Funktion positiver Emotionen eine wichtige Rolle (ebd.). In den Anfängen verbanden Lazarus und Folkman nur erfolgreiche Bewältigungsstrategien mit der Ausbildung positiver Emotionen. Die überarbeitete Theorie legt nahe, dass erfolglose Bewältigung und der dadurch entstehende Stress auch zu einer sinnorientierten Bewältigung führen können, die sich in der Besinnung auf eigene Werte und Ziele oder auch einer Neuorientierung eigener Prioritäten zeigen kann (Folkman, 2008). Aus diesen Grundlagen wird deutlich, dass die Emotionsarbeit oder der Umgang mit Gefühlen insgesamt als Teilkompetenz der Selbstregulation anzusehen ist und einen nicht zu unterschätzenden Teil im beruflichen Alltag von Lehrkräften darstellt (Krause et al., 2008). Im pädagogischen Fachdiskurs zu wünschenswerten Kompetenzen im Lehrer*innenberuf wird insbesondere im prozessorientierten Ansatz die sozial-emotionale Fähigkeit zur Selbstregulation als eine wichtige Ressource benannt (u.a. Baumert & Kunter, 2013; Roloff Henoch et al., 2015; Sandmeier et al., 2020). Selbstregulation wird hier als Fähigkeit definiert, die *„eigenen Kognitionen, Emotionen und das eigene Verhalten so zu steuern, dass die beruflichen Anforderungen und die eigenen Ziele befriedigend bewältigt werden, ohne dass die eigene Gesundheit gefährdet wird“* (Sandmeier et al., 2020, S. 124). Selbstregulative Kompetenzen zeigen sich nach Zee und Koomen (2016) auch in der Fähigkeit, berufliche Ziele zu formulieren, zu kontrollieren und mithilfe personaler Ressourcen entsprechend situativ anzupassen bzw. so zu verändern, dass sie erreicht werden können. Hierbei kann die regulative Facette des *realistischen Optimismus* eine unterstützende Funktion einnehmen. Realistisch optimistische Menschen verfügen über eine grundsätzlich positive Haltung Herausforderungen gegenüber, können aber

auch überhöhte eigene oder fremde Ansprüche und Erwartungen erkennen sowie Grenzen des Machbaren akzeptieren und sich entsprechend schützen (Bengel & Lyssenko, 2012; Frick, 2021). Gelungene Selbstregulation wird u.a. von einem hohen Engagement bei gleichzeitig hoher Widerstandsfähigkeit gekennzeichnet und korreliert mit höherer beruflicher Zufriedenheit (Klusmann et al., 2008). Beim Aufbau und Erhalt von Widerstandsfähigkeit erhält vor allem die Fähigkeit, von der Arbeit und herausfordernden Situationen Abstand nehmen und sich gedanklich von emotional belastenden Erlebnissen distanzieren zu können als Facette selbstregulatorischer Kompetenz eine wichtige Bedeutung (Krause et al., 2008; Hedderich & Hecker, 2009; Klusmann & Waschke, 2018, Frick, 2021). Selbstregulierungskräfte erfordern, sich selbst in den Fokus der Beobachtung zu begeben, eigene Ressourcen zu erkennen und zu aktivieren, deren Wirksamkeit einzuschätzen, gegebenenfalls neue Handlungsmöglichkeiten zu aktivieren, aber auch persönliche Grenzen zu setzen, wenn die eigene Gesundheit droht, nachhaltig gefährdet zu werden (Vogt et al., 2021). Im Rahmen seiner sozial-kognitiven Theorie beschreibt Bandura (1986, 1991) selbstregulatives Verhalten von Menschen als einen dreistufigen Prozess. Dieser umfasst die Selbstbeobachtung des eigenen Verhaltens, die Selbstbeurteilung eigener Handlungen im Hinblick auf persönlich gesetzte Maßstäbe sowie die gefühlsmäßige Selbstreaktion auf den Bewertungsprozess (Bandura, 1991). Die Selbstbeobachtung liefert Informationen über Faktoren, die zu Wohlbefinden beitragen und lässt wiederkehrende Handlungsmuster deutlich werden, die den Wunsch nach Verhaltensmodifikationen auslösen können. Auch bildet sie die Grundlage zur Formulierung realistischer Ziele und zur späteren Bewertung der Ergebnisse (ebd.). Selbstbeobachtung trägt so entscheidend zum Verstehen der eigenen Persönlichkeit sowie zu einer realistischen Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit bei:

Similarly, by altering their habitual thought patterns and observing the accompanying effects, people can gain understanding of how their thinking affects their emotional states, level of motivation, and performance. Self-knowledge provides direction for self-regulatory control. (ebd.; S. 251)⁴⁸

⁴⁸ „In ähnlicher Weise können Menschen durch die Veränderung ihrer gewohnten Denkmuster und die Beobachtung der damit einhergehenden Auswirkungen ein Verständnis dafür erlangen, wie ihr Denken ihren emotionalen Zustand, ihr Motivationsniveau und ihre Leistung beeinflusst. Selbsterkenntnis gibt die Richtung für die Steuerung der Selbstregulation vor.“ (eigene Übersetzung).

Bei der Selbstbeurteilung bestimmen persönlich gesetzte Normen und Maßstäbe sowie der Vergleich mit anderen, inwiefern eine Person mit der eigenen Leistung zufrieden ist oder nicht. Wird der eigene Anspruch erfüllt, stellt sich Zufriedenheit ein, was wiederum bedeutsam für die Motivation für weitere selbstregulative Zielsetzungen ist (ebd.):

When people make self-satisfaction or tangible benefits conditional upon certain accomplishments, they motivate themselves to expend the effort needed to attain the requisite performances. (ebd., S.256)⁴⁹

In der dritten Stufe der Selbstreaktion zeigt sich, wie eine Person sich selbst bezüglich des eigenen Leistungsverhalten erlebt und unterstützt. Menschen, die sich selbst Anreize schaffen und sich auch für ihre Regulationsbemühungen belohnen, erreichen ihre Ziele eher als diejenigen, die sich selbst geringer wertschätzen und sich unverhältnismäßig antreiben (Bandura, 1991). Es hat sich gezeigt, dass Menschen besonders stolz auf ihre Leistungen sind, wenn sie ihren Erfolg auf die eigene Kompetenz zurückführen.

By making self-satisfaction conditional on performances that match a personal index of merit, people get themselves to put forth the effort necessary to accomplish what they value. (ebd., S. 257)⁵⁰

Dieses Gefühl, eine Aufgabe aus eigener Kraft und durch persönlichen Einsatz zu bewältigen, vermittelt als Resultat eines konstruktiven Selbstregulationsprozesses die Überzeugung, Kontrolle über Situationen erlangen zu können. Es wirkt zudem als Motivator, sich neuen, komplexeren Herausforderungen zu stellen und wird nach Bandura (1993) als erlebte Selbstwirksamkeit bezeichnet. So steht das Konstrukt der Selbstwirksamkeit in enger Verflechtung zu dem der Selbstregulation und bildet gewissermaßen das Fundament für konstruktive Selbststeuerungsprozesse (Schwarzer & Jerusalem, 2002).⁵¹

⁴⁹ „Wenn Menschen ihre Selbstzufriedenheit oder greifbare Vorteile von bestimmten Leistungen abhängig machen, motivieren sie sich selbst, die erforderlichen Anstrengungen zu unternehmen, um die geforderten Leistungen zu erbringen.“ (eigene Übersetzung).

⁵⁰ „Indem die Menschen ihre Selbstzufriedenheit von Leistungen abhängig machen, die einem persönlichen Verdienstindex entsprechen, bringen sie sich selbst dazu, die notwendigen Anstrengungen zu unternehmen, um das zu erreichen, was sie schätzen.“ (eigene Übersetzung).

⁵¹ Forschungsergebnisse belegen, dass Schüler*innen mit einem höheren Selbstwirksamkeitsgefühl sich höhere Ziele setzten, effizientere Bewältigungsstrategien einsetzten und insgesamt bessere Leistungen erbrachten als diejenigen mit geringerer Selbstwirksamkeit (Bandura, 2012).

4.2.1.3 Selbstwirksamkeit

Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit wird definiert als

„die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche mit einem Schwierigkeitsgrad, der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht.“ (Schwarzer & Warner, 2014, S. 662).

Es sind nach Banduras Auffassung vor allem die eigenen kognitiven Überzeugungen, die formen, in welcher Weise eine Person denkt, fühlt, sich motiviert oder auch handelt (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Diese Überzeugungen in Form von Erwartungshaltungen bzgl. des Ergebnisses (outcome expectancies) und der eigenen Kompetenz oder Wirksamkeit (perceived self-efficacy) werden insbesondere durch das eigene Erleben bei der Bewältigung von herausfordernden Aufgaben ausgebildet (Bandura, 1997). Hat eine Person eine schwierige Situation erfolgreich gemeistert, stärkt diese Erfahrung auch die zukünftige Selbstwirksamkeitserwartung. Andersherum mindern wiederholte Erfahrungen einer nicht gelungenen Bewältigung das Selbstvertrauen in die eigenen Ressourcen und Fähigkeiten und schwächen die Einstellung, schwierige Situationen nicht als Bedrohung, sondern als Herausforderung anzusehen, die erfolgreich bewältigt werden können (ebd.). Hierzu erläutert Bandura (1991, S. 258), dass Personen, die sich als hoch selbstwirksam einschätzen, ihre Misserfolge eher auf fehlende Anstrengungen zurückführen, während diejenigen, die sich als wenig selbstwirksam wahrnehmen, Scheitererlebnisse ihren geringen Fähigkeiten zuordnen.

Those who have a high sense of efficacy visualize success scenarios that provide positive guides and supports for performance. Those who doubt their efficacy visualize failure scenarios and dwell on the many things that can go wrong. It is difficult to achieve much while fighting self-doubt. (Bandura, 1993, S. 118)⁵²

Bei gleicher fachlicher Kompetenz setzen Menschen mit optimistischer gedanklicher Selbsteinschätzung und hoher Selbstwirksamkeit sich anspruchsvollere Ziele als

⁵² „Diejenigen, die ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit empfinden, stellen sich Erfolgsszenarien vor, die positive Anleitungen und Unterstützung für die Leistung zur Verfügung stellen. Diejenigen, die an ihrer Leistungsfähigkeit zweifeln, stellen sich Misserfolgsszenarien vor und verweilen bei den vielen Dingen, die schief gehen können. Es ist schwierig, viel zu erreichen, wenn man gegen Selbstzweifel ankämpft.“ (eigene Übersetzung).

diejenigen mit niedrigerer Selbstwirksamkeit, verfolgen diese mit höherem Engagement und mehr Ausdauer, zeigen ein effektiveres Zeitmanagement, eine kreativere Problemlösekompetenz sowie eine realistischere und wertschätzendere Selbsteinschätzung ihrer Leistung (Schwarzer & Warner, 2014, S. 663).⁵³

Zur Erhöhung von Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zur Bewältigung von Belastung und Stress können auch die Beobachtung und Imitation von erfolgreichen Verhaltensweisen anderer sowie sprachliche Instruktionen wie „*Du schaffst das!*“ dienen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Umgekehrt schwächen häufige destruktive Gedankenprozesse das Selbstwirksamkeitserleben und sollten gut kontrolliert werden:

Perceived self-efficacy to control thought processes is a key factor in regulating thought produced stress and depression. It is not the sheer frequency of disturbing thoughts but the perceived inability to turn them off that is the major source of distress. (Bandura, 1993, S. 133)⁵⁴

In engem Zusammenhang mit dem Konstrukt erlebter Selbstwirksamkeit steht auch das Gefühl von Kohärenz als Kernelement der Salutogenese (Antonovsky, 1997). Drei lebensweltliche Kontrollüberzeugungen spielen hier eine wichtige Rolle für die Gesunderhaltung: Zusammenhänge des Lebens sind verstehbar und einzuordnen, die eigenen Lebensbezüge sind handhabbar bzw. können gestaltet werden und das Leben insgesamt sowie die Anstrengung zur Bewältigung herausfordernder Situationen werden als sinnvoll und stimmig erlebt (ebd.). Zahlreiche Studien zur Belastungs- und Ressourcenforschung in pädagogischen Kontexten belegen das Erleben von Selbstwirksamkeit als Prädiktor für höheres arbeitsbezogenes Engagement, mehr Sinnhaftigkeit der Arbeit und größere berufliche Zufriedenheit. Selbstwirksamkeitserleben wirkt somit als ein Schutzfaktor vor emotionaler Erschöpfung (u. a. Abele & Candova, 2007; Neugebauer & Wilbert, 2010; Beltman et al., 2011; Zee & Koomen, 2016; Bauer, 2019; Bennemann, 2019). Zudem beeinflusst eine hohe Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte die Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung in positiver Weise (weniger

⁵³ Ähnliche personbezogene Merkmale finden sich interessanterweise auch in der Beschreibung des Musters G in der Potsdamer Lehrerstudie, das für ein gesundes arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster steht und als gesundheitsförderlich gekennzeichnet wird (Schaarschmidt, 2005).

⁵⁴ *Die wahrgenommene Selbstwirksamkeit, Gedankenprozesse zu kontrollieren, ist ein Schlüsselfaktor bei der Regulierung von durch Gedanken erzeugtem Stress und Depressionen. Nicht die bloße Häufigkeit der störenden Gedanken, sondern die wahrgenommene Unfähigkeit, sie abzustellen, ist die Hauptursache für Stress.* (eigene Übersetzung)

Konflikte und effektivere Interaktion) sowie auf das Klassenklima und die Leistungsmotivation und -fähigkeit der Schüler*innen aus (Jennings & Greenberg, 2009; Zee & Koomen, 2016). Selbstwirksame Lehrkräfte zeigen ein höheres berufliches Engagement als ihre weniger selbstwirksamen Kolleg*innen, auch in außerunterrichtlichen Aktivitäten (Schmitz & Schwarzer, 2002). Naheliegender ist auch die positive Korrelation pädagogisch-psychologischer Kenntnisse von Lehrkräften mit ihrer Selbstwirksamkeitserwartung (Klusmann & Waschke, 2018). Lauermaun und König (2016) schränken hierzu allerdings ein, dass pädagogisches Wissen sich nicht auf die allgemeine, sondern vor allem auf die unterrichtliche Selbstwirksamkeit auswirkt und so vor beruflichen Burnout-Erfahrungen schützen kann. Obwohl die Selbstwirksamkeit ursprünglich als ein individuelles Konzept gedacht wurde, wird sie in der Bildungsforschung zum Beispiel auch auf die Gesamtgruppe der Lehrkräfte eines Kollegiums übertragen und im Rahmen einer kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung erforscht. Es wird angenommen, dass beispielsweise Schulentwicklungsprozesse mit mehr Zutrauen und Optimismus und höherer Effektivität sowie größerer Durchhaldedauer erreicht werden und Herausforderungen oder Rückschläge leichter bewältigt werden, wenn Lehrkräfte sich als Gruppe kompetent erleben und sich auf gegenseitigen Rückhalt verlassen können (Schwarzer & Jerusalem, 2002; Schwarzer & Warner, 2014). In einer Studie mit Lehrkräften aus verschiedenen Schultypen wurde festgestellt, dass sich Gehörlosenpädagog*innen als Gruppe besonders wirksam in der Unterrichtsgestaltung und dem Classroom-Management fühlen (Garberoglio et al., 2012). Möglicherweise ist dieser Befund auf den Fokus der besonderen kommunikativen Bedarfe dieser Gruppe schon in der Ausbildung zurückzuführen (ebd.). Interessanterweise scheint die kollektive Selbstwirksamkeit eher bei kürzerer Zugehörigkeit zu einem Kollegium zu dominieren, sich aber mit längerer Verweildauer an einer Schule auf die individuelle Kompetenzüberzeugung zu verlagern (Schmitz & Schwarzer, 2002).

Im Hinblick auf die personalen Ressourcen wird zusammenfassend deutlich, dass insbesondere sozial-emotionale Kompetenzen wie Emotionswissen, Wahrnehmungskompetenzen und Selbstbewusstsein, die Regulation von Emotionen sowie soziale Fähigkeiten zur Beziehungsgestaltung im Schulkontext bedeutsam sind, um Belastungssituationen mit gesunder Widerstandskraft begegnen und emotionalen Erschöpfungszuständen vorbeugen zu können (Jennings & Greenberg, 2009; Carstensen et al., 2019).

4.2.2 Soziale Ressourcen

Im Rahmen seiner Theorie der Ressourcenerhaltung betont Hobfoll bezüglich des Aufbaus von Schutzfaktoren, dass „*der soziale Rückhalt durch die Familie [spielt] über die gesamte Lebensspanne hinweg eine signifikante Rolle*“ spielt und insbesondere „*die Wirkung von Social Support [ist] einer der sehr robusten Einzel-Prädiktoren für Resilienz*“ darstellt (Buchwald & Hobfoll, 2013, S. 132). Zu den arbeitsbezogenen sozialen Ressourcen gehören vor allem ein *positives Organisationsklima*, *soziale Unterstützung* (im privaten und im beruflichen Bereich) sowie ein *mitarbeiterorientiertes Vorgesetztenverhalten* (Bennemann, 2019, S. 26). Schaarschmidt und Kieschke (2013) schlussfolgern aus den Ergebnissen der Potsdamer Lehrerstudie, dass insbesondere das soziale Klima an einer Schule für die Gesunderhaltung der Lehrkräfte von entscheidender Bedeutung ist.

Darunter sei vor allem verstanden, dass die Beziehungen im Kollegium durch Offenheit, Interesse füreinander und gegenseitige Unterstützung gekennzeichnet sind und eine Schulkultur besteht, die ein hohes Maß an Gemeinsamkeit bei der Durchsetzung schulischer Normen und Ziele aufweist. Dem daraus resultierenden Erleben sozialer Unterstützung ist offensichtlich eine sehr wichtige protektive Funktion zuzuschreiben. Es beugt dem Gefühl vor, als Einzelkämpfer auf verlassenem Posten zu stehen, das vielen Lehrern besonders zu schaffen macht. (ebd., S. 93)

Für das Arbeitsklima an einer Schule ist von besonderer Bedeutung, wie die Beziehung zur Schulleitung gestaltet wird. Nach Laux et al. (2007, S. 93) ist die „*intakte soziale Beziehung zur Schulleitung [ist] ein wichtiger Schutzfaktor in der Auseinandersetzung mit den täglichen Anforderungen des Berufs*“.⁵⁵ Auch andere Studien untermauern die hohe Bedeutung der Zusammenarbeit, Unterstützung und Wertschätzung unter Kolleg*innen sowie durch die Schulleitung (Klusmann et al., 2008; Hedderich & Hecker, 2009; Bennemann, 2019; Wesselborg & Bauknecht, 2022). Konkrete Unterstützung in Form sozialer Ressourcen zeigt sich zum Beispiel in hilfreichen Informationen oder

⁵⁵ In Folge eines Trainingsprogramms zu Führungskompetenzen für Schulleitungen an Schulen in Baden-Württemberg konnten Verbesserungen des Sozialklimas sowohl auf individueller, unter anderem durch vermehrte positive Emotionen und mehr Widerstandskraft, auf sozialer, z. B. durch gegenseitiges Verständnis und Unterstützung als auch auf organisationaler Ebene, z. B. durch besseres Informations- und Konfliktmanagement erzielt werden (Laux et al., 2007).

einem Rat, kann Formen der Übernahme oder Teilung von Aufgaben sowie materielle Hilfe annehmen oder sich auch durch emotionale Zuwendung, Wertschätzung und Verbundenheit, Verständnis und Trost ausdrücken (Blossfeld et al., 2014, S. 98). Vor allem das Konstrukt der Wertschätzung wird als besonders bedeutsam eingeschätzt (Semmer & Meier, 2019). Peer- oder Gruppencoaching, ein Mentoring durch erfahrene Kolleg*innen oder gegenseitige Unterrichtsbeobachtung sind weitere Möglichkeiten, soziale Ressourcen zu nutzen, um sich gegenseitig zu unterstützen und auf diese Weise die kollektive Selbstwirksamkeit zu stärken (Schwarzer & Warner, 2014):

Eine Gruppe, deren Mitglieder Vertrauen in die Teamressourcen haben können, entwickelt auch eine optimistische Auffassung von der Bewältigung zukünftiger stressreicher Ereignisse, die die ganze Gruppe betreffen. (ebd., S. 664)

In einer chinesischen Fragebogenstudie mit sonderpädagogischen Lehrkräften kann eine positive Korrelation zwischen dem Niveau sozialer Unterstützung und dem Grad subjektiven Wohlbefindens gezeigt werden. Aus den Befunden wird geschlussfolgert, dass die soziale Unterstützung zunächst die generelle Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte verbesserte, was wiederum die subjektive Zufriedenheit stärkte (Fu et al., 2022). Döring-Seipel und Dauber (2013) können zudem belegen, dass mit steigendem Vertrauen darauf, Unterstützung durch das soziale Umfeld bekommen zu können, sowohl die subjektiv erlebte Belastung durch berufliche Anforderungen als auch psychische Gesundheitsbeeinträchtigungen sinken. Um soziale Ressourcen für den Ausbau von Resilienz und zum Erhalt psychischer Gesundheit nutzen zu können, müssen daher auch personale Ressourcen aktiviert und gegebenenfalls trainiert werden. Es bedarf sozialer Fähigkeiten, in eine aktive Kommunikation treten, Beziehungen für ein Unterstützungsnetzwerk knüpfen und Unterstützung aus dem Umfeld einholen und auch annehmen zu können (Beltman et al., 2011; Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2021). Aufgrund unterschiedlicher Erkrankungen eingeschränkt arbeitsfähige Lehrkräfte können oft auf weniger personale Ressourcen zurückgreifen und fühlen sich durch das sie umgebende berufliche soziale Umfeld (Kolleg*innen oder Schulleitung) insgesamt weniger unterstützt und wertgeschätzt, was sich in Folge eher belastungsverstärkend auswirkt (Döring-Seipel & Dauber, 2013).

4.2.3 Organisationale Ressourcen

Unter den Begriff der organisationalen Ressourcen fasst Bennemann (2019, S. 26) *„die Aufgabenvielfalt, der Tätigkeitsspielraum, das Qualifikationspotential, die Partizipationsmöglichkeiten oder die Möglichkeit der Ausgestaltung des Arbeitsplatzes nach persönlichem Geschmack“*. Gesundheitsförderlich wirkt es sich daher auf dieser Ebene aus, wenn Lehrkräfte Unterstützung bei administrativen Aufgaben erhalten, an Entscheidungen im Schulkontext beteiligt werden oder Entscheidungen zumindest transparent und nachvollziehbar sind (Krause & Dorsemagen, 2014). Als Ressource auf organisationaler Ebene werden zudem die große Vielfalt der Aufgaben im Lehrer*innenberuf sowie eine hohe Autonomie bei der Arbeitseinteilung und -ausgestaltung wahrgenommen (ebd.; Ulich, 2011). Besonders unterstützend erleben Lehrkräfte auf Organisationsebene bedarfsangepasste Fortbildungsmöglichkeiten und externe supervisorische Begleitung (Hedderich & Hecker, 2009; Döring-Seipel & Dauber, 2013; Eckert et al., 2013). Auch strukturelle Rahmenbedingungen im Schulalltag, die an die Bedürfnisse von Lehrkräften angepasst sind, können resilienzförderliche Ressourcen darstellen. Hierzu könnten z. B. das Aufbrechen der 45-Minuten-Unterrichtstaktung für weniger Zeitdruck, eine neue Aufsichtsregelung, in der Lehrkräfte verlässliche Pausen machen können oder eine Materialbörse zur Reduzierung von Vorbereitungszeit beitragen (Krause & Dorsemagen, 2014). Im forschungswissenschaftlichen Diskurs wird in diesem Zusammenhang auch eine Reform des als hoch belastend eingeschätzten Lehrkraftarbeitszeitmodells nach Deputatsstunden angesprochen (Schaarschmidt et al., 2007; Dorsemagen et al., 2013; Eckert et al., 2013; Stiller, 2015). Die Veränderungsvorschläge reichen von der Reduzierung der Deputatstunden und mehr Zeit für Kooperation untereinander sowie Unterrichtsvorbereitung bis hin zu höheren Präsenzzeiten, einer Verkürzung der Sommerferien und einem wöchentlichen unterrichtsfreien Tag für jede Lehrkraft sowie der Delegation zusätzlicher Aufgaben an weitere pädagogische Fachkräfte (Schaarschmidt et al., 2007). Eine Studie in baden-württembergischen Schulen zeichnet ein ambivalentes Meinungsbild der Lehrkräfte zu Neuerungen der Arbeitszeitregelung. Während sich manche von einer Neuorganisation mehr Zusammenarbeit, Arbeitszeitbegrenzung und höhere Zeitsouveränität erhoffen, befürchten andere nur eine weitere Sparmaßnahme, noch mehr Arbeit und weniger freie Zeiteinteilung (Dorsemagen et al., 2013). Damit eine derartige Umgestaltung als

organisationale Ressource zu größerer beruflicher Zufriedenheit und psychischer Gesundheit beitragen kann, wird es unumgänglich sein, alle Betroffenen in einem längerfristigen Prozess einzubeziehen, Modelle zu erproben, anzupassen oder zu verwerfen, um so eine größtmögliche Akzeptanz zu erreichen (ebd.). Als mögliche Ressource und Herausforderung gleichermaßen sei abschließend noch auf die Beschäftigungsstruktur der Verbeamtung vieler Lehrkräfte hingewiesen. Während die hohe Sicherheit des Arbeitsplatzes sich gegebenenfalls psychisch entlastend auswirken kann, tragen geringe Aufstiegsmöglichkeiten im Lehrer*innenberuf und die fehlende materielle Gratifikation trotz besonderem Engagement aber möglicherweise zu Frustration und infolgedessen einem höheren Belastungserleben bei (Kunter & Pohlmann, 2015). Organisationale Ressourcen werden in der Forschung zum Lehrer*innenberuf eher unterrepräsentiert diskutiert. Der Schwerpunkt zahlreicher Untersuchungen liegt immer noch vorrangig auf den personbezogenen Ressourcen und Kompetenzen von Lehramtsstudierenden, angehenden oder auch fertig ausgebildeten Lehrkräften. Auch die Forderungen bzgl. der Lehrer*innenbildung betonen in erster Linie den individuellen Kompetenzerwerb. Obwohl die Kultivierung von personaler Resilienz und individuellen Ressourcen von großem gesellschaftlichem Wert ist und zu einer größeren Widerstandsfähigkeit von Personen in Krisensituationen und zu größerem persönlichem Wohlbefinden beiträgt, ist zu bedenken, dass veränderungswürdige Situationen möglicherweise nicht behoben werden, weil es nicht als notwendig angesehen wird, wenn viele resiliente Personen trotz unzureichender Bedingungen gut zurechtkommen (Henninger, 2016). Gesundheitsförderliche Veränderungen, vor allem auf schulorganisatorischer Ebene, würden an vielen Stellen aber personale Ressourcenaktivierung schonen.

4.3 Coping

Der Begriff *Coping* ist eng mit dem transaktionalen Stressmodell nach Lazarus und Folkman (1984) verknüpft und bezeichnet zunächst den Versuch der psychischen Stressbewältigung unter Einsatz vorhandener Ressourcen, unabhängig davon, ob der Versuch erfolgreich ist oder nicht. Die Kernidee des Modells liegt in der kognitiven Neubewertung des eigenen Bewältigungsstils (bewertungsorientiertes Coping) mit dem Ziel, die Stresssituation nicht als Bedrohung, sondern als unter günstigen

Umständen bewältigbare Herausforderung zu sehen und adäquate Ressourcen hierfür zu aktivieren. Zwei weitere Arten von Coping sind das problembezogene und das emotionsbezogene Coping (Semmer & Meier, 2019). Versucht man ein Problem durch problemorientiertes Coping zu bewältigen, wird man dies durch aktive Überwindung oder Anpassung an die Situation versuchen, zum Beispiel durch den Erwerb neuer Kompetenzen, durch Änderung von Organisationsabläufen, Ansprechen von Konflikten oder durch Unterlassen zu vieler Aktivitäten. Das emotionsorientierte Coping zielt darauf ab, die eigene Befindlichkeit zu verbessern, etwa durch Entspannungstechniken, durch Ablenkung von der Problemsituation oder vielleicht durch Alkoholkonsum (ebd.). Welche Ressource in welcher Copingart eine Person einsetzt, um belastende Situationen zu überwinden, ist sehr unterschiedlich und sowohl durch die individuelle als auch die kulturelle Sozialisation geprägt (Buchwald & Hobfoll, 2013). Dennoch wird prinzipiell auch zwischen adaptiven bzw. funktionalen und maladaptiven bzw. dysfunktionalen Strategien unterschieden. Zwar können bestimmte Strategien nicht generell als funktional oder dysfunktional bezeichnet werden, weil auch eine langfristig dysfunktionale Strategie wie etwa die Vermeidung kurzfristig durchaus funktional und angemessen sein kann (Semmer & Meier, 2019). Dennoch wurden in zahlreichen Studien eher adaptive bzw. maladaptive Bewältigungsstrategien ermittelt (Van Dick, 2006). Zu den ersteren gehören aktive Problemlösungsstrategien, die Suche nach sozialer Unterstützung und positive Umdeutungen (Relativierung des Geschehens), zu den letzteren werden selbstabwertende Strategien, Ignorieren, Vermeiden, Verleugern, aggressives Ausagieren und Pharmakaeinnahme gezählt (ebd., S. 59). Gesundheitsförderliche bzw. -gefährdende Copingstrategien werden in den Ergebnissen der Studie zu Bewältigungsmustern im Lehrer*innenberuf von Lehr et al. (2008) sehr deutlich. Aus drei Clustern hat sich als besonders resilienzförderlich das flexibel-kompensierende Muster herausgestellt. Die Personen dieses Musters gaben an, negative Emotionen aktiv durch Entspannung kompensieren zu können, sich durch positive Erlebnisse zu regenerieren und ihr soziales Netz auch in Belastungszeiten zu nutzen. Zudem beschrieben sie, dass sie sich aktiv um Veränderungen bei hoher Belastung bemühen, aber auch ein gewisses Maß an Belastungsniveau aushalten können (ebd.). Als tendenziell maladaptiv und burnoutgefährdend konnten Strategien des ruminativ-selbstisolierenden Musters herausgearbeitet werden, in denen Personen die Tendenz hatten, negative Emotionen rein passiv auszuhalten und ihre Aufmerksamkeit in kreisenden Gedanken auf nur diese Emotionen zu lenken.

Zusätzlich bestand hier die Neigung, in belastenden Situationen soziale Kontakte zu meiden und sich zurückzuziehen (ebd.).

4.4 Trainingsprogramme zur Stärkung von Resilienz und psychischer Gesundheit im Berufsalltag von Lehrkräften

Meta-Analysen hinsichtlich Wirksamkeit von Trainings zur Resilienzförderung und Stressbewältigung allgemein unterstützen eine positive Wirkung von Interventionen, zeigen aber auch eine große Variationsbreite des Grads der Wirksamkeit sowie Schwierigkeiten hinsichtlich der Wirksamkeitsmessung auf (Richardson & Rothstein, 2008; Liu et al., 2022). So kann z. B. aufgrund des methodischen Vorgehens nicht immer eindeutig belegt werden, ob die Intervention zu einer Steigerung von Resilienz beigetragen hat oder einfach deren grundsätzliches Vorhandensein gemessen wurde (Liu et al., 2022). Die Befunde zeigen zudem, dass Widerstandskraft kein einheitliches Konstrukt ist und je nach Ausgangssituation anderer Ressourcen bedarf. So manifestiert sich Widerstandskraft angesichts einer schweren Erkrankung unter Umständen in anderen Verhaltensweisen als beim Umgang mit Straftaten (ebd.). Dies ist insbesondere für die Planung und Implementierung der Programme zu berücksichtigen. Bezüglich der Wirksamkeit insgesamt scheint das Setting der Intervention (Präsenz oder Online, Einzel- oder Gruppensetting) keine Rolle zu spielen, während die Art der Intervention schon relevant ist. Selbstgesteuerte Programme scheinen eine geringe oder keine Steigerung der Resilienz zu bewirken (ebd.). In ihrer Meta-Analyse zu Stressbewältigungstrainings bescheinigen Richardson und Rothstein (2008) vor allem kognitiv-verhaltenstherapeutischen Interventionen eine hohe Wirkkraft. Diese Trainingsart scheinen die Teilnehmenden durch die Leitung geschulter Trainer (häufig in Gruppensettings) explizit zu aktivieren, sich mit ihren Emotionen, Haltungen und maladaptiven Verhaltensweisen zu konfrontieren und neue konstruktivere Reaktionen bei Stresserleben zu entwickeln. Zudem scheinen wenige, aber vertiefende inhaltliche Interventionsaspekte effektiver zu sein als viele, eher oberflächlich behandelte Themen. Immer noch mittlere Effektstärken erreichen reine Entspannungs- oder Meditationsprogramme. Sie wurden in 70% der

eingeschlossenen Studien eingesetzt und haben den Vorteil, dass sie mit geringem personalen Aufwand, oft mit Audioaufnahmen, angeboten werden können (ebd.).⁵⁶ In Folge der Forschung zur Lehrer*innengesundheit und den daraus gewonnenen Erkenntnissen sind speziell auf die Klientel der Lehrkräfte zugeschnittene Programme und Trainings entwickelt und evaluiert worden. Hierzu gehören Programme, die in Präsenz- oder Onlineformaten, als Selbststudium oder in Gruppensettings angeboten werden. Ziel der Interventionen ist vorrangig, den Umgang mit Stress zu verbessern und individuelle Ressourcen aufzubauen, um die besonderen Anforderungen im Schulalltag mit größerer Resilienz bewältigen zu können. Hierbei verfolgen die verschiedenen Trainingsprogramme unterschiedliche Schwerpunkte. Das Potsdamer Trainingsmodell als Weiterentwicklung der Potsdamer Lehrerstudie verzahnt in einem angeleiteten Gruppentraining diagnostische Aspekte anhand der AVEM-Bewältigungsmuster und Ursachenanalyse zu persönlichem Stresserleben mit kognitiven verhaltenstherapeutischen Trainingseinheiten zu Distanzierungsfähigkeit im Rahmen der Problemlösung, Zeit- und Selbstmanagement, sozial - kommunikativer Kompetenz sowie Zielplanung und schließt auch ein Modul zu verschiedenen Entspannungstechniken mit ein (Abujatum et al., 2007). Die Evaluation nach Durchführung des Trainings durch Selbsteinschätzung ergab sowohl bei Lehramtsstudierenden als auch bei Referendar*innen und ausgebildeten Lehrkräften eine Verschiebung der AVEM-Musterverteilung zugunsten des gesunden Musters G im Vergleich zu der Befragung vor dem Training. Personen, die sich vorher den Risikomustern A und B zugeordnet hatten, verorteten sich nach dem Training tendenziell eher dem Muster S zu (ebd.). Das Training trug zu einer Veränderung in eine gesundheitsförderliche Richtung bei. Das ebenfalls kognitiv-verhaltenstherapeutische Trainingsprogramm zur Stressbewältigung für Lehrkräfte AGIL wurde anfangs für den Einsatz bei psychisch erkrankten Lehrkräften im klinischen Setting konzipiert, wird aber zunehmend auch zur Prävention eingesetzt (Hillert et al., 2019). Der Fokus in dieser Intervention liegt auf dem Aufzeigen von „Entlastungswegen“ (ebd., S. 48f.) bei Stresserleben. In vier aufeinander aufbauenden Modulen werden Achtsamkeit und Wahrnehmungsschulung zum Erkennen von belastenden Befindlichkeiten sowie das kognitive Aufspüren und gedankliche Korrigieren

⁵⁶ Wenig allerdings ist zum Langzeiteffekt der Interventionen bekannt, da die Evaluationen meist direkt nach oder einige Wochen nach dem Training durchgeführt wurden (Richardson & Rothstein, 2008).

negativer Gedanken, Grübelspiralen oder Selbstverurteilung in konstruktive Selbstinstruktionen trainiert. In einem weiteren Schritt sollen Belastungsfaktoren aktiv reduziert und Ressourcen durch Verhaltensänderungen aufgebaut sowie individuelle Erholungsquellen gefunden und in den Alltag implementiert werden (ebd.). Gerade hoch vorbelastete Lehrkräfte profitieren von dem Programm besonders stark. Über die Hälfte der ehemals hoch belasteten Teilnehmenden (mit Depressionswerten im unterdurchschnittlichen Bereich) zeigen direkt nach dem Training und noch ein Jahr danach stabile Depressionswerte im gesunden Bereich (Hillert et al., 2016). Einen etwas anderen Schwerpunkt verfolgt das Trainingsprogramm *Lehrer*innencoachinggruppen nach dem Freiburger Modell* (Bauer et al., 2007). In dem an der Balint-Arbeit orientierten Programm steht die Förderung beruflicher Beziehungsgestaltung und das Erlernen eines konstruktiven Umgangs mit zwischenmenschlichen Herausforderungen als ein wichtiger Schutzfaktor bei psychischer Belastung im Mittelpunkt. Fünf Module umfasst das 10 Einheiten (à 90 Minuten) dauernde Gruppenangebot, in dem fünf thematische Schwerpunkte erst theoretisch und dann anhand eingebrachter persönlicher Fallbeispiele und eines gemeinsamen Reflexionsaustauschs aufgearbeitet und von Psychotherapeut*innen moderiert wird. Auch wird eine Entspannungstechnik vermittelt. Thematisch befassen sich die Module mit den Auswirkungen von Beziehungserlebnissen auf die Gesundheit, eigenen persönlichen Einstellungen und Identifikationen, der Beziehungsgestaltung zu den Schülerinnen und Schülern sowie zu den Eltern und mit den Herausforderungen der Kultivierung eines kollegialen Zusammenhalts (ebd.). Die Evaluierung der Intervention durch Selbsteinschätzung der Teilnehmenden anhand standardisierter Fragebögen⁵⁷ belegte eine Reduzierung der emotionalen Erschöpfung sowie eine Verbesserung der Werte in den Skalen persönliche Leistungsfähigkeit und Wertschätzung, selbst bei nur 50%iger Teilnahme an dem Programm (Unterbrink et al., 2012). Eine aktuellere Evaluation des Programms⁵⁸ bestätigte die Trainierbarkeit gesundheitsförderlicher Ressourcen (Braeunig et al., 2018). Die Teilnehmenden gaben hier nach dem Training an, sich weniger über Gebühr zu verausgaben, weniger perfekt sein zu wollen und seltener bei Misserfolgen zu resignieren,

⁵⁷ Deutsche Versionen der Fragebögen MBI (Maslach Burnout Inventory) und ERI (Efford-Reward-Imbalance Questionnaire).

⁵⁸ Selbsteinschätzung mit der deutschen Fassung des General Health Questionnaire (GHQ-12 - deutsch) und dem Fragebogen zu arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern (AVEM).

fühlten sich ausgeglichener und bestätigten eine Zunahme ihrer Distanzierungsfähigkeit. Insgesamt zeigten die Befunde eine Stärkung der allgemeinen Widerstandsfähigkeit und der Lebenszufriedenheit (ebd.). Das Trainingsprogramm *Emo-Train* fokussiert die Bedeutung emotionaler Fähigkeiten als „*Schlüsselkompetenzen*“ bei der Bewältigung von Herausforderungen vor allem in beziehungsintensiven Berufsfeldern (Herpertz & Schütz, 2016, S. 141) und fußt auf dem Konstrukt der Emotionalen Intelligenz nach Meyer und Salovey (1997). Ziel des Trainings ist eine Verbesserung der Fähigkeiten zur Wahrnehmung und Regulation von Emotionen (Herpertz & Schütz, 2016).⁵⁹ Das vierwöchige Programm kombiniert Einheiten in Präsenz und Online, stellt Trainingsunterlagen und fortlaufende Übungen zur Verfügung und verknüpft unterschiedliche Trainingsformate miteinander (Rollenspiele in Präsenz, regelmäßige virtuelle Partnerübungen und Austausch sowie Reflexionsübungen in Einzelarbeit). In den verschiedenen Übungsformaten werden Emotionswissen vermittelt, das Erkennen und Einschätzen emotionaler Zustände bei anderen und bei sich selbst erforscht und in einem weiteren Schritt der konstruktive Umgang mit unterschiedlichen Emotionen geübt. Eine erste randomisiert-kontrollierte Evaluationsstudie mit Wirtschaftsstudenten wies anhand eines selbsteinschätzenden Fragebogens⁶⁰ und subjektiver Selbstausskünfte auf eine Wirksamkeit des Programms hin (ebd., 2016). Ein weiterer Präventionskurs zur Stressbewältigung für Lehrkräfte, die den Umgang mit Emotionen in den Fokus nimmt, ist das aus drei Modulen bestehende Trainingsprogramm *Stark im Stress* (SIS) (Eckert & Tarnowski, 2022).⁶¹ Im ersten Modul liegt der Schwerpunkt auf der Vermittlung von Grundlagenwissen, der Erlernung von Achtsamkeitsverfahren und der Mobilisierung hilfreicher Emotionen und Erholungsressourcen. Das zweite Modul widmet sich dem Resilienzaufbau durch Übungen zur Akzeptanz nicht zu verändernder Dinge und der Kultivierung von Selbstwertschätzung. Zum dritten Modul gehören Übungen aus der kognitiven Verhaltenstherapie, die die Fähigkeit trainieren, eigene Empfindungen und unangenehme Emotionen bewusst zu beeinflussen und durch eine gedankliche Neubewertung zu verändern. Das konkrete Lösen von

⁵⁹ Im Zusammenhang mit der Erforschung des Konstrukts *Emotionale Intelligenz* (EI) weisen die Befunde einer Meta-Analyse auf die Trainierbarkeit von Wahrnehmungs- und Regulationsfähigkeiten eigener und fremder Emotionen hin und bestätigen signifikante Trainingseffekte von spezifischen Interventionsformaten zum Training emotionaler Kompetenzen (Hodzic et al., 2018).

⁶⁰ Deutsche Fassung des Mayer-Salovey-Caruso Test zur Emotionalen Intelligenz (MSCEIT).

⁶¹ Siehe Website: <https://training-sis.de/index.php>

Problemen steht hierbei nicht im Vordergrund (ebd.). Die standardmäßige Durchführung erfolgt entweder komplett in Präsenz oder anteilig onlinebasiert in einem Gruppensetting. Zwischen den jeweils dreistündigen Modulen üben die Teilnehmenden für etwa je drei Wochen mithilfe einer Trainings-App und regelmäßigen Impulsen selbstverantwortlich in ihrem Alltag. Es liegt auch ein ausschließlich onlinebasiertes Format vor. In randomisierten Kontrollstudien konnte bei der Kontrollgruppe anhand von selbsteinschätzenden Online-Fragebögen ein Rückgang depressiver Symptome und eine Reduzierung des wahrgenommenen Stresses festgestellt werden (ebd., S. 308). Auch die Bereitschaft, sich mit unangenehmen Emotionen auseinanderzusetzen und sie anzunehmen, ist nach dem Training gestiegen (ebd.). Da es hinlänglich bekannt ist, dass Lehrkräfte besonderer personaler Kompetenzen bedürfen, um den täglichen Anforderungen bei guter physischer und psychischer Gesundheit und angemessener Resilienz über die gesamte Berufsspanne hinweg gerecht werden zu können, werden seit einiger Zeit auch an einigen Universitäten präventive Programme in das Lehramtsstudium integriert. Ziel hierbei ist eine möglichst frühe Auseinandersetzung mit diesem Thema, da eine Vielzahl förderlicher Kompetenzen zwar trainierbar ist, aber auch gewisser Übung bedürfen. Ein Beispiel ist das im Lehramtsstudium an der Uni Kassel verpflichtende Kompaktseminar BASIS (Döring-Seipel & Seip, 2016). Ausgehend von der Notwendigkeit psychosozialer Basiskompetenzen im Lehrer*innenberuf wird hier die selbstgesteuerte Auseinandersetzung im Sinne einer Berufseignung als Prozess angeregt. Zum Inhalt des Seminars gehören neben einem individuellen Perspektivgespräch selbstreflexive Übungen zur Eigen- und Fremdwahrnehmung sowie zur eigenen Lernbiografie, Rollenspiele zu Kommunikationskompetenzen sowie das Kennenlernen der kollegialen Fallberatung als unterstützende Interventionsmethode. In einer Onlinebefragung schätzten 90% der teilnehmenden Studierenden das Seminar als gewinnbringend ein (ebd.). Carstensen et al. (2019) haben für das Lehramtsstudium in Kiel ein Seminar zusammengestellt, dessen Schwerpunkt auf dem Training emotional-sozialer Kompetenzen liegt. Sie argumentieren, dass gerade eine positive Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrkraft für Wohlbefinden und Lernerfolg von großer Bedeutung ist, insbesondere aber zu Beginn der Berufstätigkeit die soziale Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern als emotional herausfordernd und stressig erlebt wird (ebd.). Das Training zeigt die grundlegende Bedeutung von Emotionen und deren Regulation im Schulalltag sowie die Wirkung konstruktiver Beziehungsgestaltung sowohl durch theoretische Vermittlung (Konzept und Rolle von Emotionen, Strategien

zur Emotionsregulation und Konfliktlösung) als auch durch praktische Übungen (achtsamkeitsbasierte Verfahren zur Wahrnehmung eigener Emotionen, Übungen zu Perspektivwechsel und Selbstregulation) auf, um auf diese spezifischen Anforderungen vorzubereiten. Hohe Trainingseffekte konnten durch das Programm vor allem in den Bereichen der Wahrnehmung von eigenen und fremden Gefühlen sowie bei den Fähigkeiten zur Regulation und kognitiven Umdeutung belegt werden (ebd.). In Form eines selbstgesteuerten interaktiven Onlinetrainings bietet das australische Trainingsprogramm *BRITE*⁶² Lehrkräften in Ausbildung in den fünf thematischen Einheiten Resilienz, Beziehungsgestaltung und soziale Unterstützung, Wohlbefinden, Problemlösekompetenzen sowie Wahrnehmung und Regulation von Emotionen eine inhaltlich ähnliche Möglichkeit der Auseinandersetzung mit resilienzförderlichen Kompetenzen und Ressourcen im Lehrberuf (Mansfield et al., 2021). Auch hier werden theoretisches Wissen in Textform oder Videos mit praktischen Übungen und die Möglichkeit des Austauschs mit anderen verknüpft (ebd.). Eine Fragebogenevaluation des Programms ergab, dass die Module die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst an ihre vorhandenen Fähigkeiten und Kenntnisse erinnerten und sie darin bestärkten, Reflexion ermöglichten und dazu beitrugen, dass sie mehr Selbstvertrauen empfanden (ebd.). In den letzten Jahren werden präventive Stressbewältigungs- und Gesundheitstrainings häufiger auch onlinebasiert angeboten. Vorteile dieses Formates sind neben der Niederschwelligkeit auch die zeitlich individuelle Anpassbarkeit an die momentanen Lebensbedingungen der Teilnehmenden, sodass hierdurch Menschen angesprochen werden können, die sonst vielleicht nicht erreicht würden. Zudem prägt die zunehmende Digitalisierung insgesamt das gesellschaftliche Leben, so dass auch diese Formate eine Bereicherung des Angebots darstellen (Lehr et al., 2014). Eine Metaanalyse zur Wirksamkeit onlinebasierter Interventionen der Gesundheitsförderung konnte belegen, dass digitale Trainingsangebote nachhaltig wirkungsvoll sind und vor allem zu einer Reduzierung von Schlafstörungen und depressiver Beschwerden sowie zu einer Verbesserung der gedanklichen Distanzierungsfähigkeit im Zusammenhang mit beruflichen Herausforderungen geführt haben (Lehr et al., 2016). Es sei abschließend darauf hingewiesen, dass die Verantwortung zum Aufbau von Resilienz und Stressbewältigung trotz einer vergleichsweise guten Wirksamkeit individueller

⁶² Siehe Website: <https://www.brite.edu.au/about-the-program>

Stressbewältigungsprogramme nicht allein bei den Lehramtsstudierenden oder ausgebildeten Lehrkräften liegt. Auch die Arbeitgebenden müssen ihrer Pflicht nachkommen, organisationale Rahmenbedingungen für Lehrkräfte zu schaffen, die zu einer Reduzierung von Belastungsfaktoren beitragen, Stressbewältigung ermöglichen und die Gesunderhaltung fördern (Lehr, 2014b). So setzen sich Schumacher et al. (2013) in ihrem Modellprojekt mit der Frage auseinander, wie ein Schulsetting gestaltet sein muss, damit es als gesund bezeichnet werden kann und schlagen eine Integration individueller und organisationaler Ressourcen vor.

Ein von Wertschätzung, Vertrauen und Offenheit geprägtes Zusammenleben, fachliche und sozio-emotionale Unterstützung, intensive Kooperation und geteilte und verbindliche Regeln und Normen charakterisieren das soziale Gebilde guter gesunder Schulen. (ebd., S. 20)

Zu den Gelingensbedingungen von Schulentwicklungsprozessen zählen sie aus den Erkenntnissen ihres Pilotprojekts vor allem die Beteiligung mindestens der Hälfte des Kollegiums, eine realistische Einschätzung der Ressourcen, kollektive Selbstwirksamkeit durch gemeinsam getragene Veränderungswünsche und Verantwortung für den Prozess, Begeisterung für das Projekt, regelmäßiges Monitoring, Wertschätzung und Würdigung der Prozessschritte durch eine offene Kommunikationsgestaltung sowie Unterstützung, Bestärkung, Anerkennung von persönlichen Engagement und Vorleben neu vereinbarter Verhaltensmuster durch die Schulleitung (ebd.).

In einem aktuellen, deutschlandweit ersten Konzept zur Gesundheitskompetenz von Schulen⁶³ wird die Bedeutung von Gesundheit in Schule als ein Thema der gesamten Organisation begriffen. Es werden verschiedene Standards festgelegt, die in einem Unterpunkt auch speziell die Stärkung der Schulleitungen und der Lehrkräfte in den Blick nehmen (Kirchhoff & Okan, 2022).

⁶³ Gesundheitskompetenz wird hier wie folgt definiert: „Eine gesundheitskompetente Schule gestaltet Prozesse, Strukturen und Rahmenbedingungen so, dass in ihrem Setting Gesundheitskompetenz entwickelt, eingeübt und gefördert werden kann, um alle Personen in der Schule – Schüler:innen, Schulleitungen, Lehrkräfte und nicht unterrichtendes Personal, aber auch Eltern/ Erziehungsberechtigte und Personen des erweiterten Schulumfelds – für den Umgang mit Gesundheitsinformationen zu befähigen und gesundheitskompetentes Handeln zu stärken“ (Kirchhoff & Okan, 2022, S. 799).

4.5 Die Sorge um und für sich selbst als Teilkompetenz psychischer Gesundheit

Bis in die griechische Antike lässt sich ein Konzept der Sorge um sich selbst zurückverfolgen. In einem, Platon zugeschriebenen, fiktiven Gespräch zwischen Sokrates und dem jungen Politiker Alkibiades versucht jener sein Verständnis von Selbstsorge deutlich zu machen. Es geht ihm hierbei um die Sorge der eigenen Seele im Sinne einer realistischen selbstreflexiven Auseinandersetzung als Voraussetzung für verantwortungsvolles und ethisches Handeln im politischen Kontext. So hinterfragt Sokrates in dem Gespräch, woher Alkibiades seine (Er-)Kenntnisse habe, wie sicher er sein könne, dass sie wahr seien und welche er für die Staatsgeschäfte brauche. Er überführt ihn immer wieder der Unkenntnis über dessen eigene Überzeugungen (Platon, 2004) und appelliert, im Dialog versteckt, an ihn: *„Wer Andere politisch lenken und regieren wolle, müsse erst einmal lernen, sich selbst zu regieren.“* (Gödde & Zirfas, 2018a, S. 324). Von der Antike bis in die Moderne hat sich das Verständnis von Selbstsorge als eine Praxis der Lebenskunst durch die sich wandelnden philosophischen und gesellschaftlichen Sichtweisen der jeweiligen Zeit immer wieder verändert (Gödde & Zirfas, 2018a). Während bei Sokrates und Platon die Vernunft und die Rationalität im Vordergrund standen, brachten die Epikureer die Emotionalität und hedonistische Ideen von Lust und Freude in das Konzept mit ein (ebd.). Bei den Stoikern lag der Fokus der Selbstsorge eher auf der Kultivierung von Disziplin und Charakterstärke und durch den Einfluss des späteren Christentums wurde die Selbstsorge vorrangig unter das Primat der Selbstlosigkeit mit den Attributen Verzicht und Askese gestellt (ebd.). In den 1980er Jahren hat Foucault (1986) sich mit dem antiken Konzept der Selbstsorge beschäftigt und es in den aktuellen Diskurs eingebracht. Ihm geht es, aufbauend auf Sokrates, bei der Selbstsorge um die Aufnahme einer Beziehung zu sich selbst mit dem Ziel zu verstehen, was die eigene Person ausmacht. Selbstsorge wird als eine Haltung, als ein fortlaufender Prozess der Kultivierung der eigenen Persönlichkeit im Sinne von *„Selbsterkenntnis, Selbsttransformation und Selbsterfindung“* (Gödde & Zirfas, 2021, S. 26) begriffen, der sich verschiedener Tugenden bedient, um ein, den eigenen Möglichkeiten und Grenzen entsprechend, gutes Leben zu führen. Hierbei gilt es eigene Freiräume zu schaffen, *„sich von Vorstellungen und Diskursen zu befreien, die Lebensmöglichkeiten begrenzen, und sich von Regierungstechniken*

abzuwenden, die Menschen disziplinieren“ (ebd.). In der Auseinandersetzung mit einem modernen Verständnis von Selbstsorge stellen Gödde und Zirfas (2018b) ihr neues Modell vor:

Wer sich in der Moderne um sich selbst sorgt, dem geht es um seine glückliche, bejahenswerte, gelungene Existenz. Um dieses Ziel erreichen zu können, braucht der Einzelne Selbstbestimmungsmöglichkeiten und -fähigkeiten. Die Möglichkeiten werden vor allem durch juristische und politische Rahmenbedingungen gestaltet, die Selbstbestimmungsfähigkeiten vor allem mit (pädagogischen und therapeutischen) Techniken, die mit einem hohen Faktor an Selbstwirksamkeit verbunden sind, eingeübt. (ebd., S. 345)

Im Unterschied zu den antiken Vorstellungen von ästhetischer Vollkommenheit und Harmonie im Kontext eines gelungenen Lebens bedeutet hier ein Leben als glücklich, das von Kohärenz geprägt ist, das zu dem individuellen Menschen passt, der es lebt. Ein solches Leben ist von Höhen und Tiefen geprägt, stellt sich Grundkonflikten und strebt dennoch nach Glück, hat aber nicht nur schöne Seiten vorzuweisen. Zusätzlich zu den gesellschaftlich bestimmten Rahmenbedingungen gehört zu diesem Verständnis von Selbstsorge aufgrund der von zunehmenden Ungewiss- und Unsicherheiten geprägten Welt auch die Zuhilfenahme von externer Unterstützung, z.B. durch therapeutische Hilfe, dazu (Gödde & Zirfas, 2021). Das Ziel einer Selbstsorge aus therapeutischer Sicht ist die Kultivierung einer Haltung, die ganz praktisch zu einer größtmöglichen Selbstbestimmung führt (ebd., S. 30). Hierzu gehören „*Prozesse der Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung, der Selbstfürsorge und Selbstaneignung wie der Selbstkontrolle und Selbstbeherrschung*“ (ebd., S. 9), die als personale Ressourcen psychischer Gesundheit zum Teil schon in Kapitel 3.2.1. vorgestellt wurden. Gödde und Zirfas entwerfen hierzu ein modernes Modell von „*Balance, Rhythmus und Resonanz*“ (ebd., S. 53), mit dessen Hilfe versucht werden soll, die Widersprüchlichkeiten innerhalb der eigenen Lebensbezüge in eine Ausgewogenheit zu bringen und in der Beziehungsgestaltung zum Außen einen resonanten Raum zu schaffen, der Austausch, Verstehen und Verbundenheit ermöglichen kann (ebd.).⁶⁴ Zirfas und Gödde erinnern in ihren Auseinandersetzungen zudem daran, dass auch die Helfenden, hier die

⁶⁴ Im Rahmen seiner Resonanztheorie spricht Rosa von Resonanz als ein „*Beziehungsstatus*“ (Rosa, 2019, S. 288), der sich in dieser Form verhält: „*Zwei Körper reagieren oder „antworten“ auf die Schwingungsimpulse des jeweils anderen (Responseresonanz), was zur Folge haben kann, dass sie nach einer gewissen Zeit im Gleichklang schwingen (Synchronresonanz). Beide Formen der Resonanz erfordern indessen ein resonanzfähiges Medium beziehungsweise einen entgegenkommenden Resonanzraum, der die beschriebenen Resonanzwirkungen zulässt, aber nicht erzwingt.*“ (ebd., S. 283-284).

Therapeut*innen, in ihrer zuweilen belastenden Beziehungsarbeit ihre eigene Selbstsorge ernst nehmen sollen und plädieren für einen „polyformen“ Denkstil, der sich einer gewissen Standpunktlosigkeit verpflichtet fühlt, eher beschreibt und weniger bewertet. Nutzen des polyformen Denkstils ist eine „Weltorientierung, die sich mit den Individuen und ihren Verschiedenheiten nicht in einem diagnostisch fixierenden, pathologisierenden und stigmatisierenden oder in einem unbeteiligten, laxen und permissiven Sinne auseinandersetzt, sondern im Sinne eines kritisch differenzierenden und toleranten Pluralismus“ (ebd., S. 79/80). Ähnlichen Herausforderungen sind aufgrund ihrer beziehungsintensiven Arbeit auch Lehrkräfte ausgesetzt, so dass das polyforme Denken als eine Methode, die in engem Zusammenhang mit der Ressource der Distanzierungsfähigkeit steht, auch für Lehrkräfte in ihrem beruflichen Kontext als eine Möglichkeit gesundheitsförderlicher Selbstsorge eingesetzt werden könnte.⁶⁵ Die Fähigkeit zur Selbstdistanzierung in einem auf Vernetzung ausgerichteten Leben spielt auch bei Schmid (2018) in seinem philosophischen Diskurs zur modernen Selbstsorge eine Rolle. Er führt in diesem Zusammenhang den Begriff der Selbstfreundschaft ein und verbindet mit diesem Begriff in Abgrenzung zur narzisstischen Selbstidealisierung eine realistische, zuweilen auch humorvoll zu sich selbst in Distanz gehende Selbsteinschätzung. Die Freundschaft zu sich selbst besteht in einer sich selbst bejahenden, verlässlichen und pragmatischen Unterstützung, ohne Selbstüberschätzung und den Anspruch vollkommen sein zu müssen. Die „kluge“ Sorge um sich selbst soll helfen, das Leben leichter zu gestalten (ebd., S. 40). Die mit dem Prozess der selbstfreundschaftlichen Zuwendung verbundene Schulung der Selbstwahrnehmung und -reflexion dient in seinem Verständnis nicht nur der eigenen Person. Auch die Zusammenhänge im Außen, das Interesse an anderen Personen, gesellschaftliche oder politische Zusammenhänge, die unweigerlich mit dem eigenen Selbst interagieren, werden mit in den Blick genommen. Schmid spricht von einem „Netz-Ich“, das in der Verbundenheit mit sich und anderen vor Selbstverherrlichung besser geschützt ist, kooperieren, teilen, tauschen sowie Unterstützung erfahren kann,

⁶⁵ Im Rahmen seiner Überlegungen zur professionellen Handlungsfähigkeit von Lehrkräften spricht auch Helsper (2021) die Gefahr des Verlustes einer Balance zwischen Selbstsorge und der professionellen Verantwortlichkeit für andere an. Eine verstärkte Reflexionsfähigkeit der Lehrkräfte im Sinne einer „reflexiven Selbstbegrenzung und Selbstsorge“ bildet für ihn daher „erst die Basis professioneller Handlungsfähigkeit“ und trägt somit zur Vermeidung von Überforderung und Erschöpfungszuständen bei (ebd., S. 279).

nicht für alle Belange alleine verantwortlich ist und dadurch weniger belastet leben kann (ebd., S. 120). Schmidts Verständnis von Selbstfreundschaft als eine Form der Selbstsorge zeigt zahlreiche Überschneidungen zu dem vor allem im psychologisch-pädagogischen Kontext geprägten Konzept der Selbstfürsorge. Im Rahmen der Erforschung beruflicher Belastungsfaktoren und personaler Ressourcen zu beruflicher Stressbewältigung und psychischer Gesundheit wird seit einigen Jahren auch die Bedeutung der Selbstfürsorge betont (Sieland, 2000; Döring-Seipel & Dauber, 2013; Frick, 2015; Reddemann, 2015; Dahl, 2018). Wichtige Aspekte des Konstrukts sind ein akzeptierender und wertschätzender Umgang mit sich selbst, das Ernstnehmen eigener Befindlichkeiten und Bedürfnisse sowie die Bereitschaft, sich aktiv um das eigene Wohlbefinden zu bemühen (Dahl & Dlugosch, 2020). Selbstfürsorge wird hier nicht als eine isolierte Kompetenz oder Eigenschaft verstanden, sondern als eine grundsätzliche „*Haltung, die einen wohlwollenden und sorgenden Umgang mit sich selbst*“ praktiziert (Dahl, 2018, S. 133). Hierzu gehört ebenfalls, dass sich Lehrkräfte erlauben zu erwarten, dass sie sich wohlfühlen dürfen und hinterfragen, welche Faktoren zum Erhalt ihrer persönlichen Lebenszufriedenheit beitragen (Sieland, 2000). Selbstfürsorge sollte dabei allerdings nicht als eine Form von Wellness missverstanden werden:

Selbstfürsorge ist nicht identisch mit sich verwöhnen, sich gehen lassen oder sich etwas gönnen, wenn auch einzelne Aktivitäten der Selbstfürsorge solche Elemente enthalten können. Selbstfürsorge kann genauso gut Selbstbeschränkung bedeuten, etwa bei der Arbeit, beim Essen oder beim Einkaufen. (Potreck-Rose, 2017, S. 24)

Ein speziell zum Training der Selbstfürsorge für Personen in psychosozialen Berufen konzipiertes Programm mit dem Namen *Besser leben!*⁶⁶ umfasst fünf Einheiten und enthält als zusätzlichen Baustein die Schulung von Achtsamkeit⁶⁷ (Dahl & Dlugosch, 2020). In einer randomisiert-kontrollierten Evaluationsstudie (nach sechs Wochen sowie nach drei Jahren) berichteten die Teilnehmenden, dass sich ihr Stresserleben reduziert, ihr allgemeines Wohlbefinden u.a. in Form von mehr Gelassenheit und

⁶⁶ <https://www.zepf.eu/selbstfuersorge/>

⁶⁷ Unter Achtsamkeit (engl. mindfulness) wird hier die Schulung einer bestimmten Art der Aufmerksamkeit verstanden, die durch eine möglichst reaktionsfreie, nicht wertende und unvoreingenommen offene Beobachtung des momentanen Augenblicks gekennzeichnet ist. Es geht darum, bewusst gewordene Wahrnehmungen aus einem gewissen Abstand zu betrachten, sich nicht mit ihnen zu identifizieren und sie nicht in ihrer Qualität zu bewerten (Kabat-Zinn, 2015).

höherer Leistungsfähigkeit gesteigert sowie die Selbstfürsorge z. B. durch einen wertschätzenderen Umgang verbessert hätte (ebd.). Auch in einem Training für Schulleiter*innen in Australien werden Übungen zur Selbstfürsorge mit einer Achtsamkeitsschulung kombiniert (Klap et al., 2021). Es hat sich gezeigt, dass sich das Training positiv auf das Stressniveau und die Widerstandsfähigkeit der Schulleiter*innen ausgewirkt hat und die Fähigkeit, freundlich sich selbst gegenüber zu sein, verbessert hat (ebd.). Göhlich und Engel (2020) bezeichnen die Achtsamkeitsmeditation sogar als eine „*Technik der Selbstsorge*“, bei der „*Metakognitionen eingeübt werden können, die es dem Individuum ermöglichen, eine größere Distanz zu den gewohnten Denkschemata, emotionalen Reaktionen und zu bekannten Wahrnehmungsmodi einzunehmen und sie somit zu erweitern*“ (ebd., S. 65).

4.6 Das Konzept Self-Compassion (Selbstmitgefühl) nach Neff als Strategie der Selbstregulation angesichts emotional belastender Erfahrungen

Ein weiteres, in den letzten 20 Jahren in zahlreichen Studien weltweit beforschtes Konzept zur Selbstfürsorge, ist das von der US-amerikanischen Psychologin Kristin Neff (2003) in den wissenschaftlichen Kontext übertragene Konzept *Self-Compassion* (übersetzt: Selbstmitgefühl).⁶⁸ Es baut auf dem, in der buddhistischen Philosophie fest verankerten Konzept von Mitgefühl (compassion) auf und meint eine „*kultivierbare Haltung der Empfindung von Leiderfahrungen anderer mit dem Wunsch nach deren Linderung*“ (Vogt et al., 2021, S. 163). Hierzu gehört auch ein Verständnis des menschlichen Daseins in seiner Unvollkommenheit sowie die Bereitschaft, sich für die leidvollen Erfahrungen einer anderen Person zu öffnen und nicht wegzuschauen (Neff & Germer, 2017). Mitgefühl setzt sich aus drei Aspekten zusammen: der affektiven Empathie⁶⁹, der kognitiven Benennung der Erfahrung (z. B. Traurigkeit) und dem tiefen Wunsch zu helfen (Stevens & Woodruff, 2018, S. 7). Hierbei liegt die Betonung auf der Absicht, helfen zu wollen, ungeachtet der Tatsache, ob es überhaupt möglich

⁶⁸ Im Folgenden werden der englischsprachige Begriff Self-Compassion und die deutsche Übersetzung Selbstmitgefühl synonym verwendet.

⁶⁹ Im Unterschied zur *kognitiven Empathie*, mit der ein rein intellektuelles Verstehen von Gefühlen einer Person gemeint ist, bedeutet *affektive Empathie* die Fähigkeit, sich in die Perspektive einer anderen Person einzufühlen und deren positive oder negative Gefühle zu teilen und sie selbst mitzufühlen (Strauss et al., 2016).

ist (ebd.). Eine erweiterte Definition schließt zusätzlich das „*Tolerieren unangenehmer Gefühle, die als Reaktion auf die leidende Person entstehen*“ in das Konstrukt mit ein (Strauss et al., 2016). Mitgefühl kann sich in einer helfenden Handlung, dem emotionalen Beistand, z. B. durch die eigene Präsenz oder auch in einer inneren Haltung von Zuwendung und guten Wünschen für die andere Person, ohne direkte physische Interaktion, ausdrücken und erfordert aber immer eine gleichberechtigte Beziehung auf Augenhöhe (Moore, 2021) . In dem Forschungsprojekt *ReSource* der Neuropsychologin Tania Singer und ihrem Team konnte zwischen den Konstrukten Empathie und Mitgefühl durch bildgebende Verfahren des Gehirns während der Praxis beider Empfindungen durch einen meditationsgeschulten Mönch ein fundamentaler Unterschied festgestellt werden. Da sich Empathie auf das Einfühlen in die andere Person beschränkt, während das Konstrukt des Mitgefühls zusätzlich Fürsorge und den Wunsch nach Linderung der schmerzvollen Erfahrung des anderen beinhaltet, werden im Gehirn jeweils andere Hirnregionen aktiviert. Beim Erleben von Empathie wird vor allem das Schmerzzentrum aktiviert, bei Empfindung von Mitgefühl ist die vorrangige Aktivität im Belohnungszentrum lokalisiert (Klimecki et al., 2013; Singer & Klimecki, 2014). Gerade in den sozialen Berufsfeldern gehört es zur Profession, sich in andere Personen hineinzusetzen. Hierbei besteht die Gefahr, dass durch häufiges Teilen negativer Emotionen das Leiden anderer nicht mehr von dem eigenen getrennt werden kann, Empathiemüdigkeit (compassion fatigue) eintreten kann, was langfristig zu emotionaler Erschöpfung führen kann (Figley, 2002).⁷⁰ Im Rahmen einer weiteren Studie des schon erwähnten *ReSource*-Projekts konnte belegt werden, dass in Mitgefühl trainierte Studienteilnehmende auch dann positive Gefühle zeigten, wenn sie mit leidvollen Erlebnissen anderer konfrontiert wurden (Klimecki et al., 2013). Wirksam bei der Praktizierung von Mitgefühl scheint die Reduzierung negativer und die Verstärkung positiver Affekte in den mit diesen Affekten verbundenen Hirnregionen zu sein (Preckel et al., 2018):

⁷⁰ Im Rahmen der Auseinandersetzung mit förderlichen Persönlichkeitsmerkmalen im Lehrer*innenberuf weisen Eckert et al. (2013, S. 197) auf die Gefahr möglicher Folgen des Empathieschmerzes ausdrücklich hin: „*Wenn ein hoch empathischer Lehrer nicht gelernt hat, den durch Empathie erlebten Distress zu regulieren, wird er mit größerer Wahrscheinlichkeit an den Folgen dieses Distresses erkranken als ein weniger empathischer Kollege. Somit ist Empathie ein Risikofaktor. Hat der Lehrer allerdings gelernt, auch mit den unangenehmen Folgen von Empathie umzugehen, dann kann der „Risikofaktor Empathie“ eine wertvolle Fähigkeit für sein tägliches pädagogisches Handeln sein.*“

Compassion can thus be viewed as an emotion-regulation strategy that buffers negative affect through the active generation of positive affect relying on reward- related and affiliation-related brain circuitries. (ebd., S. 4)⁷¹

Ein Mitgefühlstraining führte des Weiteren zu einer konstruktiveren Stressbewältigung bei empathischer Belastung sowie zur Stärkung der Resilienz (Klimecki et al., 2014; Linz et al., 2022). Zusätzlich konnte im Vergleich zu der nicht trainierten Kontrollgruppe ein Anstieg prosozialen Verhaltens beobachtet werden (Leiberg et al., 2011). Auch in anderen Studien wird der positive Effekt einer konstanten Mitgefühls-Meditationspraxis bestätigt und mit der stetigen Zunahme positiver Emotionen begründet, mit der in Folge persönliche Ressourcen wie erhöhte Achtsamkeit, Lebenssinn, soziale Unterstützung und geringere Krankheitssymptome sowie eine allgemein höhere Lebenszufriedenheit verbunden sind (Fredrickson et al., 2008). Selbstmitgefühl nun stellt eine Spezifikation des Konstrukts Mitgefühl im Sinne eines sich selbst zugewandten Mitgefühls angesichts einer leidvollen Erfahrung dar (Vogt et al., 2021). Als eine spezielle Form der Selbstfürsorge und Selbstregulation fassen Neff und Germer das Konstrukt in folgende Definition:

Self-compassion, therefore, involves being touched by and open to one's own suffering, not avoiding or disconnecting from it, generating the desire to alleviate one's suffering and to heal oneself with kindness. Self-compassion also involves offering nonjudgmental understanding to one's pain, inadequacies and failures, so that one's experience is seen as part of the larger human experience. (Neff & Germer, 2017, S. 2)⁷²

4.6.1 Drei Bausteine von Self-Compassion

In ihrem vor etwa 20 Jahren entwickelten Modell definiert Neff (2003a) Self-Compassion als ein Konstrukt, das aus drei miteinander interagierenden Bausteinen zusammengesetzt ist: *Self-Kindness* (Selbstfreundlichkeit), eine Haltung von *Common Humanity* (gemeinsames Menschsein) und *Mindfulness* (Achtsamkeit).

⁷¹ „Mitgefühl kann somit als eine Emotionsregulierungsstrategie betrachtet werden, die den negativen Affekt durch die aktive Erzeugung eines positiven Affektes abpuffert und dabei auf belohnungs- und zugehörigkeitsbezogene Gehirnschaltkreise zurückgreift.“ (eigene Übersetzung).

⁷² „Selbstmitgefühl bedeutet also, sich von seinem eigenen Leiden berühren zu lassen und dafür offen zu sein, dieses nicht zu vermeiden oder sich davon abzukoppeln und den Wunsch zu entwickeln, sein Leiden zu lindern und sich selbst mit Freundlichkeit zu heilen. Selbstmitgefühl bedeutet auch, den eigenen Schmerz, die eigenen Unzulänglichkeiten und das eigene Versagen nicht wertend zu verstehen, so dass die eigene Erfahrung als Teil einer größeren menschlichen Erfahrung erfahren wird.“ (eigene Übersetzung).

Self-Compassion ist eine ressourcenorientierte und resilienzfördernde Selbstregulierungsstrategie, die insbesondere dann unterstützend wirkt, wenn Menschen mit persönlichen Unzulänglichkeiten, eigenen Fehlern, Schamerfahrungen, emotional belastenden oder leidvollen Lebenssituationen oder aus der Kontrolle geratenen Momenten konfrontiert sind (ebd.).⁷³

4.6.1.1 *Self-Kindness/ Selbstfreundlichkeit*

Obwohl Freundlichkeit und Fürsorglichkeit anderen gegenüber in der westlichen Kultur sehr geschätzt und als moralisch erstrebenswert erachtet wird, vor allem, wenn die betroffenen Personen in Schwierigkeiten sind, gilt dies nicht in gleicher Weise für den Umgang mit der eigenen Person (Neff & Germer, 2019). Die Praxis der Selbstfreundlichkeit betont daher eine Haltung sich selbst gegenüber, die von Wohlwollen, Verständnis, Trost sowie Unterstützung und Ermutigung geprägt ist, wenn man Herausforderungen durchlebt. Diese Haltung durchbricht die gewohnheitsmäßige Neigung vieler Menschen, sich selbst zu kritisieren, sich zu verurteilen oder abzuwerten, wenn man einen Fehler gemacht hat, etwas nicht kann oder dem eigenen Anspruch nicht genügt hat. Statt sich zusätzlich zu der erlittenen schmerzlichen Erfahrung zu diskreditieren, bedeutet *Self-Kindness*, sich selbst mit Wärme und bedingungsloser Akzeptanz beizustehen und zu unterstützen, um sich selbst ein guter Freund, eine gute Freundin sein zu können. Aufgrund des evolutionsbiologisch verankerten Bindungssystems von Säugetieren, das das Überleben der Spezies über viele Jahrtausende gesichert hat, ist auch beim Menschen die Fähigkeit, Fürsorge zu geben und zu empfangen, angeboren (Gilbert, 2013). Die Praxis der Selbstfreundlichkeit aktiviert dieses Fürsorgesystem, das zudem über die Freisetzung des Bindungshormons Oxytocin dafür sorgt, dass

⁷³ Interessanterweise weist schon Bandura (1991) in seinen Ausführungen zur Selbstregulationstheorie auf die Gefahr eines gestörten Selbstregulierungssystems hin. So können Selbstregulierungsprozesse sich auch negativ auf das Wohlbefinden auswirken, wenn die Regulierung dazu genutzt wird, sich selbst hinsichtlich selbst gesetzter Leistungsstandards stets anzutreiben, sich bei Nichterreichen zu verurteilen und dadurch ein erhöhtes Stresserleben selbst zu verschulden: „*They drive themselves relentlessly with stringent performance standards so their achievements rarely give them a sense of fulfillment. They judge others harshly by the same demanding standards. And they experience a great deal of self-inflicted stress, despondency, and self-devaluation.*“ (ebd., S. 273/74).

„*Sie treiben sich selbst schonungslos mit strengen Leistungsstandards an, so dass ihre Leistungen ihnen selten ein Gefühl der Erfüllung vermitteln. Sie beurteilen andere streng nach denselben anspruchsvollen Maßstäben. Und sie erleben ein hohes Maß an selbstverschuldetem Stress, Mutlosigkeit und Selbstabwertung.*“ (eigene Übersetzung).

Menschen sich sicher und verbunden fühlen und kann durch Training kultiviert werden (Neff, 2012).

4.6.1.2 *Common Humanity/ Gemeinsames Menschsein*

Ein weiterer Baustein des Konstrukts ist die Überzeugung, dass es zum Menschsein dazugehört, verletzlich zu sein, schwierige und leidvolle Lebensphasen zu durchleben, Fehler zu machen oder zu scheitern. Der momentan erlebte eigene Schmerz wird als Teil einer umfassenderen menschlichen Erfahrung angesehen und kann so in einem größeren Kontext gesehen werden (Neff & Germer, 2017). Die Gewissheit der *Common Humanity* verhilft zu einem Perspektivwechsel von der irrigen Annahme, man sei isoliert und ganz allein von Schwierigkeiten betroffen, während andere von diesen Erfahrungen verschont bleiben zu der Empfindung, sich als vulnerabler Mensch unter Menschen mit all seinen Stärken und Schwächen verbunden und als Teil der Gemeinschaft zu fühlen (Neff, 2003a). Verbundenheit in der gemeinsamen Menschlichkeit stellt sich zudem ein, wenn erkannt werden kann, dass eine Person nicht aus sich allein heraus existiert (Neff, 2012). Viele unwägbar Faktoren bilden ein sich stetig veränderndes Netzwerk aus Ursachen und Bedingungen, unter denen Menschen sich entwickeln und agieren, sodass der Mensch keine „*isolierte Einheit*“ ist, die stets die volle Kontrolle über ihr Handeln hat (ebd., S. 100/101):

Ein tiefes Verständnis für das Intersein erlaubt uns, Mitgefühl für die Tatsache zu empfinden, dass wir unter den gegebenen Umständen unser Bestes tun. (ebd., S. 101).

4.6.1.3 *Mindfulness/ Achtsamkeit*

Um Mitgefühl für sich selbst in leidvollen Situationen entwickeln zu können, ist es notwendig, den erlittenen Schmerz wahrzunehmen, anzuerkennen und sich ihm zuzuwenden statt ihn zu verdrängen (Neff & Dahm, 2015). Hierbei hilft die Praxis der Achtsamkeit durch den in ihr verankerten offenen und wertschätzenden sowie realistischen und nicht urteilenden gegenwärtigen Blick auf die Situation.

We can't show ourselves compassion if we don't acknowledge we're in pain. At the same time, if we fight and resist the fact that we're suffering, our attention may become so absorbed by our pain that we can't step outside ourselves and adopt the perspective needed to care for ourselves. We may become

*overly identified with our negative thoughts or feelings and be swept away by our aversive reactions.*⁷⁴ (Neff, 2023, S. 2)

Achtsamkeit ermöglicht durch eine nicht wertende, möglichst reaktionsfreie konkrete Beobachtung des momentanen Augenblicks das Stoppen und Abstandnehmen von kreisenden inneren gedanklichen Prozessen, die sich zu selbstabwertenden Zuschreibungen erhärten können. Auf diese Weise unterstützt sie zudem den Erkenntnisprozess, dass ein möglicherweise entstandenes negatives Selbstkonzept nicht auf Fakten basiert, sondern eine Verfestigung passagerer Gedanken und Gefühle in dem Moment der Leiderfahrung darstellt (Neff & Dahm, 2015). Die Achtsamkeitspraxis hilft somit, sich mit einer aktuell erlebten leidvollen Situation nicht zu sehr zu identifizieren, was zu einer Verzerrung der Realität führen kann, sie aber dennoch mit Aufmerksamkeit zu sehen und ernst zu nehmen.

Alle drei Komponenten von Selbstmitgefühl interagieren miteinander, überschneiden sich in Teilen und bedingen sich auch gegenseitig (Neff, 2003a). Eine achtsame Haltung schützt vor negativen Gedankenschleifen und übermäßiger Selbstkritik, was wiederum die Fähigkeit, sich selbst mit Freundlichkeit beizustehen oder sich Unzulänglichkeiten zu verzeihen, stärkt. Auch die Gewissheit, dass jeder Mensch immer wieder mit emotional belastenden Erfahrungen und Leid konfrontiert ist, fördert nach Neff das Gefühl, in einem Boot zu sitzen und nicht mit der eigenen Situation isoliert zu sein. Die Erkenntnis der gemeinsamen menschlichen Verletzlichkeit wiederum kann die Selbstverurteilung verringern und die Distanzierungsfähigkeit im Moment der herausfordernden Erfahrung unterstützen (ebd.).

4.6.2 Zwei Facetten von Self-Compassion: tender (zärtlich) und fierce (kraftvoll)

Selbstmitgefühl soll dazu beitragen, Leiden zu mindern und basiert sowohl auf Akzeptanz als auch Veränderung (Neff, 2023). Je nach Situation ist es gekennzeichnet

⁷⁴ „Wir können uns selbst kein Mitgefühl entgegenbringen, wenn wir nicht anerkennen, dass wir Schmerzen haben. Wenn wir dagegen ankämpfen und uns gegen die Tatsache wehren, dass wir leiden, kann unsere Aufmerksamkeit so sehr von unserem Schmerz absorbiert werden, dass wir nicht in der Lage sind, von uns selbst Abstand zu nehmen und die Perspektive einzunehmen, die wir brauchen, um für uns selbst zu sorgen. Wir laufen Gefahr, uns übermäßig mit unseren negativen Gedanken oder Gefühlen zu identifizieren und uns von unseren ablehnenden Reaktionen wegschwemmen zu lassen.“ (eigene Übersetzung).

durch eine eher zärtliche oder sanfte oder auch eine kraftvolle und aktive Seite. Während die sanfte Seite die Aufgabe erfüllt, sich zu beruhigen und zu trösten, verfolgt die kraftvolle Seite die Aufgabe, sich selbst zu schützen, Grenzen zu setzen, sich konstruktiv zu reflektieren oder sich aktiv für eine Veränderung zu motivieren und Selbstwirksamkeit zu realisieren:

*When fierce and tender self-compassion are in balance, we take action to make things better – not because we’re unacceptable as we are, but because we care about ourselves. The more secure we feel in this tender self-acceptance, the more energy becomes available to fiercely protect ourselves, fulfill our needs, and achieve our goals.*⁷⁵ (Neff, 2023, S. 5)

4.6.3 Forschungsstand zum Konstrukt Self-Compassion

Obwohl die Befunde in zahlreichen wissenschaftlichen Studien Gegenteiliges belegen, kursieren im Zusammenhang mit dem Konstrukt Self-Compassion eine Reihe von Vorbehalten oder Missverständnissen (Neff & Germer, 2017). So wird unter anderem befürchtet, Selbstmitgefühl sei egoistisch, mache schwach und fördere Selbstbemitleidung, verführe zu Verwöhnung und Nachsichtigkeit sich selbst gegenüber und untergrabe dadurch die Motivation, sich selbst zu verbessern (ebd.):

Some people fear that self-compassion will make them weak and that harsh self-judgment is needed to be tough. In this case, feelings of compassion are confused with “being nice” all the time. However, compassion can be fierce, taking a strong and resolute stand against anything that causes harm. It also leads to incredible strength and resilience in difficult circumstances [...] Another common misgiving about self-compassion is that it will lead to self-indulgence. (Neff, 2023, S. 7)⁷⁶

Studienergebnisse zeigen aber vielmehr, dass Personen durch die Praxis des Selbstmitgefühls eher befähigt werden, aus Fehlern zu lernen, mit Engagement wieder neu

⁷⁵ „Wenn kraftvolles und zärtliches Selbstmitgefühl im Gleichgewicht sind, ergreifen wir Maßnahmen, um die Dinge zu verbessern - nicht, weil wir so, wie wir sind, inakzeptabel sind, sondern weil wir uns um uns selbst sorgen. Je sicherer wir uns in dieser zärtlichen Selbstakzeptanz fühlen, desto mehr Energie steht uns zur Verfügung, um uns heftig zu schützen, unsere Bedürfnisse zu befriedigen und unsere Ziele zu erreichen.“ (eigene Übersetzung).

⁷⁶ „Manche Menschen befürchten, dass Selbstmitgefühl sie schwach mache und dass eine strenge Selbstbewertung notwendig sei, um sich zu behaupten. In diesem Fall werden Gefühle des Mitgefühls mit ständigem "nett sein" verwechselt. Mitgefühl kann jedoch heftig sein und sich stark und entschlossen gegen alles stellen, was Verletzung verursacht. Es führt auch zu unglaublicher Stärke und Widerstandsfähigkeit in schwierigen Situationen. [...]. Ein weiteres häufiges Missverständnis in Bezug auf Selbstmitgefühl ist, dass es zu Nachsicht mit sich selbst führen würde.“ (eigene Übersetzung).

zu beginnen und sich mehr anzustrengen, um Fehler nicht zu wiederholen (Breines & Chen, 2012). Auch werden Scheitererfahrungen als weniger bedrohlich erlebt und es besteht eine höhere Bereitschaft, das eigene Verhalten zu reflektieren und persönliche Verantwortung für eigene Fehler zu übernehmen (Leary et al., 2007). Sie nehmen selbstverständlicher auch die Perspektive anderer ein und zeigen sich in romantischen Beziehungen insgesamt kompromiss- und konfliktfähiger (Neff & Beretvas, 2013). Eine Metaanalyse mit über 16000 Proband*innen belegt einen signifikanten Zusammenhang zwischen hoch ausgeprägtem Selbstmitgefühl und psychologischem Wohlbefinden, worunter eine optimistische, selbstwirksame und sinnerfüllte Lebensweise verstanden wird (Zessin et al., 2015). Wohlbefinden lässt sich auch durch das regelmäßige Schreiben und Empfangen von selbstmitfühlenden Briefen aufrechterhalten. Die Studienteilnehmenden schätzen ihr persönliches Glücksempfinden noch 6 Monate nach dem Versuch höher als die Kontrollgruppe ein (Shapira & Mongrain, 2010). Eine weitere Metastudie bestätigt eine positive Korrelation zwischen hoher Self-Compassion und geringerem Stresserleben, weniger Angst und Depressionen (Gumley & MacBeth, 2012). Zudem grübeln selbstmitfühlende Personen über negative Gedanken oder Gefühle weniger, unterdrücken sie aber auch seltener (ebd.). Befunde im Kontext mentaler Gesundheit belegen auch eine schnellere Erholung nach negativen Erlebnissen sowie eine höhere Resilienz bei Personen mit ausgeprägter Self-Compassion (Neff & Seppälä, 2016; Trompetter et al., 2017). Zudem schützt ein ausgeprägtes Selbstmitgefühl vor dem Effekt der in diesem Kapitel schon angesprochenen Empathiemüdigkeit (Duarte et al., 2016).

4.6.4 Selbstmitgefühl in der schulpädagogischen Forschung

Die meisten Forschungsergebnisse, die sich mit der Wirkweise von Selbstmitgefühl beschäftigen, beruhen auf korrelativen Studien im Fachbereich der Psychologie und nutzen einen von Neff (2003b) entwickelten und validierten Fragebogen, die Self-Compassion Scale (SCS). Sie liegt in einer Lang- und Kurzform (26 bzw. 12 Items) sowie in vielen Sprachen vor.⁷⁷ Seit Einführung des Fragebogens wächst die Zahl der wissenschaftlichen Studien weltweit exponentiell (Neff, 2023). Dagegen liegen aus

⁷⁷ Langform der SCS siehe Anhang.

dem pädagogischen Fachbereich noch wenige Forschungsergebnisse zu dem Thema vor. Obwohl die sozial-emotionalen Anforderungen an Lehrkräfte in ihrem beziehungsintensiven und emotional komplexen Alltag hoch sind, sind in der Lehramtsausbildung keine Inhalte zur Selbstregulierung bei emotional herausfordernden und belastenden Situationen verankert (Tandler et al., 2019). Eine erste Studie zur Erforschung von Self-Compassion als eine Strategie der Selbstregulation im deutschsprachigen Raum mit 77 Lehrkräften im Referendariat aus allen Schulformen bestätigt einen signifikanten Zusammenhang zwischen höherem Selbstmitgefühl und geringerer emotionaler Erschöpfung, Zynismus und Leistungsmangel (Tandler & Petersen, 2021). Zudem wird belegt, dass die angehenden Lehrpersonen mit ausgeprägterem Selbstmitgefühl besser in der Lage sind, auch in negativen Erlebnissen etwas Positives zu sehen und sich in ihrem Umfeld emotionale Unterstützung und Verständnis für eigene Probleme einzuholen (ebd.). Im Rahmen einer Übersichtsarbeit zur Gesundheitsförderung von Lehrkräften betonen Sieland und Rupprecht (2009) die wichtige Bedeutung von Wertschätzung in der Schule. Dies bedeutet für sie, *„andere und sich selbst als Personen bedingungslos zu akzeptieren. So gesehen steht und fällt die Gesundheit und Leistungsfähigkeit des Einzelnen in der Verantwortung aller.“* (ebd., S. 13). Mit dieser Sicht sind für die Gesunderhaltung alle Beteiligten im schulischen Kontext gleichermaßen in der Pflicht, nicht nur die individuelle Lehrkraft selbst. Eine Fragebogenstudie in Israel weist nach, dass Lehrkräfte sich emotional stärker fühlen, stressige Situationen besser bewältigen, mehr Engagement zeigen und zufriedener mit ihrer Arbeit sind, wenn sie sich des Mitgefühls ihrer Kolleg*innen und der Schulleitung gewiss sind (Eldor & Shoshani, 2016). Die Bedeutung der Schulleitung im Zusammenhang mit einem gesundheitsförderlichen Schulklima wird auch in der Evaluationsstudie eines Achtsamkeitstrainings mit Schulleitungen in Australien deutlich (Klap et al., 2021). Die Befunde zeigen, dass das Programm sich positiv auf das Stressniveau auswirkte und die Schulleiter*innen nach dem Training mehr Selbstmitgefühl und Selbstfürsorge zeigen. Die erworbenen Stressregulierungsstrategien führen nach Aussage der teilnehmenden Personen zudem zu neuen Gewohnheiten, größerem Wohlbefinden und mehr Resilienz. Es wird geschlussfolgert, dass die Widerstandsfähigkeit des Führungspersonals sich mittelbar auch auf die Resilienz und Gesundheit des Kollegiums auszuwirken vermag (ebd.). Jennings und Greenberg (2009) stellen in ihrer Untersuchung einen signifikanten Zusammenhang zwischen achtsamem und selbstmitfühlendem Verhalten von Lehrkräften und einem lernförderlichen Klassenklima

her. Insbesondere als herausfordernd erlebte Schülerinnen und Schüler profitieren von einer unterstützenden Bezugnahme durch die in dieser speziellen sozial-emotionalen Kompetenz geschulten Lehrkräfte. Ähnliche Ergebnisse finden sich in einer aktuelleren Studie mit pädagogischen Fachkräften in der frühkindlichen Bildung (Jennings, 2015). Im Rahmen der ersten Online-Befragung zur Work-Life-Balance mit 470 sonderpädagogischen Lehrkräften im Förderschwerpunkt Hören aus dem deutschsprachigen Raum werden anhand der SC-Scale erstmalig auch Daten zur Einschätzung des Selbstmitgefühls der teilnehmenden Personen erhoben (Vogt et al., 2021). Hierbei ergeben sich signifikante Zusammenhänge, die Befunde aus vorgenannten korrelativen Studien ergänzen und stützen. Sonderpädagogische Lehrkräfte mit hoch ausgeprägtem Selbstmitgefühl fühlen sich im Vergleich zu ihren weniger selbstmitfühlenden Kolleg*innen geringer von ihren unterschiedlichen beruflichen Aufgaben belastet (ebd.). Im Hinblick auf ihr Arbeitsengagement sind sie weniger perfektionistisch, verausgaben sich nicht unverhältnismäßig und erklären ihre Arbeit nicht als das Wichtigste in ihrem Leben (ebd.). Ein weiterer signifikanter Zusammenhang besteht zwischen Self-Compassion und Resilienz. Die Lehrkräfte mit hoch ausgeprägtem Selbstmitgefühl geben an, auch in herausfordernden Situationen eher gelassen zu bleiben, nicht so schnell aufzugeben sich schneller von Belastungen zu erholen (ebd.). Ebenso erlebt sich diese Gruppe von ihrem Umfeld sozial gut unterstützt, beruflich erfolgreich und dokumentierte eine insgesamt hohe Lebenszufriedenheit (ebd.). Auch bewerten diese Lehrkräfte ihre eigene Ausbildung positiver und geben an, von neuen oder zusätzlichen Aufgaben und Herausforderungen nicht so schnell überfordert zu sein. Besonders selbstmitfühlenden Lehrkräften gelingt es daher besser, eine Balance zwischen beruflichen und privaten Herausforderungen herzustellen (ebd.).

4.6.5 Training und Kultivierung von Selbstmitgefühl - das Mindful-Self-Compassion-Programm (MSC)

2010 entwickelt Kristin Neff mit ihrem Kollegen Chris Germer ein Programm zur Kultivierung von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl über einen Zeitraum von acht Wochen, das wöchentliche Sitzungen und ein Tages-Retreat umfasst (Germer & Neff, 2019). Obwohl es als ein ressourcenorientiertes Training angelegt ist, wirkt es durch die Zusammenstellung der emotional aktivierenden Übungen auch therapeutisch und kann dadurch eine gesundheitsförderliche und heilende Wirkung entfalten (ebd.). Das

aufeinander aufbauende Gruppentraining schließt theoretische Kurzvorträge, Selbstreflexionsübungen, geführte Meditationen, Interaktionen in Kleingruppen und vertiefende Übungen im Selbststudium ein (Neff & Germer, 2019). Zwei randomisierte Kontrollstudien belegen, dass die Teilnehmenden durch das Training im Prä-Post-Vergleich eine höhere Achtsamkeit und mehr Selbstmitgefühl entwickeln. Auch wird ein signifikant größerer Zuwachs an Achtsamkeit, Selbstmitgefühl und Wohlbefinden gegenüber der Kontrollgruppe nachgewiesen (Neff & Germer, 2013). Weitere Studien im Zusammenhang mit Interventionen, die Selbstmitgefühl trainieren, bestätigen eine Steigerung von Lebenszufriedenheit und Selbstwirksamkeit sowie ein Rückgang von Stresssymptomen, Angst, Grübeln sowie Körperscham (Neff & Germer, 2017). Die beobachteten Fortschritte bleiben auch in Follow-up-Untersuchungen nach 6 und 12 Monaten erhalten (Neff & Germer, 2013). Weitere Evaluationsstudien, teils mit anderen Zielgruppen, unterstützen die Wirksamkeit des Programms (Zessin et al., 2015; Bluth et al., 2016).

5 Forschungsanliegen und Fragestellungen

In den theoretischen Überlegungen wird aufgezeigt, welche Charakteristika und Herausforderungen mit dem Lehrberuf allgemein verknüpft sind, welche Belastungsfaktoren auf die psychische Gesundheit von Lehrkräften Einfluss nehmen können und welche personalen Ressourcen, neben sozialer und organisationaler, aktiviert werden sollten, damit Resilienz aufgebaut und Gesundheit erhalten werden kann. Hierbei wird die Sorge um und für sich selbst und speziell das Konstrukt Self-Compassion (Selbstmitgefühl) als Teilkompetenz psychischer Gesundheit besonders in den Fokus gerückt. Die gesundheitsförderliche Wirkweise dieser speziellen Form der Selbstregulationsstrategie und die Möglichkeit deren Kultivierung ist inzwischen gut belegt, im pädagogischen Feld aber noch kaum beforscht (siehe Kapitel 4.6.4.). Die Befunde der 2020 durchgeführten Onlinebefragung von Lehrkräften im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation beschreiben erstmals positive Zusammenhänge zwischen der Ausprägung von Self-Compassion und dem Grad der WLB (Vogt et al., 2021). Durch den vorwiegend quantitativen Zugang dieser Studie werden aber keine Erkenntnisse darüber gewonnen, welche subjektiven Erfahrungen sonderpädagogische Lehrkräfte speziell in diesem Arbeitsbereich mit seinen besonderen Herausforderungen im Umgang mit Stress und emotionalen Belastungssituationen machen. Im Zusammenhang mit den vielfach belegten Resilienzstärkenden Auswirkungen eines hoch ausgeprägten Selbstmitgefühls als eine Strategie der Selbstfürsorge ist in diesem Forschungsvorhaben daher von besonderem Interesse, wie Hörgeschädigtenpädagog*innen in diesen Situationen mit sich selbst umgehen, in welcher Form sie sich selbst (im Sinne eines selbstfürsorgenden oder selbstmitfühlenden Verhaltens) unterstützen oder beistehen und welche Bedingungen diesen Prozess begleiten. Anliegen und Ziel des vorliegenden Projektes ist daher die Gewinnung eines tieferen Verständnisses zu persönlichen Wahrnehmungen, Einstellungen und Gefühlen, unterschiedlichen Perspektiven, Motivationen sowie gesellschaftlichen Einflüssen hinsichtlich des Umgangs mit emotionalen Belastungen im beruflichen Alltag dieser Lehrkräfte. Aus diesen Überlegungen leitet sich folgende übergeordnete Forschungsfrage ab:

Welche Erfahrungen machen sonderpädagogische Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation mit sich selbst angesichts emotional

belastender Situationen in ihrem schulischen Alltag und wie unterstützen sie sich bei der Bewältigung dieser Erlebnisse?

Zur Präzisierung und Vertiefung der Forschungsfrage ergeben sich folgende weitere Unterfragen:

- Welche Situationen beschreiben die Sonderschullehrkräfte in ihrem beruflichen Alltag als emotional belastend?
- Welche Körperreaktionen erleben sie im Kontext mit belastenden Situationen in ihrem schulischen Alltag?
- Mit welchen Gedanken und mentalen Einstellungen sich selbst gegenüber sind sie in diesen Situationen konfrontiert?
- Welche Gefühle oder gefühlsassoziierte Zustände erleben sie im Kontext mit diesen Situationen?
- Welche Handlungsstrategien entwickeln sie im Umgang mit sich selbst angesichts emotional belastender Erlebnisse?
- Welche Gedanken bzw. mentalen Einstellungen, Gefühle und gefühlsassoziierte Zustände sowie Handlungsstrategien erleben sie im Umgang mit sich selbst als unterstützend und selbstfürsorgend?
- Welche Bedeutung schreiben die Lehrkräfte einer selbstmitfühlenden Denk- und Handlungsweise für die Bewältigung emotionaler Herausforderungen im Schulalltag zu?
- Welche Chancen sehen sie in der Kultivierung von selbstmitfühlendem Denken und Verhalten und welche Wünsche formulieren sie für entsprechende Fortbildungsangebote?

- Inwieweit unterscheiden sich die Responses der Sonderschullehrkräfte im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation nach Arbeitsbereich, Alter bzw. Erfahrung und Geschlecht?

6 Design

6.1 Forschungsmethodische Überlegungen

Im Rahmen der Planungen zu dem hier vorgestellten Forschungsprojekt stellt sich die Frage, mit welchem forschungsmethodischen Zugang das Forschungsanliegen und die hiermit verbundenen Fragestellungen am geeignetsten beantwortet werden können. Da das Hauptanliegen dieser Studie darin besteht, Personen einer bestimmten Zielgruppe in ihrem Lebensbezug unter ausgewählten Umständen genauer zu verstehen, ist es nötig, mit ihnen in einen interaktiven Dialog zu treten, Impulse zu setzen, zuzuhören sowie Rückfragen zu stellen. Das Ziel, einen zwar prozesshaften, aber vertieften und ganzheitlichen Eindruck von den teilnehmenden Personen im Kontext der Fragestellungen zu erhalten, kann am stimmigsten mit persönlichen Interviews im Rahmen eines qualitativen Forschungsstils umgesetzt werden. Eine mögliche Datengewinnung mit Hilfe einer schriftlichen Befragung, die vielleicht eine größere Reichweite hätte generieren können, wird verworfen, da hier die Möglichkeit eines detailreichen und vertieften Verständnisses durch einen kommunikativen Dialog mit den Interviewpartner*innen ausgeschlossen gewesen und damit das grundlegende Anliegen der Studie verfehlt worden wäre. Im Folgenden werden wesentliche Grundannahmen und Gütekriterien qualitativer Forschung, die auch für dieses Projekt grundlegend sind, kurz skizziert.

6.1.1 Qualitativer Forschungszugang

Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten „von innen heraus“ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen. (Flick et al., 2019, S. 14)

Qualitative Forschungszugänge orientieren sich am Alltagsgeschehen und sind immer dann angezeigt, wenn ein Forschungsgebiet noch wenig erschlossen ist und man genauer verstehen will, wie Menschen Sachverhalte erleben und interpretieren und welche Ziele und Handlungsweisen sie daraus ableiten (Döring, 2023, S. 63). Subjektive

Sichtweisen werden auf der Grundlage kommunikativer Prozesse zwischen forschender und befragter Person durch Interpretation rekonstruiert.

Diese Deutungen oder dieser Sinn sind nicht „objektiv“ gegeben, sondern werden in der Interaktion der Menschen gebildet. Die soziale Wirklichkeit, so die Grundposition, ist als immer schon interpretierte, gedeutete und damit interaktiv „hergestellte“ und konstruierte Wirklichkeit Forschungsgegenstand. (Helffferich, 2011, S. 22)

Dadurch ist die forschende Person immer auch Teil des Forschungsprozesses und wird hier nicht als Störvariable verstanden (Flick et al., 2019). Um andere Menschen in ihren Lebensbezügen verstehen zu können, bedarf es des Verstehens anderer Menschen hinsichtlich ihrer persönlichen Sichtweisen oder Erfahrungen und erfordert die Fähigkeit der forschenden Person, sich kontinuierlich selbst zu reflektieren, eigene Sichtweisen zurückzustellen sowie sich in andere einzufühlen und sich für die Perspektiven anderer zu öffnen (Kruse, 2009). Auch hinsichtlich theoretischer Konzepte gilt in der qualitativen Forschung das Prinzip der Offenheit. Es werden daher keine Hypothesen gebildet und identifizierte Vorannahmen stets kritisch hinterfragt (Döring, 2023, S. 66).

6.1.2 Gütekriterien qualitativer Forschung

Obwohl die für quantitative Forschungsdesigns üblichen Gütekriterien der Reliabilität, Objektivität und Validität nicht einfach auf qualitative Forschungsdesigns übertragen werden können, steht die Notwendigkeit, auch für diesen Forschungsstil Kriterien der Güte und Wissenschaftlichkeit aufzustellen, außer Frage (Flick, 2019). Uneinheitlichkeit besteht dennoch bei der Frage, inwiefern die Begrifflichkeiten der quantitativen Forschung überhaupt als Grundlage für eine Übertragung auf qualitative Forschungsprozesse geeignet sind (Döring, 2023, S. 107). Auf der Basis intensiver Auseinandersetzung, auch im internationalen Wissenschaftsdiskurs, hat Steinke (2019) sieben Kernkriterien zur Beurteilung qualitativer Forschung herausgearbeitet, die verschiedene Positionen integrieren und daher auch für diese Studie maßgebend sind. Hierzu gehört erstens die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses, die Voraussetzung für eine valide Bewertung der Ergebnisse ist und durch eine sorgfältige und transparente Dokumentation des gesamten Forschungsprozesses sichergestellt wird. Zweitens sind Überlegungen zur Indikation notwendig. Hierdurch wird deutlich

gemacht, inwiefern die Wahl der Erhebungsmethode für das gesamte Vorhaben sowie die Fragestellungen angemessen sind und tatsächlich zur Beantwortung des Forschungsanliegens führen. Ein drittes Gütekriterium sieht Steinke in der Verankerung empirischer Daten. Hierzu sind vor allem Textbelege vorzulegen. Bei der Dokumentation und Diskussion der Ergebnisse sollte viertens auf Limitationen hingewiesen werden, in denen der Forschungskontext sowie äußere Bedingungen im Hinblick auf die Verallgemeinerbarkeit thematisiert werden. Fünftens ist die Kohärenz hinsichtlich der Interpretation der Ergebnisse sowie der Umgang mit Widersprüchen für die Qualität einer Studie kennzeichnend. Steinke weist mit dem sechsten Kriterium der Relevanz darauf hin, dass zu überlegen sei, ob das gewählte Forschungsanliegen generell von gesellschaftlicher Bedeutung ist oder Ergebnisse bestenfalls zur Lösung von Problemen beitragen. Mit dem siebten Gütekriterium der reflektierten Subjektivität kann, nach Steinke, überprüft werden, inwiefern die forschende Person sich selbst als Subjekt innerhalb des Forschungsprozesses reflektiert hat und Vorannahmen oder persönliche Beobachtungen in den Forschungsprozess mit einbezogen wurden. Nach Steinke „ist die Anwendung von nur einem oder zwei der vorgeschlagenen Kriterien nicht ausreichend“ (Steinke, 2019, S. 331). Es sollten mehrere Kriterien erfüllt sein, damit von einem qualitativvollen Forschungsergebnis gesprochen werden kann. Die in diesem Projekt eingehaltenen Gütekriterien werden in den folgenden Kapiteln an entsprechender Stelle in konkreterer Form diskutiert.

6.1.3 Forschungsstil und zentrale Aspekte zur qualitativen Analyse der Daten

Während der Vorüberlegungen zur Durchführung der vorliegenden Studie werden zwei unterschiedliche Zugänge qualitativer Forschung abwägend diskutiert. Dies sind, zunächst unbeachtet der verschiedenen Strömungen innerhalb der Verfahren, die qualitative Inhaltsanalyse (QIA) sowie die Grounded Theory Methodologie (GTM). Obwohl man nicht von der einen QIA respektive der GTM sprechen kann, da beide Verfahren viele verschiedene Varianten und Weiterentwicklungen erfahren haben, werden die methodischen Zugänge an dieser Stelle vereinfachend in ihren maßgeblichen Unterschieden gegenübergestellt. Während sich die qualitative Inhaltsanalyse (QIA) vorrangig als ein Auswertungsverfahren zur Beschreibung von Phänomenen versteht (Kuckartz, 2018, S. 22), ist die GTM ein Forschungsstil, der den gesamten Forschungsprozess umfasst und Stichprobenauswahl, Datenerhebung und Auswertung als

einen zirkulären Prozess mit dem Ziel der Gewinnung einer neuen Theorie begreift (Strübing, 2014, S. 51). Daher ist es nötig, die Entscheidung zur Wahl des Forschungsstils vor Beginn des Studienvorhabens zu treffen. Aus nachfolgend zu erläuternden Gründen wird schließlich ein Hybridverfahren gewählt, bei dem unter der Leitmethodik eines der beiden Verfahren sowohl Bausteine der GTM als auch der QIA miteinander verbunden werden (Kühlmeier et al., 2020, Absatz 52/53). In diesem Projekt wird das Auswertungsverfahren der QIA als Leitmethodik angewandt und mit Elementen der GTM ergänzt. Dieses Vorgehen schlägt auch Schreier als eine Variante in ihrem sogenannten *Werkzeuggesteckmodell* vor (2014, Absatz 59). Hierbei empfiehlt sie die Nutzung unterschiedlicher Ansätze bei der Auswertung des Datenmaterials, vergleichbar mit der Auswahl verschiedener Tools in einem Werkzeugkasten. Dies ermöglicht eine flexiblere Kombination von Auswertungsvarianten und eine optimale Anpassung an die Fragestellungen des Forschungsvorhabens. Die Leitmethodik der QIA erklärt sich u.a. aus dem primären Anliegen dieser Studie, die im Datenmaterial gewonnenen individuellen Sichtweisen und Erfahrungen der untersuchten Personen vorrangig zu beschreiben. Dazu wird das gesamte Material interpretiert und mithilfe der Bildung von sowohl deduktiven als auch induktiven Kategorien strukturiert (Kuckartz 2018, S. 97-100). Die sog. inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse bildet hierbei den Kern der Analyse:

Kern der inhaltlich-strukturierenden Vorgehensweise ist es, am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben – beispielsweise im Hinblick darauf, was zu bestimmten Themen im Rahmen einer Interviewstudie ausgesagt wird. Diese Aspekte bilden zugleich die Struktur des Kategoriensystems; die verschiedenen Themen werden als Kategorien des Kategoriensystems expliziert. (Schreier 2014, Absatz 8)

Darauf aufbauend kommen zusätzliche Verfahren zur Auswertung von spezifischeren Zusammenhängen der Kategorien untereinander zum Einsatz (Kuckartz 2018, S. 123; Schreier 2014, Absatz 56). Unterstützend wird bei der Analyse von Beziehungen zwischen beobachteten Phänomenen auch auf das von Strauss und Corbin im Rahmen der GTM entwickelte Codierparadigma zurückgegriffen (Kühlmeier et al., 2020, Absatz 53; Strauss & Corbin, 1996, S. 78-93). Entwickelte Kategorien werden hierbei miteinander verglichen, wechselseitige Beziehungen und Deutungsmuster entschlüsselt sowie Schlussfolgerungen gezogen, die einem tieferen Verständnis der subjektiven Erlebniswelt der Interviewpartner*innen dienen. Für die Konkretisierung des

Forschungsanliegens und zur Formulierung von spezifischen Untersuchungsfragen werden Vorannahmen und Ergebnisse aus dem aktuellen Forschungsstand sowie gefundene Desiderate einbezogen (Mayring, 2015). Die Forschungsfragen wiederum bilden die Grundlage für den Interviewleitfaden und sind später auch der Ausgangspunkt für die durch Codierung entwickelten Oberkategorien nach der ersten Durchsicht des Materials (Schreier, 2014, Absatz 9; Kuckartz, 2018, S. 83). In diesem Forschungsvorhaben geht es nicht vorrangig darum, eine neue Theorie aus der Analyse des Datenmaterials zu generieren, wie es die GTM vorsieht (Glaser & Strauss, 2010). So werden schon zu Beginn des Forschungsprozesses wichtige Forschungsfragen konkret formuliert, wodurch die Leitmethodik der QIA zu erkennen ist. Das Forschungsanliegen in der GTM dagegen ist eher flexibel angelegt und nimmt erst im Laufe des Forschungsprozesses konkretere Fragestellungen in den Blick (Kühlmeier et al., 2020, Absatz 17). Neben wenigen übergeordneten theoriegeleiteten oder A-priori-Kategorien (Kuckartz 2018, S. 64) werden im Auswertungsprozess allerdings alle weiteren Kategorien sowie Subkategorien aus dem Datenmaterial induktiv erschlossen. Hierbei wird auf das Verfahren des offenen Codierens aus der GTM zurückgegriffen, welches dem *Aufbrechen der Daten* (Glaser & Strauss, 2010) dient und auch in der QIA als eine Möglichkeit der Datenanalyse vorgeschlagen wird (Schreier, 2012, S.111; Kuckartz 2018, S. 79-82). Das gesamte Material wird, in kleine Codiereinheiten unterteilt, Abschnitt für Abschnitt anhand von W-Fragen nach Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden durchsucht und mit einem beschreibenden Code versehen. Durch wiederholtes Durchgehen des Materials werden aus den Codes in einem mehrstufigen Prozess neue Kategorien generiert und zu der gewünschten Abstraktionsebene verdichtet (Kuckartz 2018, S. 79-83; Strauss & Corbin, 1996, S. 43-50). Dieses Verfahren ist, ungeachtet der Wahl des qualitativen Zugangs, immer ein interpretativer Akt durch die forschende Person: „*The key feature of being concerned with interpreting symbolic material is shared by all qualitative methods for data analysis, including QCA.*“ (Schreier 2012, S. 29)⁷⁸ Als einen weiteren Baustein im Vorgehen der GTM wird das Schreiben eines Forschungstagebuchs sowie das Anfertigen von Memos genutzt. Nach Breuer et al. (2019, S. 169-176) dienen diese meist unstrukturierten Aufzeichnungen

⁷⁸ „Das Hauptmerkmal, sich mit der Interpretation von symbolischem Material zu befassen, ist allen qualitativen Methoden der Datenanalyse gemeinsam, einschließlich der QCA.“ (eigene Übersetzung).

u.a. dazu, persönliche Eindrücke, weiterführende Ideen, Beobachtungen, Assoziationen oder Gedanken zur eigenen Forscherrolle festzuhalten, um sie zu reflektieren, weiterzuentwickeln, umzuschreiben oder zu verwerfen und sie so für den konzeptuellen Auswertungsprozess nutzbar zu machen. Das Führen eines Forschungstagebuchs ist zudem eine Unterstützung bei der Selbstreflexion der eigenen Forschungsarbeit. Über die gesamte Zeit des Forschungsprozess werden hier Überlegungen u.a. zu den eigenen biografischen Vorprägungen und Vorannahmen, zum persönlichen Agieren im Forschungsprozess sowie zu subjektiven Deutungen schriftlich festgehalten (Breuer et al., 2019, S. 86-88). Auch Kuckartz (2018, S. 18-20) stellt Handlungsregeln zum Umgang mit der Rolle als forschende Person auf und fordert u.a. eine Auseinandersetzung mit vorhandenen „Vor-Urteilen“ (ebd., S. 20) in Bezug auf den Forschungsgegenstand. Schreier (2012, S. 23) spricht davon, dass „*we invariably co-produce our data*“ und betont damit den persönlichen Einfluss der forschenden Person sowohl auf die Datenerhebung als auch deren Auswertung. Forschungsmethodisch orientiert sich die vorliegende Studie im Wesentlichen an den Vorschlägen von Kuckartz (2018) und Schreier (2012, 2014) für die Bausteine der QIA sowie Breuer (2010) für die Bausteine der von ihm entwickelten Reflexiven Grounded Theory Methodologie (RGTM), auf deren Besonderheit im folgenden Kapitel eingegangen wird.

6.1.4 (Selbst-)Reflexion als forschungsmethodische Leitlinie im Verständnis der Reflexiven Grounded Theory Methodologie (RGTM) nach F. Breuer

Im Paradigma der qualitativen Sozialforschung wird nach Döring & Bortz (2016) im Rahmen von fünf „*wissenschaftstheoretischen Grundprinzipien*“ die Notwendigkeit der „*Selbstreflexion der Subjektivität und Perspektivität der Forschenden*“ beschrieben (ebd., S. 70). Qualitative Forschungsmethoden kommen vor allem in Kontexten zur Anwendung, in denen mittels Kommunikation tiefere Einblicke in persönliche Sichtweisen oder individuelle Erfahrungen von Personen zu einem bestimmten Thema gewonnen werden. Diese Einblicke sind stark von der individuellen Wahrnehmung sowohl der Beforschten als auch der Forschenden abhängig (Flick et al., 2019). Qualitative Forschung versteht sich aufgrund dessen auch als ein Prozess, der stark konstruktivistisch geprägt ist. Was und wie wahrgenommen wird, ist maßgeblich von der Perspektive der Betrachtenden beeinflusst, sodass gewonnene Erkenntnisse immer auch mit den unterschiedlichen (Wahrnehmungs-)Bedingungen aller Mitwirkenden

des Forschungsvorhabens zusammenhängen (Flick, 2019). Die forschende Person selbst kann daher nicht vom Forschungsprozess getrennt werden und taucht mit ihrer eigenen subjektiven Lebenswelt in das Forschungsfeld ein. Auf diese Weise ist die forschende Person gleichermaßen auch Teil der gewonnenen Erkenntnisse (Schreier, 2012, S. 23). Auch um die Nachvollziehbarkeit gewonnener Forschungsergebnisse zu gewährleisten, ist es forschungsmethodisch bedeutsam, Präkonzepte und andere Einflüsse, die sich durch die Persönlichkeit der Forschenden ergeben, zu kennzeichnen und zu reflektieren (Döring & Bortz, 2016, S. 70). Breuer (2010) hat mit seinem Entwurf einer Reflexiven Grounded Theory Methodologie (RGTM) die Bedeutung des Aspektes der Selbstreflexion besonders stark in den Fokus gerückt:

Mir geht es um mögliche Formen einer "anderen Methodik" der (qualitativen) Sozialwissenschaft, die die Position des Konstruktivismus auch auf der methodischen Ebene ernst nimmt. Wenn wissenschaftliche Bilder subjektgebundene Konstruktionen darstellen, dann erschließen sich deren epistemologische Charakteristika m. E. angemessener, wenn die Akteure, die Bedingungen, der Verlauf etc. des Konstruierens mit in den Blick genommen werden. (Breuer, 2003, Absatz 41)

Er verdichtet den konstruktivistischen Ansatz auf die gemeinsame Idee, „dass es sich bei unseren Bildern und (symbolischen) Darstellungen der Wirklichkeit nicht um Abbildungen mit Wahrheitscharakter handelt“ (Breuer, 2010, S. 118). Wahrnehmung ist subjektiv und wird sowohl durch die dem Menschen zur Verfügung stehenden biologisch-neurologischen Wahrnehmungsmöglichkeiten und die gesellschaftliche und kulturelle Prägung als auch von biografisch geprägten individuellen Erfahrungen beeinflusst (ebd., S.119). Übertragen auf den Forschungsprozess bedeutet das, dass Forschende und Beforschte - Breuer spricht hier von *Untersuchungspartnerinnen und -partnern* (Breuer et al., 2019, S. 77) - gleichermaßen von der beschriebenen Subjektivität betroffen sind und die Welt immer nur aus dem eigenen Bezugsrahmen sehen und verstehen können (Breuer, 2010, S. 120). Forschende lassen sich daher nicht auf die Rolle als Wissenschaftler*innen reduzieren, sondern erleben den Forschungsprozess auch als private Person mit ihren individuellen Persönlichkeitseigenschaften, Verstrickungen, Lebenskonzepten und Einstellungen (Breuer, 2010, S. 119).

Sozialforscher sind keine Methoden-Roboter, sondern Menschen aus Fleisch und Blut, mit Leib und Seele. Sie begeben sich in leibhaftigen Kontakt zu einem Thema und in ein Forschungsfeld. Sie agieren als durch ihre Lebensgeschichte und ihre disziplinäre Sozialisation geprägte Angehörige einer Institution. (Breuer et al., 2019, S. 84)

Um diesen Annahmen forschungsmethodisch gerecht werden zu können, bedarf es einer Haltung von Selbstreflexion seitens der forschenden Person. Persönliche Präkonzepte können so aufgedeckt und transparent gemacht werden. In einem gemeinsamen Artikel widmen sich Breuer (als Vertreter der RGTm) und Schreier (als Vertreterin der QIA) Fragen des Lehrens und Lernens qualitativer Forschungsmethodik und formulieren Überlegungen zu wünschenswerten personalen Kompetenzen der Forschenden, die diese besondere Haltung näher beschreiben:

Zu denken wäre hier vor allem an solche Kompetenzen [...]: Sensibilität gegenüber anderen in unterschiedlichsten Hinsichten und Kontexten; Deutungskompetenz; Unsicherheitstoleranz; Bereitschaft, das Gegenüber als gleichermaßen befähigt und berechtigt anzuerkennen ("Menschenbild-annahmen"); Offenheit; systemisches Denken; Umgang mit unübersichtlichen, komplexen, ergebnisoffenen Situationen; Norm- und Wertungszurückhaltung; Selbstreflektiertheit – und andere mehr. (Breuer & Schreier, 2007, Absatz 35)

Das mit o.g. Kompetenzen verbundene und von Breuer beschriebene „*Hin- und Herpendeln*“ (Breuer, 2010, S. 120) zwischen der professionellen, Daten analysierenden Person und der privaten, in der sozialen Interaktion und Resonanz stehenden und miterlebenden Person, erfordert von Seite der Forschenden die Fähigkeit, sich selbst in Gedanken, Gefühlen und Handlungen aufmerksam wahrzunehmen, subjektive Positionierungen wie Vorlieben oder Abneigungen zu erkennen und stetig zu reflektieren. Eine wichtige Technik in diesem Selbstreflexionsprozess ist die Fähigkeit zur *Dezentrierung*:

"Dezentrierung" meint den Vorgang des Zurücktretens und Distanzgewinnens von eigenen Handlungsmustern, den Blick auf das Muster, die Einnahme eines Beobachter- bzw. Metastandpunkts gegenüber der eigenen Ausgangsperspektive, das Reflexiv-Werden hinsichtlich der urzentrierten subjektiven Konzepte. (Breuer, 2003, Absatz 29)

Das Einnehmen dieser Vogelperspektive, in der man beobachten kann, welche Empfindungen in der eigenen Person wachgerufen werden, während man selbst im Feld agiert oder sich erlebte Situationen rekonstruiert, ermöglicht durch den inneren Abstand eine präzisere Beschreibung eigener Resonanzphänomene wie z. B. Ungewissheit, Irritationen, Assoziationen oder sonstige Befindlichkeiten (Breuer, 2010, S.133). Mit Hilfe dieser, von Breuer et al. (2019, S. 93) als *Spürsamkeit* bezeichneten Fähigkeiten der Forschenden, können unterschiedliche Perspektiven innerhalb des Forschungsprozesses eingenommen und vielfältigere Aspekte des Forschungsanliegens erkenntnisgewinnend entdeckt werden. Strauss und Corbin

(1996) haben in diesem Zusammenhang den Begriff der *theoretischen Sensibilität* geprägt und meinen hiermit ein „*Bewusstsein für die Feinheiten in der Bedeutung der Daten*“ (ebd., S. 25). Diese Sensibilität wird u.a. durch theoretisches Hintergrundwissen, berufliche und persönliche Erfahrung sowie durch die analytische Auseinandersetzung mit den Daten aktiviert (ebd.). Als nicht ganz unproblematisch kennzeichnet Breuer die Form des selbstreflektierenden Vorgehens, weil es die Grenzen der Wissenschaftlichkeit unschärfer macht. Was ist noch wissenschaftlich, was nicht mehr? Wann ist die Verletzlichkeit der Privatsphäre der Forschenden nicht mehr geschützt, wann ist die Grenzlinie des Verständnisses der etablierten Wissenschaftsgemeinschaft überschritten (Breuer et al., 2019, S. 118)? Voraussetzung für ein methodisch sauberes Vorgehen ist in jedem Fall eine sorgfältige Überprüfung der gefundenen Präkonzepte, möglichst durch Supervision in einer Forschungsgemeinschaft (Breuer, 2010, S. 68). Im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojektes wird versucht, durch das kontinuierliche Schreiben eines Forschungstagebuchs und zahlreicher Memos sowie die regelmäßige Intervention mit anderen Forschenden ein angemessenes Maß an Dezentrierung zu ermöglichen. Mithilfe dieser Werkzeuge wurde die eigene Position im Prozess immer wieder in den Fokus der Beobachtung gebracht und konnte durch stetigen Perspektivwechsel durchgängig reflektiert werden. Durch diesen Prozess werden zudem forschungsmethodische Ungereimtheiten aufgedeckt, zusätzliche Differenzierungen bei der Datenanalyse und Erkenntnisgewinnung vorgenommen und immer wieder eigene Präkonzepte hinterfragt. In Anlehnung an die Zusammenstellung selbstreflexiver Fragen nach Breuer et al. (2011, S. 442f.) seien einige Präkonzepte und Vorüberlegungen im Kontext dieses Forschungsvorhabens etwas näher beleuchtet. Trotz zahlreicher Erkenntnisse zum Belastungs- und Resilienzerleben von Lehrkräften allgemein, gibt es noch keine qualitative Studie zu der Frage, wie Lehrkräfte und insbesondere Sonderschullehrkräfte im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation emotional herausfordernde Situationen erleben, wie sie in diesen Momenten mit sich selbst umgehen und in welcher Weise sie sich bei der Bewältigung unterstützen. Das Interesse an diesem Thema überhaupt ist aus der langjährigen eigenen Lehr- und Beratungstätigkeit der Forscherin in diesem Förderschwerpunkt und durch viele Gespräche mit Kolleg*innen im Zusammenhang mit dem Umgang emotional schwieriger beruflicher Situationen geweckt worden. Vielfältige persönliche Beobachtungen, Gedanken, Assoziationen, Hypothesen und Spekulationen zur Thematik der Lehrer*innengesundheit fließen daher in die

Vorüberlegungen zu dem vorliegenden Forschungsprojekt mit ein. Zudem beeinflussen das langjährige Interesse der Forscherin an psychodynamischen Prozessen in pädagogischen Kontexten, eine mehrjährige Zusatzausbildung in kontemplativer Psychologie⁷⁹ sowie die Weiterbildung zur zertifizierten Mindful-Self-Compassion-Trainerin⁸⁰ die Eingrenzung und Fokussierung des Themas und das Forschungsanliegen. Auch die Auseinandersetzung der Forschenden mit systemischem Denken und der Gebrauch systemischer Fragetechniken wirken sich unweigerlich auf die Kommunikationsgestaltung in den Interviews aus und prägen ebenso auch den gesamten Reflexionsprozess.

6.2 Datenerhebung und -aufbereitung

In den folgenden Unterkapiteln werden die eingesetzten Erhebungsinstrumente vorgestellt sowie die Bedingungen der Erhebungsphase und der Datenanalyse genauer erläutert. In diesem Zusammenhang werden zudem Störvariablen und ethische Überlegungen diskutiert. Verschiedene Grafiken veranschaulichen die Fallauswahl nach bestimmten Kriterien.

6.2.1 Erhebungsinstrumente

Das zentrale Interesse des vorliegenden Forschungsvorhabens liegt im Zugewinn eines differenzierteren Verständnisses der Lebenswelt sonderpädagogischer Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation hinsichtlich einer spezifischen Problemstellung. Im Vergleich zu den begrenzteren Möglichkeiten einer standardisierten Befragung, die nicht auf Interaktion ausgelegt ist und daher auch keine Nachfragen zum Verständnis eines komplexeren Zusammenhangs zulässt, bietet ein qualitatives Interview die Möglichkeit, „*Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in offener Form zu erfragen, Alltagstheorien und Selbstinterpretationen differenziert und offen zu erheben*“ sowie eine Verständigung über den gemeinsamen Diskurs zu entwickeln

⁷⁹ Die kontemplative Psychologie umfasst Erkenntnisse westlicher prozessorientierter therapeutischer Arbeit und Einsichten der buddhistischen Psychologie (Moore, 2021). Siehe auch <https://www.karunatraining.de>.

⁸⁰ Siehe <https://www.msc-selbstmitgefuehl.org/msc/ausbildung>.

(Hopf, 2019, S. 350). In qualitativen Interviews werden offene Fragen oder Erzählauforderungen gestellt, auf die die Befragten in eigenen Worten mündlich antworten können (Döring, 2023, S. 361). Da es sich bei dem hier vorliegenden Forschungsthema um ein gesellschaftlich relevantes Problem handelt, das aber auch die individuellen Lebensbezüge der interviewten Personen einbezieht, eignet sich in diesem Fall das von Witzel (1985) entwickelte problemzentrierte Interview besonders gut. Die halbstrukturierte Form erlaubt eine Balance zwischen Vorgabe und Offenheit, sodass sowohl themenbezogene Aspekte als auch freiere biografische Kontexte der interviewten Personen integriert werden können.

6.2.1.1 *Problemzentrierte Interviews*

Das problemzentrierte Interview fokussiert auf soziale Problemstellungen und versucht, „*tatsächliche Probleme der Individuen systematisch zu eruieren*“ (Witzel, 1985, S. 230). Die hierbei gewonnenen Daten generieren neben Antworten zu inhaltlichen Aspekten der Forschungsfragen auch Informationen zu kausalen Zusammenhängen, individuellen Einstellungen, Einschätzungen und Denkstrategien sowie zu kommunikativen Verhaltensweisen der Interviewten. Dem Prinzip der Offenheit folgend werden im Vorhinein keine Hypothesen formuliert. Zudem ist es erforderlich, sich möglichst unvoreingenommen auf die Sichtweise der Interviewten einzulassen, um „*deren Konstruktionsweisen der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu erfassen*“ (ebd., S. 228). Die interviewende Person sollte eine Haltung des „*aktiven Zuhörens*“ einnehmen, die darin gekennzeichnet ist, sich auf das Verstehen der Gedanken- und Gefühlswelt des Gegenübers zu konzentrieren, dieses ggf. durch Paraphrasieren oder Nachfragen abzusichern und sich mit eigenen gedanklichen Impulsen möglichst zurückzunehmen (Helfferich, 2011, S. 91).

Witzel (2000) spricht zudem von einer Prozessorientierung im Verlauf des Interviews:

Indem die Befragten ihre Problemsicht "ungeschützt" in Kooperation mit dem Interviewer entfalten, entwickeln sie im Laufe des Gesprächs immer wieder neue Aspekte zum gleichen Thema, Korrekturen an vorangegangenen Aussagen, Redundanzen, und Widersprüchlichkeiten. [...] Die Förderung der Gesprächsentwicklung wird gerade durch die Anwendung des PZI als biographisches Interview deutlich, wenn Erzählungen von Lebensgeschichten oder erlebten Begebenheiten angeregt werden. (Witzel, 2000, S. 3)

Als halbstrukturiertes Verfahren besteht das problemzentrierte Interview aus einem Kurzfragebogen, der vor dem Interview soziodemografische und biografische Daten abfragt, die der interviewenden Person nötige Hintergrundinformationen für das Gespräch liefert. So muss dies nicht während des Interviews in einem, den Gesprächsfluss möglicherweise störenden Frage-Antwort-Schema geschehen (Witzel, 2000). Die Aufzeichnung des Gesprächs mithilfe eines Tonträgers ermöglicht eine genaue Wiedergabe des Kommunikationsverlaufs und hilft, zusätzlich zu dem wortgetreu angefertigten Transkript, einzelne Passagen in ihrem situativen Kontext umfassender zu verstehen (ebd.). Ergänzend wird im Anschluss an das Interview ein Postscriptum angefertigt, in dem zusätzliche Eindrücke, Auffälligkeiten, Vermutungen, weiterführende Gedanken und Reflexionen, die im Verlauf des Gesprächs aufkommen, notiert werden. Da die interviewführende Person Teil des Vorhabens ist und ebenso Einfluss auf den Prozess nimmt, können diese Notizen im späteren Auswertungsprozess hilfreiche Hinweise zu einem besseren Verständnis der Gesamtsituation geben (Witzel, 1985). Ein wichtiges Charakteristikum im Vorfeld der Durchführung eines problemzentrierten Interviews ist die Entwicklung eines Leitfadens. Hierbei dient theoretisches Vorwissen der genauen Strukturierung des Forschungsinteresses sowie der Generierung von Fragen oder Erzählimpulsen (Witzel, 2000). Der Leitfaden enthält zu jedem anzusprechenden Themenbereich eine möglichst offen formulierte Einstiegsfrage, die zum Erzählen einlädt und viel assoziativen Freiraum lässt (Döring, 2023, S. 373). In vertiefenden Sondierungen können Aussagen der interviewten Person weitergeführt werden, und konkrete Nachfragen tragen dazu bei, dass die Erzählungen korrekt verstanden wurden (ebd.). Ad-hoc-Fragen kommen erst gegen Ende des Interviews zum Tragen, wenn geplante Aspekte noch nicht angesprochen wurden, diese aber für das Forschungsvorhaben relevant sind (ebd.). Um der Balance zwischen größtmöglicher Offenheit für die Erzählungen der Interviewpartner*innen und der Vorgabe forschungsrelevanter Themen gerecht werden zu können, wird der Leitfaden so flexibel wie möglich gestaltet und dient somit vornehmlich zur Gedächtnisstütze. Dies bedeutet auch, dass inhaltliche Aspekte nicht in einer bestimmten Reihenfolge besprochen werden müssen und vor allem nicht „*im Modus des Abfragens oder gar des Ausfragens*“ vorgegangen werden soll (Kruse, 2014, S. 213). Vielmehr ist Wert darauf zu legen, dass der Erzählfluss der interviewten Personen mit Hilfe von Aufrechterhaltungsfragen (z. B. *Was fällt Ihnen sonst noch dazu ein?*) unterstützt wird und eine

möglichst detaillierte Sichtweise der Lebenswelt der Gesprächspartner*innen zutage tritt (ebd.).

Die methodologische Grundidee hinter dem Leitfadeninterview besteht darin, dass das Interview als ein fast alltägliches Gespräch frei von methodentechnischen Rigiditäten organisiert wird. Die Befragten sollen zu einer ausführlichen Darstellung ihrer Perspektiven und Einschätzungen ermuntert und ihnen soll Gelegenheit zu einer zwanglosen Verknüpfung von Themen geboten werden. Gerade indem der Gesprächsverlauf nicht primär am Leitfaden orientiert und von den Thematisierungsvorstellungen der Forscherin dominiert ist, sollten sich im Interviewgespräch vor allem die Relevanzstrukturen der Befragten abbilden. Wir bekommen dann also nicht nur Antworten auf explizite Fragen, sondern auch die für die Befragten jeweils bedeutsamen Kontexte, in die sie den fraglichen Gegenstand eingebettet sehen. (Strübing, 2018, S. 103)

Zur Durchführung der Interviews wird ein Leitfaden im SPSS-Verfahren⁸¹ nach Helfferich (2011, S. 182-185) entwickelt und angelehnt an das Aufbauprinzip nach Kruse (2014, S. 213) gestaltet. Hierbei kristallisieren sich vier übergeordnete Kernkategorien, orientiert am Forschungsanliegen und an den Forschungsfragen, heraus:

1. Erfahrungen im Zusammenhang mit emotional belastenden Situationen im Schulalltag - Wahrnehmungen, Beobachtungen, Kontexte
2. Umgang mit sich selbst angesichts herausfordernder Erlebnisse – Gedanken, Gefühle, Handlungen
3. Selbstbeistand/ Selbstfürsorge/ Selbstmitgefühl angesichts herausfordernder Erlebnisse – Gedanken, Gefühle, Handlungen
4. Individuelle Einschätzung der Bedeutung von selbstfürsorgendem Verhalten im Berufsalltag und Ideen zu Möglichkeiten der Kultivierung⁸²

Im Rahmen mehrerer Probeinterviews wird der Leitfaden in seiner Form mehrfach leicht verändert und optimiert. Leitfragen oder Erzählstimuli werden zum leichteren Verständnis teilweise verkürzt, Nachfragen im Sinne des systemischen Fragens

⁸¹ Hierbei handelt es sich um einen vierstufigen Prozess, der zur Erstellung eines Leitfadens führt. Das Akronym SPSS steht für die Schritte *Sammeln* (unzensurierte Zusammenstellung aller aufkommenden Aspekte zum Forschungsinteresse), *Prüfen* (Kürzung auf bedeutsame Aspekte zur Gewinnung neuer Informationen), *Sortieren* (Strukturierung und Erstellung eines sinnhaften Zusammenhangs) und *Subsumieren* (Verdichtung der verschiedenen Facetten auf wenige erzählgenerierende Frageimpulse) im Rahmen der Zusammenstellung relevanter Fragestellungen.

⁸² Der ausformulierte Leitfaden ist im Anhang angefügt.

formuliert und zusätzliche Ad-hoc-Fragen zur optional hinzugenommen, um für eventuelle weiterführende Gesprächsaspekte präpariert zu sein, wenn es die Interviewbedingungen zulassen oder erfordern. Auch die Auswahl von Aufrechterhaltungsfragen wird in diesem Prozess erweitert, um den Erzählfluss möglichst kontextsensibel und passgenau unterstützen zu können. Aufgrund des sehr persönlichen Themas erfordert die Mitarbeit von den Interviewpartner*innen ein hohes Maß an Vertrauen und Offenheit zu der Interviewerin. Durch eine hohe inhaltliche Transparenz bei der Vorbereitung der Gespräche sowie durch die Gestaltung einer wertschätzenden und respektvollen Atmosphäre sowie größtmögliche Selbstbestimmung im Gesprächsverlauf wird versucht, den Teilnehmer*innen Sicherheit zu vermitteln und einen haltgebenden Resonanzraum zu kreieren. Alle Interviews werden von der Verfasserin der Arbeit selbst durchgeführt.

6.2.1.2 *Self-Compassion-Scale*

Zur validen Erfassung selbstmitfühlenden Verhaltens steht ein von Neff (2003b) entwickelter Fragebogen, die Self-Compassion Scale (SCS), zur Verfügung. In 26 Items werden positive und negative Aspekte des Konstrukts thematisiert, die auf einer fünfstufigen Likert-Skala eingeschätzt werden müssen. Die Items bilden inhaltlich jeweils die zwei Pole der drei Bausteine ab und ergeben somit sechs Subskalen: *self-kindness* (Selbstfreundlichkeit, Güte) versus *self-judgement* (Selbstverurteilung), *common humanity* (gemeinsames Menschsein) versus *isolation* (Isolierung und Rückzug) sowie *mindfulness* (Achtsamkeit) versus *overidentification* (Überidentifizierung) (ebd.). Für die deutsche Übersetzung (SCS-D) liegt eine als valide und reliabel eingeschätzte Evaluierung vor (Hupfeld & Ruffieux, 2011).⁸³

Die Skala wird hier eingesetzt, um einen anonymisierten Überblick über die Streuung der Ausprägung von Selbstmitgefühl innerhalb der Fallauswahl zu gewinnen.

⁸³ Die deutsche Übersetzung der SCS ist im Anhang angefügt. Es liegt auch eine Kurzform mit 13 Fragen vor, die hier aber nicht zum Einsatz kommt.

6.2.2 Sampling, Erhebungsphase, Kontrolle von Störvariablen und ethische Überlegungen

Ziel qualitativer Interviewstudien ist vorrangig, die unterschiedlichen persönlichen Sichtweisen und individuellen Lebenswelten von Personen in ihrer grundlegenden qualitativen Beschaffenheit zu verstehen und daher das „*Neue im Untersuchten, das Unbekannte im Bekannten*“ (Flick et al. 2019, S. 17) aufzuspüren. Daher ist „*weniger die Zahl der untersuchten Personen oder Situationen entscheidend als die Unterschiedlichkeit der einbezogenen Fälle*“ (Flick 2019b, S. 260). Die Auswahl der Interviewpartner*innen in dieser Studie ist an das von Glaser und Strauss entwickelte Verfahren des *theoretical samplings* angelehnt (1967, 2010, S.61-91). Idealtypisch werden hierbei die Fälle nach und nach rekrutiert und deren Anzahl in einem zirkulären Prozess von paralleler Erhebung und Auswertung durch möglichst maximale Kontrastierung erweitert (ebd.). Dieser Vorgang wird so lange weitergeführt, bis keine neuen Informationen mehr hinzukommen (*theoretische Sättigung*). Um die Heterogenität des Feldes abzubilden, wird auch in dieser Untersuchung versucht, möglichst diverse Fälle einzubeziehen. Eine idealtypische Kontrastierung der Fallauswahl kann aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme nur mit einigen Einschränkungen umgesetzt werden. Das Forschungsanliegen dieses Projektes erfordert das Ansprechen sehr persönlicher Themen und ist auf eine möglichst große Offenheit und hohe Erzählbereitschaft der teilnehmenden Personen angewiesen. Damit sich potentielle Gesprächspartner*innen in dem Untersuchungssetting sicher und gut aufgehoben fühlen, wird im Vorfeld bei der Rekrutierung viel Wert auf die Gestaltung eines geschützten Rahmens und einen wertschätzenden Umgang gelegt. Um die Bereitschaft der Mitarbeit zu würdigen, wird zudem keine Person, die sich für ein Interview gemeldet hat, abgewiesen. Bei persönlicher Ansprache von potentiellen Teilnehmenden wird darauf geachtet, dass interessierte Interviewpartner*innen Zeit zum Überdenken der Mitarbeit haben. Terminabsprachen werden daher erst getroffen, wenn Interessierte eigenständig und proaktiv Kontakt zu der Forscherin aufnehmen. Da sich die Erhebungsphase über den Zeitraum eines halben Jahres erstreckt, kann ein zirkuläres Vorgehen in Sinne der GTM, bei dem nach jedem Gespräch schon eine erste Auswertung erfolgt, vorläufige Erkenntnisse verschriftlicht werden, Ideen für weitere Fallkontrastierungen überlegt werden oder Leitfadenanpassungen für zukünftige Interviews konzipiert werden, konsequent umgesetzt werden. Obwohl die Fallauswahl aufgrund der freiwilligen und

proaktiven Kontaktaufnahme interessierter Lehrkräfte nur durch die bewusste Ansprache der allgemeinen Zielgruppe gelenkt wird, können 26 Interviews durchgeführt und eine gewisse Varianz von Fällen erreicht werden. Eingeladen und in die Stichprobe einbezogen werden ausgebildete Sonderpädagog*innen sowie Lehramtsanwärter*innen, die Hörgeschädigten-pädagogik studiert haben und zum Zeitpunkt des Interviews an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation arbeiten. Bei der Rekrutierung der Untersuchungspartner*innen werden verschiedene Zugänge genutzt:

1. Einladungsschreiben per Mail an die Schulleitung der Förderschule FSP Hören und Kommunikation in Köln mit Bitte um Weiterleitung an das Kollegium
2. Einladungsschreiben per Mail an die Fachleiterin für den Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation des Zentrums für schulpraktische Studien (ZfsL) in Köln mit Bitte um Weiterleitung an ihre Lehramtsanwärter*innen und weitere Fachleitungen dieses Förderschwerpunkts der anderen Zentren in NRW
3. Gezielte Einladung an Kolleg*innen, die ihr Interesse an einer Mitwirkung an vorliegender Studie durch Hinterlassen ihrer Kontaktdaten auf einer Interessiertenliste im Rahmen zweier hörgeschädigtenpädagogischer Fortbildungen bekundet haben
4. Persönliche Weitergabe der Einladung zur Mitwirkung an der Studie durch Kolleginnen und Kollegen
5. Persönliche Ansprache

Alle Teilnehmer*innen werden über die Zielsetzung und Inhalte der Studie sowie den Ablauf des Interviews im Vorhinein genau aufgeklärt. Es wird zudem darauf hingewiesen, dass sie das Gespräch jederzeit ohne Begründung abbrechen können. Auch während des Interviews wird mit Hinweis auf die Wichtigkeit eines sorgsamen Umgangs mit sich selbst daran erinnert, dass es den Teilnehmenden jederzeit freistehe, einzelne Fragen nicht zu beantworten. Es wird versichert, dass über die Inhalte des Gesprächs anderen gegenüber Verschwiegenheit gewahrt werde und die erhobenen Daten nur in anonymisierter Form weiterverarbeitet werden. In forschungsethischen Diskursen besteht Konsens, dass Studienteilnehmer*innen nicht durch eine geplante Untersuchung geschädigt werden dürfen (Hopf, 2016, S. 199). Besondere Gefahr sieht Hopf hier in der „*Verletzung von Vertraulichkeitszusagen*“ (ebd.). Es wird daher bei der Durchführung der Interviews besonders darauf geachtet, einen sicheren und

vertrauenswürdigem Raum zu kreieren, in dem die teilnehmenden Personen sich sicher sein können, dass alles, was sie teilen werden, angenommen und gewürdigt werden wird. Unterstützt wird dies durch eine einfühlsame, wohlwollende und wertschätzende Kommunikationsgestaltung. Es ist der Forscherin bewusst, dass bei der Schilderung emotional belastender Ereignisse möglicherweise intensive, unter Umständen für die interviewte Person schwierige Gefühle aktiviert werden und emotionale Irritationen ausgelöst werden können. Aufgrund ihrer psychologischen Zusatzausbildung und langjähriger Coachingerfahrung ist die Interviewerin mit vergleichbaren Situationen vertraut und daher auf mögliche Aktivierungen vorbereitet. Alle Interviewteilnehmer*innen unterschreiben eine Einwilligungserklärung, aus der hervorgeht, dass das Interview auf freiwilliger Basis stattfindet, als Audio oder Videodatei aufgenommen sowie in anonymisierter Form transkribiert und für Forschungszwecke weiterverarbeitet werden darf. Zusätzlich werden soziobiografische Daten erfasst.⁸⁴ Im Anschluss an jedes Interview findet nach Aufnahmestopp ein kurzer Austausch statt, in dem die Teilnehmer*innen ermuntert werden mitzuteilen, wie sie sich während des Gesprächs gefühlt haben und was sie gerne noch ansprechen würden. Der Erhebungszeitraum erstreckt sich über einen Zeitraum von Juni bis Dezember 2020. Da die Erhebungsphase teilweise in die Zeit der Kontaktbeschränkungen durch die Corona-Pandemie fällt, können alle Teilnehmenden frei wählen, ob das Interview in Präsenz oder im Online-Format stattfinden soll. Sowohl Ort als auch der Zeitpunkt des Interviews wird von den Interviewpartner*innen selbst bestimmt. Teilweise werden Termine bewusst in einen späteren Zeitraum verlegt, damit die Durchführung in Präsenz stattfinden kann. Alle interviewten Personen sind an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation in Nordrhein-Westfalen eingesetzt. Sechs der Teilnehmenden kennen die forschende Person vor Studienbeginn nicht, dreizehn sind flüchtig und sieben Personen etwas näher mit ihr bekannt. Die Fallauswahl für die vorliegende Untersuchung insgesamt beträgt 26 Personen, von denen 24 weiblich und zwei männlich sind. Es werden 11 Interviews in Präsenz und 15 Interviews online über die Plattform *Zoom* durchgeführt.

⁸⁴ Das Einladungsschreiben sowie die Einwilligungserklärung sind im Anhang angefügt.

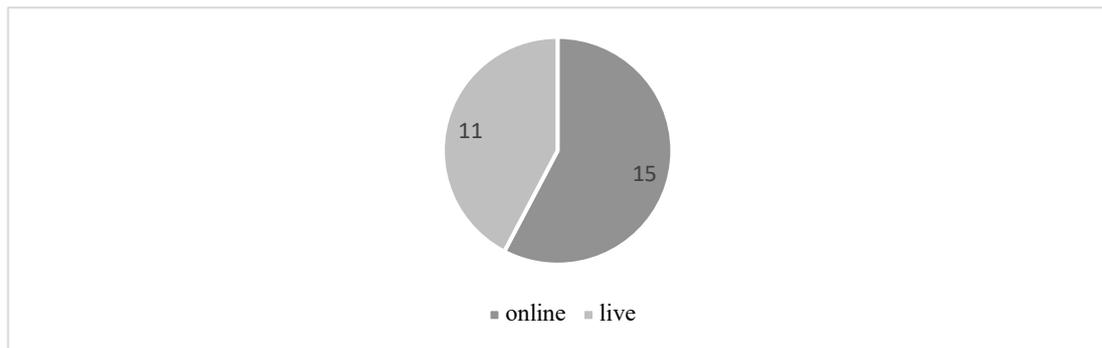


Abbildung 1: Interviewsetting

Die Interviewdauer variiert in einem zeitlichen Spektrum zwischen 30 und 60 Minuten. 23 Personen sind ausgebildete Lehrkräfte für Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation, drei Personen sind Lehramtsanwärter*innen im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation. Die Altersverteilung erstreckt sich über eine Spanne von 26 bis 60 Jahren. Aufgeteilt in drei Altersgruppen sind sechs Personen unter 35 Jahre, 10 Personen zwischen 35 und 50 sowie 10 Personen über 50 Jahre alt.

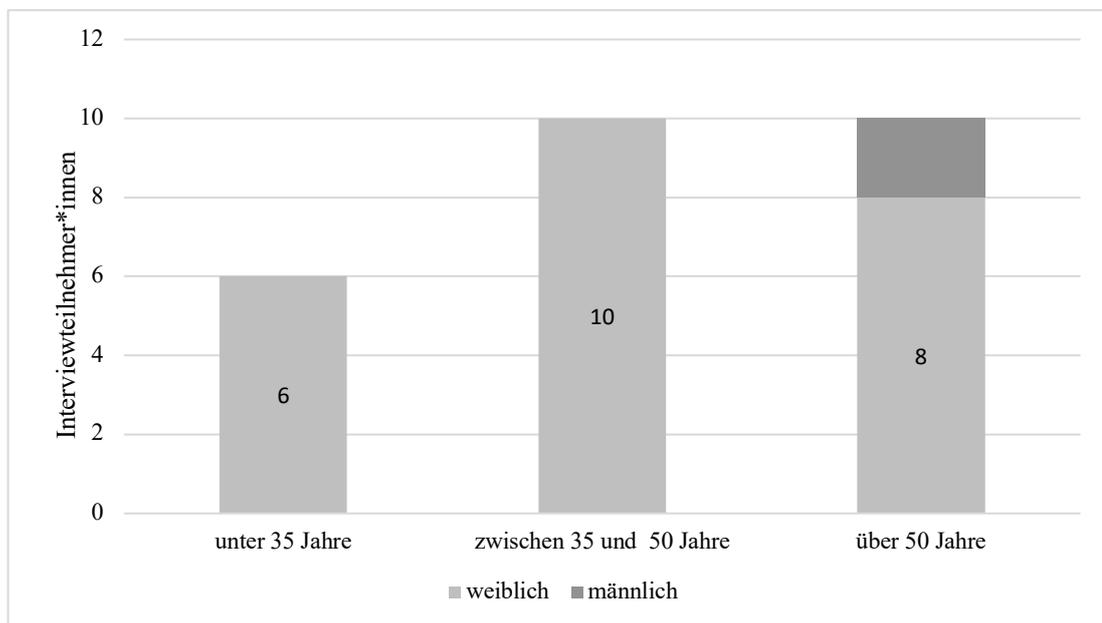


Tabelle 1: Altersverteilung der Interviewteilnehmer*innen

Entsprechend verteilt sich auch die Bandbreite der Berufserfahrung von weniger als einem Jahr (bei den Lehramtsanwärter*innen) bis zu 33 Jahren bei den ausgebildeten Sonderschullehrkräften.

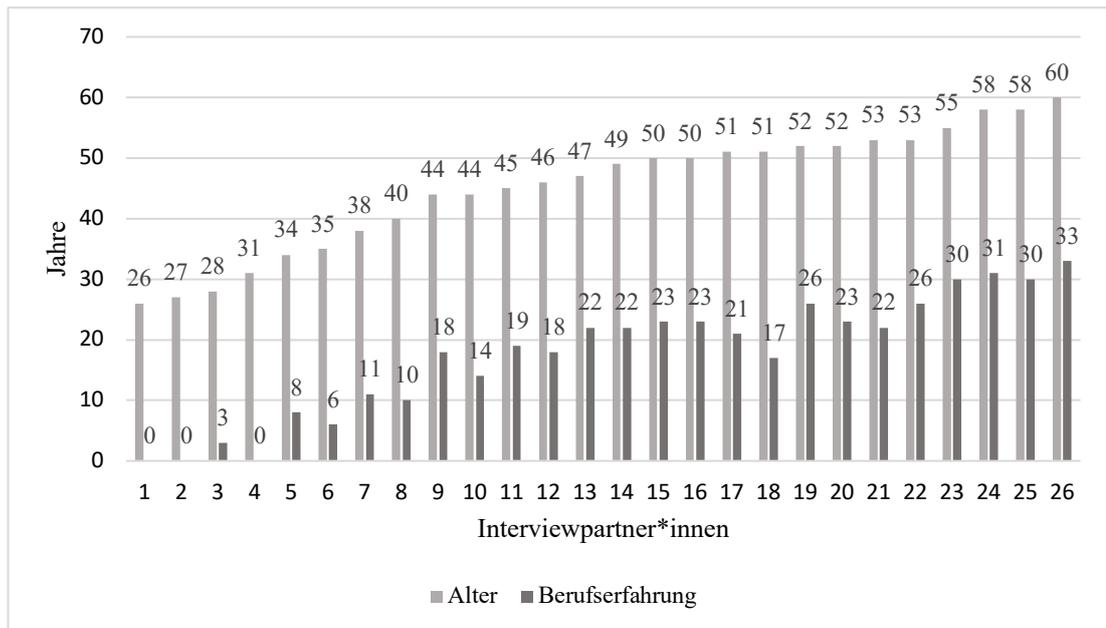


Tabelle 2: Lebensalter und Berufserfahrung der Interviewteilernehmer*innen

Die interviewten Personen sind in den Arbeitsbereichen Frühförderung, Gemeinsames Lernen (Inklusion), Förderschulkindergarten, Grundschule, Sekundarstufe 1 sowie als Fachleitungen (im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation) eingesetzt. Einige Kolleg*innen arbeiten mit Stundenanteilen in verschiedenen Abteilungen, sodass sich zusätzliche Kombinationen zweier Arbeitsbereiche ergeben. 15 Teilnehmende sind ausschließlich im mobilen Dienst (*Frühförderung* oder *Gemeinsames Lernen*), sieben Teilnehmende in zwei Arbeitsbereichen und vier Teilnehmende entweder nur in der Grundschule oder der Sekundarstufe 1 tätig.

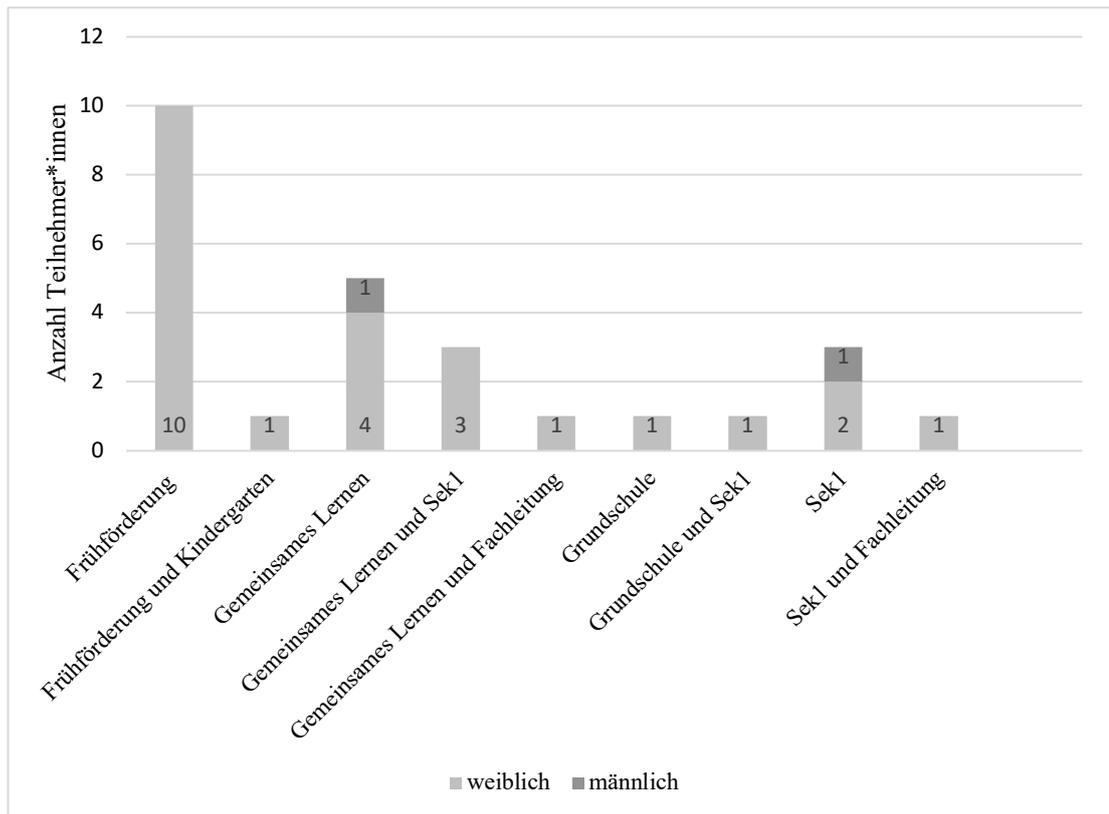


Tabelle 3: Verteilung der Interviewteilnehmer*innen nach Arbeitsbereichen

Zu einer weiteren Kontrastierung der Fallauswahl tragen Parameter wie Umfang der Beschäftigung, Hörstatus sowie Aussagen zum persönlichen Hintergrund der teilnehmenden Personen bei. Weniger als ein Viertel der Untersuchungspersonen arbeiten zum Zeitpunkt der Untersuchung in Teilzeit (sechs Personen), der überwiegende Anteil der Teilnehmenden ist in Vollzeit beschäftigt (20 Personen). Eine interviewte Person hatte eine Hörschädigung, ist binaural mit Cochlea- Implantaten versorgt und lautsprachlich orientiert. Vier Personen erzählen, dass sie selbst schon einmal von emotionaler Erschöpfung bzw. einer Depression betroffen waren und therapeutische Hilfe in Anspruch genommen haben. Neun Personen berichten, in einem Kurs zu achtsamkeitsbasierten Verfahren der Stressreduktion schon Kontakt zu dem Thema Selbstfürsorge gehabt zu haben.

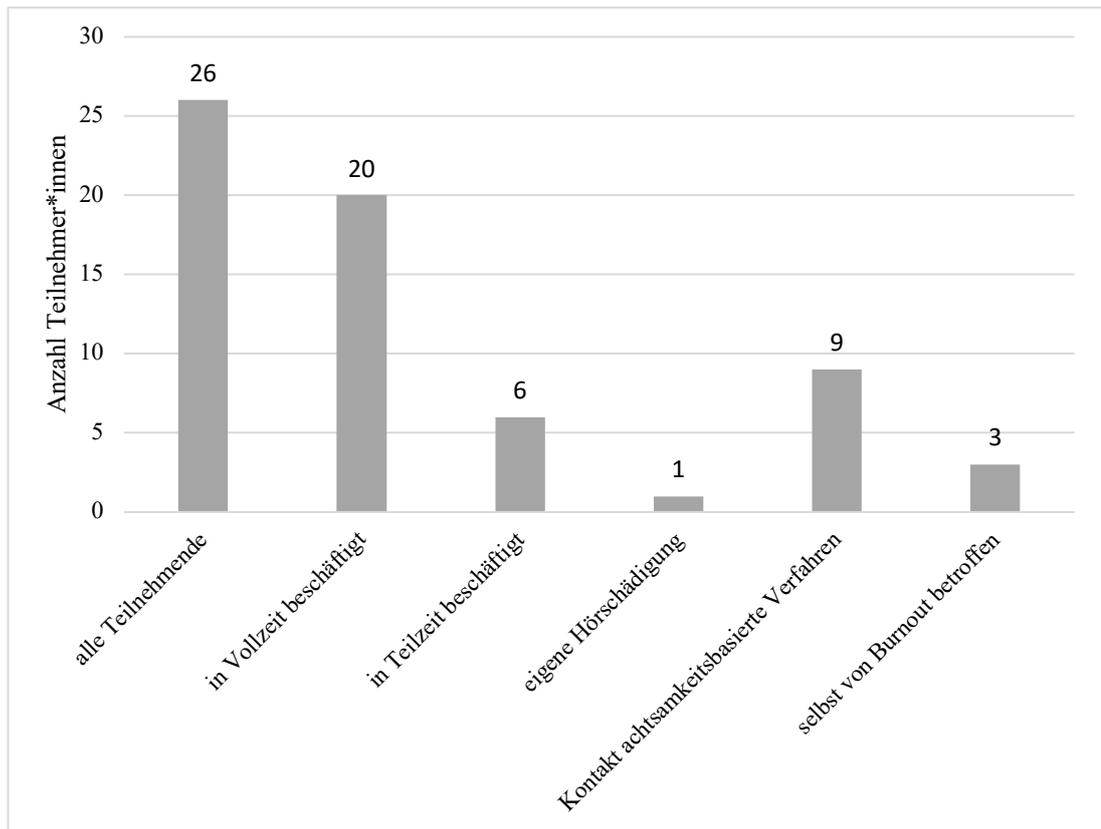


Tabelle 4: Zusätzliche Kontrastierungen der Fallauswahl

Im Nachgang des Interviews werden alle interviewten Gesprächspartner*innen gefragt, ob sie ihre Einschätzung zur Ausprägung ihres eigenen Selbstmitgefühls zusätzlich in einer anonymen Online-Befragung abgeben würden. Hierdurch kann ein anonymisierter Gesamtüberblick über die Verteilung der selbst eingeschätzten persönlichen Ausprägung ihrer Self-Compassion gewonnen werden, was im Hinblick auf den Wunsch nach größtmöglicher Fallkontrastierung von Interesse ist. Für die Überprüfung wird die Langversion der deutschen Version der Self-Compassion Scale (SCS-D) eingesetzt (Hupfeld & Ruffieux 2011). In einer Mail wird der Link für die Online-Umfrage bereitgestellt und noch einmal darauf hingewiesen, dass die Teilnahme freiwillig sei und die Befragung anonym durchgeführt werde. Am Ende der Erhebungsphase liegen 21 von möglichen 26 Fragebögen vor. Auf der Grundlage der von Neff (2012, S. 369) vorgegebenen Normierung des Gesamtwertes in *wenig*, *moderates* und *hohes* Selbstmitgefühl kann ermittelt werden, inwieweit die Fallauswahl

auch bezüglich dieses Parameters eine Streuung aufweist.⁸⁵ Es zeigt sich, dass neun (43%) der interviewten Personen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, einen hohen Gesamtwert, acht Personen (38%) einen moderaten und vier Teilnehmer*innen (19%) einen niedrigen Wert hinsichtlich der Ausprägung von Self-Compassion aufweisen. Obwohl die Gruppe mit eher geringem Selbstmitgefühl deutlich kleiner als die beiden anderen ist, bildet die Fallauswahl doch eine gewisse Varianz ab.



Tabelle 5: Verteilung Gesamtwerte in Self-Compassion-Scale (SCS) der interviewten Personen, die die SCS ausgefüllt haben

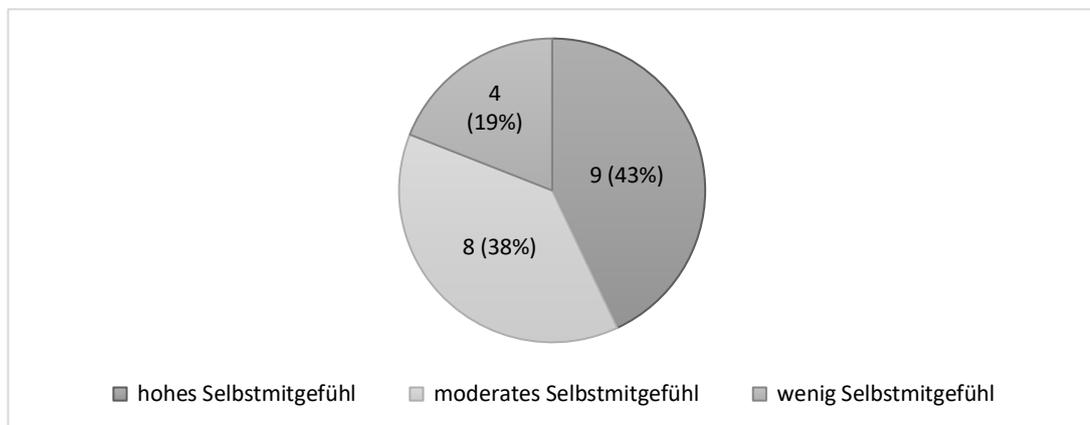


Abbildung 2: Verteilung Grad der Self-Compassion von Personen, die die SCS ausgefüllt haben / absolute Anzahl und prozentuale Verteilung

⁸⁵ Gesamtwert von 1,0-2,5 = wenig Selbstmitgefühl; Gesamtwert von 2,5-3,5 = moderates Selbstmitgefühl, Gesamtwert von 3,5-5,0 = hohes Selbstmitgefühl.

6.2.3 Transkription der Interviews

Alle Interviews werden inhaltlich-semantic in Schriftdeutsch nach den vereinfachten Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2018) transkribiert. Ein inhaltlich-semantic Transkript kann schneller gelesen und leichter für die Analyse zugänglich gemacht werden (ebd., S. 18). Da es in diesem Projekt vorrangig um den semantic Inhalt des Gesagten und nicht um eine sprachwissenschaftliche Analyse geht, werden Details zur Aussprache auf inhaltlich relevante Akzentuierungen beschränkt. Zu den angewandten Regeln gehört daher eine leicht geglättete wörtliche Transkription. Eine Glättung kann darin bestehen, dass Wortverschleifungen oder Syntaxfehler an das Schriftdeutsche angenähert oder Rezeptionssignale wie „*ähm*“ nicht transkribiert werden. Kurze Gedankenpausen werden mit drei Punkten „...“, längere mit drei Punkten in einer Klammer „(...)“ markiert und besondere Betonungen durch Versalien gekennzeichnet. Eine eckige Klammer „[...]“ markiert Auslassungen. Nonverbale körpersprachliche oder stimmliche Signale wie ein Lachen werden in Klammern stichpunktartig notiert. Die Interviewerin wird mit „I“ gekennzeichnet, die befragte Person mit „B“. Zusätzlich wird jedes Interview mit einer Zahl nummeriert und mit dem Zusatz „w“ oder „m“ für das Geschlecht der befragten Person gekennzeichnet (z. B. B12w).

6.2.4 Datenanalyse

Im Rahmen der genaueren Erläuterung des Forschungsstils wird in Kapitel 6.1.3 ausführlich auf das durch das qualitative Hybridverfahren spezifische Vorgehen hinsichtlich der Datenanalyse eingegangen und kann dort nachgelesen werden. In diesem Kapitel werden ergänzende Informationen zu weiteren Auswertungsverfahren erläutert. Die Analyse des gesamten Datenmaterials wird mit Unterstützung der Computersoftware MAXQDA 2020⁸⁶ durchgeführt. Mit diesem Programm ist es digital möglich, aus dem Material heraus offen zu codieren und zunächst unstrukturiert vielfältige Kategorien anzulegen. In einem weiteren Schritt werden diese Kategorien thematisch geordnet und zu Oberkategorien verbunden. Auf diese Weise wird nach und nach ein umfangreiches Codesystem erstellt, in das auch eigene Memos integriert und verarbeitet

⁸⁶ VERBI Software. (2020). MAXQDA 2020. Berlin. <https://www.maxqda.com/de/>

werden (Kuckartz, 2018, S. 100). Das Kategoriensystem wird von der Forscherin durch mehrfaches wiederholendes offenes Codieren der Transkripte mit zeitlichem Abstand stetig überprüft, überarbeitet und angepasst sowie fortlaufend erweitert. Auf diese Weise kann das Gütekriterium der *Intracoderreliabilität* erfüllt werden (Mayring, 2015, S. 124). Zusätzlich wird ein Teil des Materials auch von weiteren, mit dem Projekt vertrauten Personen kodiert, sodass in einem gewissen Umfang auch dem Kriterium der „*Intercoder-Übereinstimmung*“ entsprochen werden kann (Kuckartz, 2018, S. 206). Unter Hinzunahme des Codierparadigmas nach Strauss und Corbin (1996) sowie durch zusätzliche Analysefunktionen der genutzten Computersoftware werden die gebildeten Kategorien verglichen und wechselseitige Beziehungen analysiert. Im Anschluss an die qualitative Auswertung der Interviews wird zusätzlich eine quantitative deskriptive Analyse einzelner Unterkategorien des Kategoriensystems vorgenommen. Hierdurch können Aussagen zu Häufigkeit und Verteilung bestimmter Merkmale getroffen werden. In diesem Fall wird die Verteilung von Codehäufigkeiten ausgewählter Unterkategorien hinsichtlich der Merkmale Arbeitsbereich, Alter und Geschlecht genauer in den Blick genommen. Da die Fallauswahl in dieser Studie nicht repräsentativ ist, werden die Ergebnisse der quantitativen deskriptiven Auswertung nur als ergänzende Beobachtungen genutzt, vor allem, um eventuelle Tendenzen zu entdecken, die möglicherweise Ausgangspunkt für weitere Forschungsfragen von Bedeutung sein könnten. Sie werden daher mit besonderer Vorsicht interpretiert.

7 Ergebnisse

In den folgenden Unterkapiteln werden die Ergebnisse der qualitativen Interviews vorgestellt. Die einzelnen Unterkapitel orientieren sich dazu eng an den aufgestellten Fragestellungen und geben einen Überblick über die verschiedenen Facetten der gebildeten Kern- und Subkategorien innerhalb des aufgestellten Kategoriensystems. Hierzu wird jede Kategorie zunächst definiert und gegebenenfalls von anderen Kategorien abgegrenzt. Auch schwierig zu trennende Verschmelzungen werden in diesem Zusammenhang angesprochen und die Entscheidung zur Bildung der gewählten Kategorie begründet. Eine kurze Zusammenfassung der Befunde aus den Interviews leitet in eine detailliertere Aufstellung der einzelnen Facetten über. In möglicherweise nicht gewohnter Weise sind im Ergebnisteil zahlreiche Ankerbeispiele eingebunden (Mayring, 2015, S. 97). Dies geschieht einerseits, um die gefundenen Kategorien korrekt zu belegen, dient aber andererseits dem Ziel, die für dieses Projekt besonders bedeutsame individuellen Einstellungen und Sichtweisen in ihren Teilaspekten genauer zu erfassen. Vor allen durch die noch zu erläuternde Interdependenz der verschiedenen Antwortmodi zum Umgang mit emotional herausfordernden Situationen (siehe Kapitel 7.2) erscheint diese Detailliertheit notwendig, um sich ein möglichst umfangreiches und differenziertes Bild der Thematik machen zu können. Einzelne Schaubilder und verschiedene Grafiken ergänzen die Illustrierung einzelner Ergebnisse. Neben der deskriptiven Auswertung der Interviews werden zudem weitere Bezüge und Bedingungsgeflechte, unter anderem anhand von Häufigkeitsverteilungen im Hinblick auf die Variablen Alter, Arbeitsbereich und Geschlecht herausgearbeitet und erläutert.

7.1 Emotional belastende Situationen

Im Rahmen der Interviews werden die Lehrkräfte⁸⁷ gefragt, ob es in ihrem beruflichen Alltag Situationen gebe, die sie als emotional herausfordernd, belastend oder leidvoll

⁸⁷ Wenn sich Aussagen im Ergebnisteil auf die interviewten Personen der Fallauswahl dieser Studie beziehen, werden verschiedene Begrifflichkeiten für die Beschreibung dieser Personen synonym verwendet, z.B. Lehrpersonen, Teilnehmende, Interviewpartner*innen, interviewte Personen, Hörgeschädigtenpädagog*innen, Lehrkräfte oder sonderpädagogische Lehrkräfte. Immer sind hiermit die im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation arbeitenden sonderpädagogischen Lehrkräfte gemeint.

erlebt haben oder wiederholt erleben? Alle interviewten Personen kennen derartige Situationen und geben in unterschiedlicher Ausführlichkeit für sie bedeutsame Beispiele. Bei der Kategorienbildung können vier Kontexte herauskristallisiert werden, in denen die Lehrkräfte von für sie emotional herausfordernden Begebenheiten im Schulalltag berichten. Dies sind Situationen im Kontext mit Schüler*innen oder Frühförderkindern, mit Kolleg*innen, mit Eltern oder mit allgemeinen Bedingungen in Verbindung mit Schule oder Kita als System.

7.1.1 Belastende Situationen im Kontext mit Kolleg*innen

15 der 26 interviewten Lehrkräfte beschreiben herausfordernde Situationen, die sie mit Kolleg*innen erlebt haben. Als Kolleg*innen werden Lehrkräfte oder pädagogische Fachkräfte verstanden, die Teil des eigenen Kollegiums an der Förderschule sind oder an anderen Schulen oder Kindertagesstätten arbeiten und mit den interviewten Personen kooperieren. Zu der Gruppe der Kolleg*innen werden hier auch Personen in Leitungsfunktion gezählt. Unter emotional belastende Situationen in diesem Kontext fallen insbesondere Erlebnisse, die unterschiedliche Rollenverständnisse betrafen und infolgedessen auch Irritationen bezüglich der empfundenen gegenseitigen Wertschätzung sowie in der gemeinsamen Kooperation und Kommunikation auslösen. Vor allem Lehrkräfte aus den Arbeitsfeldern des *Gemeinsamen Lernens* und der *Frühförderung* berichten von häufigen Belastungssituationen zum Rollenverständnis. Hier stehen Unsicherheiten hinsichtlich einer eigenen selbstwirksamen Rolle sowie unklare Erwartungshaltungen und Arbeitsaufträge im Vordergrund.

Ja und dann hat man schon so Gedanken, dass es irgendwie auch verschwendete Ressourcen sind, dass da teilweise zwei Lehrer sitzen. Wenn der eine das WILL und einen NUTZT, dann ist das ja wunderbar, aber wenn der andere das nicht will, fühlt man sich halt auch so ein bisschen überflüssig. Und ich muss auch sagen, ich finde dann manchmal, ich sitze da so ein bisschen wie so ein Referendar eigentlich, ich würde eigentlich viel lieber selber unterrichten. (B4w, Pos.9)

Wenn ich da merke, die haben da erstmal so eine ... ja so eine abwehrende Haltung. Da habe ich aber auch nur eine einzige von, da bei drei Kindern in der Einrichtung. Und da merke ich immer, dass ich da hinahre und so ein bisschen ... bisschen angespannter bin. Weil da so wenig abgesteckt ist, wie ich arbeiten darf. (B13, Pos.78)

Das Problem der Rollenambiguität wirkt sich teilweise auch auf die Qualität der Kooperation mit Kolleg*innen aus, wodurch die Herausforderung als zusätzlich schwierig erlebt wird.

Ja, ich habe mich total alleingelassen gefühlt, weil ich seit Ewigkeiten versuche, Hilfe für dieses Mädchen zu bekommen, die zusätzlich noch emotionale-soziale Schwierigkeiten hat und ich versuche seit einem Jahr eine ES-Sonderpädagogin zu mobilisieren, dass sie mal mit im Unterricht hospitiert und mit der ich mich austauschen und beraten kann, dass wir einfach zusammenarbeiten. Aber ich merke, dass an dieser Schule alle Einzelkämpfer sind. Das hat sich ja auch wieder in dieser Situation mit dem Kollegen gezeigt. Der hat so seine Sachen gemacht und gar nicht verstanden, dass ich meine Arbeit gar nicht richtig machen kann, wenn ich nicht mit ihm ins Gespräch komme und auch Informationen nicht an die Fachlehrer rausgeben kann, die dann teilweise noch gar nicht wussten, dass da ein hochgradig hörgeschädigtes Mädchen in der Klasse sitzt, weil sie sich auch nichts anmerken lässt und immer sagt: Es ist alles gut. Es ist alles gut. [...] Das fand ich, diese ganze Situation, TOTAL frustrierend (lacht). (B14w.Pos.3)

Mir fällt da die Zusammenarbeit mit einer Kita ein, wo ich immer den Eindruck habe, dass ich da so meine Arbeit legitimieren muss. Und mich da immer abgrenzen muss zur allgemeinen Frühförderung... also wir kommen da so ein bisschen als die Exoten teilweise in die Einrichtungen. Und das finde ich dann schwierig, wenn ich solche formalen Dinge dann irgendwie erstmal regeln muss und dann irgendwie überhaupt nicht weiß, was ist die Erwartungshaltung und so eine Auftragsklärung ... ich finde, da scheitert dann oft die Zusammenarbeit. (B13w, Pos.5)

Einige der interviewten Personen benennen im Zusammenhang mit unbefriedigender Kooperation auch ein Gefühl geringer Wertschätzung als emotional schmerzlich.

Aber, dass wir ja zusammenarbeiten müssen und dass ich ja schon ein bisschen einfach eine Rückmeldung brauche, wenn er mir die Kontakte seiner Kollegen, die zusätzlich auch mit in der Klasse sind, nicht gibt, dann kann ich ja gar nicht agieren. Dann kann ich auch meinen Job nicht machen. Das haben wir dann geklärt, aber ich fand es schwierig, weil mir in dem Moment die ... mir hat die Wertschätzung gefehlt. Ich hatte das Gefühl, es ist ihm einfach total egal, ob ich jetzt da bin oder nicht und dann auch noch das Gefühl zu bekommen, es wird gar nicht honoriert, was ich da tue, was ich da mache. Ja, fand ich ganz schwierig. (B14w, Pos.3)

Ja, also man überlegt ja auch, gerade wenn man im GL rumfährt, ne ... erlebt man ja auch eine ablehnende Haltung. Damit kann ich manchmal nur schwer umgehen. Wenn man dann so ein bisschen gegen Windmühlen da kämpft. Das finde ich schwierig und wahrscheinlich auch so eine Beratungsresistenz ist sowas, da kann ich auch nicht gut mit umgehen. Das stresst mich dann auch. (B23w.Pos.41)

Zudem wird das Aushalten von nicht geteilten Sichtweisen zum pädagogischen Verhalten anderer Kolleg*innen als herausfordernd beschrieben.

Und ich habe auch schon einmal so Lehrer gehabt, die mich dann so benutzt haben, um Kinder vorzuführen. Also, die dann in meiner Anwesenheit Kinder vorführen und dann sagen: Stimmts, Frau XY? (Anm.: gemeint ist eigene Person) wenn man ja mit im Raum sitzt, Stimmts Frau XY, das sieht doch unmöglich aus, was der hier gemacht hat? Und dann ist man in so einem Dilemma, weil eigentlich würde ich gerne sagen: Ne, finde ich überhaupt nicht, hat er schön gemacht. Aber das ist ja auch ... vor der ganzen Klasse die Klassenlehrerin dann anzukreiden, macht man nicht. Aber dann einfach zu nicken und sich dann quasi von der Klassenlehrerin benutzen zu lassen und auf dem Schüler rumzuhacken, ist auch nicht richtig, ne? Und das sind so Situationen wo ... also das sind so Sachen, wo ich dann auch nicht so richtig ... da leide ich dann nur, da weiß ich auch nicht, was ich dann machen soll. (B11w, Pos 41)

Also das habe ich ... einmal ist mir das passiert... also wirklich, wo mein Körper massiv reagiert hat. Da habe ich.... Also, das ist aber schon Jahre her... da hatte ich so eine Kommunikationsgruppe von GL- Schülern, das war in X (Anm. Name der Schule) noch, mit meinem Schulleiter zusammen. Und ich fand den UNMÖGLICH. Ich fand das einfach unmöglich, was der gemacht hat, mich hat das so körperlich belastet. Ich habe an dem Tag den schlimmsten Migräneanfall meines Lebens gehabt, weil ich wirklich das Gefühl hatte, das, was er hier mit den Schülern macht, das ist eigentlich ein Verbrechen, das ist nicht in Ordnung. (B5w, Pos 67)

Eine Lehrkraft berichtet, dass sie in Konferenzen mit vielen Kolleg*innen darunter leide, wenn der kollegiale Zusammenhalt aufgrund gegenseitiger Bewertung und Konkurrenz verlorengelange.

Aber dieses Plenum mit ... sagen wir ... man hat da die Leitung sitzen und dieses ... ja, gesehen werden, sich zeigen mit seinen Kompetenzen, nicht mit seinen Schwächen. Die Schwächen sollten tunlichst NICHT gesehen werden oder gezeigt werden. Ich finde schon, muss ich sagen, dass da so ein Klima herrscht oder ich empfinde das so oder ... ich beziehe das so, interpretiere das so. [...] Es ist auch sehr schnell sehr wertend, wenn man etwas sagt. Dann wird es sehr wertend... und dann sagt man halt nichts mehr. Und so dieses Klima, dieses Gesprächsklima, ich denke mir manchmal, wenn man da etwas ändern könnte ... (B7w, Pos.75, 84)

7.1.2 Belastende Situationen im Kontext mit Schüler*innen oder Frühförderkindern

16 interviewte Lehrkräfte machen Angaben zu Situationen, die sie als herausfordernd im Kontext mit Schüler*innen oder Kindern in der Frühförderung erlebt haben. Am häufigsten werden hier Erlebnisse mit herausforderndem Verhalten der Schüler*innen erzählt. Schwierig und teilweise schwer auszuhalten empfinden einige dazu das Dilemma, nicht immer allen Kindern und Jugendlichen bestmögliche Förderbedingungen bereitzustellen und ihnen optimal gerecht werden zu können. Die Erfahrung von herausforderndem Verhalten von Schüler*innen zeigt sich in körperlichen Symptomen und wirkt sich zudem stark auf die emotionale Stabilität der Lehrkräfte aus, insbesondere, wenn es schwierig ist, eine tragfähige Beziehungsebene zu kreieren.

Aber mit E-Schülern kann ich nicht, muss ich einfach zugeben. Kann ich überhaupt nicht. Also, da komme ich nicht mit zurecht, wenn die von Anfang an auf Krawall gebürstet sind, auf Provokation und ich wirklich mit aller Liebe, Freundschaft, Witz, Humor nicht darankomme. Dann weiß ich nicht mehr, was ich machen soll und das ist auf jeden Fall so ein Schüler gewesen, der hat mich wirklich auch noch in seiner letzten Stunde, am letzten Tag, wo er da war auf die ... ja, was heißt ... auf die Palme gebracht? Ich gehe da nicht hoch, ich bleibe ruhig. Aber ich fühle mich selber innen drin ganz schrecklich. [...] Und man hat immer das Gefühl, das ist denen „kackegal“. Es ist denen „kackegal“, ob man sauer ist, traurig ist, ob man die Beziehung abbricht. Und damit kann ich nicht umgehen. Das finde ich ganz schwierig. Das finde ich auch am allerbelastendsten, wenn ich ... egal, was ich mache, es kommt keine Beziehung. (B10w, Pos.4, 28)

Und wenn man dann mal nach außen blickt, zum Beispiel so eine Pausenaufsicht hat, wo ein Schüler ausflippt, dann komme ich rein und zittere, dann bin ich fix und fertig, weil der hat gerade drei Schüler verprügelt und ich konnte den als Frau nicht aufhalten oder so. Ich war hilflos, ich musste mir Hilfe holen und so. Dann kannst du mich den Rest des Tages auch in die Ecke stellen. Dann bin ich nicht mehr leistungsfähig, so wie ich das vorher gewesen wäre. Also das heißt, man muss sich gegen Schüler mit provokativem Verhalten, was die immer mehr haben, sehr schützen. (B12w, Pos.4)

Vor allem in den Arbeitsbereichen des mobilen Dienstes, in denen man als sonderpädagogische Lehrkraft, mehr als in der Stammschule, die Förderbedingungen nicht täglich begleiten, weniger eigenverantwortlich bestimmen kann und auf die Kooperation aller Beteiligten angewiesen ist, fällt es schwerer zuzusehen, wenn nicht alles so läuft, wie man es selbst für förderlich hält.

Also ich habe immer so den Fokus auf das Kind im Gemeinsamen Lernen und dann habe ich ja im Grunde die Baustelle Elternhaus, Baustelle Schule vielleicht noch Schulleitung oder auch Fachlehrer so. Und wenn ich jetzt irgendwie das Gefühl habe, dass, ja entweder die Eltern oder die Schule in eine Richtung agieren wo ich das Gefühl habe, das ist für das Kind nicht gut und ich kriege DAS nicht transportiert oder geändert oder kommuniziert, dann ... DAS sind so Momente, die ich echt schwierig finde. [...] Und alles was ich tun kann, ist jetzt auch nicht die Lösung des Problems. Dann kommt man da schon an eine Grenze, ne? (B11w, Pos.5, 89)

Es hat mich, es hat mich traurig gemacht, glaub ich, ja, ich glaub es hat mich traurig gemacht, weil ich das Kind natürlich aus dem Kindergarten kenne, weiß, dass sie eben sehr kontaktfreudig ist und sehr offen ist ... und ja, da hat mich das traurig gemacht, dass ich gedacht habe, das kann es jetzt irgendwie nicht sein auf Dauer so, dass ich auch das Gefühl hatte, ja was könnte ... was könnte das sanfter machen oder ja ... angenehmer kann man gar nicht sagen, aber ich fand's mitunter, ja diese Traurigkeit ... oder diese Konsequenz fand ich eben auch total brutal, wenn ich mir das so vorstelle für ein Kind. Wo ist die Perspektive? Ich fand's eben auch so perspektivlos. (Anm.: gemeint ist die Lockdownsituation in den Einrichtungen durch Corona) (B1w, Pos.11)

Zusätzlich zu den Grenzen einer förderlichen Lernumgebung von außen werden auch fehlende persönliche Kompetenzen, die als wichtig eingeschätzt werden, um Kindern und Jugendlichen mit zusätzlichen Bedarfen gerecht werden zu können, als Belastung erlebt.

Also, dass man Schülern nicht gerecht wird, das ist, glaube ich, Alltag. Oder zumindest das Gefühl, dass man Schülern nicht gerecht wird, ist glaube ich Alltag. Vor allem, wenn man als Sonderpädagoge arbeitet. Weil man da ja den Anspruch hat, dass man individualisiert arbeitet, dass man die Schüler da abholt, wo sie stehen und das gelingt mir definitiv nicht immer. [...] Ich habe zum Beispiel ein Mädchen, das ist taubblind ... oder noch nicht ganz, aber zunehmend. Und das überfordert mich natürlich auch ein bisschen, weil ich nicht weiß, wie man damit umgeht. (B8w, Pos.52, 54)

Und dann gibt es noch etwas drittes, was mich sehr belastet, immer wieder. Aber da bin ich jetzt eigentlich schon ganz gut auf dem Weg, weil ich darüber sehr, sehr viel

mit Kollegen spreche. Also ich habe ja lange Zeit nicht mit Gebärden gearbeitet, weil auch das fällt mir total schwer. Und habe jetzt aber vor ein paar Jahren angefangen, das zu machen und hab total Spaß dran, mit den Kindern zu gebärden, total. Mache das auf einem sehr niedrigen Niveau. Also ich kann nach wie vor keine DGS (Anm.: gemeint ist Deutsche Gebärdensprache). (B22w, Pos.12)

7.1.3 Belastende Situationen im Kontext mit Eltern

Über herausfordernde Situationen im Kontext mit Eltern berichten 15 der interviewten Personen. Am häufigsten erzählen die Kolleg*innen aus dem mobilen Dienst (*Frühförderung* oder *Gemeinsames Lernen*) von schwierigen Situationen mit Eltern. Unbestreitbar haben sie aufgrund ihres Arbeitsauftrags einen intensiveren Elternkontakt als die Kolleg*innen, die in der Stammschule arbeiten. Im Arbeitsbereich der *Frühförderung* scheint das Begleiten des Prozesses der Behinderungsbewältigung zusätzlich nicht immer leicht zu sein.

Und da ist es so, dass die Eltern die Hörschädigung einfach nach wie vor nicht wirklich annehmen und akzeptieren. Vor allem der Vater, der ich weiß gar nicht, aus welchem Land der kommt, aber der hat wirklich große Schwierigkeiten, das überhaupt zu akzeptieren. Und das zieht sich jetzt schon über ein Jahr. Und da merke ich halt, dass ich so an meine Grenzen stoße ... irgendwie. Und der Vater denkt auch, die Hörschädigung ist heilbar, das hätte eine Wahrsagerin mal gesagt. Und so... das sind so Sachen, wo ich dann (atmet tief aus) ... ja, einfach merke „o je“ ... und jetzt wird das Kind halt auch im Verhalten immer auffälliger im Kindergarten, sozial- emotional und eckt da an und da machen sich die Eltern große Sorgen, geben da aber die Schuld dann eher so den Erzieherinnen. Und blenden die Hörschädigung einfach so komplett aus. [...] Das macht mich schon Sorgen, also da geht es mir nicht gut mit. [...] Das berührt mich schon SEHR und das finde ich auch wirklich schwer zu lösen, also mit den Eltern zusammen. (B19w, Pos. 5, 44)

Einige Lehrkräfte berichten von Begebenheiten, in denen sie eine andere Sichtweise hinsichtlich der Förderung der zu betreuenden hörgeschädigten Kinder hatten und nach Wegen suchen, mit den Eltern eine tragfähige Kommunikationsebene zu gestalten.

Und wenn ich jetzt irgendwie das Gefühl habe, dass entweder die Eltern oder die Schule in eine Richtung agieren, wo ich das Gefühl habe, das ist für das Kind nicht gut und ich kriege DAS nicht transportiert oder geändert oder kommuniziert, dann ... DAS sind so Momente, die ich echt schwierig finde. Am schlimmsten eigentlich, wenn es vom Elternhaus ist ... muss ich schon sagen. Weil da oft die Interventionsmöglichkeiten am schwierigsten sind. [...] Also, ich habe im Moment so ein Elternhaus, wo das tatsächlich so schwierig ist, weil die ein Bild von meiner Arbeit haben, was, meiner Meinung nach, nicht zu dem passt, wie ich es eigentlich sehe. Also sie glauben, dass ich gegen ihr Kind agiere, ich glaube aber eigentlich, dass ich FÜR ihr Kind agiere, jedenfalls aus meiner Perspektive. So, und das kann ich auch nicht lösen und das belastet mich auch irgendwie. (B11w, Pos. 5, 26)

Ich finde es schwierig, wenn ... jetzt mit der Schule ... in welche Schule soll das Kind? Das hatte ich jetzt gerade wieder. Wenn ich der Meinung bin, dass Kind soll woanders hin als die Eltern meinen. Und das fällt mir unheimlich schwer, dass dann auch immer wieder zu sagen. Und da halte ich mich aber oft zurück und warte einfach ab, wie die Schule das sieht. Weil die Eltern das oft von einem Schulleiter besser annehmen können. (B17w, Pos. 6)

Im Zusammenhang mit unterschiedlichen Lebenseinstellungen stehen auch die Möglichkeiten der Kooperation. Nicht immer können Eltern ihrer Verantwortung bei der Förderung ihrer Kinder nachkommen oder verfolgen andere Ziele als die Lehrkräfte. In einigen Interviews kennzeichnen die Lehrkräfte eine fehlende Zusammenarbeit mit den Eltern als schwierig und erlebten sich in dieser Lage teils ohnmächtig oder wenig selbstwirksam.

Das ist eben, was ich auch noch oft an so Situationen schwierig finde, ist eben das, was Leute sagen und was sie auch machen. Das ist eben auch oft bei Eltern so ein bisschen, die irgendwie dann einerseits sagen so: Ja, ja, mache ich so. Und dann im Nachhinein so: Oah, ne. Und da habe ich eben auch so eine Angst, dass sie sagen: Die hat uns das gar nicht gesagt. Oder weiß ich nicht, dass du dastehst ... und ja, so ohnmächtig und sagen kannst: Ja glaubt mir jetzt eh keiner ... habe ich alles angesprochen. (B21w, Pos. 26)

In Corona-Zeiten ... Ja, es gab eine. Ich habe Einzelförderung gemacht für ein Kind mit HK (Anm.: gemeint ist der Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation) am Gymnasium. Und das hat mich wahnsinnig wütend gemacht für dieses Kind. Das war so eine Mutter, die hat zu allem zaghaft ja gesagt, aber hat dann nichts gemacht. Und aufgrund der Position (Anm.: gemeint ist der Status als Referendarin) konnte ich wieder mal nicht sagen: So und jetzt, ne! Aber ich hätte das gerne gemacht, weil ich irgendwie so gemerkt habe ... „Ja, das machen wir“ (die Mutter nachahmend) ... ja, passiert aber nichts. [...] Aber da habe ich mich dann auch zurückgehalten. Also einerseits irgendwie, weil ich dachte, das ist jetzt gerade irgendwie nicht wert sich aufzuregen. [...] Und aber auch dieser Aspekt, irgendwie ich bin sowieso gerade als Referendarin an einem sehr kurzen Hebel. Da kann ich gerade eh nichts machen. (B9w, Pos. 48)

In Situationen, die durch eine hohe Erwartungshaltung von Eltern geprägt sind, fühlen sich manche Lehrkräfte stark unter Stress und können sich in dieser Lage nicht immer angemessen abgrenzen.

Konkrete Situationen fallen mir da ein, beispielweise, wenn ich hier an X (Anm.: Name eines Kindes) denke, z.B. diese Situation, wo die Eltern ganz klar sagten, sie erwarten eine Frühförderin, die DGS- kompetent ist und ich bin es nicht VOLL. Und da merkte ich am Anfang immer diesen Anspruch. Wenn ich die getroffen habe, die Eltern, war ich sehr unter Spannung, dass ich das jetzt gut alles gleich verstehen muss und auch passend antworten muss und das hat mich sehr gestresst. (B7w, Pos. 12)

Auch unangemessene Vorschreibungen und Übergriffe auf die eigene Professionalität werden teils als sehr kränkend erlebt.

Und dann hat sich das über ein Jahr entwickelt, die Mutter war super anstrengend inklusive Vater. Wir hatten Elterngespräche, die dauerten zwei bis drei Stunden. Und das fing dann relativ früh an, dass man mir vorschreiben wollte, welchen Unterricht, welches Material ich benutze und was ich nicht zu benutzen habe. Also das grätschte komplett in meine Kompetenz rein und mir wurde alles vorgeschrieben, also da war ich ... also, ich habe dann eine E-Mail bekommen, die war dann ... weiß ich nicht ... wie lang, wo mir alles gesagt wurde, was ich alles darf und was ich nicht darf. Da war ich so stinksauer. [...] Ich war SO sauer! Und das hat mich natürlich total beschäftigt, erstens weil ich das total übergriffig fand ... fühlte mich natürlich auch enorm gekränkt, dass man so mit mir umgeht. (B5w, Pos. 21)

Als besonders verletzend und emotional schwer zu ertragen empfinden interviewte Personen aus ihrer Sicht ungerechtfertigte Anschuldigungen oder Verleumdungen von Eltern. In diesen Situationen fühlen sich die Lehrkräfte besonders ungeschützt, hilflos oder wütend und geraten teilweise in Rechtfertigungsnot.

Dann kam eine zweite Kollegin auf mich zu, die zu der Zeit die Koordinatorin des Gemeinsamen Lernens war und sagte: Du, da hat mich diese Mutter angerufen und sich bitterlich über dich beklagt. [...] Und ich habe, als dann meine Koordinatorin auf mich zu kam, [...] war für mich klar: ICH GEHE DA RAUS. Ich merke, ich habe NICHT die Billigung und das Vertrauen des Elternhauses, wobei ich sagen muss, von dem Vater habe ich NIE etwas mitbekommen, das heißt es lief alles über die Mutter. Und die Mutter hat dann auch eine pädagogische Ausbildung, das heißt, sie hätte, nach meinem Empfinden, auch gut mit mir argumentativ direkt arbeiten können und sich auseinandersetzen können. Und da fühlte ich mich, da war ich deutlich über zehn Jahre im Dienst und eben schon einige Jahre im Gemeinsame Lernen. Da fühlte ich mich SO VERLETZT und SO missverstanden, dass ich sagen muss, am liebsten hätte ich diese Frau VERKLAGT. [...] Aber das muss ich sagen, das war bisher das Schlimmste, was mir in den zwanzig Jahren passiert ist. (B3m, Pos. 5)

7.1.4 Belastende Situationen im Kontext mit dem System Schule

In 11 Interviews schildern Lehrkräfte Stresserleben, das sie mit dem System Schule und den dazugehörigen Rahmenbedingungen in Verbindung bringen. Die häufigsten Aussagen beinhalten administrative Herausforderungen wie Dokumentation, Gutachterstellung, Einhaltung von Fristen und sonstige bürokratische Aufgaben. Diese Arbeiten belasten die Lehrkräfte emotional am stärksten.

Was mich eher stresst sind Fristen und Formulare und AO-SF. Das ist immer sowas, was mir so ein bisschen ... wo ich immer so ein bisschen nervös werde. (B8w, Pos. 13)

Also das Einzige, was mir halt, aber das hatte ich schon angerissen, was mir halt wirklich massiv zu schaffen macht, nach wie vor, ist halt wirklich dieses ganze Bürokratische. Da habe ich wirklich dermaßen Magenschmerzen, wirklich Magenschmerzen, nach wie vor bei. Dass wirklich plötzlich die Arbeiten immer massiver werden. Also nicht nur die Arbeit in der Familie, sondern auch der Bürokratie. Und ich da für mich den Anspruch halt habe ... also ,dass ich dann das gewichten muss. Und weiß, dass halt natürlich von offizieller Seite die Gewichtung eine andere ist (lacht). Aber

das ist wirklich was, was mich höchst belastet. Also teilweise mehr als in den Familien, weil ich das Gefühl habe, ich kann diesen Ansprüchen nie gerecht werden (B18w, Pos. 71)

Zusätzlich beschreiben einige Personen, dass die Trägheit von Weiterentwicklungsprozessen innerhalb des Systems Schule Reibungsverluste erzeuge und die Motivation raube. Die daraus folgende geringe Selbstwirksamkeit führe zusätzlich zu mehr Unzufriedenheit.

Ich glaube, Schule ist wie so eine Firma. Die funktioniert wie so eine Firma, man hat ganz viele Arbeitsbereiche und das Schlüsselwort ist irgendwie „delegieren“. Delegieren und netzwerken miteinander. Wenn das nicht klappt, delegieren und netzwerken, dann ist die Firma vielleicht ... produziert die an ihrer untersten Ebene. Dann klappt das zwar, aber die könnte viel erfolgreicher sein. Und das merke ich. (B12w, Pos. 18)

Und das ist genau dieses Bürokratische, was ich eben meinte, auch Beamtentum, wo ich denke: man macht und man kommt überhaupt nicht weiter. Und darum manche Dinge, Prozesse, dauern so unendlich lange und das reibt mich ... mich ärgert dann sowas. Und dann denke ich: Wisst ihr was? Ich mache meinen Job so weiter, wie ich das mache, wie ich bisher gemacht habe und da komme ich für mich persönlich weiter. (B16w, Pos. 63)

Trotz vieler Vorgaben im Lehramt verschwimmen gerade im täglichen Aufgabenfeld der Sonderpädagogik häufig die Aufgaben der reinen Lehrtätigkeit mit sonstigen psychologischen oder sozialpädagogischen Aufgaben, wenn man sich an den Bedarfen der Schüler*innen orientiert. Die Balance innerhalb dieser „Grauzonen“ zu wahren, erleben die Sonderpädagog*innen immer wieder als zusätzlich fordernd.

Manchmal ist es ganz klar ... was weiß ich ... da muss man irgendwie sozialpädagogisch oder psychologisch oder sonst wie dran, therapeutisch vielleicht. Aber in diesen Grauzonen, ich glaube, da fällt es mir eher SCHWER „nein“ zu sagen oder „stopp“ zu sagen. Da denk ich mir so: Ja wahrscheinlich ist das noch mein Job (lacht) oder so ... oder vielleicht muss ich da doch noch irgendwie aktiv werden. Das ist schwer zu sagen, sagt einem auch keiner so genau. Hat vielleicht auch jeder seine eigene Interpretation, ne. Wie weit muss ich mich noch kümmern oder wie weit kann ich das abgeben oder darf ich überhaupt „nein sagen“ oder gehört das mit irgendwie zu meinem beruflichen Bereich? Manchmal schwierig. Tendenziell sag ich eher, glaube ich, nicht „nein“, weil ... ich denke: Naja, wenn es nicht so klar ist, bin ich wohl zuständig (lacht). (B26m, Pos. 50)

Okay, also was mir jetzt einfällt ist, dass der überwiegende Teil der Familien, mit denen ich arbeite, haben Migrationshintergrund. Inzwischen habe ich auch viele Flüchtlingsfamilien, die ich betreue. Und auch andere Familien. Also auch zwei Familien, die haben keinen Migrationshintergrund, wohnen aber im sozialen Brennpunkt. Und da gibt es in der Regel eine Anhäufung an Problemen jenseits der Hörschädigung. [...] Und was mich immer wieder belastet, ist, dass die Eltern mich dann relativ viel um Hilfe und Unterstützung fragen und ich dann denen auch das versuche zu geben und ganz schwer eine Grenze finde zu sagen: So bis hier und nicht weiter. Das müssen sie jetzt alleine machen. (B22w, Pos. 8)

Eine junge Kollegin benennt die Schwierigkeit, als Lehrerin im aktuellen System Schule eine gute Work-Life-Balance zu kultivieren.

... dass ich dann auch wirklich sage: Okay, ich mach jetzt halt erstmal nichts mehr. Und ich denke auch überhaupt nicht daran und nehme mir einfach die Zeit, irgendwas anderes zu tun und nicht die ganze Zeit mit dem Kopf bei der Schule zu sein. Ich hab sehr, sehr lange studiert und hab sehr lange überlegt, ob ich überhaupt den Lehrerberuf einschlagen möchte, weil ich eben selber auch gedacht habe: Mhm, eigentlich hätte ich lieber gerne einen Job, wo ich nach Hause komme und weiß, ich muss dann nichts mehr zu Hause machen, so. Dann habe ich sehr lange überlegt und dachte mir: Ja bei einem Lehrerberuf, das nimmst du mit nach Hause und dann machst du weiter und du wirst nie so richtig eine Auszeit haben. Du wirst nie richtig fertig, sondern es geht immer weiter, es geht immer weiter und es gibt immer genug zu tun. Und Ich glaube aber jetzt so durch das Referendariat und auch jetzt, ist zwar erst ein Monat, aber ein Monat, wo ich so im normalen Berufsalltag drin bin, dass ich schon merke, dass ich mir Zeit nehme, wo ich einfach dann eben mal nichts tue. Vielleicht mache ich im Moment noch zu viel, weil ... man ist ja noch am Anfang. (B24w, Pos. 74)

7.1.5 Deskriptive Vergleichsanalyse von Codehäufigkeiten der Oberkategorie *Emotional belastende Situationen* in Bezug zu den Variablen Arbeitsbereich, Altersverteilung und Geschlecht

Mithilfe des MAXQDA-Tools *Kreuztabelle* lassen sich Codehäufigkeiten in den Subkategorien hinsichtlich verschiedener Variablen (z. B. Altersverteilung der Interviewteilnehmenden) vergleichen. In den Grafiken werden die in Subkategorien gefassten Aussagen der Interviewteilnehmenden miteinander in Beziehung gesetzt. Obwohl mit Prozentzahlen in kleinen Stichproben sehr vorsichtig umgegangen werden muss, wird in den hier erstellten Grafiken die prozentuale Darstellung gewählt, weil hierdurch der Überblick erleichtert wird, wie sich bei den einzelnen Gruppen die Anzahl der Codierungen prozentual auf die Codes verteilt. So ist schnell ersichtlich, wie hoch der prozentuale Anteil der Aussagen einer Subkategorie (z. B. belastende Ereignisse mit Eltern) in einer Gruppe (etwa der Arbeitsbereich *Gemeinsames Lernen*) im Vergleich zu dem prozentualen Anteil einer anderen Gruppe ausfällt. Zusätzlich zur Prozentzahl wird die konkrete Anzahl der Interviews zu jeder Variable angegeben. Da es sich in dieser Arbeit um eine kleine und nicht repräsentative Stichprobe handelt, werden die hier quantifizierten Ergebnisse in der nachfolgenden Diskussion sehr vorsichtig interpretiert. Sie dienen vor allem der Generierung neuer Fragestellungen für mögliche zukünftige Forschungsdesigns. Besonders interessant erscheint die Analyse, wie sich Codehäufigkeiten einer Subkategorie innerhalb verschiedener Arbeitsbereiche und

unterschiedlicher Altersgruppen verteilen. Auch ein vergleichender Blick nach Geschlechtszugehörigkeit kann, trotz geringer Beteiligung männlicher Lehrkräfte, mit entsprechender Vorsicht bei der Interpretation gewinnbringend für die Diskussion der Ergebnisse sein. Für den quantitativen Vergleich werden die für diese Arbeit zentralen Oberkategorien der *emotional belastenden Situationen* sowie die *Responses* auf eben diese Situationen, repräsentiert durch die in Kapitel 6.2. vorgestellten Subkategorien in den Antwortmodi *Körperempfindungen, Gedanken und mentale Einstellungen* und *Handlungsstrategien* näher betrachtet. Infolge der Analyse von Codehäufigkeiten im Rahmen der Frage nach emotional herausfordernden Erlebnissen stechen einige Prozentzahlen etwas heraus. Die in der *Frühförderung* arbeitenden Lehrkräfte haben im Vergleich zu ihren Kolleg*innen in den anderen Arbeitsbereichen prozentual deutlich häufiger über belastende Situationen mit Eltern gesprochen, während Lehrkräfte im Arbeitsbereich *Gemeinsames Lernen* in Vergleich die meisten Aussagen zu Situationen im Kontext mit anderen Kolleg*innen gemacht haben. Belastungssituationen im Kontext mit Eltern werden in den Arbeitsbereichen *Grundschule* und *Sekundarstufe 1* gar nicht oder deutlich seltener als in den anderen Arbeitsbereichen angesprochen. Die Werte aus dem Arbeitsbereich *Grundschule* sind aufgrund der geringen Anzahl von zwei Personen kaum aussagekräftig. Interessant ist dennoch, dass beide Lehrkräfte keine Situationen im Kontext mit Eltern und Schüler*innen benennen, dafür aber im Kontext mit dem System Schule. Bei den beiden Personen handelt es sich um sehr junge Kolleginnen, die noch im Vorbereitungsdienst sind bzw. diesen erst kurz zuvor beendet hatten. Auch für die in der *Sekundarstufe 1* arbeitenden Sonderpädagog*innen zeigt sich eine deutlich höhere Codehäufigkeit zu Belastungssituationen im Kontext mit dem System Schule als in den Arbeitsbereichen *Frühförderung* und *Gemeinsames Lernen*.

Emotional belastende Situationen	FF	GL	GS	Sek 1
im Kontext mit Kolleg*innen	45,5%	88,9%	50,0%	71,4%
im Kontext mit Eltern	81,8%	44,4%	0	28,6%
im Kontext mit Schüler*innen/ FF-Kindern	54,5%	77,8%	0	71,4%
im Kontext mit dem System Schule/Kita	36,4%	33,3%	100,0%	71,4%
Interviews (Anzahl, %)	11 (42,3 %)	9 (34,6 %)	2 (7,7 %)	7 (26,9 %)

Tabelle 6: Codehäufigkeiten in der Oberkategorie „Emotional belastende Situationen“, prozentuale Verteilung in den Arbeitsbereichen *Frühförderung (FF)*, *Gemeinsames Lernen (GL)*, *Grundschule (GS)* und *Sekundarstufe 1 (Sek 1)*

Beim Blick auf die Verteilung nach Altersgruppen fällt auf, dass die jüngeren Lehrkräfte (bis 40 Jahre) tendenziell häufiger über belastende Situationen im Kontext mit Kolleg*innen sprechen als die über Vierzigjährigen. Mit zunehmendem Alter nimmt diese Belastung sogar noch ab. Dies gilt ebenso für herausfordernde Situationen im Kontext mit dem System Schule oder Kita. Gegensätzlich verhält sich die Verteilung bei den herausfordernden Situationen im Kontext mit Eltern. Hier summieren sich bei den über Vierzigjährigen mehr Codes als in den jüngeren Altersgruppen.

Emotional belastende Situationen	unter 30 Jahre	30-40 Jahre	40-50 Jahre	50-60 Jahre
im Kontext mit Kolleg*innen	100,0%	80,0%	66,7%	41,7%
im Kontext mit Eltern	33,3%	20,0%	66,7%	75,0%
im Kontext mit Schüler*innen/ FF-Kindern	66,7%	80,0%	50,0%	58,3%
im Kontext mit dem System Schule/Kita	66,7%	60,0%	33,3%	33,3%
Interviews (Anzahl, %)	3 (11,5%)	5 (19,2%)	6 (23,1%)	12 (46,2%)

Tabelle 7: Codehäufigkeiten in der Oberkategorie „Emotional belastende Situationen“, prozentuale Verteilung in den unterschiedlichen Altersgruppierungen

Bei der vergleichenden Analyse weiblicher versus männlicher Kolleg*innen ist eine Einschätzung aufgrund der geringen Anzahl von männlichen Teilnehmern nur mit großer Zurückhaltung vorzunehmen. Interessant bei der prozentualen Auswertung der Codehäufigkeiten ist dennoch, dass beide Männer im Interview belastende Situationen mit Kolleg*innen nicht ansprechen, während mehr als die Hälfte der Frauen dies tun.

Emotional belastende Situationen	weibliche Lehrkräfte	männliche Lehrkräfte
im Kontext mit Kolleg*innen	66,7%	0
im Kontext mit Eltern	54,2%	100,0%
im Kontext mit Schüler*innen/ FF-Kindern	58,3%	100,0%
im Kontext mit dem System Schule/Kita	41,7%	50,0%
Interviews (Anzahl/ %)	24 (92,3%)	2 (7,7%)

Tabelle 8: Codehäufigkeiten in der Oberkategorie "Emotional belastende Situationen", prozentuale Verteilung

7.2 Responses sonderpädagogischer Lehrkräfte zum Umgang mit sich selbst in emotional belastenden Situationen im Schulalltag

Im Rahmen des Interviews werden die teilnehmenden Personen ermuntert zu berichten, in welcher Weise sie den Umgang mit sich selbst in emotional schwierigen

Situationen erleben. Dazu gehören Fragestellungen wie: *Welche Reaktionen konnten Sie im Umgang mit Ihnen selbst beobachten? Was denken Sie in diesen Momenten über sich, wie sprechen Sie zu sich selbst, welche Gefühle kommen auf? Woran haben Sie gemerkt, dass die Situation schwierig für Sie war?* Da die Fragen eher als offene Erzählimpulse angelegt sind, werden die teilnehmenden Personen auf sehr unterschiedlichen Ebenen mit sich selbst konfrontiert. Die in den Interviews gewonnenen Antworten finden daher auf verschiedenen Wahrnehmungsebenen statt, die dennoch miteinander in Beziehung stehen und Interdependenzen bilden. Bei der Analyse der unterschiedlichen Ebenen (hier als Antwortmodi bezeichnet) haben sich vier übergeordnete Antwortmodi herauskristallisiert, in die die Antworten (hier synonym als Responses bezeichnet) der Interviewteilnehmenden aus Gründen der Übersichtlichkeit folgendermaßen kategorisiert wurden: *Körperempfindungen, Gedanken und mentale Einstellungen, Gefühle und gefühlsassoziierte Zustände* und *Handlungsstrategien*. Unter *Körperempfindungen* werden hier alle Wahrnehmungen, die auf der körperlichen Ebene stattfinden, verstanden. Unter den Modus *Gedanken und mentale Einstellungen* fallen Antworten der Teilnehmenden, die Gedankengänge, kognitive Haltungen, Vorstellungen, mentale Überzeugungen und Annahmen kennzeichnen, sich im Inneren ereignen und sich in ihrer Gerichtetheit von *Handlungsstrategien* abgrenzen. Diese wiederum verstehen sich als nach außen gerichtete absichtsvolle und bewusste Verhaltensweisen, die die Bewältigung von Anforderungen zum Ziel haben. Als *Gefühle und gefühlsassoziierte Zustände* werden Beobachtungen begriffen, in denen die interviewten Personen über Stimmungen, Affekte, erlebte Zustände und die Qualität ihres subjektiven Erlebens berichten. Das im Rahmen dieses Projekts entwickelte *Vier-Antwortmodi-Modell* ist ein Versuch, die unterschiedlichen Antworten für die Analyse in einer transparenten Übersicht zu strukturieren, stellt aber gleichzeitig eine künstliche Abgrenzung eines ineinander verwobenen interdependenten Beziehungs- und Bedingungsgeflechts auf den diversen Wahrnehmungsebenen dar.⁸⁸ Schon bei der offenen Codierung des Materials wird durch die Mehrfachkodierung einzelner Interviewsegmente deutlich, dass die Aussagen zu Körperempfindungen, Gedanken

⁸⁸ So ist z. B. die *Selbstkritik* eine kognitive oder mentale Überzeugung, die sich z. B. in Verbindung mit dem emotional belastenden Erlebnis des Scheiterns zwar als gedankliches Konstrukt ins Bewusstsein schiebt, in dieser immateriellen Form aber ggf. auch körperliche Empfindungen (z. B. Schwitzen) oder Gefühle (z. B. Scham) auslöst, wodurch wiederum neue Gedankenmuster entstehen, die möglicherweise auch zu einer bewusst gewählten Handlungsstrategie führt.

und mentalen Einstellungen sowie Gefühlen und Verhaltensweisen, die den Umgang mit emotional belastenden schulischen Erlebnissen kennzeichnen, häufig in verschiedenen Konstellationen zusammen auftreten oder sich gegenseitig bedingen. Aus diesem Grund wird nach dem ersten Schritt der reinen Deskription der induktiv entwickelten Kernkategorien in einem zweiten Schritt versucht, diese, in Anlehnung an das von Strauss und Corbin (1996, S. 89) entwickelte Codierparadigma, miteinander in Beziehung zu setzen. Im Wechselspiel von Interpretation und Überprüfung am Material werden so Zusammenhänge, Bedingungen und Konsequenzen verglichen und vertiefend analysiert. Darüber hinaus werden in dem weiteren Schritt der deskriptiven quantitativen Analyse zusätzliche Zusammenhänge der Subkategorien mit ausgewählten Dokumentvariablen (u.a. Geschlecht, Altersspanne, Arbeitsbereiche) in den Blick genommen. Im Folgenden werden die vier miteinander interagierenden Antwortmodi sowie die Responses der Lehrkräfte in Subkategorien vorgestellt und mit Ankerbeispielen belegt.

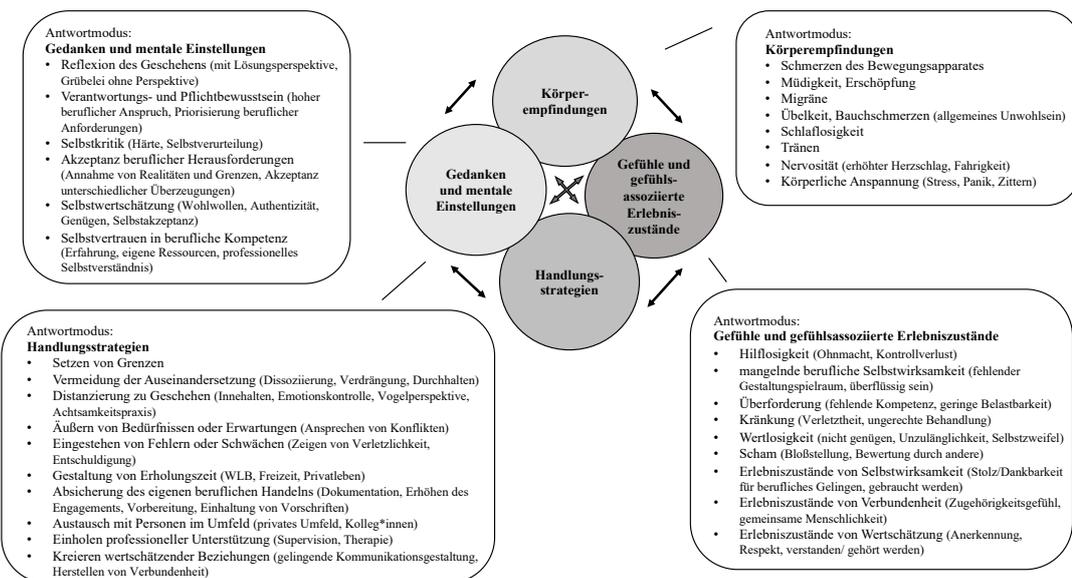


Abbildung 3: Responses der interviewten Sonderschullehrkräfte zum Umgang mit sich selbst angesichts emotional belastender Situationen - Vier-Antwortmodi-Modell mit Subkategorien

7.2.1 Subkategorien im Antwortmodus: Körperempfindungen

In 24 von 26 Interviews werden auftretende Körperempfindungen im Zusammenhang mit erlebten emotionalen Belastungssituationen benannt.

Es wird von allgemeiner körperlicher Anspannung gesprochen, die sich in Form von Zusammenziehen einzelner Körperteile (z. B. Schultern, Stirn), Nervosität, „Unter-Strom-Stehen“ bis hin zu Panikattacken zeigt.

Und permanent ist aber so ein Gefühl der Angespanntheit da ... auf dem körperlichen Bereich ... noch das zu tun und noch das zu tun und noch das. (B22, Pos. 10)

Also die Reaktion damals war Kurzatmigkeit, ja so „Panikattacken-mäßig“. (B25w, Pos. 8)

Und immer, wenn es stressig wird, merke ich es sofort im Schulter-Nacken-Bereich, dann weiß ich: Okay, es ist gerade zu viel. Es zieht sich zusammen, auch körperlich. (B15w, Pos. 77)

Weitere körperliche Symptome sind Herzrasen, Zittern, Schwitzen oder ein gesamt-körperliches Unwohlsein. Einige Interviewpartner*innen beobachten an sich selbst Veränderungen des Stimmklangs oder ein konzentrierteres Blickverhalten.

Ja schon. Also, dass ich das schon mitkriege und wenn ich an den schulischen Kontext denke, körperlich würde ich sagen, dass ich das mitkriege, in dem mein Herzschlag sich verändert, also präsent wird und sicherlich auch beschleunigt... ja, also physiologisch auch eben vielleicht so eine Art Schwitzen, Aufregung, Herzschlag ... doch ... solche Sachen kann ich schon wahrnehmen und spüren, zunehmend besser (lachend). (B1w, Pos. 19)

Häufig genannte Körperreaktionen sind zudem Schlaflosigkeit oder ein unruhiger Schlaf, wobei diese Symptome oft im Zusammenspiel mit ausgeprägter gedanklicher Grübelei beobachtet werden.

Wenn man... Also manchmal gibt es ja so Sachen, da macht man sich die ganze Zeit Gedanken drüber, auch wenn man zuhause ist und nicht einschlafen kann zum Beispiel. (B8w, Pos. 27)

Also ... auch so nachts dann wach gelegen oder auch morgens um fünf aufgeschreckt und dann fiel es mir wieder ein. (B11w, Pos. 11)

Eine Person bringt einen heftigen Migräneanfall mit einer emotional schwierigen Situation in Verbindung.

Ich habe an dem Tag den schlimmsten Migräneanfall meines Lebens gehabt, weil ich wirklich das Gefühl hatte, das was er hier mit den Schülern macht, das ist eigentlich ein Verbrechen, das ist nicht in Ordnung. (B5w, Pos. 67)

Auch von Bauchschmerzen und Übelkeit wird in den Interviews wiederholt berichtet, teils als Reaktion auf emotional aufwühlende Erlebnisse, teils aber auch im Vorfeld von bevorstehenden herausfordernden Konfliktgesprächen.

Das ist so ein Bauchding schon ... finde ich. Hm, also wenn ich dann irgendwie so das Gefühl habe, mir wird schlecht oder ich kann dann nichts essen oder ... ja genau. So Bauchschmerzen oder so aufgeregt sein oder so. (B11w, Pos. 9)

Einige Interviewpartner*innen erzählen von unvermitteltem Weinen bei emotionaler Belastung. Als Grund wird z. B. empfundene eigene Unvollkommenheit, Hilflosigkeit und Frustration angesichts einer nicht zu ändernden Situation oder auch ein Gefühl allgemeiner Überforderung angegeben.

Aber das ist etwas, ... dass mir so unkontrolliert die Tränen in die Augen schießen, weil ich mich halt so unzureichend fühle. (B18w, Pos. 31)

Und ja, ich würd sagen, ich hatte halt so einen emotionalen Ausbruch. Also, dass ich wirklich angefangen habe zu weinen, weil ich nicht wusste, wie ich damit umgehen soll. (B24w, Pos.19)

Manche Lehrkräfte stellen in belastenden Situationen erhöhte Fahrigkeit und Konzentrationsverlust bei sich fest, andere beschreiben Zustände von großer Erschöpfung oder Müdigkeit.

Also ich merke dann, dass ich die Tage danach nicht sortiert bin. Also ich bin dann ein bisschen fahriger bei allem. Und das merke ich. (B9w, Pos. 30)

Es hat mich so geschlaucht. Ich war einfach auch ... ich war total müde. Ich habe mich k.o. gefühlt. Ich habe mich so ausgelaugt gefühlt und hatte ganz viel Redebedarf. Ja, ich habe es vor allem an Müdigkeit gemerkt. Ich hatte am nächsten Tag, das Gespräch hat an einem Donnerstag stattgefunden, und ich habe am Freitag, als ich mittags aus der Schule kam, habe ich mich ins Bett gelegt und ich habe drei Stunden geschlafen (lacht). (B14w, Pos.7)

Alle aufgeführten Körperempfindungen treten häufig in Kombination mit einer allgemein empfundenen Anspannung oder Aufregung auf, so dass die Vermutung nahe liegt, dass körperliche Anspannung sich als übergeordnete erste Reaktion im Kontext emotional belastender Situationen manifestiert, die diverse weitere körperliche Symptome nach sich zieht.

7.2.2 Subkategorien im Antwortmodus: Gedanken und mentale Einstellungen

In dieser Kategorie werden Gedanken sowie mentale Einstellungen der Interviewpartner*innen erfasst, die im Zusammenhang mit emotional belastenden Situationen assoziiert und benannt werden. Als Gedanken werden hier Denkopoperationen verstanden, die sowohl eher passiver Natur sind und der denkenden Person widerfahren als auch solche, die sich in einem bewussten innerpsychischen Handlungsprozess

vollziehen, aber noch keine Aktivität in Form einer konkreten Handlung aufweisen. In diesem Verständnis werden z. B. auch Selbstreflexionen einbezogen, in denen über unterschiedliche Handlungsoptionen bewusst nachgedacht wird und neue Erkenntnisse über sich selbst oder die erlebte Situation generiert werden, die dann in einem weiteren Schritt gegebenenfalls zu einer Handlung führen können. Unter dem Begriff der mentalen Einstellungen werden in diesem Antwortmodus kognitive Überzeugungen oder Grundhaltungen gefasst, die aus Erfahrungen in der Vergangenheit gewonnen wurden und in Form einer Gesinnung oder Wertvorstellung als Maßstab für die subjektive Bewertung beispielsweise der eigenen Person oder einer erlebten Situation angelegt werden. Mentale Einstellungen haben, trotz der Möglichkeit, sich stets verändern zu können, eine gewisse Stabilität. Für die Frage nach dem Umgang mit sich selbst in herausfordernden Situationen geben Responses in diesem Antwortmodus daher Hinweise auf zugrundeliegende kognitive Muster und Überzeugungen für die Wahl der Handlungsstrategie.

Die folgende Grafik zeigt die in diesem Antwortmodus gebildeten Subkategorien sowie die Anzahl der Interviews, in denen hierzu Aussagen gemacht werden. Am häufigsten ist dies in den Subkategorien *Reflexion des Geschehens* und *Selbstwertschätzung* der Fall. In den wenigsten Interviews werden Aussagen zur *Akzeptanz beruflicher Herausforderungen* gemacht.

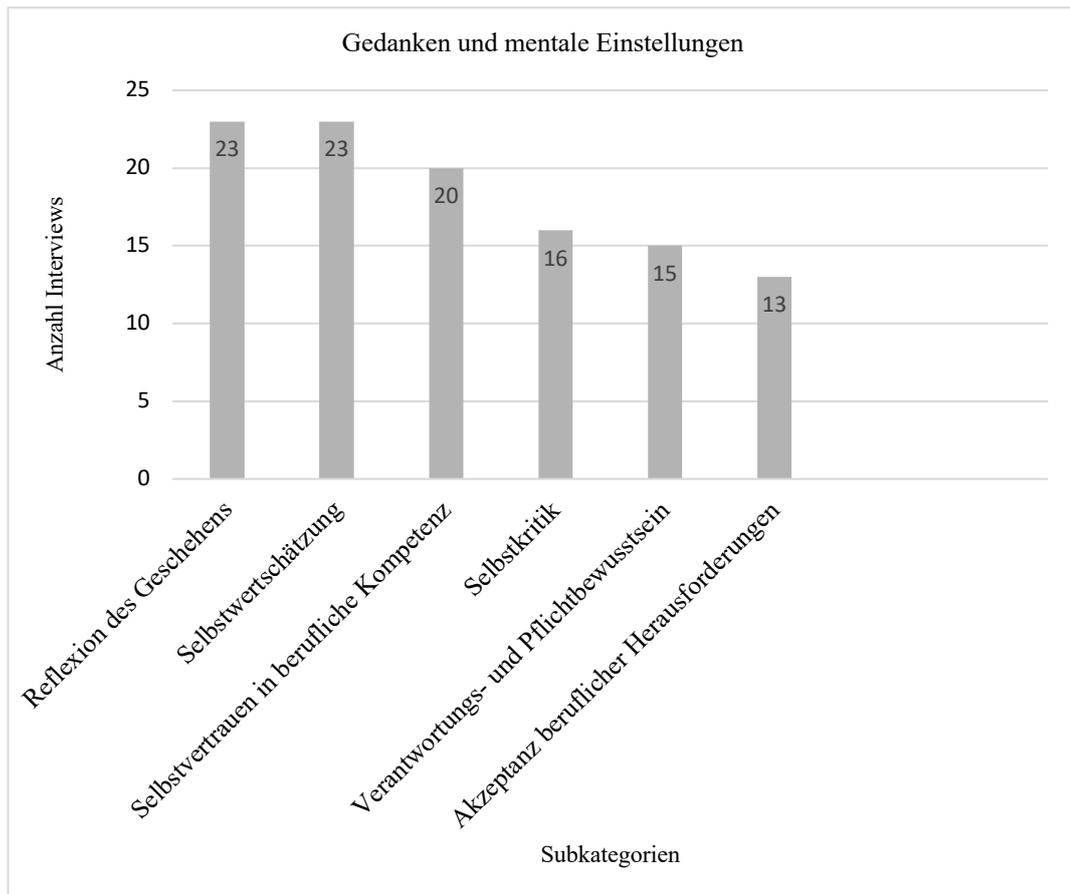


Tabelle 9: Anzahl der Interviews mit Responses im Antwortmodus „Gedanken und mentale Einstellungen“

7.2.2.1 Reflexion des Geschehens

23 von 26 Interviewteilnehmenden berichten von der Erfahrung, auf emotional herausfordernde Situationen mit wiederkehrenden Gedanken in einem inneren Diskurs reagiert zu haben. Diese Kategorie wird codiert, wenn Lehrkräfte erklären, erlebte oder bevorstehende belastende Ereignisse wiederholt gedanklich durchzuspielen und sich so in inneren Zwiegesprächen mit dem Geschehenen konfrontieren. Hierbei kristallisieren sich zwei Szenarien heraus, die gedankliche Reflexion mit Lösungsperspektive sowie ein Grübeln über einen längeren Zeitraum ohne Lösungsperspektive.

Einige Lehrkräfte teilen mit, dass sie die erlebten Situationen durch das gedankliche Wiederholen (teilweise auch im Austausch mit anderen) reflektieren, mit sich in Beziehung setzen, nach Ursachen suchen oder durch Perspektivwechsel alternative Verhaltensvarianten durchspielen, um für sich selbst Erklärungsmuster für die Erfahrung zu finden und alternative Handlungsstrategien einzuüben.

Ich versuche dann halt einfach drüber nachzudenken, um zu überlegen, woran hat es gelegen und was könnte ich vielleicht beim nächsten Mal anders tun, so. (B24w, Pos. 78)

Und dann aber für mich immer versuche dann auch rauszukriegen, was ist eigentlich Kern der Sache. Weil ich ja schon merke, dass diese emotionale Betroffenheit manchmal nicht (atmet aus) ... nicht der Hauptpunkt des Konflikts ist. [...] Aber das ist echt ein Prozess. (B11w, Pos. 17) ⁸⁹

Einer Teilnehmerin ist es im Kontext mit selbstreflektierenden Gedanken besonders wichtig, dass sie sich hierbei nicht selbst belügt oder vor Herausforderungen drückt.

Also, ich habe es mir auf die Fahne geschrieben, dass ich halt wirklich öfters hinterfrage, versuche auch die Antworten nochmal abzusichern, dass die Antworten auch wirklich ehrlich sind. So. Da kann ich mir nicht beistehen, weil ich möchte ja nicht nur sagen, „(Anm: Nennung des eigenen Vornamens), du machst alles gut! Alles ist super!“, sondern ich möchte ja auch ehrlich mit mir selber umgehen. So. Es bringt mir ja nichts, mich zu belügen und zu sagen, „Alles wunderbar!“, nur damit ich ein gutes Gefühl habe. Ich muss ja mich auch mit kritischen Anmerkungen auseinandersetzen. (B18w, Pos. 43)

In Verbindung mit hohem Redebedürfnis suchen einige Teilnehmende auch gezielt Kontakt zu Personen in ihrem Umfeld, um immer wieder über die belastende Situation zu sprechen.

Also sehr oft, dass ich das einfach immer wieder durch spiele so. Auch mir immer wieder diese Situation vorstelle und überlege, wie ich vielleicht hätte anders reagieren können. Manchmal fallen mir Dinge ein, manchmal hätte ich es vielleicht genauso wieder gemacht. Und ich glaube, wenn ich solche Tage habe, die dann so belastend waren, wo ich auch das merke, dass ich das mit nach Hause nehme und auch meinem Freund dann erzähle, das was halt passiert ist, und immer wieder darauf zurückkomme. (B24w, Pos. 67)

Das rotiert ja total im Kopf (...) Das ist eigentlich das Hauptproblem. Meistens ist es dann so, dass ich mich, egal wer ans Telefon kommt, mich dann permanent darüber auslasse. (B5w, Pos. 35)

16 Lehrkräfte erleben die stetig kreisenden Gedankenschleifen als langanhaltendes Grübeln (von einer Person auch als *Kopfkino* benannt), ohne dass sie sich gedanklich von den wiederkehrenden Gedanken lösen oder neue Aspekte für eine Bearbeitung des inneren Konflikts gewinnen können.

Wenn das dann ist, also genau da zu diesem Unterschied, wenn das nicht so gelingt, dann ist eben so dieses Gedankenkarussell (lachend)... ist dann so auf Autopilot und

⁸⁹ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B1w, Pos. 62; B6w, Pos. 209; B9w, Pos. 10; B24w, Pos. 43.

läuft läuft, läuft, läuft, läuft. (...) Genau, das ist so ein bisschen was Grübelndes und das Interessante ist auch, es kommt überhaupt kein neuer Aspekt hinzu. Also da ändert sich so gar nichts daran, da tut sich jetzt nichts anderes auf, das ist so wie, joa, kann man immer und immer wieder ... kann ich das Gleiche denken. (B1w, Pos. 28,32)

Aber diese Gedanken... Aber das ist so typisch, was meine Person anbelangt: Ich ratere unter Umständen noch Jahre lang über bestimmte Situationen ... also grüble nach. (B18, Pos. 7)⁹⁰

In einer weiteren Variante erzählen Interviewpartner*innen von Grübeleien durch kreisende Gedanken in Kombination mit einer kritischen und verurteilenden Haltung sich selbst gegenüber. Eine Person spricht in diesem Zusammenhang sogar von *Gedankengift*.

Also wenn man die ganze Zeit nur hadert, wie ich das früher immer getan habe und mit sich selbst so zweifelt, weil man denkt, man kann das alles eigentlich doch nicht, das tut überhaupt nicht gut. Also dann dreht sich alles immer nur im Kreis und man fängt immer wieder von vorne an, denkt aber eigentlich: Ich kann es ja doch nicht. (B10w, Pos. 69)

Also ich merke, dass ich sonst zu verbittert werde, also so verbiestert. Und das so Gift irgendwie, Gedankengift, in mir immer so einen großen Raum einnimmt. (B20w, Pos. 24)⁹¹

Im Zusammenhang mit dem Phänomen der Grübeleien werden auch Schlafstörungen angesprochen.

Also, das ist dann nicht so, dass man sagt „Ach ja, in einer halben Stunde haben wir dann ein anderes Thema“, sondern das kann mich unter Umständen auch noch eine ganze Nacht, einen ganzen Tag, wieder eine ganze Nacht beschäftigen. (B7w, Pos. 40)

7.2.2.2 Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein

15 interviewte Teilnehmer*innen machen Aussagen dazu, inwiefern sich ihre persönliche Einstellung und Haltung zu ihrem beruflichen Selbstverständnis auf den Umgang mit sich selbst in schwierigen Situationen auswirkt. Die Responses spiegeln den Anspruch der Lehrkräfte wider, ihren Beruf nach ihren Maßstäben mit großem Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein auszufüllen und allen Aufgaben in hohem Maße gerecht werden zu wollen. Hierbei werden berufliche Anforderungen häufig priorisiert und private Interessen zurückgestellt.

⁹⁰ Ein weiteres Statement zu diesem Subcode findet sich in folgender Interviewpassage: B16w, Pos. 5.

⁹¹ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B18w, Pos. 5; B8w, Pos. 27.

Einige Personen geben an, sich in spezifischen Situationen in außergewöhnlicher Weise verantwortlich zu fühlen und sich darüber selbst in ihrer Leistung infrage zu stellen oder sich auch in der Rolle der *Retterin* für anvertraute Familien oder Schüler*innen zu sehen.

Ja ich fühle mich so verantwortlich dann dafür, so ein bisschen die Situation irgendwie gut zu lösen, bevor es so total eskaliert, auch zuhause auch erzieherisch. Und weiß aber gleichzeitig, dass ich das natürlich nicht kann. Aber ich bin halt die helfende, unterstützende Person der Frühförderung und bin da gerade an so einem Punkt, dass ich denke: Ok, wie kann ich da jetzt etwas tun? (B19w, Pos. 13)

*Ja, also was ich schon immer so ein bisschen latent habe, aber das ist wahrscheinlich auch so eine Lehrerkrankheit, ich habe immer so das Gefühl: „Vielleicht mache ich noch nicht genug für die Kinder“ ne? [...] Vielleicht könnte ich noch mehr Bildchen ausschneiden und laminieren und noch mehr extra Material mit in den GL nehmen und noch mehr hier und da und ... also, so diese Momente habe ich manchmal. Und wenn die dann in den Klausuren oder in den Prüfungen schlecht abschneiden, dass ich dann schon irgendwie auch denke: Oh, vielleicht habe ich das nicht richtig im Blick gehabt, vielleicht habe ICH da jetzt nicht genug gefördert. (B11w, Pos. 30-32)
92*

Eine Teilnehmerin schildert von Situationen, in denen sie sich aufgrund spezieller Fähigkeiten (z. B. Gebärdensprachkompetenz) besonders verpflichtet fühlen zu unterstützen und zu helfen.

Wie gesagt, ich kann das, zwischendurch glaube ich, kann ich das ganz gut. Aber wir haben halt in der Therapie sehr viel festgestellt, dass es gerade immer solche Situationen sind, die aus meiner Biografie entspringen, dass ich einen bestimmten Personenkreis habe in der Betreuung aufgrund meiner Kompetenzen und dass ich da wesentlich schneller zu neige zu sagen: Okay. Ich mach's mal eben. Nicht mein Job, aber ich mach's mal eben. (B18w, Pos. 33)

Zu der Haltung eines hohen Verantwortungsbewusstseins werden zudem Aussagen hinsichtlich des eigenen Anspruchs an die berufliche Arbeitshaltung eingebracht.

Viele Lehrkräfte sind bereit, sich mit großem Engagement einzusetzen, um selbst gesteckte Ansprüche und Ziele zu erfüllen.

Ich möchte, dass die Familien, die ich begleite, das Gefühl haben, ich gebe für die 100%. So. Weil ich irgendwie für mich den Anspruch habe, ich möchte nicht, dass eine Familie von mir weggeht und sagt: Naja, heute hat sie aber wieder schlecht gearbeitet. Heute hat mir das nicht wirklich was gebracht. Ich möchte wirklich, dass jede Einheit im Prinzip so läuft, dass die Eltern sagen: „JA!“ Oder auch die Kindergärten sagen: „JA! War super, dass sie da war!“ Und wenn das mal halt nicht so ist, dann bin ich richtig unglücklich. (B18w, Pos. 31)

⁹² Ein weiteres Statement zu diesem Subcode findet sich in folgender Interviewpassage: B21w, Pos. 10.

Naja, ich würde dann sagen, wenn ich jetzt den Anspruch an mich hätte, dass ich etwas sehr gut machen würde, dann würde ich fast behaupten, mach ich alles, damit ich das erreiche. Also dann, wenn ich mir das einmal zum Ziel gesetzt habe, dann würde ich das auch durchziehen. (B24w, Pos. 57)

In einzelnen Aussagen stellen Lehrkräfte fest, dass ihre persönlichen Ansprüche an ihre Leistungsfähigkeit oder Wirksamkeit im Alltag generell oder auch aufgrund veränderter Lebensbedingungen nicht immer erfüllbar seien, was sie dann oft als schwierig erleben.

Ich bin dann in Düsseldorf an die Schule und habe sofort eine Klassenleitung bekommen, sofort eine Referendarin. [...] Das habe ich gerne gemacht, das hat richtig Spaß gemacht und ich habe dann einfach den ganzen Tag irgendwie am Schreibtisch verbracht, bevor ich am nächsten Tag wieder in die Schule bin. Das war so eine ganz intensive Phase in der ich, glaube ich auch ganz viel gelernt habe dann nochmal. Aber dann mit der Schwangerschaft und dann zurückkommen wieder an die Schule, da war das anders, ne? Und das finde ich so schwierig, weil die ganze Zeit, die man irgendwie an Vor- und Nachbereitung eigentlich haben müsste, um gut zu funktionieren und auch irgendwie so dieses Selbstwirksamkeitsempfinden zu haben, das bricht ja dann weg. (B13w, Pos. 95)

Ich weiß aber dann auch in dem Moment, dass mir das nicht gelingen wird in dieser Phase, wenn ein Schüler diesen Entwicklungsstand hat und vielleicht noch nicht in der Lage ist, sich den Erwartungen entsprechend zu verhalten. Das ist ein Widerspruch. Da denke ich: „Ja eigentlich ist meine Aufgabe ... eigentlich müsste ich das, oder hab ich etwas versäumt, hab ich etwas falsch gemacht, habe ich, keine Ahnung, falsch agiert vielleicht? Vielleicht die Erziehungsarbeit nicht so gemacht, wie sie hätte sein sollen? Ne, also ich frage mich dann ... was sind meine Anteile daran, dass es so ist? Wie gelingt es mir, das irgendwie in den Griff zu bekommen? Obwohl ich gleichzeitig weiß, dass es in solchen Fällen nicht unbedingt schnelle Lösungen gibt. [...] Und mit diesem Konflikt oder Widerspruch klarzukommen, einerseits meine eigenen Erwartungen an mich und aber die realistische Wahrnehmung, dass die sich gerade nicht so erfüllen lassen. (B26m, Pos. 8)⁹³

Einige interviewte Personen teilen mit, dass sie sich im Umgang mit sich selbst in schwierigen Situationen als wenig fürsorglich erleben und berufliche Anforderungen pflichtbewusst vor privaten Interessen priorisieren.

Das Berufliche ist einfach so viel größer, dass ich da gar keine Energie so richtig drauf verschwende, weil ... die geht halt gerade für andere Sachen drauf. Also tatsächlich fällt mir persönlich auf, dass die Selbstfürsorge, auch seitdem ich Mutter bin und voll berufstätig, dass die Selbstfürsorge vollkommen hinten rüber fällt, leider. (B23w, Pos. 1)

Das schiebe ich dann wieder weg, weil ich immer denke: Ne, aber du musst ja noch das ganz dringend machen und noch dieses ganz dringend machen und da steht an.

⁹³ Ein weiteres Statement zu diesem Subcode findet sich in folgender Interviewpassage: B21w, Pos. 36-38, 76.

Genau. Also da merke ich einfach so einen Druck, so eine Unruhe und immer wieder dieses: Ah, schaffst du das jetzt? Genau und dann versuche ich mir immer so Zeitpläne zu machen innerlich und wenn ich dann raus gerate aus den Zeitplänen, dann mache ich mir wieder Druck und dann gibt's wieder mehr Anspannung. (B22w, Pos. 10)⁹⁴

7.2.2.3 Selbstkritik

Zu dieser Kategorie gehören kognitive Überzeugungen der befragten Lehrkräfte, die sich durch ein negativ geprägtes Selbstbild oder eine besondere Strenge oder Härte sich selbst gegenüber auszeichnen und zu einer temporären oder generellen Abwertung der eigenen Person oder zur Ablehnung ungeliebter Persönlichkeitsanteile führen. Sich selbst kritisierende Gedanken werden hier als verbaler Ausdruck einer über einen längeren Zeitraum existierenden selbstverurteilenden mentalen Grundhaltung im Kontext mit emotional herausfordernden Situationen verstanden.

Mit verschiedenen Beispielen beschreiben die Lehrkräfte, dass sie sich in den für sie schwierigen Situationen über sich selbst geärgert oder sich innerlich beschimpft hätten. Eine Person spricht wörtlich von ihrem *inneren Kritiker* (B25w, Pos. 16-18).

Da bin ich dann quasi auch VÖLLIG unsachlich in der verbalen Auseinandersetzung gewesen, dass die Kollegin mich auch quasi wie in einem schlechten Krimi, wenn zwei Polizisten den Verdächtigen in die Zange nehmen wollen und der eine Kollege dann überschäumt, ich sage mal so, wie in „Schimanski- Manier“ ... und der andere Kollege dann sagt: Jetzt komm mal runter! Und so eine Situation war das und das habe ich als sehr belastend für mich in Erinnerung, weil ich gemerkt habe: Du Idiot ... also das heißt, ich habe mit mir selber geschimpft. (B3m, Pos. 37)⁹⁵

In einigen Antworten werden der eigene berufliche Anspruch und der Wunsch nach Perfektion in Verbindung mit einer selbstverurteilenden oder selbstkritischen Haltung angeführt.

Und da merkte ich am Anfang immer diesen Anspruch, wenn ich die getroffen habe die Eltern war ich sehr unter Spannung, dass ich das jetzt gut alles gleich verstehen muss und auch passend antworten muss und das hat mich sehr gestresst. Und wie bin ich in dieser Situation damit umgegangen war, dass ich eigentlich mich mehr unter Druck gesetzt habe: Das nächste Mal muss das besser sein. Du bist noch nicht richtig gebärdenkompetent, DGS- kompetent, du musst dich weiter fortbilden, das ist nicht gut genug so. [...] Genau, so dieses ... quasi nochmal mich damit klein gemacht. [...] Auch kein offenes Ohr habe für die Situationen, die dann anstehen und mich da SEHR verurteile, also das nicht haben kann. Also dieses Perfekte auch, dann auch suche,

⁹⁴ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B2w, Pos. 3; B9w, Pos. 28; B14w, Pos. 76.

⁹⁵ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B5w, Pos. 7-11; B6w, Pos. 186; B5w, Pos. 7-11; B25w, Pos. 16-18.

glaube ich. Das wird mir auch schon ab und an mal gesagt vom Gegenüber (lacht) unter Freunden oder Partner oder so (lacht) ... ja, also ich merke schon so dieses, es soll alles super toll sein und alles lässig von der Hand gehen (lacht). Ja, ne? (B7w, Pos. 12-14, 42) ⁹⁶

Einige Personen räumen ein, dass sie neben der selbstkritischen Haltung auch eine selbstfreundliche Seite in sich kennen, diese aber nicht immer abrufen könnten. Zudem sei es für sie schwer, die Situation, so, wie sie abgelaufen ist, auszuhalten.

Ja man hat schon manchmal diese innere Meckerstimme, aber da versuche ich schon manchmal ein bisschen gegen zu wirken, weil ich natürlich weiß, dass mir das eigentlich ja gar nicht gut tut. [...] Klappt aber nicht immer, kann ich jetzt nicht behaupten, dass ich immer nur nett mit mir rede. (B4w, Pos. 67)

Oh, ich bin wieder so in dieser alten Schleife drin, ich mache mich jetzt hier fertig ... stimmt, ich habe das falsch gemacht vielleicht ... stimmt, ich habe das vergessen und ich hätte vielleicht an der Stelle da etwas anderes tun sollen, das ist jetzt so. Aber mir fällt das dann sehr schwer, dass ich das nicht mehr verändern kann. Also das jetzt einfach die Situation dann zu halten, wie sie ist, das fällt mir dann sehr schwer. (B7w, Pos. 32-36) ⁹⁷

Einige Lehrkräfte verweisen in ihren Responses auf eine Haltung von Härte gegenüber sich selbst und begründen diese mit ihrer familiären Prägung bzw. ihrer Persönlichkeit. Eine Lehrkraft bringt ein, dass sie nicht so streng sei, wenn es nicht um sie, sondern um andere Personen ginge. Eine andere merkt in diesem Zusammenhang an, dass sie inneren kritischen Stimmen mehr Aufmerksamkeit widme als positiven. Und eine weitere Kollegin vergleicht sich selbst mit anderen und fragt sich, ob ihr Bedürfnis z. B. nach Ruhe überhaupt zu rechtfertigen sei.

Sondern ich komme aus so einer Bewegung „Wer krank ist, der leistet nichts“ und du musst ... und ich gehe auch noch mit einer Mandelentzündung arbeiten, gehe ich tatsächlich, weil ich immer denke, ich komme aus einer Familie, wo alle selbstständig sind, da gibt es kein Krankfeiern. (B12w, Pos. 38)

Und das ist eben, ich bin eher so jemand, der mit sich selber sehr streng ist, sehr kritisch. Andersherum, bei anderen kann ich da anders damit umgehen. Aber für mich selber ist irgendwie so eine Härte, weiß ich auch nicht, wenn ich das anders machen würde, dann hätte ich irgendwie das Gefühl, dass man nicht irgendwie vernünftig arbeitet und irgendwie nicht gut genug ist ... (B21w, Pos. 36)

Was ich jetzt auch feststelle, obwohl ich oft oder sehr häufig eine sehr, sehr gute Rückmeldung bekomme ... wenn dann aber doch ein Kritikpunkt kommt, dass ich dann mir

⁹⁶ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B16w, Pos. 19; B18w, Pos. 41.

⁹⁷ Ein weiteres Statement zu diesem Subcode findet sich in folgender Interviewpassage: B17w, Pos. 18.

*über diesen Kritikpunkt immer viel, viel mehr Gedanken mache, als über das, was positiv ist oder war. (B2w, Pos. 11)*⁹⁸

Obwohl die befragten Personen finden, dass es hilfreich sei, auch Persönlichkeitsanteile anzunehmen, die sie nicht an sich mögen, falle ihnen dies oft schwer. Eine Person schildert im Interview, dass sie ein für sie nicht akzeptables eigenes Verhalten durch die Reduzierung der Arbeitszeit versucht hat zu verändern.

Und dann das dazu führt, dass ich mich eigentlich selber in dem Moment gar nicht so mag. Weil ich mich selber auch viel lieber mag, wenn es mir gut geht (lacht). Ich finde, das ist was ganz Schwieriges, was man auch lernen muss. Das gehört ja nun mal auch zu einem und das ist ja ein Teil von einem. Das ist ja auch ganz normal. Aber das ist ein Prozess, glaube ich, dass man das lernt. Aber ich glaube, das ist bei mir noch nicht abgeschlossen. (B14w, Pos. 27)

*Das ist auch mit Grund warum ich dann gesagt habe: Ich muss unbedingt Stunden reduzieren ... weil ich mich selbst da überhaupt nicht mehr leiden konnte ... weil ich so auf 180 zuhause war und überhaupt nicht mehr abschalten konnte. (B13w, Pos. 60)*⁹⁹

Auf die Nachfrage in einem Gespräch, woran die interviewte Person merken würde, dass sie sich uneingeschränkt annehmen würde, antwortet sie:

Ja, das ist tatsächlich ein sehr seltenes Gefühl würde ich sagen. Das ist ja fast ein bisschen traurig (lacht), aber es ist ein bisschen seltenes Gefühl. (B23w, Pos. 2)

7.2.2.4 Akzeptanz beruflicher Herausforderungen

Im Gespräch zum Umgang mit sich selbst angesichts emotionaler Belastung erklärt die Hälfte der interviewten Lehrkräfte, dass sie sich darum bemühten, eine mentale Einstellung von Akzeptanz hinsichtlich der Existenz von Schwierigkeiten zu kultivieren. In dieser Kategorie werden Responses verortet, in denen u.a. Aussagen zu einer realitätsbewussten Annahme von nicht immer oder nicht zeitnah zu lösenden Konflikten oder Anforderungen gemacht werden. Ebenso gehören Antworten dazu, in denen Lehrkräfte darlegen, dass nicht alles lösbar sei und Grenzen vorkommen.

In diesem Zusammenhang berichten einige Personen, dass Akzeptanz für sie auch bedeute, in Situationen nicht zwingend einzugreifen, sondern den Mut zu haben, abzuwarten oder die Grenzen der eigenen Wirksamkeit auszuhalten. Diese Haltung

⁹⁸ Ein weiteres Statement zu diesem Subcode findet sich in folgender Interviewpassage: B14w, Pos. 17; B21w, Pos. 26.

⁹⁹ Ein weiteres Statement zu diesem Subcode findet sich in folgender Interviewpassage: B15w, Pos. 25.

beinhaltet zudem die Vorstellung, dass nicht immer alles so läuft, wie man es selbst gerne hätte sowie die Anerkennung unterschiedlicher Positionen, Überzeugungen und Kompetenzen, die nicht zwingend den eigenen entsprechen.

Aber, ja, ich merke das interessanterweise immer, wenn wir eine Fallbesprechung haben und jemand anderes einen Fall berichtet. Dann merke ich, da bin ich viel schneller an den Lösungen wahrscheinlich als bei mir selber. Und ich merke dann immer wieder: Wir sind halt nicht die oder ich bin nicht diejenige, die das lösen kann und muss ab einem gewissen Punkt auch loslassen, weil ich dafür nicht verantwortlich bin. Und ich glaube, das entlastet auch dann wieder. [...]... auch zu akzeptieren, dass das nicht alles so läuft, wie ich mir das vorstelle. (B16w, Pos. 23-25)

Das hat mir so geholfen, dass ich manchmal denke: Ja, weil man natürlich als Lehrer oder Sonderpädagogin immer versucht, alles in der Hand zu halten und alles zu lenken, aber dann auch mal zu sagen: Das ist jetzt das Schicksal von dem Kind (lacht). Die Eltern wollen jetzt unbedingt, dass es im GL ist. Ich bin der Meinung es wäre besser an der Förderschule. Ich habe ganz viele ganz gute Gründe, aber die Rechtslage ist so, die Eltern wollen das so, die Schule sagt auch, das Kind kann bleiben. (B11w, Pos. 75)¹⁰⁰

Einige Lehrkräfte führen konkreter aus, wie sie sich von eigenen Konzepten lösen konnten, um eine für sie angemessenere Haltung in der vorgestellten Situation zu finden.

... und da braucht man auch Mut, Momente auszuhalten, wo nichts passiert, wo man dann einfach da ist und guckt, was jetzt passiert, anstatt dieses, was ich mir vorgenommen habe, jetzt in diese Situation zu bringen. (B7w, Pos. 214)

Und das ist ein Vorteil von Corona. Ich habe mich vom Leistungsgedanken gelöst. Ich war eine Zeit lang so da festgebissen und habe gedacht, die müssen den Hauptschulabschluss schaffen. Und Hauptschule, oh Gott, oh Gott, oh Gott und dann guckt man sich mal so eine ZP10 an und fängt direkt an zu schwitzen und denkt: Das schaffen die niemals, weil ... die sind gehörlos! (B12w, Pos. 44)¹⁰¹

Ein Statement beschreibt genauer, wie der gedankliche Einbezug der Erlebniswelt anderer mit einer Haltung von Akzeptanz auftretender Herausforderungen in Verbindung gebracht werden kann.

Wenn ich es schaffe, morgens zu meditieren und ich komme in den Kindergarten und mir kommen gestresste Erzieher: Oh Frau (Name der Lehrkraft), Sie sind heute da, oh heute ist alles, alles ganz schwierig, der Raum ist belegt und hier und oh, ich bin ganz alleine hier mit 27 Kindern (verstellt Stimme). [...] Okay ... gut ..., ja ich gucke mal, ich gucke mal, was wir vielleicht jetzt aus der Situation machen können und ich merke

¹⁰⁰ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B11w, Pos. 21, 24; B16w, Pos. 21.

¹⁰¹ Ein weiteres Statement zu diesem Subcode findet sich in folgender Interviewpassage: B10w, Pos. 60.

*dann auch, dass dieser Mut mehr da ist bei mir. [...] Mut ... für den Moment. (B7w, Pos. 208-212)*¹⁰²

Für manche Personen besteht die Akzeptanz von schwierigen Situationen auch darin, anzuerkennen, dass man mit den Personen, die an der Konfliktsituation beteiligt waren, im gegenwärtigen Moment keine gemeinsame Lösung finden kann oder es seine Zeit braucht, bis sich eine Veränderung einstellt.

Ja, fühlt sich dann (lachend), ja, fühlt sich dann erstmal an wie so ein ... bisschen ein Kapitulierer. Ja, ich würde schon versuchen, dann nochmal zu insistieren und nochmal zu insistieren. Wenn der dann nicht erhört würde, dann würde ich denken: Okay, der andere kann mir das jetzt nicht geben. (B1w, Pos. 79)

*Jetzt kam noch eine schlimme Diagnose da raus und jetzt haben wir eine Regelmäßigkeit und jetzt habe ich auf einmal das Vertrauen der Eltern. Und das haben die mir auch schon mal so gesagt ... irgendwie. Das hat aber jetzt lange, lange gedauert, aber ich habe mich vielleicht auch mal zwischendurch geärgert und habe gedacht: So, jetzt ist Schluss! Aber dann passierte immer wieder was. Und wenn ich jetzt so im Nachhinein draufblicke, ist es eigentlich auch wieder total „in Anführungsstrichen“ schön, also spannend und interessant gewesen, dieser Kontakt. (B16w, Pos. 39)*¹⁰³

Ein zusätzlich eingebrachter Aspekt fokussiert auf die Möglichkeit, auch in Schwierigkeiten das Positive sehen zu können.

Also in die Familien gehe ich rein und jetzt, wo du das sagst, wie stehe ich mir bei, was passiert da? Es gibt, glaube ich, immer irgendwie Momente oder irgendwas an den Geschichten, die gut sind. Die was Positives haben. Und wo sich immer wieder was Gutes entwickelt. Jetzt bei diesem Jungen eben, wo ich sagte, er ist einfach aus sich heraus ein total freundliches Kerlchen. (B16w, Pos. 77)

7.2.2.5 Selbstvertrauen in berufliche Kompetenz

20 der 26 Lehrkräfte teilen im Interview ihre Einstellung zu ihren beruflichen Fähigkeiten. In den Gesprächen zum Umgang mit sich selbst in schwierigen beruflichen Situationen erklären sie, dass sie ihr Vertrauen in ihre beruflichen Kompetenzen und Ressourcen mehrheitlich auf ihre beruflichen Erfahrungen zurückführen und über die Entwicklung ihrer professionellen Rolle ein berufliches Selbstbild gefestigt haben, das sich auch in herausfordernden Situationen stabilisierend auswirken würde. Zusätzlich zu den oben genannten Gesichtspunkten wird auch der Aspekt der Freude an der Arbeit

¹⁰² Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B16w, Pos. 27; B21w, Pos. 44.

¹⁰³ Ein weiteres Statement zu diesem Subcode findet sich in folgender Interviewpassage: B3m, Pos. 25.

allgemein im Kontext mit beruflichem Selbstvertrauen genannt und in diese Kategorie mit aufgenommen.

Einige Personen beschreiben, wie sich ihr professionelles Rollenverständnis auf herausfordernde Situationen in ihrem Alltag auswirkt.

Also so ein Stück weit sicherlich, dass ich so ein bisschen Vertrauen hab in mein Können einerseits und auch dass ich jetzt ... ich gehör nicht zu den Leuten, die jetzt irgendwie da gegen diese Windmühlen kämpfen, sondern ich lasse das ein Stück weit und mach meinen Job und das nach bestem Wissen und Gewissen. (B23w, Pos. 2)

... aber irgendwie habe ich da eine professionelle Distanz gekriegt in den letzten Jahren, dass ich auch der Meinung bin, ich kann mit meiner Beratung eigentlich nur beraten, wenn der Rat gewünscht ist. (B11w, Pos. 26)¹⁰⁴

Zu einer professionellen Haltung gehört für manche Kolleg*innen auch eine Außendarstellung, die darauf bedacht ist, Vertrauen und Sicherheit auszustrahlen oder sich in ihrer Führungsrolle zu behaupten.

Genau. Ich gehe natürlich nicht dahin und sage: „Boa, ich habe gar keine Ahnung!“ Sondern manchmal tut man auch so, als hätte man Ahnung und labert so ein bisschen rum und macht anscheinend einen ganz kompetenten Eindruck und geht dann nachher ... googelt das dann eben und findet das dann raus. Ich glaube, es ist so eine Balance dazwischen. (B8w, Pos. 48)

Ich meine so nach einigen Dienstjahren ist man ja so ein bisschen im Training und weiß das, wie der Schauspieler, der auf die Bühne geht. Also mit dem Übertreten der Klassentürschwelle hat man auch die Rolle und lässt auch alles andere so ein bisschen hinter sich und muss den Schülern ja trotzdem irgendwie ganz normal und zugewandt und auch ohne diese Belastung, die dann im Hintergrund eine Rolle spielt, gegenüber-treten, so. Nach einiger Übung geht das auch. (B26m, Pos. 22)¹⁰⁵

Eine besondere Rolle im Kontext der eigenen Kompetenzüberzeugung schreiben die meisten Lehrkräfte ihren erworbenen beruflichen Erfahrungen zu.

Also ich versuche wirklich auch, mir klar zu sagen: Du bist so lange dabei und es ist immer alles gut gegangen. Also, es hat immer ein gutes Ende gefunden, es ist nie im Desaster geendet. [...] Wenn es ganz schlimm war, war der nächste Tag immer besonders gut. Das ist wirklich oft so. (B10w, Pos. 85)

Und auch das gelingt mir jetzt viel besser als vorher, aber es gibt natürlich auch manchmal Sachen, wo ich aufgeregt bin, aber in der Regel kann ich das alles viel

¹⁰⁴ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B9w, Pos. 4; B10w, Pos. 40; B13w, Pos. 30; B21w, Pos. 52.

¹⁰⁵ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B9w, Pos. 117; B20w, Pos. 14.

besser und für mich ist eben gut, das öfter gemacht zu haben und die Erfahrung zu haben. (B17w, Pos. 10)¹⁰⁶

Im Zusammenhang mit den eigenen Erfahrungen wird auch die Kraft positiven Feedbacks sowie die Freude an der Arbeit eingebracht, die die eigenen Kompetenzüberzeugungen mit beeinflussen.

Also, ich freue mich und ziehe da auch immer ein bisschen, wie soll ich sagen ... ein bisschen Wärme für mich heraus, wenn junge Kolleginnen oder Kollegen auf mich zukommen und sagen: Sag mal, ich bin jetzt an diesem Fall dran und ich komme da nicht weiter, darf ich dir das mal erzählen und kannst du mir mal sagen, wie du das siehst, hast du da vielleicht eine Idee? Also das tut mir, muss ich ganz klar sagen, immer wieder gut, dass ich inzwischen auch als erfahrener Kollege angesehen werde. (B3m, Pos. 77)

Ich versuche schon den Blick auf das für mich Wesentliche zu richten, nämlich auf die Interaktion mit den Eltern, mit den Kindern und den Erziehern und mir zu sagen: Das ist eigentlich der Kern unserer Arbeit. Und da habe ich das Gefühl, dass ich eine sehr gute Arbeit leiste. Das kriege ich eigentlich auch immer wieder gespiegelt und vor allen Dingen: Es macht Spaß. Es macht einfach Spaß. (B22w, Pos. 16)¹⁰⁷

7.2.2.6 Selbstwertschätzung

23 Interviewteilnehmer*innen schildern Beispiele für eine wertschätzende Grundhaltung sich selbst gegenüber im Kontext mit emotionalen Belastungen im Schulalltag. In diese Kategorie fallen Äußerungen, in denen die Teilnehmenden eine Einstellung von Wohlwollen und Freundlichkeit sich selbst gegenüber formulieren, die Überzeugung äußern, sich zu mögen und authentisch zu sich zu stehen (mit ihrer Persönlichkeit und Leistungsfähigkeit) und eine Haltung von Akzeptanz eigenen Schwächen gegenüber ausdrücken.

Eine wohlwollende Grundhaltung scheint leichter anderen Personen entgegen zu bringen zu sein als sich selbst und wird in den Antworten teilweise als Umweg genutzt, um auch sich selbst Akzeptanz zukommen zu lassen.

... dass die (Anm.: gemeint sind Kolleginnen) so an sich selber zweifeln und dann überlegt man sich, okay, was sagt man als Freundin in der Situation. Natürlich versucht man der Person irgendwie die Selbstzweifel zu nehmen und nicht einfach nur, weil man das sagt, sondern weil man das auch wirklich so meint dann. Man sagt dann ja sowas wie: „Ja, aber da kannst du doch gar nichts für“ oder „Das kann doch jedem

¹⁰⁶ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B3m, Pos. 29; B17w, Pos. 20; B19w, Pos. 57; B20w, Pos. 37; B23w, Pos. 3.

¹⁰⁷ Ein weiteres Statement zu diesem Subcode findet sich in folgender Interviewpassage: B2w, Pos. 38.

mal passieren“. Und, ja dann ist das auch das, was ich dann zu mir selber sage, wenn mir mal sowas passiert. (B8w, Pos. 76)¹⁰⁸

Selbstfreundlichkeit äußert sich bei manchen Lehrkräften u.a. auch darin, dass sie ihre Befindlichkeiten ernst nehmen und sich nach einem Fehler verzeihen können.

Denn im besten Falle komme ich ja zu dem Schluss: Okay, ich habe mein Bestmögliches gegeben. Das liegt ja nicht daran, dass ich schludrig bin oder, dass ich irgendwie keinen Bock habe, sondern es kann ja einfach mal passieren, dass man irgendwie was falsch macht und dass man es nicht wusste, Absprachen irgendwie doof gelaufen sind. Wenn man das aber nicht so akzeptiert, dass es okay ist, dass man auch mal einen Fehler macht oder dass man mal nicht weiß... Wenn ich das nicht akzeptieren kann, dann merke ich, dass ich da nicht gut für mich selber damit umgehe. (B8w, Pos. 27)

Für einige Lehrpersonen zählt ebenso dazu, sich nicht ständig vollends zu verausgaben.

Dass man 80% macht, dann ist das genauso gut, als wenn man 100% hat. Das haben wir im Seminar mal gemacht. Das war das Einzige dazu. Aber das ist sowas, was ich irgendwie mir seitdem immer wieder vor Augen halte. Wenn ich dann abends um halb zwölf immer noch dasitze, noch irgendwie über die Vertiefungsphase nachdenke, dann mache ich den Laptop zu und lasse es jetzt einfach. (B9w, Pos. 72)

Ja, ich verausgabe mich halt nicht so. Ich kann ganz gut die Waage glaube ich halten. Also ich habe schon meinen Anspruch im Beruf, aber auch nicht ZU sehr. Also, dass man jetzt in so einen Burnout-Situation gerät. Weil ich immer wieder gucke, dass es mir gut ... also ich nehme mir immer auch meine Zeit um zur Ruhe zu kommen oder zu meditieren oder mein Yoga zu machen, weil ich weiß, dann geht es mir da auch überall gut und ich kann mit den Situationen halt besser umgehen. (B19w, Pos. 59)

Selbstakzeptanz drückt sich für viele Lehrkräfte in der Überzeugung aus, mit den eigenen Fähigkeiten zu genügen, zu sich stehen zu können und sich als Gesamtperson annehmen zu können, auch wenn man nicht über alles Bescheid weiß, Fehler macht und Dinge nicht kann.

Aber da war es wirklich... das war die Akzeptanz dessen, dass ich ausreiche in der Situation und dass das Gegenüber sich etwas anderes wünscht, aber, dass das auch nicht von Nöten ist und dass ich mit meinen Fähigkeiten hier sehr gut agieren kann, ne? (B7w, Pos. 22)

Und auch so dieses „Dazu stehen“, dass ich es nicht kann. Aber auch so aus einer Haltung heraus: Es ist in Ordnung, dass ich es nicht kann. Also davor bin ich immer gefahren ... so ich verstecke mich, ich verberge es, ich versuche alles, dass es nicht rauskommt. (B7w, Pos. 18)

¹⁰⁸ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B7w, Pos. 65; B10w, Pos. 26; B14w, Pos. 23; B20w, Pos. 22.

Und dann bemerke ich: Och krass, habe ich ja doch nicht RICHTIG gemacht, dass eine Mail rausgegangen ist, wo irgendwas falsch war und so. Und ja ... da gibt es eben so [...] unterschiedliche Verhaltensweisen für mich im Umgang mit mir selber, dass ich das dann eben auch belächle, also ja mittlerweile eben auch belächeln kann und sagen: Ach guck mal, ne? So ist es eben. (B1w, Pos. 62) ¹⁰⁹

Eine Lehrkraft betont, dass sie ihre persönliche Haltung von Selbstannahme auch ihren Schüler*innen versuche transparent zu machen.

Und das ist ja wahrscheinlich das, was ich meinen Schülerinnen total mit auf den Weg gebe, worüber wir auch ganz oft sprechen, dieses, gerade wenn eine Behinderung da ist, unvollkommen zu sein. Warum ich? Ich schäme mich und ach da kommen ja tausend Sachen rein, über die wir so reden irgendwie und was uns alle so bewegt. Und ich bin zu dick. Und ich bin zu dünn. Und ich habe meine Haare nicht schön. Und ich trage ein Kopftuch und der andere nicht. [...] Dahinzukommen zu sagen, sich so anzunehmen, wie man ist, das lebe ich denen ja auch vor. (B12w, Pos. 38)

7.2.3 Subkategorien im Antwortmodus: Gefühle und gefühlsassoziierte Erlebniszustände

Dieser Antwortmodus schließt Responses ein, die Gefühle oder gefühlsassoziierte Erlebniszustände ausdrücken. Hierunter werden subjektive Empfindungen oder innere Erfahrungen verstanden, die als psychische Reaktion auf Erlebnisse entstehen. In diese Kategorie werden sowohl Gefühlszustände (wie z. B. Hilflosigkeit, Kränkung, Scham) aufgenommen, die für sich alleine stehen als auch gefühlsassoziierte Erlebniszustände, die unterschiedliche Gefühlsqualitäten vereinen und in enger Verbindung mit Gedanken oder einer mentalen Haltung stehen (hier als Erlebniszustände im Kontext mit Selbstwirksamkeit, mangelnder Selbstwirksamkeit, Wertschätzung oder Verbundenheit bezeichnet). An dieser Stelle wird die schon angesprochene Interdependenz der Antwortmodi besonders offensichtlich, da nicht immer vollständig zwischen *gefühlsassoziierten Zuständen* und *Gedanken* getrennt werden kann. Bei der Kategorienbildung in diesem Antwortmodus zeigt sich, dass im Rahmen der Wahrnehmung von Gefühlen als Reaktion auf emotionalen Stress einige Gefühle mit beschriebenen Subkategorien im Antwortmodus *Gedanken und mentale Einstellungen* stark verschmolzen sind. Statements werden trotz eingeschränkter Trennschärfe zu einer eigenen Subkategorie in diesem Antwortmodus mit der Benennung *gefühlsassoziierte*

¹⁰⁹ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B10w, Pos. 44-46; B15w, Pos. 67, 71.

Erlebniszustände kodiert, wenn der Fokus der Schilderung auf dem Erlebniszustand und nicht auf der gedanklichen Auseinandersetzung liegt.¹¹⁰

Die folgende Tabelle verdeutlicht alle gebildeten Subkategorien in diesem Antwortmodus sowie die Anzahl der Interviews, in denen Aussagen gemacht werden, die den einzelnen Subkategorien zugeordnet sind. Die meisten Codes werden hier in der Subkategorie *Erlebniszustände im Kontext mit Verbundenheit* vergeben, die wenigsten in der Subkategorie *Kränkung*.

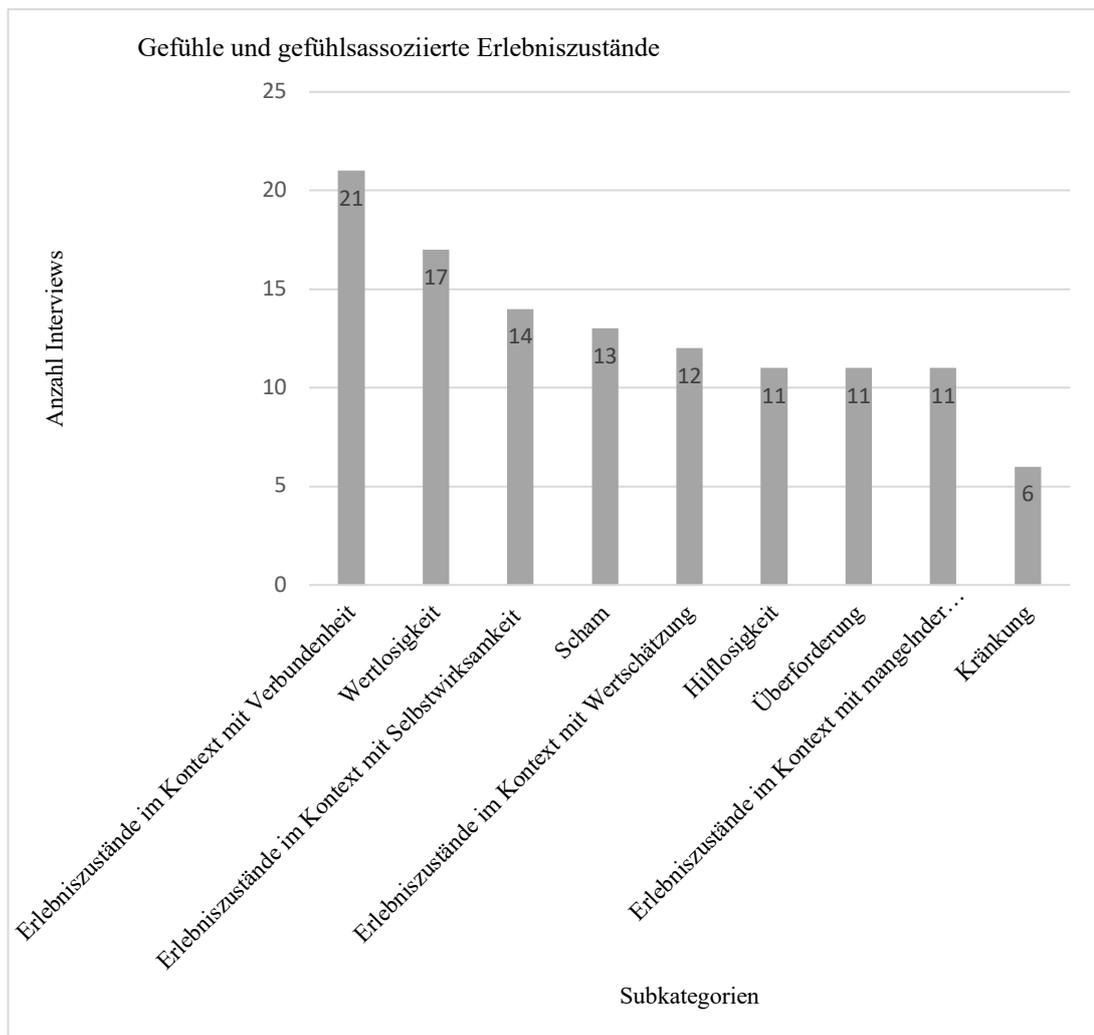


Tabelle 10: Anzahl der Interviews zu Aussagen in Subkategorien des Antwortmodus „Gefühle und gefühlsassoziierte subjektive Erlebniszustände“

¹¹⁰ Barrett (2017) spricht in diesem Zusammenhang von „zusammengesetztem“ Gefühl („constructed emotion“), da in ihrer Theorie neben physischen Empfindungen auch kognitive Konzepte die Bausteine für die Entstehung emotionaler Zustände sind. Ebenso diskutiert Damasio in seinen Ausführungen die enge Verzahnung von Gefühlen und rationalem Denken, insbesondere im Hinblick auf Entscheidungsfindungen (Damasio, 2003, S. 107 ff.).

7.2.3.1 *Gefühlsassoziierte Erlebniszustände im Kontext mit Verbundenheit*

Diese Kategorie erfasst Antworten, in denen Interviewpartner*innen angesichts emotional schwieriger Erfahrungen Gefühle von Zugehörigkeit und Verbundenheit sowie Erlebnisse vertrauensvoller wechselseitiger Beziehungen schildern. Diese drücken sich z. B. durch die Erfahrung aus, dass es anderen schon einmal ähnlich gegangen ist und sie nicht allein mit dem eigenen leidvollen Erlebnis sind. In den meisten Interviews werden Erfahrungen mit diesen Erlebnisqualitäten thematisiert.

Das ist es schon wirklich ... da sind so manchmal echt harte Fälle. Genau, da muss ich meckern, dann schimpfe ich einfach mal so ein bisschen, dann höre ich mir deren (Kommentar: gemeint ist eine Kollegin) Geschichte an, dass es ihr auch nicht besser geht und das hilft ja dann auch so ein bisschen. (B4w, Pos. 55)

Vor allem im Gespräch mit Kollegen. Ich merke, wenn wir uns treffen, dass wir häufig über gleiche Themen sprechen, weil es anderen Kolleginnen auch so geht. Und das hilft mir unheimlich. Wenn man da noch einen Rotwein zu trinkt, dann geht es auch ein bisschen besser. So irgendwie. Dass man einfach zusammen darüber spricht, dass ich nicht denke: ICH sehe das nur so. (B12w, Pos. 22) ¹¹¹

Das Gefühl innerer Verbundenheit durch ähnliche Erfahrungen wird von einer Lehrkraft auch in Verbindung mit einer größeren Nachsichtigkeit und mehr Mitgefühl anderen gegenüber benannt.

Und mir ist halt aufgefallen, als ich wieder zurückkam, dass es vielen auch so gegangen ist wie mir. Ich habe dann auch mitfühlend gedacht: Oh, die sind eigentlich auch in der Phase, in der ich war. Und ich war dann voller Sorge für die anderen, dass die auch leider durch diesen Burnout gehen müssen. Und das hat für mich einfach nochmal den Auslöser gehabt, dass ich dann in dem Moment wirklich, Mitleid ist übertrieben, aber Mitgefühl mit den Kollegen hatte. Sodass ich auch wirklich sagen konnte: Ich werte das, was beispielsweise von Kolleginnen gekommen ist und in meine Richtung ging, nicht über. Weil ich einfach wusste, die sind genauso schwer belastet wie viele von uns. Und von daher habe ich es geschafft, es dann nicht direkt persönlich zu nehmen. (B18w, Pos. 15)

Ein Aspekt der Gefühle von Verbundenheit und Zusammenhalt scheint auch die Sicherheit zu sein, dass Schwierigkeiten geteilt werden können, ohne Angst haben zu müssen, dass man beschämt werden könnte.

Und ja natürlich solche Belastungen spüren auch andere, auch andere Schüler auch andere Kollegen, in meinem Fall. Aber jetzt in meiner persönlichen Situation war es hier an der Förderschule so, dass Freud und Leid auch gut geteilt werden konnte und durfte im Kollegenkreis. Jeder hat mal Klassen oder Situationen, die schwierig sind. Es gibt immer einzelne so in der Schülerschaft. Und ich habe die Erfahrung gemacht,

¹¹¹ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B9w, Pos. 66; B14w, Pos. 19; B24w, Pos. 29.

dass es mir auch sehr half und auch immer noch hilft, wenn der Fall mal auftritt, das mitteilen zu können, ohne Sorge haben zu müssen, dass ich mich vielleicht irgendwie entblöße. (B26m, Pos. 20)

Gemeinsam Zeit miteinander zu verbringen und sich auszutauschen, auch über nicht-schulische Bereiche, beschreiben einige Lehrkräfte zudem als gemeinschaftsstiftend und verbindend.

Als ich dann.... Ich bin dann in Düsseldorf an die Schule und habe sofort eine Klassenleitung bekommen, sofort eine Referendarin. Und das war super, fand ich schön. Also es war eine total schöne Zeit, aber auch so volle Kanne, 100prozentig. Das war toll, weil wir so eine ganz beständige und nette Fahrgemeinschaft hatten und dann immer auf dem Hin- und Rückweg auch so ganz viel Psychohygiene hatten und das alles nochmal durchbesprechen konnten, was da so passierte. (B13w, Pos. 95)¹¹²

Spezielle Settings wie Arbeitsgruppen mit wenigen Kolleg*innen oder spezifische teambildende Fortbildungen werden im Zusammenhang mit Verbundenheitsgefühlen besonders hervorgehoben.

... also zum Beispiel nach so einer Fortbildung sind wir, finde ich, alle im Team miteinander verbunden. Also das ist so eine ganz ... ich spüre da eine ganz enge Verbundenheit, die ich sonst nicht habe. [...] Das ist so etwas, wie so ein bisschen beseelt ... so ganz grob ... geht ja dann nicht so lange, aber für die Zeit und so schön, auch mit den Kollegen, wo man weiß: Mhm, ist nicht so meins. Aber auch da findet man so eine Art Frieden und Verbundenheit, das finde ich schon. Ich gehe da ... also mich berührt das immer sehr und ich finde das immer sehr, sehr schön und toll, dass wir da so etwas machen. Und mit so einer Haltung trete ich dann auch den Kollegen gegenüber [...] Man wird da so auf eine Ebene gebracht, dass gar nicht mehr zeigen müssen, wie toll wir sind und was wir alles können, das fällt dann irgendwann weg (B7w, Pos. 182-186)

7.2.3.2 Wertlosigkeit

Das Gefühl, sich in Verbindung mit emotional belastenden Situationen persönlich unzulänglich oder wertlos zu fühlen, kennen und formulieren mehr als die Hälfte der Hörgeschädigtenpädagog*innen. Diese Kategorie umfasst verschiedene emotionale Erlebniszustände von Selbstzweifel in Verbindung mit dem Gefühl, im Vergleich mit anderen nicht zu genügen bis hin zu der Empfindung, sich wertlos zu fühlen.

Selbstzweifel zeigen sich bei einigen Lehrkräften z. B. in dem Gefühl der Unsicherheit, über die nötigen Kompetenzen zu verfügen, um im beruflichen Alltag bestehen

¹¹² Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B4w, Pos. 61; B22w, Pos. 39.

zu können. Einige stellen fest, dass sie sich bestimmte Aufgaben nicht zutrauen würden oder sich Anforderungen nicht gewachsen fühlen. Zweifel an sich selbst werden zudem verbunden mit Gedanken, vielleicht etwas versäumt zu haben oder für eine nicht gewollte Entwicklung verantwortlich zu sein. Neben Gefühlen tauchen im Kontext mit Selbstzweifeln auch Gedanken oder Glaubenssätze auf, wodurch eine Zuordnung zum Modus *Gedanken und mentale Einstellungen* ebenso möglich wäre. Es zeigt sich auch hier wieder, dass die vier Antwortmodi miteinander in enger Beziehung stehen, sich gegenseitig beeinflussen und ein Modus Aspekte eines anderen enthalten kann. In dieser Subkategorie steht die Qualität von gefühlter Unsicherheit hinsichtlich der eigenen Kompetenzen im Vordergrund und erklärt daher die Einordnung in diesen Antwortmodus.

Also manchmal habe ich mich schon gefragt: War das jetzt wirklich die richtige Wahl? Eigentlich wollte ich gerne was Neues machen und nochmal was Herausforderndes machen. Dann habe ich aber gemerkt, dass mir das teilweise echt zu viel wurde und ich gedacht habe: Kann ich das überhaupt? [...] Ich glaube, dass sich das wirklich so durch mein Leben gezogen hat. Und dass jetzt auch heute eben noch manchmal kommt oder dann eben mit dieser Fachleiterstelle: Kann ich das denn wirklich? Kann ich mir das eigentlich zutrauen? Es gibt ja immer Leute, die sind viel besser. Die reden eloquenter oder haben einfach ein ganz anderes Auftreten. (B2w, Pos. 11)

Also wenn man die ganze Zeit nur hadert, wie ich das früher immer getan habe und mit sich selbst so zweifelt, weil man denkt, man kann das alles eigentlich doch nicht, das tut überhaupt nicht gut. [...] Aber es gab halt immer diese Tiefen, wo ich nach Hause kam und der X, also mein Mann, dann schon wieder sagt: Oh, immer die gleiche Geschichte. Du kannst es nicht. (lacht) Und der war immer schon total genervt. Und ich habe mich sehr unverstanden gefühlt. (B10w, Pos. 69)¹¹³

In weiteren Antworten drücken Kolleg*innen ihre Gefühle von Unzulänglichkeit darin aus, sich in verschiedenen Situationen klein und unzureichend zu fühlen, vermeintliche Bedürfnisse anderer nicht erfüllen zu können oder mit den eigenen Kompetenzen allgemein nicht zu genügen. Auch hier gibt es Überschneidungen zu der mentalen Haltung in der Subkategorie *Selbstkritik*. Die Zuordnung zu den gefühlsassoziierten Erlebniszuständen geschieht auch hier aufgrund des Fokus auf dem ausgedrückten momentanen Gefühlszustand, nicht auf der generellen kognitiven Überzeugung.

Und wie ich in dieser Situation damit umgegangen war ... dass ich eigentlich mich mehr unter Druck gesetzt habe und: Das nächste Mal muss das besser sein. Du bist noch nicht richtig gebärdenkompetent, DGS- kompetent. Du musst dich weiter

¹¹³ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B22w, Pos. 12; B24w, Pos. 19,29,31; B25w, Pos. 22; B26m, Pos. 8.

fortbilden, das ist nicht gut genug so, also dieses Gefühl. [...] Genau ... quasi mich nochmal damit klein gemacht. (B7w, Pos. 12-14)

Also, ich habe dann manchmal ganz schroffe Eltern vor mir, die dann FACHLICH mir zeigen, was sie alles draufhaben, wo ICH dann ganz schnell ... meine Ängste kommen oder so (lacht). (B19w, Pos. 71) ¹¹⁴

Im Vergleich mit den Kompetenzen anderer traten Gefühle des „Nicht-genug-Seins“ besonders in den Fokus. Eine Kollegin spricht in diesem Zusammenhang auch von dem Gefühl des Neids.

Ich mache auch immer einiges mit PowerPoint im Unterricht, aber manche, gerade Männer, haben das manchmal noch viel besser drauf und dann sitze ich auch da und denke mir so: Wow, wie die das machen, also schon irgendwie toll. Und denke natürlich auch: Hm, ich kann das nicht. [...] Und ja da kommen manchmal so ein bisschen schlechte Gefühle. Dass man halt selber denkt: „Hm, könnte ich jetzt glaube ich gar nicht so, finde ich aber toll, würde ich gerne können.“ Da ist man so ein bisschen neidisch. (B4w, Pos. 67-68) ¹¹⁵

In einzelnen Interviews bringen Lehrkräfte Gefühle von Wertlosigkeit und Unfähigkeit angesichts erlebter Situationen persönlichen Scheiterns zum Ausdruck. Auch hier werden Überschneidungen zu dem kognitiven Konzept der negativen Gedankenspirale und der Selbstkritik deutlich. Im Vordergrund der ausgewählten Aussagen stehen aber die hiermit verbundenen Gefühlsqualitäten, sodass diese Responses in diesem Modus aufgeführt werden.

Ich merke gerade, dass mir die Tränen in die Augen schießen, deswegen (...) ja, dass ich einfach nicht fähig bin, meinen Job zu führen. [...] Aber ... das ist etwas ... dass mir so unkontrolliert die Tränen in die Augen schießen, weil ich mich halt so unzureichend fühle. Nicht perfekt genug. (B18w, Pos. 21-25, 31)

Ja, also dann werde ich traurig und arbeite mich dann gedanklich so an den Boden. Das ich mich dann nicht wertvoll finde und dass ich nicht gut bin für die Welt hier, so. Also Abwertung, dass ich einfach generell das nicht kann (lacht) und in so einer negativen Gedankenspirale (lacht). (B20w, Pos. 20)

Wenn du permanent dich unzulänglich fühlst, ob als junger Kollege oder als älterer Kollege, wobei ich das Gefühl habe, umso älter der Kollege, desto mehr steigt die Unzufriedenheit, die Angst unzulänglich zu sein. Also ich bin jetzt... Ich gehöre jetzt zu den Mittelkollegen, ich bin ja keine junge Kollegin mehr, ich werde 40. (B12w, Pos. 8) ¹¹⁶

¹¹⁴ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B11w, Pos. 30; B18w, Pos. 3; B20w, Pos. 8.

¹¹⁵ Ein weiteres Statement zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B14w, Pos. 17; B22w, Pos. 12.

¹¹⁶ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B10w, Pos. 18; B17w, Pos. 109; B22w, Pos. 12.

7.2.3.3 Scham

13 interviewte Personen benennen Gefühle von Scham im Zusammenhang mit emotionalem Stress. In diese Kategorie fallen Aussagen, in denen die Hörgeschädigtenpädagog*innen von Situationen erzählen, in denen sie sich schuldig oder peinlich berührt fühlten oder bestehende Normen oder allgemeine Ansprüche nicht erfüllen konnten. Dies betrifft z. B. auch ungeliebte Persönlichkeitseigenschaften, gefühlte Kompetenzlücken oder Erlebnisse des Scheiterns, die der Öffentlichkeit lieber verborgen bleiben sollen.

Scham ist auf jeden Fall ein Punkt. Und mit so ein bisschen Abstand würde ich mit dieser Person oder diesem Beteiligten schon auch immer nochmal das Gespräch suchen. (B6w, Pos. 71)

Dann ist mir das peinlich ... also, dann merke ich so richtig, wenn ich daran denke so: Uh, dann zuckt das so. (B13w, Pos. 42)¹¹⁷

Eine zusätzliche Facette von Scham ist die Angst, sich durch gezeigte Verletzlichkeit bloßgestellt zu fühlen. In diesem Zusammenhang erwähnen einige Kolleg*innen, dass es ihnen unangenehm sei, wenn andere über z. B. eine als peinlich empfundene Verhaltensweise oder Situation Kenntnis bekämen und sie dadurch negativ bewertet würden.

Und trotzdem gibt es auch Momente in großer Unsicherheit und in denen ich mich auch (...) total wackelig fühle und das ist vor allem, glaube ich, in Konfrontation mit meinen Schwächen ... wenn die abgefragt werden oder wenn ich das Gefühl habe: Ah, das könnte jetzt eine Situation werden, in der ich total bloßgestellt werde. Und plötzlich stellen alle fest ... ich glaube, vielleicht ist das schon so eine Art Grundangst ... plötzlich stellen alle fest: Die ist ja total dumm. Wahrscheinlich irgendwie sowas. (B25w, Pos. 24)

Ja, also da ist auch Scham irgendwie ein Thema. Auf jeden Fall. Ist mir unangenehm. Und ich denke schon auch, wenn das ein Kollege mitkriegt ... oder die Sekretärin, die momentan ... die ist echt ein Wachtmeister. Ist mir unangenehm. (B6w, Pos. 197)¹¹⁸

¹¹⁷ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B5w, Pos. 5; B24w, Pos. 19; B8w, Pos. 68; B14w, Pos. 3.

¹¹⁸ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B7w, Pos. 18; B10, Pos. 79; B21w, Pos. 72.

7.2.3.4 *Gefühlsassoziierte Erlebniszustände im Kontext mit Selbstwirksamkeit*

In 14 Interviews werden gefühlsassoziierte Zustände von erlebter Selbstwirksamkeit benannt. In dieser Kategorie werden Antworten vereint, in denen die Interviewteilnehmenden explizit das Gefühl ausdrücken, eine positive Resonanz auf das eigene Wirken gespürt und dadurch Zufriedenheit im beruflichen Tun erfahren zu haben. Dies betrifft gefühlsassoziierte Erlebniszustände, in denen sie sich sowohl für sich selbst wirkungsvoll gefühlt haben als auch für andere (z. B. Schüler*innen oder Eltern) eine wirkungsvolle hilfreiche Unterstützung waren. Bei der Codierung an dieser Stelle steht nicht die kognitive Überzeugung, sich in der Lage zu fühlen, eine Aufgabe erfolgreich bewältigen zu können, sondern vor allem das Gefühl des Erlebnisses von Selbstwirksamkeit im eigenen Tun an erster Stelle. Überschneidende Verbindungen dieser Subkategorie bestehen dennoch auch zu der Subkategorie *Selbstwertschätzung im Antwortmodus Gedanken und mentale Einstellungen*.

Also, ich finde es schon, also das, was so das richtig Befriedigende an der Arbeit ist, wenn du das Gefühl hast, dass du ... also, ich merke das vor allem, wenn du so ältere Schüler hast, wenn du merkst, du bist so an deren Schnittstellen, wo die wirklich wichtige Entscheidungen treffen. Wenn die da das Gefühl haben, sie bekommen von einem eine wirklich gute Unterstützung, das ist schon beeindruckend. (B5w, Pos. 205)

Wobei ist es dann so, wenn man was vorbereitet und irgendwas dann auch gut läuft und man hatte natürlich vorher das Gefühl: Ob das jetzt reicht? ... und es läuft gut, dann ist das natürlich was. Und DANN kann mich so ... ich merke, dass körperlich sowas abfällt und dann kann ich mich dann wieder mehr entspannen und dann lese ich ein gutes Buch, viel zu selten. Aktuell gucke ich vielmehr dann irgendwie Netflix, entspanne mich auf der Couch, sitz dann da und geh zufrieden ins Bett. Halt irgendwie mit so einer inneren Ruhe. (B23w, Pos. 2) ¹¹⁹

Es ist in einigen Aussagen hörbar, dass mit der erlebten Selbstwirksamkeit auch gefühlsassoziierte Erlebniszustände von Wertschätzung und Verbundenheit mitschwingen, so dass die Zuordnung zu den jeweiligen Subkategorien immer von dem vorherrschenden Zustand abhängig gemacht wird. Durch die Trennung in drei unterschiedliche Subkategorien konnten verschiedene Facetten der Erlebniszustände voneinander abgegrenzt werden.

Und die eine sagte dann auch: Oh, ich finde es so schade, dass immer du nur den einen Tag da bist. Kannst du nicht öfter kommen? Oder, dass die mich Dinge gefragt

¹¹⁹ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B5w, Pos. 207; B6w, Pos. 14; B12w, Pos. 4.

haben: Wie kann ich jetzt dies oder das machen? Und ich das Gefühl hatte, okay, ich kann jetzt wirklich hier was tun und meine Meinung ist gefragt, mein Rat ist gefragt. (B14w, Pos. 78)

Ich habe dann nochmal so zurückgeblickt und habe dann gedacht: Das hast du echt gut gemacht. Und ich habe auch, ich weiß nicht ... ich kriege jetzt nicht, dass mir da einer, Gott weiß wie, dankt oder so. Aber ich merke, ich kriege einfach von Eltern, das Grundsätzliche, bekomme ich eigentlich gute Feedbacks. Das heißt jetzt nicht, wie schon gesagt, dass mir gedankt wird und gedankt wird. Aber ich habe so das Gefühl, wir haben eine total gute Basis miteinander. (B16w, Pos. 65)¹²⁰

7.2.3.5 *Gefühlsassoziierte Erlebniszustände im Kontext mit Wertschätzung*

Diese Kategorie wird codiert, wenn Teilnehmende äußern, dass sie sich im Umgang mit emotional schwierigen Erlebnissen von anderen in ihren Kompetenzen, ihrem beruflichen Auftrag oder ihrer Persönlichkeit bestärkt, gewürdigt, gesehen, angenommen, unterstützt oder verstanden gefühlt haben. Auch hier gibt es wieder Verbindungen zu anderen Subkategorien, hier vor allem mit dem *Erlebniszustand im Kontext mit Verbundenheit*. Das Augenmerk liegt auf den formulierten Gefühlsqualitäten, die mit der Erfahrung von Wertschätzung einhergehen, auch wenn Gedanken und mentale Einstellungen Teil des emotionalen Zustands sind.

11 Personen teilen Gefühlszustände und Erfahrungen von Wertschätzung im Zusammenhang mit beruflichen Belastungssituationen.

Und was mich eben auch gestützt hat war, ganz klar, dass meine Kolleginnen die diese Gespräche dann geführt haben mit der Mutter, gesagt haben, auch signalisiert haben: Hör mal, wir wissen, dass es nicht an dir liegt. Denn wenn du so schlecht wärst, wie die Mutter dich macht, dann würden wir ja dauernd irgendwelche Protestanrufe von Eltern entgegennehmen müssen und das ist jetzt tatsächlich der erste. (B3m, Pos. 27)

Also alle haben gesagt: Die haben sie nicht mehr alle, weil das so eindeutig war. [...] Ja, da war jetzt niemand, der irgendwie sagte: Ne, also überleg nochmal, vielleicht hast du doch da ein bisschen zu viel ... das war nicht. Also da hatte ich mir vorher schon wirklich genug Gedanken gemacht und die meisten haben dann gesagt: Nö. Also, das war schon eine Wertschätzung dann ... von kollegialer, familiärer oder eben auch von meiner Supervisorenmenseite (lacht) [...] vielleicht auch ... ja ... gesehen werden in der Gesamtheit meiner Persönlichkeit (B5w, Pos. 45-47, 88)

Und ich merke, dass mir das total guttut, da auch mit Kolleginnen/ Freundinnen drüber zu sprechen. Also mit Kolleginnen, mit denen ich tatsächlich auch so im

¹²⁰ Ein weiteres Statement zu diesem Subcode findet sich in folgender Interviewpassage: B13w, Pos. 13-15.

*privaten Bereich Kontakt habe. Da das mal zu besprechen. Und häufig ist es dann auch eher so, dass die einen so bestärken. (B12w, Pos. 12)*¹²¹

Erlebniszustände von Wertschätzung werden zum Teil zusammen mit denen von Verbundenheit angesprochen. Einige Aussagen spiegeln die enge Verbindung beider Erlebniszustände wider. Hierbei kommen Aspekte wie Zuhör- bzw. Kommunikationsqualität, Sympathie oder Wohlgefühl mit den Interaktionspersonen zum Tragen, die Verbundenheitsgefühle auslösen können.

Ich glaube, die gute Zusammenarbeit mit der Kollegin von der Grundschule, wir haben uns gegenseitig da unheimlich gut akzeptiert und auch uns die Fähigkeiten auch so nochmal uns vor Augen gehalten und dass das so ein Glück ist, dass wir aufeinander getroffen sind ... und es hat sich auch so eine Freundschaft daraus entwickelt und uns gegenseitig sehr wertgeschätzt und, ja, daraus ist das dann entstanden, ne? (B7w, Pos. 22)

7.2.3.6 *Hilflosigkeit*

Die Kategorie *Hilflosigkeit* wird codiert, wenn Interviewpartner*innen berichten, dass sie sich in den für sie belastenden Situationen ausgeliefert oder handlungsunfähig gefühlt haben. Obwohl auch hier verschiedenen Gefühlsqualitäten ineinandergreifen, liegt der Fokus in dieser Subkategorie z. B. in Abgrenzung zu Gefühlen der Unzulänglichkeit in der Qualität der Ohnmacht.

In 18 der 26 Interviews werden Gefühle von Hilflosigkeit thematisiert. So erzählen Lehrkräfte, dass sie sich zudem überfordert, ratlos oder auch traurig gefühlt haben oder nicht in der Lage waren, Schwierigkeiten anzusprechen.

Und ich weiß ja auch, dass er (Anm.: gemeint ist ein Schüler, der sich in seinem Verhalten auffällig zeigt) eigentlich der Arme ist. [...] Jeder Tag beginnt bei mir neu und ich bin immer wieder nett und dann kommt der rein und knallt die Tür und flegelt sich hin und dann sage ich: Guten Morgen XY! Ne, freundlich. Und dann denke ich immer: Ich habe doch noch gar nichts falsch gemacht und schon kommt der so rein. Ja, ich versuche dann, weiß ich nicht ... ja, mit Ignorieren, ihn immer wieder miteinbeziehen. Dann habe ich gesagt, er soll nach Hause gehen. Das darf ich also offiziell vom Klassenlehrer aus. Der geht dann aber nicht. Das ist dann auch das Schlimme. Der geht nicht, wenn ich das sage. Ich habe da wirklich keine Handhabe (lacht). Das ist ganz blöd. Und wenn die anderen auch noch anfangen rumzuspinnen ... Und die kann ich sonst händeln. Die sind sonst, finde ich einfach ... ist eine schwierige Klasse, aber mit denen geht's. Wir haben auch viel Spaß zusammen. Aber mit ihm fühle ich mich sehr, sehr hilflos. (B10w, Pos. 8)

¹²¹ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B2w, Pos. 34, 40; B3m, Pos. 49-51; B8w, Pos. 68-70; B14w, Pos. 78; B25w, Pos. 16.

Bis ich hier in Köln in eine Kita kam und eine totale Ablehnung der Kita- Leitung erfahren habe (lacht). Hatte ich bis dahin noch nie und ich war wie vor den Kopf gestoßen und VÖLLIG überfordert mit der Situation und war ratlos, ich war total ratlos. (B15w, Pos. 15) ¹²²

7.2.3.7 *Gefühlsassoziierte Erlebniszustände im Kontext mit mangelnder Selbstwirksamkeit*

In diese Kategorie werden Gefühle von Unzufriedenheit und Enttäuschung, vor allem aufgrund von Erfahrungen mangelnder Selbstwirksamkeit eingeschlossen. Sie zeigen sich u.a. darin, dass die Lehrkräfte sich allein gelassen oder nicht gehört fühlen, die Zusammenarbeit nicht funktioniert, sie wenig Gestaltungsspielraum haben oder sich überflüssig fühlen.

In 11 Interviews kommen diese Erlebnisse zur Sprache, davon die meisten Statements von Kolleg*innen aus dem Arbeitsbereich *Gemeinsamen Lernen*.

Ja, ich habe mich total alleingelassen gefühlt, weil ich seit Ewigkeiten versuche, Hilfe für dieses Mädchen zu bekommen, die zusätzlich noch emotionale-soziale Schwierigkeiten hat und ich versuche seit einem Jahr, eine ES-Sonderpädagogin zu mobilisieren, dass sie mal mit im Unterricht hospitiert und mit der ich mich austauschen und beraten kann, dass wir einfach zusammenarbeiten. Aber ich merke, dass an dieser Schule alle Einzelkämpfer sind. Das hat sich ja auch wieder in dieser Situation mit dem Kollegen gezeigt. Der hat so seine Sachen gemacht und gar nicht verstanden, dass ich meine Arbeit gar nicht richtig machen kann, wenn ich nicht mit ihm ins Gespräch komme und auch Informationen nicht an die Fachlehrer rausgeben kann. [...] Und dann wurde die Übertragungsanlage nicht genutzt und die Schülermikrofone werden nicht richtig eingesetzt und ja ... das fand ich, diese ganze Situation, TOTAL frustrierend (lacht). (B14w, Pos. 3)

Da habe ich mich echt unwohl gefühlt und dann dachte ich auch: Ach ne, ich brauche gar nicht so viele Stunden kommen; habe Stunden reduziert und woanders hin verteilt. Weil man sich ... also, ich konnte mich nicht permanent in diese Situation begeben. Oder wollte das nicht mehr, dass ich dachte: Was mache ich hier überhaupt, ich sitze hier nur rum, kann nichts tun, muss wegen allem fragen und eigentlich hat sie alles super im Griff. (B5w, Pos. 89) ¹²³

¹²² Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B1w, Pos. 11; B4w, Pos.13, B11w, Pos. 45,51.

¹²³ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B5w, Pos. 83; B6w, Pos. 161; B13w, Pos. 7; B14w, Pos. 78.

7.2.3.8 Überforderung

Codiert wird diese Kategorie in Abgrenzung zur Subkategorie *Unzulänglichkeit*, wenn Interviewpartner*innen das Gefühl formulieren, spezifische berufliche Aufgaben nicht mehr erfüllen zu können oder sich momentan nicht belastbar genug für anstehende Anforderungen fühlen.

11 Kolleg*innen erwähnen Gefühle von *Überforderung* im Zusammenhang mit emotionalen Belastungssituationen.

Ähm, also der Klassiker ist tatsächlich bei mir, dass ich diese ... wenn ich eine äußere Liste habe, die angucke oder wenn nicht die ..., dann die innere Liste angucke und es so viel ist dann, dass ich das Gefühl habe: Ich schaffe gar nichts mehr, ich kriege gar nichts mehr hin. Oder dass ich Dinge vergesse, dass ich sie wegschiebe. Und permanent ist aber so ein Gefühl der Angespanntheit da auf den körperlichen Bereich. (B22w, Pos. 10)

Als ich dann so angefangen habe (Anm.: gemeint ist das Referendariat), dann erfährt man so, was alles von einem gefordert wird und man hat so seine ersten Unterrichtsversuche und es war irgendwie plötzlich so ein Treffen mit meiner Mentorin und meine Mentorin war wirklich sehr toll. Also, sie hat das irgendwie gar nicht bewusst herausgefordert ... aber ich hatte dann so eine Situation, wo ich vollkommen überfordert war. Wo ich einfach gar nicht wusste, wie ich das alles bewältigen soll, wie ich das schaffen soll in der Zeit, was von mir gefordert wird. (B24w, Pos. 9)¹²⁴

In einigen Antworten kommt zum Ausdruck, dass eine weitere Form des Gefühls der Überforderung sein kann, emotional schmerzhaft Erlebnisse auszuhalten.

Ich hatte so rückblickend eigentlich ein, zwei Kinder mit Mehrfachbehinderung, neben der Hörschädigung, aber so einen schwierigen Fall jetzt nicht. Und dann die Nachricht: Er ist gestorben. Ja, das war für mich ganz konkret ein Moment, wo ich wirklich nicht wusste, wohin jetzt mit dieser Nachricht. Was kann ich tun? Was soll ich tun? Ja, Also das war so ganz konkret ein Fall, ja. (B15w, Pos. 3)¹²⁵

7.2.3.9 Kränkung

Unter der Subkategorie *Kränkung* werden Gefühle subsumiert, die mit einer emotionalen Verletzung einhergehen. Diese können sich darin zeigen, dass eine Person beleidigt ist oder sich gedemütigt, diffamiert oder ungerecht behandelt fühlt.

¹²⁴ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B12w, Pos. 10; B20w, Pos. 8.

¹²⁵ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B5w, Pos. 107; B19w, Pos. 27.

Knapp ein Viertel der Untersuchungspartner*innen berichten im Umgang mit einer emotional herausfordernden Erfahrung im Schulkontext, dass sie sich ungerecht behandelt oder emotional verletzt gefühlt haben. Das Gefühl der Kränkung tritt häufig in Verbindung mit empfundenem Ärger, Wut oder Brüskierung auf.

Da fühlte ich mich SO VERLETZT und SO missverstanden, dass ich sagen muss, am liebsten hätte ich diese Frau VERKLAGT, aber ich hatte ja nichts in der Hand ... offiziell und ich wollte natürlich auch meine Kolleginnen schützen, denn sonst hätte ich ja deren Zeugenaussagen gebraucht, ne? Und dann hätte ich, ja, wie wäre ich mir vorgekommen ... wie so ein John Wayne, der da als Pistolero antwortet, ne? Aber das muss ich sagen, das war bisher, das Schlimmste, was mir in den zwanzig Jahren passiert ist.

(B3m, Pos.5)

Also, das grätschte komplett in meine Kompetenz rein und mir wurde alles vorge-schrieben, also da war ich... also ich habe dann eine E-Mail bekommen, die war dann, weiß ich nicht wie lang, wo mir gesagt wurde, was ich alles darf und was ich nicht darf. Da war ich so stinksauer, ich habe da ja richtig... ich habe ja echt „das darf nicht wahr sein“. Ich war SO sauer! Und das hat mich natürlich total beschäftigt, erstens weil ich das total übergriffig fand, fühlte mich natürlich auch enorm gekränkt, dass man so mit mir umgeht. (B5w, Pos.21) ¹²⁶

7.2.4 Subkategorien im Antwortmodus Handlungsstrategien

Dieser Antwortmodus schließt Responses ein, in denen vorrangig aktive Strategien der Bewältigung formuliert werden, die im Zusammenhang mit Belastungssituationen im schulischen Berufskontext stehen. Es geht hier um absichtsvolle und strategisch eingesetzte aktive Verhaltensweisen, die das Ziel der Bewältigung emotionaler Belastungserfahrungen verfolgen. Auch hier ergeben sich Schwierigkeiten einer trennscharfen Abgrenzung dieses Antwortmodus zu dem der *Gedanken und mentalen Einstellungen*. So bestehen z. B. Überschneidungen zu der Subkategorie *Vermeidung der Auseinandersetzung*. Auch hier finden sich Anteile eines bewusst eingesetzten Verhaltens, auch wenn hier nicht zwingend eine Aktivität von außen zu beobachten ist. Diese Subkategorie wird in diesen Antwortmodus inkludiert, weil in den ausgewerteten Responses nicht eine grundsätzliche mentale Haltung der Vermeidung von Schwierigkeiten zum Ausdruck kommt, sondern eher spontane aktive Handlungen, die eine schwierige Situation kurzfristig überbrücken soll, beschrieben werden. Ähnlich

¹²⁶ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B6w, Pos.149; B11w, Pos. 7.

verhält es sich mit der Subkategorie *Distanzierung zu Geschehen*. Diese Kategorie wird nicht als grundsätzlicher, immer abrufbarer Habitus verstanden, sondern bedarf stets einer erneuten Aktivierung, um wirksam zu werden. Dennoch werden Handlungsstrategien auch von Gedanken und mentalen Einstellungen geleitet und sind nicht vollends voneinander abzugrenzen.

Die folgende Tabelle verdeutlicht alle gebildeten Subkategorien in diesem Antwortmodus sowie die Anzahl der Interviews, in denen Aussagen gemacht werden, die den einzelnen Subkategorien zugeordnet sind. Die mit Abstand meisten Codes werden hier in der Subkategorie *Austausch und Beratung mit Personen im Umfeld* vergeben, die wenigsten in der Subkategorie *Einholen professioneller Unterstützung*.

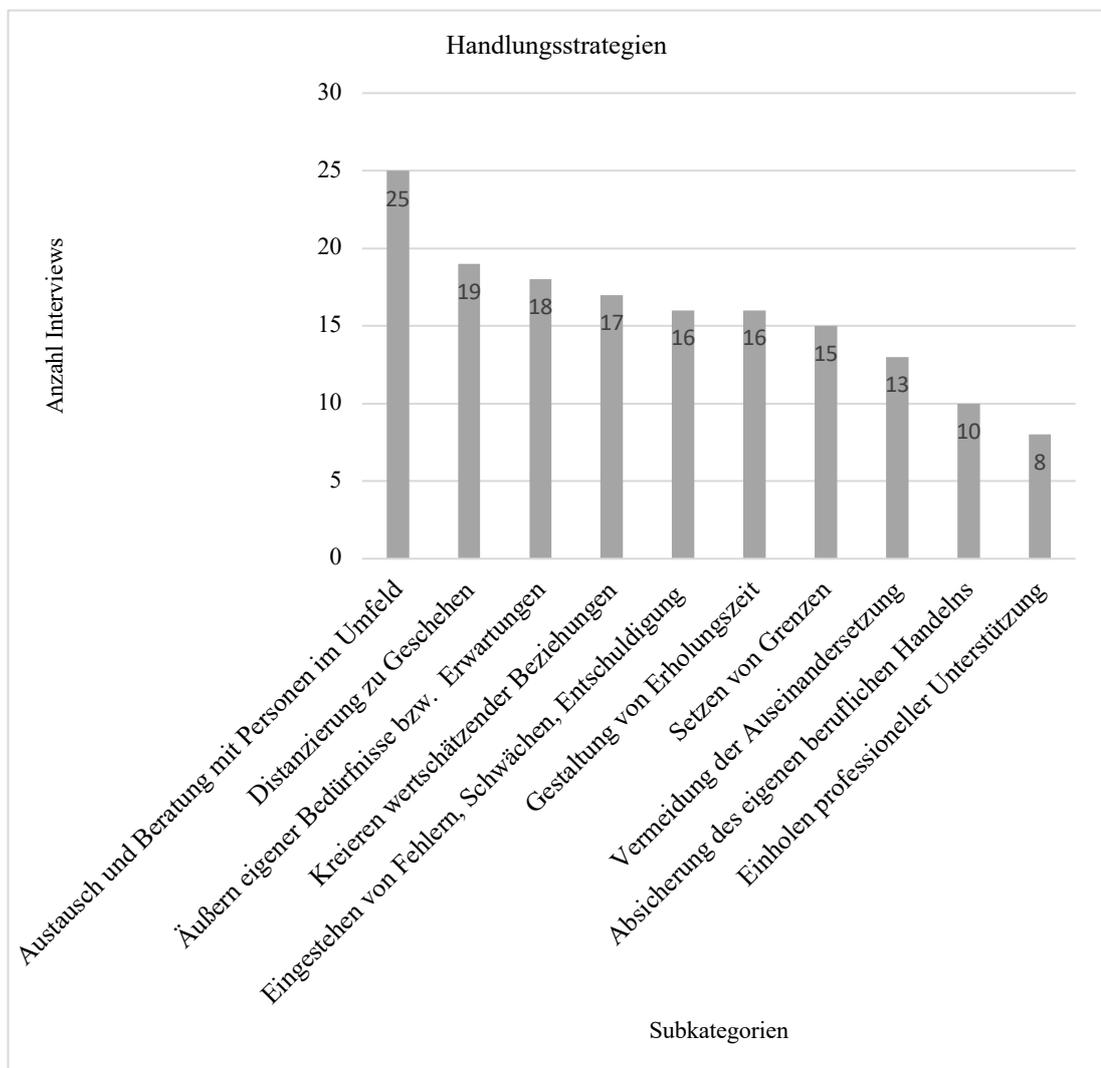


Tabelle 11: Anzahl der Interviews zu Aussagen in Subkategorien des Antwortmodus „Handlungsstrategien“

7.2.4.1 Austausch und Beratung mit Personen im Umfeld

In diese Kategorie fallen Responses, in denen mit dem Austausch die Möglichkeit der gemeinsamen Auseinandersetzung benannt und Aspekte der gegenseitigen Psychohygiene beleuchtet werden. Dies impliziert auch, Beratung einzuholen, neue Perspektiven einzunehmen, Entscheidungen gemeinsam zu fällen sowie Verantwortlichkeiten untereinander zu teilen.

In 25 von 26 Interviews schildern die Sonderpädagog*innen, dass sie im Umgang mit emotional belastenden Situationen den Austausch mit anderen suchen. Größtenteils nehmen sie hierbei Kontakt mit Kolleginnen und Kollegen auf, einige tauschen sich auch im privaten Umfeld aus. Den Dialog im privaten Umfeld nutzen die Kolleginnen und Kollegen, um das belastende Erlebnis anzusprechen, sich Rückhalt zu holen oder in einem geschützten Raum die eigene Sichtweise zu hinterfragen.

Also wie ich mit solchen Situationen umgehe, ist also tatsächlich, dass ich auf jeden Fall dann eigentlich viel darüber spreche. Oder VIEL ... weiß ich nicht. Aber ich muss einmal das Gefühl haben, da so gescheit drüber gesprochen zu haben. Genau. Und da habe ich vor allem eine Freundin, mit der ich das mache. Und der X halt, also mein Partner. (B6w, Pos. 34)¹²⁷

In einigen Fällen überschneidet sich der Freund*innen- und Kolleg*innenkreis und gelegentlich wird betont, dass es hilfreich sei, wenn die Ansprechpartner*innen das Arbeitsfeld kennen.

Und ich glaube ich bin jemand, ich rede auch relativ viel über solche Themen und ich habe bestimmte Freundinnen, die auch Kolleginnen sind, die das auch ja nachvollziehen können und mittendrin sind. Mit denen spreche ich da sehr viel darüber, würde ich mal sagen. Denen schütze ich so ein bisschen mein Herz aus und breite so mein Leid aus. (B23w, Pos. 4)

Also, am meisten hilft mir Austausch mit anderen bei sowas. Das ist das, ja wo ich persönlich am meisten rausziehen kann. Gerne auch Menschen in meinem Umfeld, die irgendwie auch im Bereich Pädagogik unterwegs sind, die wissen, wie solche Situationen oder die einzelnen Schüler agieren können ... die vielleicht auch eigene Erlebnisse haben in der Art und das haben auch viele so aus meinem Dunstkreis. (B26m, Pos. 10)

¹²⁷ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B14w, Pos. 7; B17w, Pos. 111; B24w, Pos. 29; B25w, Pos. 12.

Beim Austausch mit Kolleg*innen ist vielen interviewten Lehrkräften wichtig, sich durch das Gespräch Beratung durch eine andere Einschätzung der Situation einzuholen und sich selbst im Sinne einer Intervision einen Perspektivwechsel zu ermöglichen.

Also, um mich auszutauschen, also wenn es mir schlecht geht oder in Krisensituationen oder wo ich mit mir hadere oder alles zu viel wird, dann suche ich mir schon Kollegen auch aus, wo ich einfach sicher bin, die können einmal zuhören und dass wir so in das Gespräch kommen, dass sie mir auch zeigen, man kann auch da nochmal anders draufgucken, also die Perspektive zu wechseln. (B2w, Pos. 20)

Was mir tatsächlich meistens hilft, ist jemand, der da ist und das mal von außen betrachtet und nicht unbedingt mit einsteigt in dieses „Scheiße und jetzt?“. Weil ich da alleine, glaube ich, mir nicht so eine besonders große Hilfe bin, weil ich mich da tendenziell eher reinsteigern würde, ja. Deswegen ist es sinnvoll, wenn da jemand ist, der mich kennt und mir nahesteht und mich da in gewisser Weise ein bisschen auffangen kann. (B25w, Pos. 12) ¹²⁸

Einige Lehrkräfte wenden sich hierzu gezielt an ältere, erfahrenere Kolleg*innen oder an diejenigen, die schon Erfahrungen mit der eigenen aktuellen Herausforderung gemacht haben.

Da brauche ich einfach immer jemand ganz Erfahrenen, dem ich diesen Fall irgendwie schildern kann, um dann einfach ... weil ich eben noch nicht so lange in der Frühförderung bin, ich bin da jetzt drei Jahre oder das dritte Jahr und ich dann natürlich immer denke: Okay, du weißt noch gar nicht so viel. (B21w, Pos. 42)

Ich bin nur einmal die Woche da und ich kann nicht alles im Blick haben ... und da hilft mir schon auch, das mit den Kollegen ... das so ein bisschen im Blick zu haben. Also, ich gleich mich dann schon auch mal ab, dass ich dann andere frage, was die so machen. Also zum Beispiel mit den Gehörlosen ist das schon so ein Sonderfall, das ist immer so eine Diskussion ... wie viel differenziert man die und wie viel lässt man die einfach laufen, das ist für mich so eine ständige Gradwanderung. Und dann hilft mir das schon, dass ich mich mit den anderen abgleiche. (B11w, Pos. 34) ¹²⁹

Auch systematische Fallbesprechungen innerhalb des Teams gehören für einige Kolleg*innen zur Bewältigung schwieriger Situationen dazu.

Und da haben WIR bei uns in der Schule jetzt mit der Kollegialen Fallberatung oder Kollegialen Praxisberatung, heißt es ja manchmal auch, ein sehr gutes System installiert, was mir sehr geholfen hat. Denn als ich dann der Fallgeber war und das Ganze dann in kollegialer Runde besprochen wurde und auch unterschiedlich bewertet oder auch unterschiedliche Ideen entwickelt wurden, habe ich gemerkt, dass mir das auch nochmal geholfen hat. (B3m, Pos. 35)

¹²⁸ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B2w, Pos. 18; B6w, Pos. 46-48; B15w, Pos. 31.

¹²⁹ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B8w, Pos. 21,58.

Also wenn ich jetzt wüsste, ich bin mit einer Kollegin zusammen und wir bereiten die Frühförderung vor, wir führen die durch, wir evaluieren also so im Gespräch miteinander, finde ich, ist das immer ganz wertvoll. Weil man dann eben sich darüber austauschen kann, was war da jetzt förderlich, wie kann man jetzt sehen, dass das Kind etwas davon hatte. Aber alleine das immer so herauszufinden, finde ich schwierig. Deswegen, finde ich, ist ein gutes Instrument auch diese videogestützte Geschichte (Anm.: gemeint ist das Instrument der videogestützten Beratung), dass man das dann hinterher in so einer Beratung, in so einer Fallberatung ganz gut noch einmal besprechen kann. (B13w, Pos. 11)

Im Interview teilen einige Personen mit, dass für sie der Austausch mit Kolleg*innen zudem dazu diene, sich gegenseitig zu unterstützen, gemeinsame Entscheidungen zu entwickeln und die Verantwortung auf mehrere Schultern zu verteilen.

Das heißt, ich war da nicht alleine, sondern habe die interdisziplinäre Zusammenarbeit in dem Fall als sehr entlastend empfunden und bin auch im Nachhinein sehr dankbar dafür, dass wir für das Kind eine gute Lösung gefunden haben. (B3m, Pos. 5)

Und dann habe ich ja mit der Kollegin aus der Grundschule zusammengearbeitet und wir haben uns unheimlich gut unterstützt ... wir haben uns ja erst kennengelernt. Und da habe ich so eine Energie heraus entwickelt, das war wirklich sehr interessant. (B7w, Pos. 14)

Also ich bin jetzt... Ich gehöre jetzt zu den Mittelkollegen, ich bin ja keine junge Kollegin mehr, ich werde 40. Also da sind jetzt Kollegen, die sind 27 und die erzählen mir von den geilsten Apps, wovon ich noch nie gehört habe. [...] So, ich habe da Bock, mich auch ein bisschen mitziehen zu lassen. (B12w, Pos. 8, 10)¹³⁰

Als ein weiterer Grund für die Kontaktaufnahme zu Kolleg*innen wird, wie beim Austausch im privaten Umfeld schon angeklungen ist, die Möglichkeit benannt, emotional schwierige Erlebnisse überhaupt einmal auszusprechen und sich eines emotionalen Rückhalts zu versichern. Eine Kollegin nutzt explizit den Begriff der „Psychohygiene“.

Das war toll, weil wir so eine ganz beständige und nette Fahrgemeinschaft hatten und dann immer auf dem Hin- und Rückweg auch so ganz viel Psychohygiene auch hatten und das alles nochmal durchbesprechen konnten, was da so passierte. (B13w, Pos. 95)

Aber da war es auch so, dass das Team super war. Ne, also da konnte auch eine Menge an Stress oder an sonstigen Gedanken kanalisiert werden und auch vielleicht noch ein bisschen aufgefangen werden. Das hat viel geholfen. (B26m, Pos. 30)¹³¹

¹³⁰ Ein weiteres Statement zu diesem Subcode findet sich in folgender Interviewpassage: B5w, Pos. 103.

¹³¹ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B5w, Pos. 37; B6w, Pos. 41; B15w, Pos. 11; B18w, Pos. 9.

7.2.4.2 Distanzierung zu Geschehen

In dieser Kategorie werden Responses gesammelt, die das Ziel verfolgen, sich selbst in den Fokus der Beobachtung zu stellen, sich emotional zu regulieren sowie die eigene Position für eine neue Handlungsausrichtung zu bestimmen. In einigen Gesprächen schildern die Lehrkräfte, dass sie sich selbst gestoppt und für einen Moment innegehalten haben, um sich zu sammeln und neu zu sortieren. Hierbei helfen ihnen das Betrachten der Situation aus der Vogelperspektive sowie eine zeitliche Pause vor einer Reaktion. In dieser Kategorie ist die mentale Einstellung einer Person nicht vollständig aus der sich aus dem Mindset ergebenden Handlungsstrategie herauszulösen. Auch hier zeigt sich die Interdependenz der verschiedenen Antwortmodi. Die Zuordnung einer Aussage zu dieser Kategorie erfolgt aufgrund des Kriteriums einer aktiven Handlung in Abgrenzung zum alleinigen Gedanken oder einer grundsätzlichen mentalen Haltung.

19 Lehrkräfte führen im Umgang mit schwierigen Situationen Strategien an, die es ihnen ermöglichen, einen Abstand zwischen sich selbst und dem Erlebnis zu kreieren.

Ja, ein gutes Werkzeug ist für mich eben, dass ich dann, wenn ich das merke, versuche aus dem Kopf rauszugehen und dann auch zu meiner Atmung zu kommen, also in das Spüren, (B1w, Pos. 24)

Ich muss mich erstmal hinsetzen. Also auch wenn ich irgendwie einen Konflikt zum Beispiel in der Förderschule mit einem Schüler habe, der manchmal freitags, sechste Stunde, wahnsinnig unruhig ist ... kann ich auch sehr gut verstehen, dann gibt es manchmal so Momente, da muss ich mich einfach hinsetzen und dann erstmal selbst runterkommen, um mich selbst zu regulieren, bevor ich mit den Emotionen, die er mir gerade gibt, irgendwie weiter zurückspiegele, weil das gar keinen Sinn hat in dem Moment. Also dieses bewusste Hinsetzen und irgendwie mal Hände festhalten oder so, um einfach einen Moment zu merken: Okay, ich bin wieder bei mir und jetzt kann ich wieder das Ganze nach außen geben. (B9w, Pos. 12)¹³²

In Kombination mit dem Innehalten und Sortieren berichten einige Personen von ihrer persönlichen Achtsamkeitspraxis (z. B. Meditation oder autogenes Training), die dazu beitrage, sich zu erden und Abstand zum Geschehen zu gewinnen.

Und ich habe, ja gut ... ich habe natürlich schon über die Jahre... ich habe ja die Yogalehrer- Ausbildung gemacht und viel Yoga gemacht und habe dadurch meine Techniken, glaube ich, auch mittlerweile unbewusst, dass ich schnell wieder runterkomme. [...] Ich glaube, ich kann mich dann schon ganz gut schnell dann wieder da

¹³² Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B5w, Pos. 23; B10w, Pos. 24; B12w, Pos. 6; B15w, Pos. 47; B16w, Pos. 43; B23w, Pos. 23.

erden und beruhigen und sehe durch die Erfahrung auch, dass es ein guter Weg ist. (B19w, Pos. 21)

Und eine andere Sache, die ich ja jetzt seit Jahren mache, ist meditieren. Und das gelingt nicht so oft, aber manchmal gelingt es wirklich, dass ich so wirklich ruhig werde dadurch und wo ich mir immer wieder bewusst mache, dass das ganz, ganz, ganz wichtig ist, dieses Ruhigwerden in unserem Alltag. (B22w, Pos. 28)¹³³

Als eine weitere Distanzierungsstrategie schildern die interviewten Lehrkräfte das Stoppen kreisender Gedanken oder der Stimme des inneren Kritikers. Diese Strategie wird z. B. durch eine bewusste Ansprache an sich selbst oder auch in Form der Konzentration auf eine praktische Tätigkeit umgesetzt.

Genau, also mir hat es geholfen, diesen Kritiker erstmal wahrzunehmen, also zu merken, da ist was, was dem zustimmt. Also dafür ein Bewusstsein zu entwickeln, dass das überhaupt da ist. Und dann auch ein Bewusstsein zu entwickeln und Wissen darum: So und jetzt hör mal auf ... also dem zu sagen: Jetzt Stopp, bis hier hin ... und du bist wichtig und du gehörst zu mir und das ist total hilfreich oft, dass du da bist, so der Kritiker, aber du darfst jetzt auch nicht NUR sprechen. Also da irgendwie gemeinsam Mittel und Wege zu finden, wie man das sinnvoll schafft, ja. (B25w, Pos. 71)

Dann muss man sich auf was ganz anderes konzentrieren. Auf die Kraft (Kommentar: gemeint ist beim Yoga) oder halt beim Zeichnen auf das, was du da zeichnen willst und dann merke ich so, dann ist kein Platz für diesen Kram. Für destruktiven Kram. Ja ... oder kochen, all so Sachen, wo man sich mit was beschäftigt, mit den Händen auch gerne oder dem Körper, wo einfach diese Stimme, die einem immer wieder sagt: Du kannst das nicht. Das war doof. Morgen wird ein Horrortag. (lacht). (B10w, Pos. 85)

Eine Kollegin erzählt, dass sie sich in einer Situation krankgemeldet habe, um Abstand zu einem belastenden Erlebnis gewinnen zu können.

Ja ich glaube ich bin erstmal zwei Tage zuhause geblieben (lacht), weil ich einfach gar nicht mehr konnte. [...] Einfach mal ein bisschen Abstand und das musste erstmal ein bisschen sacken. (B5w, Pos. 73-75)

7.2.4.3 Äußern eigener Bedürfnisse und Erwartungen

Obwohl eine inhaltliche Nähe zu der Subkategorie *Setzen von Grenzen* in diesem Antwortmodus besteht, da beide Strategien sich gegenseitig bedingen können und teilweise auch gemeinsam auftreten, werden in diese Kategorie nur Äußerungen aufgenommen, die vorrangig eine Position der Bedürfnis- oder Erwartungsbekundung

¹³³ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B5w, Pos. 125; B23w, Pos. 19.

vertraten, nicht aber das Abstecken von Grenzen im Vordergrund stand. Ob es sich bei den Statements um Wünsche, Bedürfnisse oder Erwartungen handelt, wird nicht immer scharf voneinander abgegrenzt. Obwohl es Unterschiede bezüglich der verschiedenen Konzepte gibt, verschmelzen sie teilweise in den unterschiedlichen Aussagen und werden daher in einer gemeinsamen Kategorie gefasst.

18 Lehrkräfte erklären, dass sie Bedürfnisse und Erwartungen vor allem in der Interaktion mit anderen nutzen, wenn es darum geht, ihre eigene Arbeitsweise oder ihren Arbeitsauftrag transparent zu machen. Adressatensind im beruflichen Kontext insbesondere Eltern, Kolleg*innen oder Kooperationspartner*innen.

*Eigentlich fahre ich immer ganz gut damit, in so Momenten, wo ich den Eindruck habe: Jetzt ist es günstig, es ist gerade ein ruhiger Moment da ... oder aber man macht so einen runden Tisch, dass ich dann nochmal meine Arbeit wieder vorstelle (Anm.: gemeint ist der Arbeitsbereich der Frühförderung). Und dann auch nochmal ausdrücklich darauf hinweise, dass ich nur arbeiten kann, wenn wir das gemeinsam machen. (B13w, Pos. 22)*¹³⁴

Häufig berichten die Lehrkräfte, dass sie Erwartungen, Wünsche oder Bedürfnisse im Kontext mit einem aufgetretenen Konflikt im Berufsalltag geäußert hätten. Da das Ansprechen eines Konflikts vorrangig der Kommunikation von Bedürfnissen oder Erwartungen diene, wird dieser Aspekt mit in diese Kategorie integriert.

Und die (Anm: gemeint sind die Schülerinnen und Schüler) sind auch betroffen, wenn ich sage: Boa, gestern war ich so kaputt, ihr wart so laut, das muss heute anders sein! Und dann sitzen die wirklich da und gucken mich an und dann habe ich immer das Gefühl, das tut denen auch wirklich leid. Und dann tun dir mir schon wieder leid (lacht), weil die sollen sich ja wohlfühlen. (B10w, Pos. 54)

Und ich bin jetzt zum ersten Mal auch nochmal hingegangen und habe einer Familie gegenüber ganz deutlich gesagt: Wenn sie nicht jetzt Gebärden lernen, dann wird ihr Kind in den nächsten Monaten noch, noch viel verhaltensauffälliger, als es bisher ist. Also, ich habe das wirklich so ganz drastisch mal gesagt, was ich vorher immer versucht habe sehr freundlich zu sagen. (B22w, Pos. 12)

Aber ich versuche dann schon, das auch anzusprechen, das habe ich früher nicht so gemacht, ... dass ich dann auf die Schulleitung nochmal zugehe. Meistens komme ich ja einmal in der Woche und wenn mich dann was richtig geärgert hat, dass ich dann, wenn ich das nächste Mal komme, morgens direkt hingehge und sage: Ich möchte noch etwas besprechen, kann ich heute irgendwann zu Ihnen kommen? [...] Und jetzt merke ich halt, wenn ich die Sachen anspreche, dass ich oft erlebe, dass das Gegenüber sagt: Ach ja, oh, okay ... ne, so habe ich das gar nicht gemeint ... und: Ja, verstehe. Weil ich doch merke, dass unsere Art der Arbeit (Anm.: gemeint ist der

¹³⁴ Ein weiteres Statement zu diesem Subcode findet sich in folgender Interviewpassage: B7w, Pos. 14

Arbeitsbereich Gemeinsames Lernen) *eben auch nicht immer allen so klar ist, was es dann bedeutet und mit sich bringt.* (B11w, Pos. 11-13)¹³⁵

Eine Kollegin beschreibt eine deutliche Veränderung ihrer Körperhaltung und ein positiveres Mindset, nachdem sie ihre Erwartungshaltung formulieren konnte.

Also, wenn ich es geschafft HABE, muss man wirklich sagen. Weil, wie gesagt, in der Zeit der Therapie ist mir das immer wieder so gelungen, dass ich wirklich gemerkt habe, meine Haltung wurde plötzlich aufrechter. Also das war wirklich auffällig für mich. Und ich konnte das Ganze auch mit einem Schmunzeln dann wirklich erzählen. Wirklich, ich habe mir innerlich auf die Schulter geklopft und habe gesagt: Wow, du hast es geschafft, wirklich zu sagen: So kann die Kooperation nicht aussehen. Das fand ich schon gut. Wie gesagt, ich habe schwerpunktmäßig das wirklich an der Körperhaltung gemerkt und, dass ich plötzlich auch wieder mehr gelächelt habe. So blöd das klingt, aber ich habe wieder mehr gelächelt, habe nicht mehr so negativ über meine Mitmenschen gedacht. (B18w, Pos. 13)

Einige Kolleg*innen stellen fest, dass sie ihre persönlichen Bedürfnisse oder Erwartungen an andere aus Ungeduld oder Überforderung nur in einer Form zum Ausdruck bringen konnten, die sie selbst nicht immer für angemessen hielten. Dies zeigt sich z.

B. in einem sehr scharfen Tonfall oder Schreien.

Und da merke ich vielleicht, dass ich älter werde, dass ich nicht mehr so gut ... so einen langen Geduldsfaden habe, dass ich nicht mehr so lange ertragen kann, dass Lehrer (Anm.: gemeint sind Lehrkräfte an der allgemeinen Schule im Rahmen des GLs) etwas falsch machen, dass die widerständig sind gegen die Technik, dass sie sagen: Ach ne, jetzt nicht, das brauchen wir nicht ... das brauchen wir. Und ich weiß aber, es muss sein. Da habe ich nicht mehr so die Geduld, dass ich sage: Ich ertrage das jetzt. Da kann ich nicht mehr lächeln, da werde ich schon mal direkter. Ja, das hat dann die Beziehung sehr, sehr geschädigt, die ist auch nicht mehr richtig repariert worden. (B5w, Pos. 83)

Aber ich merke auch immer, dass ich nicht bei mir bin, wenn ich schreie im Unterricht. Wenn ich schreie oder, wenn ich merke, dass ich gerade sehr laut werde im Unterricht, dann merke ich eigentlich auch, irgendwas ist davor schon so schiefgelaufen, dass es nicht mehr passt. Das ist auch definitiv bei mir ein Signal. (B9w, Pos. 86)

Teilweise ist es manchen noch möglich, im beruflichen Umfeld eigene Bedürfnisse in einer adäquaten Form zu äußern, während sie im Privaten dann nicht mehr die Kraft hatten, sich emotional angemessen zu regulieren.

Aber ich nehme das dann eben in den privaten Bereich und werde dann da schonmal irgendwie ungeduldiger mit meinen eigenen Kindern. Und das würde mir jetzt mit

¹³⁵ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B6w, Pos. 9; B12w, Pos. 8; B14, Pos. 3; B15w, Pos. 35.

*fremden Kindern nicht passieren, aber da kann ich mich wenig abgrenzen und bin dann ziemlich geladen. (B13w, Pos. 62)*¹³⁶

7.2.4.4 Kreieren wertschätzender Beziehungen

Obwohl diese Kategorie eng verbunden mit den vorgestellten Subkategorien der *gefühlsassoziierten Erlebniszustände von Wertschätzung und Verbundenheit* ist, liegt der Fokus hier auf Beschreibungen zu konkreten Handlungsstrategien, die im Zusammenhang mit dem Aufbau von Wertschätzung geäußert werden. Die Kategorie wird codiert, wenn die interviewten Personen Handlungen beschreiben, die im Kontext mit bewusster gegenseitiger Anerkennung individueller Persönlichkeiten und vertrauensbildender sowie Zugehörigkeit stiftender Beziehungsgestaltung stehen. Dazu gehören eine freundliche, auf Augenhöhe stattfindende Kommunikation sowie ein mitfühlendes und kontextsensibles Interesse am Gegenüber.

Mit unterschiedlichen Schwerpunkten erläutern 17 der interviewten Lehrkräfte ihre Handlungsstrategien zur Herstellung einer wertschätzenden Beziehungsebene im Kontext mit als herausfordernd erlebten Situationen, wobei die Ebene der Gefühle häufig mit angesprochen, aber nicht immer genau beschrieben werden kann, wie die Umsetzung einer wertschätzenden Beziehungsebene konkret aussieht. Zusätzlich wird das Angebot von individueller Unterstützung, aber auch Bestärkung durch Zutrauen in die Kompetenzen der Kommunikationspartner*innen, teils im Verbund mit Erfahrungen aus längerer Zusammenarbeit, benannt.

Also, sozial habe ich mich immer super gut angebunden gefühlt. Und es gab auch einen Kollegen, der hat das auch schon ein bisschen entspannter gesehen als ich, aber irgendwie ... wir waren uns beide ... wir wussten, dass wir das unterschiedlich sehen und haben darüber eher gemeinsam ein Späßchen gemacht, als dass das irgendwie so ein Kämpfchen war. (B6w, Pos. 163)

*Und ich glaube, ohne Verbundenheit mit den Schülerinnen und Schülern, kommst du auch nicht weiter. Also dann ... du kannst natürlich so einen Unterricht machen, wo alle kuschen und machen, was du willst. Aber ist das wirklich so das, wo man sich wohlfühlt? Also ich gehe oft so glücklich aus der Schule, weil ich denke: Oh, das war wieder so schön. Also nicht, das war so schön, was ich denen alles beigebracht habe. Das auch. Aber es war einfach so, das Miteinander war so schön mit denen. Das ist das, warum ich Lehrerin geworden bin. (B10w, Pos. 71)*¹³⁷

¹³⁶ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B15w, Pos. 61; B21w, Pos. 54.

¹³⁷ Ein weiteres Statement zu diesem Subcode findet sich in folgender Interviewpassage: B3m, Pos. 43.

Unterschiedliche Personen geben konkretere Hinweise darauf, welche Handlungsstrategien sie einsetzen, um Verbundenheit und Wertschätzung herzustellen. Eine Kollegin kennzeichnet die emotionale Grundstimmung von Warmherzigkeit als Ausgangspunkt für eine von Offenheit und persönlichem Austausch geprägte kollegiale Umgangsweise. Auch ein freundliches und zugewandtes Auftreten wird als resonanzförderlich, besonders auch im Kontakt mit den Schüler*innen, eingeschätzt.

Also zum Beispiel nach so einer Fortbildung sind wir, finde ich, alle im Team miteinander verbunden. [...] Und mit so einer Haltung trete ich dann auch den Kollegen gegenüber ... mit so einer Offenheit, einem warmen Blick ... nehme ich auch Kontakt auf zu Kollegen, die ich sonst vielleicht eher meide ... auch ich teile mich denen mit, die teilen sich mir mit, was man sonst eigentlich ... eher aus dem Wege geht, so finde ich. (B7w, Pos. 182- 184)

Die Schüler sagen das auch ganz oft zu mir und zu ein, zwei anderen Kollegen: Du bist immer so nett. Und da wird man irgendwie auch ... dann wird man auch in andere Lehrerpositionen gewählt. Das ist ja kein Kriterium, „nett“, aber anscheinend ist das ein Kriterium. Dass man einfach lächelt, jetzt unter der Maske sieht man es leider nicht mehr, und irgendwie freundlich ist. Damit scheint man... bei den Schülern hat man irgendwie schon 50 Punkte von 100, hat man dann schon (lacht), wenn man einfach ein freundlicher Mensch ist. (B12w, Pos. 26)¹³⁸

In verschiedenen Responses wird darauf hingewiesen, dass das Interesse am anderen sowie Einfühlungsvermögen in die Vorstellungswelt und die Bedürfnisse des Gegenübers aktiv genutzt werden, um Wertschätzung und Verbundenheit aufzubauen. Eine Kollegin aus dem Arbeitsbereich *Gemeinsames Lernen* spricht in diesem Zusammenhang auch von „Putzgesprächen“, die sie einsetze, um Bedürfnisse und Befindlichkeiten von Kolleg*innen zu erfahren und das eigene Handeln verständlich zu machen.

Also mir ist Beziehung sowieso total wichtig, in der Frühförderung auch. Also ich finde nämlich, bei mir ist nicht das Fachliche an erster Stelle, sondern immer die Beziehungsebene erstmal als Basis. Also empathisch sein den Eltern gegenüber, versuchen die Situation zu verstehen, sich da einzufühlen. [...] Und auch als allererstes Beziehungsaufbau und dann aber auch Angst NEHMEN und dann vielleicht auch Verständnis zeigen dafür, dass man Angst haben könnte: Ich kenne das auch ... oder so. Und merke dann aber auch, wie gut das funktioniert mit Eltern, dass man immer dann, mal schneller, mal weniger schnell, auf eine gute Ebene kommt. Auch wenn das Eltern sind, die so ganz anders sind als ich. (B19w, Pos. 71)

Man macht dann viel so Putzgespräche und so Reinigungsgespräche, um irgendwie ... klar zu machen, dass ich ein ganz netter und freundlicher, zugänglicher Mensch bin, der gar nicht auf Konfrontation aus ist. Ich mache dann auch wirklich schon mal

¹³⁸ Ein weiteres Statement zu diesem Subcode findet sich in folgender Interviewpassage: B14w, Pos. 23, 25.

Scherze ... über mich selber, weil ich oft glaube, dass Menschen vor mir eher zurückschrecken. [...] Also ich glaube, es ist nicht so das Gefühl, dass ich mal irgendwo (...), ja irgendwie überfahren werde, das erlebe ich eigentlich selten, sondern eher andersrum, weil ich sehr impulsiv sein kann und auch ja ... ne, deftig ist das falsche Wort aber so (...) direkt, dass ich dann eben für manche ein bisschen erschreckend wirke. (B5w, Pos. 13-15)¹³⁹

Zwei Lehrkräfte formulieren ihr Bemühen, mit ihren Kooperationspartner*innen kontextsensibel und auf Augenhöhe zu kommunizieren. Darunter fällt für eine Kollegin auch der Einsatz der Gebärdensprache in der Kommunikation mit den Schüler*innen.

Dann ist es ja manchmal auch der Vorteil, dass man nicht so von oben herab berät und immer sagt, wie es muss, sondern dass man sich auf eine Ebene begibt und da gemeinsam zusammen eine Lösung findet. Und meine Erfahrung ist, dass umso authentischer man ist, desto einfacher ist es, einen Zugang zu den Leuten zu kriegen. (B8w, Pos. 42)

Oder erzieherisches Einwirken hat ja einen ganz anderen Stellwert als vielleicht an der Regelschule, würde ich jetzt einfach mal in den Raum stellen. Und dass wir uns ganz oft auf dieser Ebene treffen, weil wir zum Beispiel auch mit den Schülern die gleiche Sprache sprechen. Die Eltern können häufig nicht gebärden. Das heißt, Kinder und Jugendliche können uns auf einer ganz anderen Ebene auch erzählen, was sie so bewegt und über was sie so nachdenken. (B12w, Pos. 30)¹⁴⁰

Eine Kollegin stellt heraus, dass es ihr wichtig sei, ihr Anliegen besonders klar zu kommunizieren, um die gemeinsame Zusammenarbeit für alle Beteiligten transparent und konstruktiv zu machen.

Das ich schon bei diesen Erstkontakten mit Klassenlehrer und Schulleitung sage: Das und das sind meine Aufgaben und das und das ist mir wichtig. Und DAS und DAS möchte ich gerne. Und dass ich auch merke, dass das ganz gut ist eigentlich. Weil das auch den anderen hilft, wenn das für die neu ist, zu sagen: Ah okay, so, diese Frau kommt jetzt und so und so macht die das. (B11w, Pos. 67)

Eine Stärkung der Beziehungsebene sehen die Kolleg*innen auch in der Möglichkeit, ihren Schüler*innen oder den Eltern anstehende Aufgaben oder Entscheidungen zuzutrauen und sich selbst dabei im Hintergrund zu halten.

Wenn ich dann jetzt zum Beispiel bei einem Gespräch mit Eltern oder mit den Klassenlehrern, wenn ich merke: Naja, ich würde es vielleicht jetzt eigentlich anders beurteilen, aber ich merke jetzt, das funktioniert nicht, ... dass ich dann halt ... ich gehe dann eher einen Kompromiss ein oder sage dann auch: Es ist vielleicht auch nicht meine Aufgabe, das dann durchzusetzen. Könnte man natürlich auch Drücken nennen,

¹³⁹ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B5w, Pos. 5; B25w, Pos. 65.

¹⁴⁰ Ein weiteres Statement zu diesem Subcode findet sich in folgender Interviewpassage: B13w, Pos. 22.

ne? Ist ja auch eine Frage. Also ich würde es für mich persönlich deutlich eher als Kompromissbereitschaft und auch mehr so, dass ich mich da selber nicht mehr so wichtig nehme. (B11w, Pos. 71)

Da haben wir sie ja auch hin erzogen, zu dieser Autonomie, sich selber zu erziehen, also das Classroom-Management machen die Schüler mittlerweile selber. [...] Wir stellen denen immer einen Zeitslot von anfänglich 15 Minuten, jetzt 10 Minuten, wo die Schüler sich organisieren zu Anfang einer Stunde. Das heißt, ich brauche keine Zeit mehr extern für Classroom-Management, wo ich sage: Habt ihr den Elternbrief dabei? Wer hat die Klassenkasse? Das machen die Schüler selber. [...] Und ich habe diese Zeit auch kurz, um meinen Unterricht aufzubauen, eine vorbereitete Lernumgebung zu schaffen, mich zu „settlen“ und dann gemeinsam in einen schönen Unterricht zu starten. (B12w, Pos. 6)

In einem Fall bietet die Teilnahme an der familiären Trauerfeier nach dem Tod eines Frühförderkindes eine Möglichkeit, Mitgefühl auszudrücken und die Beziehung und Verbindung zu der betroffenen Familie zu stärken.

Ja, ich habe aber auch direkt geantwortet auf die Nachricht (Kommentar: gemeint ist eine SMS über das Versterben eines Kindes mit komplexer Behinderung) und habe mich gemeldet, weil ich das Gefühl hatte, ich muss diesen Eltern irgendwie eine Reaktion geben, habe mein Mitgefühl ausgesprochen und habe auch gesagt, wenn sie Hilfe brauchen, Unterstützung brauchen, in welcher Form auch immer, ... dass sie sich jederzeit bei mir melden können ... erstmal so als Erstes. Ich hatte auch das Gefühl, ich muss auch erstmal ein Feedback geben. Ich war auch ... es gab eine Verabschiedung am offenen Sarg, da war ich dabei und ich war auch bei der Beerdigung, also alles unter Corona-Bedingungen ... es war natürlich alles total anders und schräg, anders als man es kennt natürlich. (B15w, Pos. 7) ¹⁴¹

Neben unterschiedlichen Strategien, die von den interviewten Personen zur Förderung einer wertschätzenden Beziehungsgestaltung eingesetzt werden, bringt auch eine Lehrkraft ein, wie schwierig es sei, neue Gewohnheiten stabil zu etablieren.

Also, wir haben jetzt bei uns im Team, glaube ich, vor zwei Jahren durch eine Fortbildung, dass wir so Karten hochhalten sollen ... Wertschätzung so quasi während des Teams. Das wurde zweimal gemacht, dann wurden die Karten nicht mehr hochgehalten. Ich habe sie auch nicht mehr hochgehalten. Also es ist so schwer ... das zu etablieren. Und ich würde mir das sehr wünschen. [...] Genau, dass man den Muskel (Kommentar: gemeint ist gegenseitige Wertschätzung) trainiert. Das ist jetzt einmal im Jahr und das hält auch eine Zeit lang an, aber dann ist im Team wieder ganz schnell eine ganz andere Stimmung. (B7w, Pos. 152, 194)

¹⁴¹ Ein weiteres Statement zu diesem Subcode findet sich in folgender Interviewpassage: B8w, Pos. 31.

7.2.4.5 Eingestehen von Fehlern oder Schwächen

Die Kategorie des Eingestehens von Fehlern oder Schwächen beinhaltet Responses von 16 Lehrkräften, in denen sie ihren persönlichen Umgang mit eigenen Unzulänglichkeiten, persönlichen Schwierigkeiten oder mangelnden Kompetenzen schildern. Hierzu gehören für einige ein offenes Ansprechen von Fehlern sowie die Übernahme von Verantwortung bei eigenem Fehlverhalten oder unangemessener Reaktion.

Da muss ich sagen, da kann ich ganz klar sagen, das war MEIN Versagen, MEIN Fehler, MEINE Verantwortung und ich habe den Eltern auch ganz deutlich zu verstehen gegeben, ich würde es verstehen, wenn sie mit einer Dienstaufsichtsbeschwerde antworten würden. Ich werde mich dieser Verantwortung stellen. Aber dadurch, dass ich quasi eine ganz offene Flanke dargeboten habe, haben die Eltern auch gesagt, nein, das sehen sie momentan nicht, aber sie werden sich da auch nochmal beraten lassen. (B3m, Pos. 37)

Einige Kolleginnen versuchen, ihr Verhalten zu begründen oder zu erklären und formulieren auf diese Weise eine Entschuldigung bei ihren Konfliktpartner*innen.

Oder, dass ich mich nochmal erklären kann. Oder auch ... und wenn es ist, zu sagen: Ja, das ist von meiner Seite aus irgendwie unglücklich gelaufen. (B6w, Pos. 75)

Ich habe einen Schüler, der kommt immer zu spät. Der kommt zwei Minuten immer zu spät, aber konstant. Immer zwei Minuten. Und da habe ich mich irgendwann schon persönlich angegriffen gefühlt. [...] Und dann hatten wir Fünf-Minuten-Pause und dann bin ich zu ihm hin und habe gemeint: Okay. Vielleicht war das gerade ein bisschen zu heftig, wie ich reagiert habe. [...] Und dann meinte ich so: Ja, ich bin einfach wahnsinnig sauer. Das kannst du später im Arbeitsleben auch nicht machen. Das geht nicht. Er so: Ja, okay (kleinlaut). Und hat dann verstanden, warum ich so sauer war. Und ich glaube, manchmal hilft das dann auch für mich, nochmal nachzudenken. [...] Und dass ich das dann nochmal im Nachhinein erklären kann ... irgendwie in der Beziehungsebene. (B9w, Pos. 102) ¹⁴²

In der Äußerung einer Kollegin wird deutlich, dass die Strategie der Entschuldigung zudem in einem Wirkzusammenhang mit der Kategorie des Kreierens gegenseitiger Wertschätzung und Verbundenheit steht. Die emotionale Öffnung durch eine Entschuldigung ermöglicht, Vertrauen wieder aufzubauen und die Beziehungsebene zu stärken.

Wenn ich weiß, dass ich einen Fehler begangen habe, dann möchte ich das auch klären. Also dann möchte ich mich dafür entschuldigen und dann möchte ich ... ja, die Motivation ist natürlich, eine positive Beziehungsebene zu schaffen. (B14w, Pos. 56)

¹⁴² Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B5w, Pos. 5; B12w, Pos. 6; B13w, Pos. 36-42.

In den Interviews berichten Lehrkräfte, dass sie sich beim Ansprechen von Fehlern oder persönlichen Schwächen ihren Interaktionspartner*innen gegenüber bewusst verletzlich zeigen und bekunden in diesem Zusammenhang ohne Ausnahme, dass sie durch ihr Verhalten positive Resonanz erfahren haben und ihre Vulnerabilität nicht ausgenutzt wurde.

Ja, das ist glaube ich das A und O, dass man authentisch und wertschätzend ist. Und dass man auch Schwächen zugibt. Ich habe noch nie die Erfahrung gemacht, dass ich eine Schwäche zugegeben habe und jemand hat gesagt: Was? (abschätzig). Sondern immer eigentlich nur ... also eigentlich nie. Ich habe noch nie eine negative Resonanz darauf bekommen, dass ich eine Schwäche zugegeben habe. (B8w, Pos. 46)

Aber ich habe eben da die Erfahrung gemacht, dass meine Verletzlichkeit nicht ausgenutzt wurde, sondern dass das sogar als besondere ... nenne es von mir aus Qualität ... anerkannt wurde. (B3m, Pos. 3)¹⁴³

Ein Kollege benannte, dass es ihn mutiger gemacht habe, sich anderen Kolleg*innen mit seinen Schwierigkeiten zu zeigen, weil die gemeinsame Auseinandersetzung positive Erlebniszustände ausgelöst hat.

... also sich so zu offenbaren mit irgendwelchen Problemen hat nie dazu geführt, in meinem Fall, dass sich da irgendwelche negativen Konsequenzen daraus ergeben hätten oder ... was weiß ich ... irgendwie Disharmonien ... jetzt im kollegialen Umfeld. Sondern eher ... kollegiale Fallberatung ist bei uns ja auch so ein Mittel, um den Schulalltag zu bewältigen. Also das war immer POSITIV. Und aufgrund dieser Erfahrungen oder wenn man solche Erfahrungen macht, wird man ja auch eher mutig als ängstlich und deshalb bin ich relativ offen, würde ich sagen, auch immer mit solchen Problemlagen umgegangen. (B26m, Pos. 32)

Eine andere Kollegin empfindet den Prozess, Probleme oder eigene Unzulänglichkeiten im Team zu offenbaren, als entlastend und miteinander verbindend. Hier zeigt sich ein weiteres Mal, dass die verschiedenen Modi interagieren und sich eine Handlungsstrategie auf einen Gefühlszustand, hier den der Verbundenheit, auszuwirken vermag. Gleichzeitig wird hier eingebracht, dass die Strategie, offen mit Schwächen umzugehen, zudem einen stressmindernden Effekt haben kann.

Man wird da so auf eine Ebene gebracht, gar nicht mehr zeigen zu müssen, wie toll wir sind und was wir alles können, das fällt dann irgendwann weg. [...] ... und ich glaube, DAS verbindet dann und man macht sich da auch ... man zeigt sich natürlich dann auch irgendwann mit seiner Schwäche ... und man macht sich verletzlicher ... man ist offener. (B7w, Pos. 186, 192)

¹⁴³ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B10w, Pos. 52; B12w, Pos. 8, 30; B15w, Pos. 18-21.

Also, was mir unheimlich hilft und das mache ich auch wirklich, wenn ich Situationen habe, wo ich weiß, ich bin da nicht ganz so sicher oder ich hadre mit mir, dass ich das wirklich offen anspreche. Und da merke ich einfach, dass ich ganz viel zurück bekomme dann auch. [...] Und da merke ich einfach eine ganz große Offenheit und wie ich selber einfach dann gut damit umgehen kann, dass mir das dann gar nicht mehr diesen Stress bereitet. (B2w, Pos. 49)

7.2.4.6 Gestaltung von Erholungszeit

Im Rahmen der Frage zum Umgang mit emotionalem Stress werden in dieser Kategorie Aussagen zur Gestaltung von Zeiträumen erfasst, in denen die interviewten Personen sich erholen und auftanken. Hierzu zählen bewusste Aus- oder Ruhezeiten, eine Freizeitgestaltung mit Bewegung und Sport sowie unterschiedliche Aktivitäten im Privatleben, von denen die Lehrkräfte schildern, dass sie ihnen Freude machen oder guttun. 16 von 26 Personen nehmen zu diesem Aspekt Stellung.

Als regenerative Auszeiten werden, unter anderem, Pausen benannt, in denen die Lehrkräfte für sich allein sein können. Diese werden genutzt, um zu meditieren, Musik zu hören, zu schlafen oder einfach nichts zu tun.

Und wenn ich wohlwollend mit mir umgehe zum Beispiel, dann achte ich auch manchmal bewusst, dass ich irgendwie mich dann aus dem Lehrerzimmer rausnehme, wenn ich merke, dass es mir zu laut wird. Dass ich mich dann einfach mal fünf Minuten draußen alleine hinsetze. Ich meine, aufgrund dieser Corona-Situation ist es jetzt auch eher der Fall als vorher, weil jeder sowieso zum Essen und Trinken irgendwie sich ein eigenes Plätzchen suchen muss draußen. Das ist gar nicht so schlecht. (B9w, Pos. 32)

... und ich habe am Freitag, als ich mittags aus der Schule kam, habe ich mich ins Bett gelegt und ich habe drei Stunden geschlafen (lacht). Ich habe wirklich DREI Stunden durchgeschlafen und bin dann zur Thai-Massage gegangen, weil ich auch unglaubliche Rückenschmerzen hatte. (B14w, Pos. 7)

Und ich glaube aber jetzt so durch das Referendariat und auch jetzt, ist zwar erst ein Monat, aber ein Monat, wo ich so im normalen Berufsalltag drin bin, dass ich schon merke, dass ich mir Zeit nehme, wo ich einfach dann eben mal nichts tue. [...] Das sind dann schon so Momente, die ich mir dann einfach herausnehme und die mir dann auch wieder neue Kraft geben. (B24w, Pos. 76, 83)¹⁴⁴

Auch die Verteilung der häuslichen Arbeitszeit in kleinere Einheiten, teils über das Wochenende hinweg, erlebt eine Kollegin für sich im Umgang mit Stress als entlastend.

¹⁴⁴ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B15w, Pos. 95-97; B19w, Pos. 59; B21w, Pos. 60; B23w, Pos. 37.

Und ich versuche mir dann immer wieder zu sagen: So, jetzt suchst dir das Wichtige heraus, das andere schiebst du weg. [...] Ich versuche, mir auch ganz bewusst Zeitstrukturen zu machen, zu sagen: So, jetzt machst du eine Stunde und dann ist Schluss und dann machst du nicht weiter. Ich arbeite relativ viel am Wochenende inzwischen am PC, um eben diese Zeiten zu verteilen. (B22w, Pos. 12)

Bewegung und Sport wird in den Interviews mehrfach als eine Strategie angeführt, die dazu beiträgt, sich zu entspannen und Abstand von belastenden Ereignissen zu gewinnen. Als Bewegungsaktivitäten werden Spazieren gehen, Joggen, Schwimmen, Kampfsport und Yoga genannt.

Wenn mich aber irgendwas sehr beschäftigt, dann kann ich es super loslassen im Sport und das ist mir dann auch sehr bewusst, wenn ich nach Hause fahre. Dann kann ich die Dinge mit mehr Abstand betrachten. (B6w, Pos. 75-78)

Ich gehe gerne draußen schwimmen, Bahnen schwimmen und da merke ich irgendwie ... aber eben auch andersherum, jetzt draußen... ich war jetzt heute morgen auch eine Runde im Wald laufen, da kann ich unheimlich viel sortieren und so unheimlich viel klarkriegen. (B21w, Pos. 46-48)

... dass ich ausreichend zum Sport gehe. Also wenn ich merke, dass ich montags nicht mehr zum Yoga gehe ... das ist immer, wo ich so merke: Okay, ich fahre mich ganz runter und ich bin danach wieder ganz bei mir. Dann bin ich meistens schon auf einem Stresslevel, wo ich merke: Okay, warum hast du das eigentlich gerade rübergekippt? Eigentlich ist das das, was dir gerade hilft. (B9w, Pos. 28)¹⁴⁵

„Sich etwas Gutes tun“, lachen, Freunde treffen, Gitarre spielen oder im Chor singen, einen Film gucken und ein Glas Wein trinken – diese Freizeitaktivitäten kennzeichnen einige Hörgeschädigtenpädagog*innen als Ausgleich zu Belastungen in ihrem beruflichen Alltag.

Ja, meistens belohne ich mich dann so ein bisschen, dass ich dann sage: Okay, jetzt machst du dann heute irgendwas Schönes oder guckst einfach einen Film, um den Kopf abzuschalten oder auch mal ein Glas Wein, um zu sagen, so, ich muss jetzt einfach an etwas anderes denken. Halt solche Sachen so. (B24w, Pos. 70)

Ich singe auch im Chor. Und dieser Mittwoch ist wirklich ein gesetzter Termin, da lasse ich wirklich nichts dran. Wobei ich dann oft im Anschluss zum Beispiel noch arbeite, aber das sind jetzt so Punkte, wo ich gelernt habe, das MUSS ich jetzt machen und das tut mir gut. Wo ich dann wirklich merke, ohne diese Auszeiten oder ohne, dass ich in diesem Moment an mich denke, geht es nicht. (B2w, Pos. 16)

¹⁴⁵ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B3m, Pos. 27; B15w, Pos. 77; B18w, Pos. 49; B20w, Pos. 69; B23w, Pos. 23.

Ich spiele Gitarre und das ist so was Meditatives. Ich singe nicht dazu, ist alles instrumental, was ich da mache. Aber das ist, was so für Momente der Ruhe und Entspannung sorgt. (B26m, Pos. 10) ¹⁴⁶

7.2.4.7 Setzen von Grenzen

In den Gesprächen zum Umgang mit emotional aufwühlenden Erfahrungen heben über die Hälfte der Interviewpartner*innen hervor, dass für sie das Setzen von Grenzen immer wieder eine bedeutsame Strategie sei. Die geäußerten Grenzsetzungen haben, je nach Statement, teils unterschiedliche Schwerpunkte. Diese Kategorie bündelt daher sowohl Antworten, in denen der Fokus auf dem Erkennen persönlicher Grenzen und der Wahrung der eigenen Integrität lag als auch solche, in denen betont wird, sich vor unangemessenen Forderungen und Erwartungshaltungen schützen zu müssen. Auch das Abgeben von Verantwortung und die Beschränkung auf den eigentlichen Arbeitsauftrag als sonderpädagogische Lehrkraft wird reflektiert. Die Grenzsetzung zum Schutz der persönlichen Integrität beinhaltet auch den Wunsch nach einem respekt- und würdevollen Miteinander.

Und vielleicht ist es aber auch manchmal so, dass ich denke: Doch, das musste jetzt vielleicht auch mal sein, weil es meine Grenze war. Und weil ich nicht immer nur „ja“ und „weich“, sondern jetzt ist für mich aber auch mal Schluss. Und dann muss ich das schon auch sagen. Dann ist es auch gut. (B16w, Pos. 71)

Also irgendwo ist mal Schluss, ich kann mir jetzt nicht vorschreiben lassen, wie und was ich wo zu tun habe, was ist denn dann noch meine Würde als Lehrer? (B5w, Pos. 39) ¹⁴⁷

Einige Antworten weisen darauf hin, dass das aktive Setzen von Grenzen auch von der ehrlichen Wahrnehmung und Akzeptanz persönlicher Limitationen abhängig ist.

Also am ehesten daran, dass ich (...) Sachen, die mir schwerfallen, vor allem die Arbeit am PC, dass ich dem weniger Raum gebe, [...] Und das dann auch nicht weitermache, wie ich es normalerweise immer mache. [...] Also, wie gesagt, ich kann nicht so viel mehr leisten, weil ich so diese ständige Migräne habe, aber die Migräne hält mich davon auch ab, stundenlang am PC zu sitzen, so, ne? (B22w, Pos. 20, 31)

Ich habe jetzt schon ganz oft Versetzungsanträge gestellt, dass ich dann irgendwann gerne an eine Grundschule hier in der Umgebung wechseln würde, sodass ich dann wirklich nur noch an EINER Schule bin. Dann werde ich mich zwar nicht mehr

¹⁴⁶ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B12w, Pos. 4; B14w, Pos. 19; B22w, Pos. 20; B26m, Pos. 42.

¹⁴⁷ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B3m, Pos. 35, 57; B18w, Pos. 13.

überwiegend um hörgeschädigte Schüler kümmern, sondern auch um alle möglichen andere Förderschwerpunkte, aber ich habe für mich halt entschieden, dass es für mich gut ist, einfach EIN System zu haben und nicht so vier oder fünf verschiedene Systeme (Anm.: Kollegin arbeitet im Arbeitsbereich „Gemeinsames Lernen“). Das merke ich einfach, dass es mir als Mensch ... so meinem Naturell kommt das nicht so ... es ist nicht so gut für mich. (B4w, Pos. 49) ¹⁴⁸

Für einige Kolleg*innen meint ein Setzen von Grenzen auch das Abgeben von Verantwortung sowie die Zurückweisung von Forderungen und Erwartungshaltungen. Dies betrifft vor allem Lehrkräfte, die in den Arbeitsbereichen *Frühförderung* oder *Gemeinsames Lernen* arbeiteten. Insbesondere der in diesen Arbeitsfeldern nicht eindeutig abgesteckte berufliche Aufgabenbereich wird in diesem Zusammenhang thematisiert.

Das entspricht nicht mehr meinem Aufgabenfeld. Das ist nicht mehr mein Job. [...] Also ich möchte nicht die Funktion einer Familienhelferin haben. (B18w, Pos. 17)

Und grenze mich schon auch ... kann mich schon auch abgrenzen, also ich bin nicht so jemand, die total abtaucht darin und sich dem hingibt und meint jetzt die Welt retten zu müssen oder dass nur ich das kann oder so. (B19w, Pos. 17) ¹⁴⁹

Verschiedene Lehrkräfte geben ihre Schwierigkeit zu, in bestimmten Situationen Grenzen zu setzen, auch wenn sie dies eigentlich für nötig befinden. Hierbei zeigt sich, dass das Setzen von Grenzen eine Handlungsstrategie ist, die von einem steten Reflektions- und Aushandlungsprozess begleitet wird und je nach Situation immer wieder neu definiert werden muss.

Und ich wirklich mir immer wieder sagen muss: Hier ist die Grenze. (...) Bei manchen Familien kann ich das besser. Bei vielen Familien kann ich es wieder nicht. [...] In der letzten Zeit ist es halt wieder weniger. Also weniger heißt: Es tritt so gut wie gar nicht mehr auf. Ich versuche es ja allen recht zu machen und kann Grenzen wieder schwer setzen. Aber es ist nochmal jetzt gut, das Gespräch hier zu führen, sich nochmal daran zu erinnern: Grenzen setzen. (B18w, Pos. 9, 51)

Verschwinde da mal, genau. Also dieses und ... ich spüre das, glaube ich, immer sehr gut, wenn sich jemand in meinem Vorgarten bewegt. Ich kriege das auch ziemlich schnell mit, aber es fällt mir dann schon auch schwer, liebevoll, wohlwollend zu agieren und überhaupt zu agieren. (B7w, Pos. 130) ¹⁵⁰

¹⁴⁸ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B13w, Pos. 34; B19w, Pos. 49; B17w, Pos. 105.

¹⁴⁹ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B5w, Pos. 43; B12w, Pos. 12, 17; B23w, Pos. 45.

¹⁵⁰ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B19w, Pos. 27; B22w, Pos. 8; B25w, Pos. 30-32.

7.2.4.8 Vermeidung der Auseinandersetzung

13 Kolleg*innen äußern sich zu der Handlungsstrategie der *Vermeidung der Auseinandersetzung*. Diese Kategorie umfasst Aussagen, in denen Ausweichstrategien im Umgang mit herausfordernden Situationen gewählt werden. Diese umfassen Vorgehensweisen, in denen die Lehrkräfte sich in einer belastenden Situation emotional distanzieren und in eine innere Starre verfallen, eine schwierige Situation ohne Hinterfragung aushalten oder auch die direkte Konfrontation vermeiden.

Eine Kollegin erklärt, dass sie schon mal eine unliebsame Aufgabe aktiv verdränge.

Ich verdränge es. (Anm.: gemeint sind administrative Arbeiten) [...] Genau (lacht). Einfach Kopf in den Sand stecken. Und: Ist doch nichts gewesen oder? (B18w, Pos. 72, 73)

Einige Lehrkräfte teilen, dass sie sich in Momenten, die schwer auszuhalten sind, weniger präsent fühlen oder innerlich abspalten würden. Obwohl der Schwerpunkt in diesem Modus auf der bewussten Aktivität mit einer Handlungsfolge liegt, offenbaren die ausgedrückten Reaktionen ein weiteres Mal die Verflechtung und Interaktion von Körperempfindungen, Gedanken und Gefühlen.

Dann werde ich ein bisschen wirr und habe so das Gefühl, ich bin eigentlich gar nicht mehr bei mir. (B9w, Pos. 14)

Also, entweder ich versuche mich wirklich zu entziehen. Wenn ich mich nicht entziehen kann, dann verharre ich wirklich in dieser etwas dumpfen (lacht) Variante und baue mich dann hinterher wieder auf, dass ich mir halt dann einrede: Naja gut, dass ist jetzt einfach nur meine Rolle. [...] Das ist auch so ein gewisser Schutz, dass sich dann quasi da so eine Folie vorhalte und das nicht so an mich ranlasse, nicht ganz so. [...] ..., dass ich da nochmal irgendwie so ein bisschen so einen Puffer habe, dass mich das dann nicht so berührt. (B4w, Pos. 41,55-57)

Also es ist etwas Abgespaltenes, das merke ich gar nicht. [...] Ich spüre das nicht. [...] Also das ist ... ja, was ich gesagt habe, das ist so ein bisschen wie ferngesteuert oder aus mir raus. Das spalte ich ab und das ist dann erstmal weg und dann gehe ich in den „Funktionieren-Modus“ und dann bringe ich das hinter mich. Und ja, da habe ich dann nicht mehr so wirklich den Zugang zu mir oder, wie gesagt, es wird irgendwie, glaube ich, erstmal weggetan, damit ich weiter funktionieren kann. (B17w, Pos. 42-46)¹⁵¹

¹⁵¹ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B4w, Pos. 17-21, 33; B14w, Pos. 27; B21w, Pos. 14.

Auch das Durchhalten im Funktionsmodus, ohne sich weiter mit dem Konflikt zu beschäftigen, nutzen Kolleg*innen als Handlungsstrategie.

Es passt auch die Chemie einfach nicht immer und dann ist es ... [...] ... ja ausgesetzt und auch gezwungen, Situationen dann auch durchzuhalten. Und man merkt auch, das sind nicht die favorisierten Schulen, wo man gerne hinfährt. (B5w, Pos. 97-99)

Also auch, indem ich viel auf die Uhr gucke und denke: Boa, noch 20 Minuten. Noch 10 Minuten. Und irgendwie ... Augen zu und durch. Mir fällt dann da nichts mehr ein. (B10w, Pos. 10)

Vor allem Lehrkräfte, die im Arbeitsbereich *Gemeinsames Lernen* arbeiten, berichten, dass sie in den zu betreuenden Schulen die direkte Konfrontation gelegentlich vermeiden und stattdessen andere Handlungsalternativen wählen.

Ich merke, dass ich dann die Auseinandersetzung vermeide. Also, dass ich dann mich wirklich komplett rausziehe, das Kind dann hole, auch wenn das nicht die Art ist, wie ich gerne arbeite, aber dass ich mich dann eher so separiere und dann im Zweifel nur noch kurze Rückmeldung an die Eltern gebe. Aber das ist unschön, aber ich vermeide dann einfach einen größeren Kontakt, eine größere Auseinandersetzung oder Absprache, wenn ich den Eindruck habe, da ist einfach keine Zeit und kein Raum dafür da. (B13w, Pos. 26)

Auch, dass man sich manchmal entzieht und sagt: Ich kümmere mich da jetzt nicht weiter drum. Es kann auch sein, dass ich dann auch gucke: Ist das jetzt begründet oder ist das jetzt auch einfach nur mein Gefühl? Da hat ja jetzt keiner was konkret gesagt. Es ist einfach nur, da schwingt was und ich habe so ein Gefühl. [...] Eigentlich müsste man dann wirklich konkret in ein Gespräch gehen. Das mache ich aber auch nicht immer, weil ... das ist dann nicht so schwerwiegend. (B16w, Pos. 53-55)¹⁵²

7.2.4.9 Absicherung des eigenen beruflichen Handelns

In 10 Interviews stellen Teilnehmende im Kontext mit der Frage nach Handlungsstrategien im Umgang mit emotionalen Herausforderungen Aussagen, dass sie ihr Handeln in bestimmten Situationen abzusichern versuchen, um sich möglichst wenig angreifbar zu machen. Auch werden in dieser Kategorie Antworten gebündelt, in denen Lehrkräfte von einem über das normale Maß hinauschießenden Engagement oder von besonders intensiver Vorbereitung berichten. Ebenso schließt diese Kategorie Responses ein, in denen Absicherungsstrategien wie das genaue Einhalten von Vorschriften

¹⁵² Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B5w, Pos. 27, 109-111; B8w, Pos. 16; B11w, Pos. 57-59.

oder eine Dokumentation, die Rückschlüsse auf das eigene Handeln erlaubt, angesprochen werden.

Also ich bereite halt sehr, sehr gut vor. Ich meine, mache ich sowieso immer, dass ich sehr gründlich vorbereite. Aber da versuche ich natürlich nochmal ... dass gar nicht irgendwie was schief laufen kann. Wobei meine Erfahrung oft ist, dass es das eigentlich nicht so richtig bringt. [...] Aber ich will mich so absichern innerlich. (B10w, Pos. 24)

... und ich kenne das ja auch so manchmal an Tagen, da komme ich rein (Anm.: gemeint ist eine Frühfördersituation im Elternhaus) und denke: Ich sage das jetzt, damit ich es gesagt habe, damit ich für mich weiß, ich habe es gesagt, ich bin raus. Mich kann keiner mehr verklagen. (lacht) (B7w, Pos. 202)

Was ich manchmal mache ist, auch um irgendwie die Situation nochmal klarer zu haben, [...] wenn es eine Kommunikation war, die vielleicht so hin und her gegangen ist, dass ich mir das nochmal aufschreibe. Vielleicht auch stichpunktartig. Um nochmal für mich zu gucken ... ich glaube, das ist mir immer wichtig, ob ich das irgendwie ... habe ich das gewissenhaft irgendwie gemacht? Also letztlich: Bin ich da zurecht jetzt empört? (B6w, Pos. 63)¹⁵³

7.2.4.10 Einholen professioneller Unterstützung

Im Umgang mit sich selbst in emotional belastenden Zeiten geben acht Gesprächspartner*innen, knapp ein Drittel, an, dass sie professionelle Hilfe in Anspruch genommen haben oder sich regelmäßig Unterstützung einholen. In diese Kategorie fallen sowohl supervisorische als auch therapeutische Unterstützungsangebote. In den Antworten erzählen die Sonderpädagog*innen von Fallbearbeitungen in teilweise mehrjährigen Einzelsupervisionen, benennen Teamtrainings, in denen individuelle Fälle vorgestellt und Lösungen in Rollenspielen entwickelt werden und formulieren den Nutzen dieser Form der „Außensicht“ als Möglichkeit, sich mit schmerzhaften Erfahrungen auseinanderzusetzen, sich zu hinterfragen und zu reifen.

Also da habe ich wirklich schätzen gelernt, dass bei einer Supervision ... man wird wirklich so weit von außen gespiegelt, dass man kein Mitleid bekommt. Es wird einem nicht zugestimmt, sondern da wird glasklar gespiegelt und gesagt: Guck mal genau hin. (B5w, Pos. 49)

Und zu dem Zeitpunkt hatten wir als Frühförderteam ein Treffen in X (Anm: gemeint ist ein Ort) mit einer Psychologin. [...] Und dann musste ich davon berichten, erzählen und das führte dazu, am Ende, dass ich wirklich umringt von meinen Kolleginnen in der Mitte saß, mit einer anderen Kollegin, die zufällig diese Kita-Leitung kannte. [...] Und wir mussten ein Gespräch üben. Weil ... es stand ein Gespräch aus. Und ich muss

¹⁵³ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B5w, Pos. 43; B8w, Pos. 29; B18w, Pos. 39; B10w, Pos. 64.

*sagen, das war so hart und so schwer und ich war am Zittern und dachte mir: Oh Gott, ich schaffe das nie. [...] Und das war die BESTE Vorbereitung, die ich haben konnte. (B15w, Pos. 15)*¹⁵⁴

Einige Gesprächspartner*innen bringen ihre eigene Burnout-Erfahrung in das Interview ein oder führen aus, in welcher Weise eine psychotherapeutische Beratung oder Therapie sie beim Umgang mit emotionalem Stress unterstützt.

Ich habe kleine Erfolge gehabt und die habe ich meinem Therapeuten erzählt oder ich habe die Situationen meinem Therapeuten erzählt. Und mir ist in dem Moment dann bewusstgeworden: HEY! Ein kleiner Erfolg! Und der nächste Erfolg kommt (lacht)! Also, das hat mich dann wirklich aufgebaut, weil niemand da ... ich sage mal ... klar, mein Mann ist natürlich auch da involviert gewesen und nach wie vor involviert, aber es ist natürlich nochmal eine andere Geschichte, wenn da eine neutrale Person im Hintergrund ist und der nochmal auf einer anderen Ebene Fragen stellt. (B18w, Pos. 17)

Ich habe da ganz gute Unterstützung seit einem Jahr. Trotz dieser Unterstützung ist es immer wieder das Thema (Anm.: gemeint ist mangelnde Selbstfürsorge) und immer wieder komm ich davon ab, aber ich habe da tatsächlich sehr, sehr gute Unterstützung durch eine Therapeutin. (B22w, Pos. 47)

7.2.5 Deskriptive Vergleichsanalyse von Codehäufigkeiten der Oberkategorie *Responses zum Umgang mit sich selbst in emotional belastenden Situationen* in Bezug zu den Variablen Arbeitsbereich, Altersverteilung und Geschlecht

Im Rahmen der deskriptiven Analyse von Codehäufigkeiten zu den Responses in den vier Antwortmodi werden in den folgenden Unterkapiteln die codierten Textstellen in den verschiedenen Subkategorien anhand der Variablen Arbeitsbereich, Alter und Geschlecht miteinander verglichen. Obwohl diese Werte aufgrund der nicht repräsentativen Stichprobe nicht valide sind, tragen sie mit den beschreibenden zusätzlichen Informationen zur Reflexion interessanter Tendenzen bei und geben Impulse für mögliche weitere Fragestellungen innerhalb der hier untersuchten Thematik.

7.2.5.1 *Vergleiche der Codehäufigkeiten im Antwortmodus Körperempfindungen*

Über alle Arbeitsbereiche hinweg werden die meisten Codes zu der Empfindung körperlicher Anspannung im Zusammenhang mit schwierigen emotionalen Erlebnissen

¹⁵⁴ Weitere Statements zu diesem Subcode finden sich in folgenden Interviewpassagen: B5w, Pos. 23; B7w, Pos. 178; B16w, Pos. 83,89; B17w, Pos. 24-26, 75.

erstellt. Bis auf die zwei jungen Kolleginnen in der Grundschule sprechen zudem arbeitsbereichsübergreifend die Hälfte aller Lehrkräfte Schlafstörungen an, oft in Kombination mit Anspannungszuständen.

Körperempfindungen	FF	GL	GS	Sek 1
Erschöpfung, Müdigkeit	9,1%	22,2%	0	0
Schmerzen des Bewegungsapparates	18,2%	11,1%	0	0
Kopfschmerzen, Migräne	9,1%	11,1%	0	0
Übelkeit, Bauchschmerzen	9,1%	44,4%	0	28,6%
Nervosität	27,3%	11,1%	0	28,6%
körperliche Anspannung	45,5%	44,4%	50,0%	42,9%
Schlaflosigkeit	45,5%	44,4%	0	57,1%
Tränen	18,2%	11,1%	100,0%	14,3%
Interviews (Anzahl, %)	11 (42,3 %)	9 (34,6 %)	2 (7,7 %)	7 (26,9 %)

Tabelle 12: Responses zum Umgang mit emotional belastenden Situationen - Codehäufigkeiten in der Subkategorie „Körperempfindungen“, prozentuale Verteilung in den Arbeitsbereichen Frühförderung (FF), Gemeinsames Lernen (GL), Grundschule (GS) und Sekundarstufe 1 (Sek 1)

Bei den unter Dreißigjährigen dominieren neben der körperlichen Anspannung Übelkeit und Bauchschmerzen, während die Lehrkräfte zwischen 40 und 50 Jahren neben der Anspannung eher unter Schlaflosigkeit leiden, wenn sie sich emotional belastet fühlen. Bei den Personen über 50 Jahre wird körperliche Anspannung seltener codiert, dafür aber überdurchschnittlich häufig die Schlaflosigkeit.

Körperempfindungen	unter 30 Jahre	30-40 Jahre	40-50 Jahre	50-60 Jahre
Erschöpfung, Müdigkeit	0	40,0%	0	8,3%
Schmerzen des Bewegungsapparates	0	20,0%	16,7%	8,3%
Migräne	0	0	0	16,7%
Übelkeit, Bauchschmerzen	66,7%	20,0%	33,3%	8,3%
Nervosität	33,3%	20,0%	0	33,3%
körperliche Anspannung	66,7%	40,0%	66,7%	16,7%
Schlaflosigkeit	33,3%	20,0%	50,0%	58,3%
Tränen	33,3%	20,0%	33,3%	8,3%
Interviews (Anzahl, %)	3 (11,5%)	5 (19,2%)	6 (23,1%)	12 (46,2%)

Tabelle 13: Responses zum Umgang mit emotional belastenden Situationen - Codehäufigkeiten in der Subkategorie „Körperempfindungen“, prozentuale Verteilung in den unterschiedlichen Altersgruppierungen

Im Gegensatz zu den Interviews mit den Frauen werden in den Interviews mit den Männern körperliche Symptome infolge herausfordernder Erfahrungen kaum angesprochen, sodass hier nur wenige Codes vorliegen.

Körperempfindungen	weibliche Lehrkräfte	männliche Lehrkräfte
Erschöpfung, Müdigkeit	12,5%	0
Schmerzen des Bewegungsapparates	12,5%	0
Migräne	8,3%	0
Übelkeit, Bauchschmerzen	25,0%	0
Nervosität	20,8%	50,0%
körperliche Anspannung	41,7%	0
Schlaflosigkeit	45,8%	50,0%
Tränen	20,8%	0
Interviews (Anzahl/ %)	24 (92,3%)	2 (7,7%)

Tabelle 14: Responses zum Umgang mit emotional belastenden Situationen - Codehäufigkeiten in der Subkategorie „Körperempfindungen“, prozentuale Verteilung nach Geschlecht

7.2.5.2 *Vergleiche der Codehäufigkeiten im Antwortmodus Gedanken und mentale Einstellungen*

Über alle Arbeitsbereiche hinweg wird der Code *Selbstwertschätzung* am häufigsten vergeben. Die meisten der interviewten Personen sprechen demnach selbstwertschätzende Gedanken im Zusammenhang mit herausfordernden Erlebnissen in ihrem beruflichen Alltag an. Auch der Code *Selbstvertrauen in die berufliche Kompetenz* wird arbeitsbereichsübergreifend häufig vergeben. In allen Arbeitsbereichen spielt beim Umgang mit schwierigen Situationen die Reflexion des Geschehens eine Rolle, im Arbeitsbereich der Frühförderung wird hierbei das Kreisen von Gedanken ohne Lösungsfindung am häufigsten codiert. Häufig eingebracht wird zudem der Aspekt der *Selbstkritik*. Hier fällt der Arbeitsbereich der *Sekundarstufe 1* mit etwas niedrigeren Werten auf.

Gedanken und mentale Einstellungen	FF	GL	GS	Sek 1
Reflexion mit Lösungsperspektive	36,4%	55,6%	100,0%	57,1%
Grübeleien über lange Zeit, ohne Lösung	90,9%	55,6%	0	57,1%
Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein	54,5%	44,4%	50,0%	42,9%
Selbstkritik	81,8%	77,8%	100,0%	42,9%
Akzeptanz beruflicher Herausforderungen	72,7%	33,3%	100%	28,6%
Selbstvertrauen in berufliche Kompetenz	72,7%	77,8%	50,0%	100,0%
Selbstwertschätzung	90,9%	77,8%	100,0%	85,7%
Interviews (Anzahl, %)	11 (42,3 %)	9 (34,6 %)	2 (7,7 %)	7 (26,9 %)

Tabelle 15: Responses zum Umgang mit emotional belastenden Situationen - Codehäufigkeiten in der Subkategorie „Gedanken und mentale Einstellungen“, prozentuale Verteilung in den Arbeitsbereichen Frühförderung (FF), Gemeinsames Lernen (GL), Grundschule (GS) und Sekundarstufe 1 (Sek 1)

In der Tabellendarstellung der Subkategorien im Hinblick auf die Altersverteilung wird sichtbar, dass in der Gruppe der interviewten Lehrkräfte zwischen 50 und 60 Jahre deutlich mehr Codes für *Grübeleien* und *Selbstkritik* vergeben werden als in der Gruppe der unter Dreißigjährigen. In der Subkategorie *Selbstvertrauen in die berufliche Kompetenz* werden zudem besonders viele Codes für die jüngsten und die ältesten Teilnehmenden generiert, während der Wert in der Gruppe der 30- bis 50-jährigen Kolleg*innen etwas geringer ausfällt.

Gedanken und mentale Einstellungen	unter 30 Jahre	30-40 Jahre	40-50 Jahre	50-60 Jahre
Reflexion mit Lösungsperspektive	66,7%	40,0%	50,0%	58,3%
Grübeleien über lange Zeit, ohne Lösung	33,3%	40,0%	66,7%	91,7%
Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein	33,3%	80,0%	50,0%	50,0%
Selbstkritik	33,3%	100,0%	66,7%	75,0%
Akzeptanz beruflicher Herausforderungen	33,3%	40,0%	50,0%	66,7%
Selbstvertrauen in berufliche Kompetenz	100,0%	60,0%	66,7%	83,3%
Selbstwertschätzung	100,0%	100,0%	66,7%	83,3%
Interviews (Anzahl, %)	3 (11,5%)	5 (19,2%)	6 (23,1%)	12 (46,2%)

Tabelle 16: Responses zum Umgang mit emotional belastenden Situationen - Codehäufigkeiten in der Subkategorie „Gedanken und mentale Einstellungen“, prozentuale Verteilung in den unterschiedlichen Altersgruppierungen

In der Oberkategorie *Gedanken und mentale Einstellungen* ist der Unterschied zwischen den Subkategorien *Reflexion mit Lösungsperspektive* versus *Grübeleien ohne Lösung* bei den männlichen und weiblichen Lehrkräften hervorzuheben. Während bei den Frauen der Wert in der Kategorie *Grübeln* höher ist, liegt der prozentuale Wert bei den Männern in der Kategorie der lösungsorientierten Reflexion höher.

Gedanken und mentale Einstellungen	weibliche Lehrkräfte	männliche Lehrkräfte
Reflexion mit Lösungsperspektive	50,0%	100,0%
Grübeleien über lange Zeit, ohne Lösung	70,8%	50,0%
Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein	50,0%	100,0%
Selbstkritik	75,0%	50,0%
Akzeptanz beruflicher Herausforderungen	54,2%	50,0%
Selbstvertrauen in berufliche Kompetenz	75,0%	100,0%
Selbstwertschätzung	87,5%	50,0%
Interviews (Anzahl/ %)	24 (92,3%)	2 (7,7%)

Tabelle 17: Responses zum Umgang mit emotional belastenden Situationen - Codehäufigkeiten in der Subkategorie „Gedanken und mentale Einstellungen“, prozentuale Verteilung nach Geschlecht

7.2.5.3 Vergleiche der Codehäufigkeiten im Antwortmodus Gefühle und gefühlsassoziierte Erlebniszustände

Abweichende Werte im Vergleich der Arbeitsbereiche fallen hinsichtlich der Subkategorie *mangelnde Selbstwirksamkeit* im Arbeitsbereich *Gemeinsames Lernen* auf. Hier ist der Wert am höchsten. Gleichzeitig wird aber auch das Gefühl der Selbstwirksamkeit in diesem Arbeitsbereich am häufigsten codiert. Zusätzlich ist zu beobachten, dass in den Arbeitsbereichen *Grundschule* und *Sekundarstufe I* etwas mehr Codes zu dem Gefühl der Unzulänglichkeit erstellt werden als in den mobilen Arbeitsbereichen. Trotzdem sprechen über die Hälfte aller Teilnehmer*innen dieses Gefühl in den Interviews an. Ähnlich verhält es sich mit dem Gefühl der Verbundenheit. Auch hier sind die Werte der Codehäufigkeit über alle Arbeitsbereiche hoch.

Gefühle und gefühlsassoziierte Erlebniszustände	FF	GL	GS	Sek 1
Hilflosigkeit	36,4%	44,4%	50,0%	42,9%
mangelnde Selbstwirksamkeit	36,4%	66,7%	0	42,9%
Überforderung	54,5%	33,3%	50,0%	28,6%
Kränkung	9,1%	44,4%	0	14,3%
Unzulänglichkeit	54,5%	66,7%	100,0%	85,7%
Scham	36,4%	55,6%	100,0%	57,1%
Selbstwirksamkeit	45,5%	77,8%	0	42,9%
Wertschätzung	27,3%	66,7%	50,0%	57,1%

Verbundenheit	63,6%	88,9%	100,0%	100,0%
Interviews (Anzahl, %)	11 (42,3 %)	9 (34,6 %)	2 (7,7 %)	7 (26,9 %)

Tabelle 18: Responses zum Umgang mit emotional belastenden Situationen - Codehäufigkeiten in der Subkategorie „Gefühle und gefühlsassoziierte Erlebniszustände“, prozentuale Verteilung in den Arbeitsbereichen Frühförderung (FF), Gemeinsames Lernen (GL), Grundschule (GS) und Sekundarstufe 1 (Sek 1)

Der Altersvergleich zeigt in allen Arbeitsbereichen bei über der Hälfte der interviewten Lehrkräften Codierungen in den Subkategorien *Unzulänglichkeit* und *Verbundenheit*. Bei den älteren Kolleg*innen ab 50 Jahren fällt auf, dass das Gefühl der mangelnden Selbstwirksamkeit eine geringere Codehäufigkeit aufweist als bei den jüngeren Lehrkräften.

Gefühle und gefühlsassoziierte Erlebniszustände	unter 30 Jahre	30-40 Jahre	40-50 Jahre	50-60 Jahre
Hilflosigkeit	66,7%	20,0%	50,0%	41,7%
mangelnde Selbstwirksamkeit	66,7%	40,0%	66,7%	25,0%
Überforderung	33,3%	40,0%	33,3%	50,0%
Kränkung	33,3%	0	33,3%	25,0%
Unzulänglichkeit	66,7%	100,0%	50,0%	58,3%
Scham	66,7%	60,0%	50,0%	41,7%
Selbstwirksamkeit	66,7%	80,0%	50,0%	41,7%
Wertschätzung	66,7%	40,0%	33,3%	50,0%
Verbundenheit	100,0%	100,0%	83,3%	66,7%
Interviews (Anzahl, %)	3 (11,5%)	5 (19,2%)	6 (23,1%)	12 (46,2%)

Tabelle 19: Responses zum Umgang mit emotional belastenden Situationen - Codehäufigkeiten in der Subkategorie „Gefühle und gefühlsassoziierte Erlebniszustände“, prozentuale Verteilung in den unterschiedlichen Altersgruppierungen

Im Geschlechtervergleich ist zu beobachten, dass die Männer bestimmte Gefühle im Zusammenhang mit dem Umgang herausfordernder Situationen im Interview gar nicht erwähnen. Dies betrifft Gefühle von *Überforderung* und *Scham* sowie Gefühle von *Selbstwirksamkeit* und deren *Mangel*. Dagegen gibt es bei den Männern prozentual eine divergierende Codehäufigkeit in der Subkategorie *Wertschätzung* im Vergleich zu den Frauen. Während nur knapp die Hälfte der Frauen hierzu eine Aussage machen, tun dies beide Männer der Fallauswahl.

Gefühle und gefühlsassoziierte Erlebniszustände	weibliche Lehrkräfte	männliche Lehrkräfte
Hilflosigkeit	41,7%	50,0%
mangelnde Selbstwirksamkeit	45,8%	0
Überforderung	45,8%	0
Kränkung	20,8%	50,0%
Unzulänglichkeit	66,7%	50,0%
Scham	54,2%	0
Selbstwirksamkeit	58,3%	0
Wertschätzung	41,7%	100,0%
Verbundenheit	79,2%	100,0%
Interviews (Anzahl/ %)	24 (92,3%)	2 (7,7%)

Tabelle 20: Responses zum Umgang mit emotional belastenden Situationen - Codehäufigkeiten in der Subkategorie „Gefühle und gefühlsassoziierte Erlebniszustände“, prozentuale Verteilung nach Geschlecht

7.2.5.4 Vergleiche der Codehäufigkeiten im Antwortmodus Handlungsstrategien

In drei Strategien ist die Codehäufigkeit über alle Arbeitsbereiche ähnlich verteilt. Während nahezu alle Teilnehmenden die Strategie *Austausch und Beratung mit Personen im Umfeld* angesprochen haben, gilt dies für das *Kreieren wertschätzender Beziehungen* sowie die *Gestaltung von Erholungszeit* etwa für die Hälfte der Personen. Unterschiede zeigen sich für den Arbeitsbereich *Frühförderung*. Während hier fast alle das *Kreieren von Distanz zu herausfordernden Erlebnissen* ansprechen, trifft das in den anderen Arbeitsfeldern nur für die Hälfte der interviewten Personen zu. Im Arbeitsbereich der *Sekundarstufe I* wird die Subkategorie *Setzen von Grenzen* im Vergleich zu den anderen Arbeitsfeldern deutlich weniger codiert.

Handlungsstrategien	FF	GL	GS	Sek 1
Kreieren von Distanzierung zu Geschehen	90,9%	55,6%	50,0%	57,1%
Vermeidung der Auseinandersetzung	45,5%	55,6%	50,0%	57,1%
Austausch und Beratung mit Personen im Umfeld	90,9%	100,0%	100,0%	100,0%
Einholen professioneller Unterstützung	54,5%	11,1%	50,0%	14,3%
Äußern eigener Bedürfnisse bzw. Erwartungen	72,7%	66,7%	100,0%	42,9%
Setzen von Grenzen	72,7%	55,6%	100,0%	28,6%
Kreieren wertschätzender Beziehungen	63,6%	77,8%	50,0%	57,1%
Eingestehen von Fehlern, Schwächen, Entschuldigung	36,4%	66,7%	100,0%	85,7%

Absicherung des eigenen beruflichen Handelns	45,5%	33,3%	50,0%	28,6%
Gestaltung von Erholungszeit	54,5%	55,6%	50,0%	57,1%
Interviews (Anzahl, %)	11(42,3 %)	9 (34,6 %)	2 (7,7 %)	7 (26,9 %)

Tabelle 21: Responses zum Umgang mit emotional belastenden Situationen - Codehäufigkeiten in der Subkategorie „Handlungsstrategien“, prozentuale Verteilung in den Arbeitsbereichen Frühförderung (FF), Gemeinsames Lernen (GL), Grundschule (GS) und Sek I

In den Interviews mit den unter Dreißigjährigen werden Aussagen zur *Gestaltung von Erholungszeit* am seltensten codiert. Die 30-40-jährigen Lehrkräfte dagegen bringen dieses Thema am häufigsten von allen Altersgruppen ein, ebenso wie das *Setzen von Grenzen*. In dieser Altersgruppe wird die Subkategorie *Einholen professioneller Unterstützung* gar nicht codiert.

Handlungsstrategien	unter 30 Jahre	30-40 Jahre	40-50 Jahre	50-60 Jahre
Kreieren von Distanzierung zu Geschehen	66,7%	60,0%	83,3%	75,0%
Vermeidung der Auseinandersetzung	66,7%	60,0%	50,0%	41,7%
Austausch und Beratung mit Personen im Umfeld	100,0%	100,0%	100,0%	91,7%
Einholen professioneller Unterstützung	33,3%	0	33,3%	41,7%
Äußern eigener Bedürfnisse bzw. Erwartungen	66,7%	100,0%	66,7%	58,3%
Setzen von Grenzen	33,3%	80,0%	50,0%	58,3%
Kreieren wertschätzender Beziehungen	66,7%	60,0%	83,3%	58,3%
Eingestehen von Fehlern, Schwächen, Entschuldigung	100,0%	80,0%	50,0%	50,0%
Absicherung des eigenen beruflichen Handelns	33,3%	40,0%	16,7%	50,0%
Gestaltung von Erholungszeit	33,3%	80,0%	50,0%	66,7%
Interviews (Anzahl, %)	3 (11,5%)	5 (19,2%)	6 (23,1%)	12 (46,2%)

Tabelle 22: Responses zum Umgang mit emotional belastenden Situationen - Codehäufigkeiten in der Subkategorie „Handlungsstrategien“, prozentuale Verteilung in den unterschiedlichen Altersgruppierungen

Einige der Handlungsstrategien, die von den Frauen im Umgang mit leidvollen Erfahrungen häufig herausgestellt werden, tauchen in den Interviews mit den Männern gar nicht auf. Insbesondere die Subkategorien *Kreieren von Distanzierung zum Geschehen* sowie *Äußern von Bedürfnissen und Erwartungen* werden von zwei Dritteln der

Frauen in den Interviews benannt, während diese Aspekte von den Männern nicht erwähnt werden.

Handlungsstrategien	weibliche Lehrkräfte	männliche Lehrkräfte
Kreieren von Distanzierung zu Geschehen	79,2%	0
Vermeidung der Auseinandersetzung	54,2%	0
Austausch und Beratung mit Personen im Umfeld	95,8%	100,0%
Einholen professioneller Unterstützung	33,3%	0
Äußern eigener Bedürfnisse bzw. Erwartungen	75,0%	0
Setzen von Grenzen	58,3%	50,0%
Kreieren wertschätzender Beziehungen	66,7%	50,0%
Eingestehen von Fehlern, Schwächen, Entschuldigung	58,3%	100,0%
Absicherung des eigenen beruflichen Handelns	41,7%	0
Gestaltung von Erholungszeit	58,3%	100,0%
Interviews (Anzahl/ %)	24 (92,3%)	2 (7,7%)

Tabelle 23: Responses zum Umgang mit emotional belastenden Situationen - Codehäufigkeiten in der Subkategorie „Handlungsstrategien“, prozentuale Verteilung nach Geschlecht

7.3 Selbstunterstützende und selbstfürsorgende Handlungsstrategien unter Bezugnahme auf Interdependenzen zu Subkategorien weiterer Antwortmodi

Eines der Anliegen dieses Forschungsprojekts ist die Frage, wie Sonderschullehrkräfte im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation sich selbst unterstützen oder beistehen, wenn sie emotional schwierige Erfahrungen in ihrem beruflichen Alltag machen. In der vertiefenden Analyse der codierten Handlungsstrategien werden die Antworten der interviewten Personen hierzu auf gezielte Hinweise untersucht, die auf eine selbstunterstützende, selbstbeistehende und selbstfürsorgende oder selbstmitfühlende Charakterisierung der Strategie hinweisen und entsprechend interpretiert. Es stellt sich heraus, dass fast alle Handlungsstrategien als nachhaltig unterstützend bzw. selbstfürsorgend im Umgang mit sich selbst beschrieben werden. Da der Fokus in den

vertiefenden Gesprächsimpulsen¹⁵⁵ vor allem auf Strategien des Selbstbeistands, der Selbst-unterstützung, der Selbstfürsorge oder des Selbstmitgefühls lag, werden Handlungen, die eher als maladaptiv zu verorten sind (wie z. B. exzessiver Alkoholkonsum), von den meisten interviewten Personen nicht oder kaum in den Blick genommen. Nur die in der Subkategorie *Vermeidung der Auseinandersetzung* ausgeführten Handlungsstrategien werden nicht als nachhaltig hilfreich gekennzeichnet. Sie dienen vornehmlich der Überbrückung von einer emotional belastenden in eine emotional stabilere Situation. Der Begriff der Selbstunterstützung wird hier synonym zu dem Begriff des Selbstbeistands genutzt und meint bewusste Handlungen im Umgang mit sich selbst, die dazu beitragen, Hilfe, Zuwendung, Rat, Schutz, Sicherheit oder Entlastung im Umgang mit emotionalem Stress zu generieren. In die Definition werden auch die Konstrukte Selbstfürsorge, Freundlichkeit und Wohlwollen sich selbst gegenüber sowie Selbstmitgefühl als erweiterte Facetten eingebunden, wenn sie im Zusammenhang mit Selbstunterstützung oder -beistand formuliert werden. Es wird in der Analyse nicht explizit unterschieden, ob die Handlungsstrategien eine Hilfe im Prozess zu einer entlastenden Neupositionierung darstellen oder eher dazu beitragen, die herausfordernde Situation als solche leichter zu ertragen. Mit Hilfe des *Code-Relations-Browsers* der Auswertungssoftware MAXQDA2020 werden zusätzlich Zusammenhänge zwischen den Subkategorien der verschiedenen Antwortmodi durch Überschneidungen von Codes am gleichen Segment sichtbar gemacht. Dies betrifft alle Aussagen, die bei der Codierung mehreren Kategorien zugeordnet werden. Hierdurch wird erkennbar, inwiefern die genannten unterstützenden Handlungsstrategien mit Responses aus den anderen Antwortmodi *Körperempfindungen, Gedanken und mentale Einstellungen* oder *Gefühle und gefühlsassoziierte Erlebniszustände* in Beziehung bzw. in einem Bedingungsgefüge stehen. In der Analyse finden nur Subkategorien Berücksichtigung, in denen mindestens in drei Segmenten Überschneidungen gefunden werden.

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über alle als selbstfürsorgend, selbstmitfühlend oder unterstützend erlebten Subkategorien aller Antwortmodi und kennzeichnet durch Pfeilverbindungen die miteinander in Verbindung stehenden Subkategorien,

¹⁵⁵ Beispielfragen: „Wie haben Sie sich unterstützt?“, „Was hat Ihnen bei der Bewältigung geholfen?“, „Wie konnten Sie für sich selbst sorgen?“, „Inwiefern konnten Sie sich selbst Freundlichkeit oder Mitgefühl entgegenbringen?“

die Überschneidungen bei der Codierung aufweisen.¹⁵⁶ Eine differenzierte Erläuterung dieser Zusammenhänge im Hinblick auf ihre selbstunterstützende Wirkung findet sich in den nachfolgenden Unterkapiteln. Befunde aus Kapitel 7.2.4. werden hierzu zusätzlich nach Art der Selbstunterstützung bzw. Selbstfürsorge analysiert und unter der Quellangabe der Interviewpassage oder anhand neuer Ankerbeispiele erläutert.

¹⁵⁶ Subkategorien im Modus *Körperempfindungen* fehlen auf der Abbildung, da hier keine explizit als unterstützend oder selbstfürsorgend im Umgang mit emotional belastenden Situationen genannt wurden.

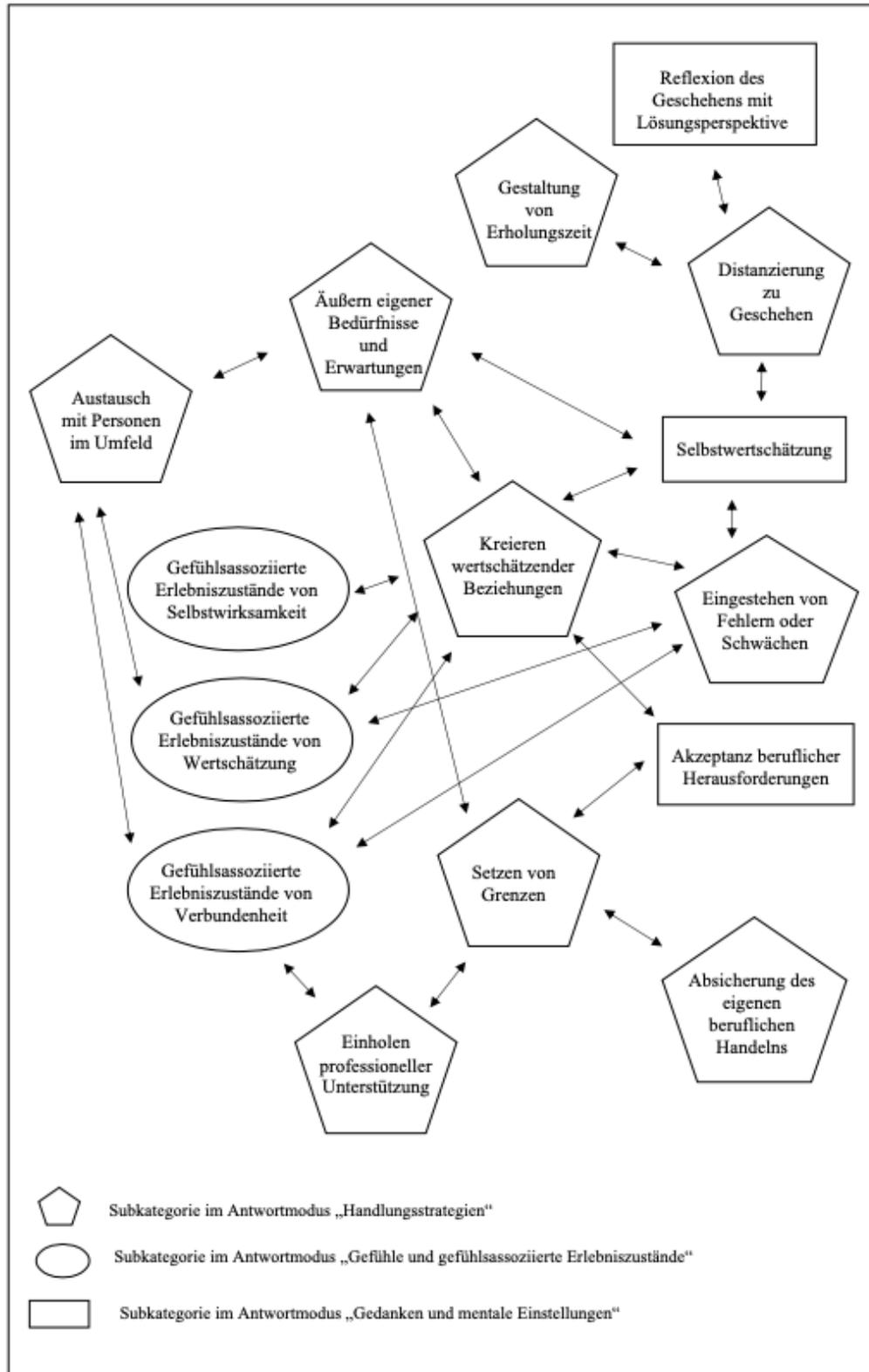


Abbildung 4: Überblick über die als unterstützend oder selbstfürsorgend benannten Responses aller Antwortmodi mit Kennzeichnung von Zusammenhängen durch inhaltliche Überschneidungen von Codes am gleichen Segment

7.3.1 Selbstunterstützung und Selbstfürsorge durch *Distanzierung zu Geschehen*

Bei der Strategie, Abstand von der aktuellen Belastungssituation zu gewinnen, liegt die Selbstunterstützung für die berichtenden Lehrkräfte darin, sich nicht von dem herausfordernden Moment überwältigen zu lassen, sondern durch ein Innehalten oder inneres Stoppen einen zeitlichen Raum zwischen die belastende Situation und eine sich darauf beziehende Handlung herzustellen. So kann das Erlebte sortiert werden, um die Möglichkeit eines Perspektivwechsels zu eröffnen. Die Selbstunterstützung beschreiben die Lehrkräfte in Werkzeugen wie der Erdung und Beruhigung durch Atemmeditation, vermehrte Spürsamkeit, Yoga oder Selbstbeobachtung (B1w, Pos. 24-26; B19w, Pos. 59). Einigen Gesprächspartner*innen gelingt eine Distanzierung auch durch das aktive Stoppen selbstkritischer Gedankenschleifen oder eine selbst gesetzte kurzzeitige Auszeit, unter anderem durch eine lösungsorientierte Reflexion des Geschehens (B25w, Pos. 71). Wie in Abbildung 4 zu sehen ist, finden sich bei der Strategie der *Distanzierung zum Geschehen* Beziehungspfeile zu den Subkategorien *Selbstwertschätzung* und *Reflexion des Geschehens mit Lösungsperspektive* im Antwortmodus *Gedanken oder mentale Einstellungen* sowie zu der Subkategorie *Gestaltung von Erholungszeit* im Modus *Handlungsstrategien*. Durch die mehrfache Codierung der Interviewaussagen wird deutlich, dass es Wirkzusammenhänge und kausale Beziehungen zwischen diesen Subkategorien gibt. Nach Aussage einer der Lehrkräfte bewirkt das Kreieren von Abstand, z. B. durch Meditation, zunächst eine Unterstützung bei der Selbstannahme, die dann zur Bedingung für eine unvoreingenommene Sicht auf die Situation wird. In Konsequenz kann sich die Handlungsstrategie der Distanzierung dann wiederum konstruktiv auf die Beziehungsgestaltung auswirken.

Also, das merke ich, aber natürlich merke ich dann auch, wenn ich merke, ich schaffe das gar nicht, dann meditiere ich zuhause auch. Also, dann mache ich mir eine CD an, das ist auch eine Meditation zu dem Thema ... hat auch viel mit Selbstwert zu tun. [...] Ich spüre das auch und ich merke dann auch so dieses ... wenn ich dann zum Beispiel meditiert habe und so, mich wieder angenommen fühle, das hilft mir, mich dann selber in dieser Situation, die ich erlebt habe ... mich besser anzunehmen. Auf alle Fälle, das merke ich oftmals direkt danach sogar schon. Und dann auch, wenn die Menschen, mit denen ich dann zu tun habe ... da ist ein ganz anderes „Wiederbegegnen“ möglich, finde ich. Davor bin ich im Kopf in der Situation gefangen mit Verurteilungen und so. Und dann ist da wieder so eine gewisse Freie auch. (B7w, Pos. 46, 60)

In einem anderen Fall trägt die durch Reflexionsprozesse in einem Achtsamkeitskurs erlernte Fähigkeit, zu erkennen, was einem guttut, dazu bei, dass die Person

regelmäßig Sport treibt. Konsequenz dieser Strategie *Gestaltung von Erholungszeit* ist dann die gedankliche Sortierung und ein klarerer Blick mit mehr Distanz.

Als es mir wirklich ganz schlecht ging, habe ich jemanden getroffen, der mir damals den MBSR-Kurs empfohlen hat. Das war für mich die Rettung. Und ich habe nicht alles hinüberretten können, was ich so in dieser Zeit gemacht habe, aber wenn ich jetzt wirklich in schwierigen Situationen bin oder merke, das ist alles zu viel, kann ich jetzt viel häufiger mal sagen: So. Der Sport ist mir aber heute wichtig, weil ich den Kopf frei bekommen möchte und ich mache das jetzt. (B2w, Pos. 16)

7.3.2 Selbstunterstützung und Selbstfürsorge durch *Austausch mit Personen im Umfeld*

In zahlreichen Statements teilen die interviewten Lehrkräfte mit, inwiefern ihnen der Austausch mit Personen aus ihrem Umfeld eine wertvolle Unterstützung im Umgang mit sich selbst in emotionalen Stresssituationen ist. Oft finden sie es förderlicher, wenn die Personen das eigene Arbeitsfeld kennen, so dass ein beratender Austausch meist zu Kolleg*innen gesucht wird, was auch durch mehr Kategorienüberschneidungen in der Subkategorie *Austausch mit Kolleg*innen* sichtbar wird. Nicht selten finden sich allerdings auch Kolleg*innen unter den privaten Freundschaften. Als besonders hilfreich und emotional entlastend beschreiben sie die Möglichkeit, belastende Erlebnisse überhaupt aussprechen und sich auf diese Weise der Schwierigkeit zuwenden zu können (B23w, Pos. 4). Durch das Anvertrauen persönlicher und sensibler Informationen und das Vertrauen darauf, dass diese auch auf respektvolle und anerkennende Resonanz stoßen, fühlen sich die Kolleg*innen in ihrer belastenden Situation wertgeschätzt, gesehen und emotional verbunden. Auch wird emotionale Verbundenheit empfunden, wenn die Lehrkräfte wohlwollende Unterstützung bei der Entwicklung neuer Perspektiven erhalten, z. B. durch den Partner oder die Partnerin, erfahrene Kolleg*innen oder im Rahmen einer institutionalisierten Intervention (B3m, Pos. 5; B8w, Pos. 21). Deutlich wird der enge Beziehungszusammenhang dieser Kategorie durch Mehrfachkodierungen an diesem Segment zu den Unterkategorien *Wertschätzung* und *Verbundenheit* im Antwortmodus *Gefühle und gefühlsassoziierte Erlebniszustände*.

Also, es hilft schon irgendwie dann im Austausch zu sein und es tut gut dann zu hören: Ja, das kenne ich von der Mutter oder: Ja, das ist so und so. Einfach, um das irgendwie nicht so mit sich alleine rumzutragen, das Gefühl. (B9w, Pos. 66)¹⁵⁷

¹⁵⁷ Ein weiteres Statement zu diesem Aspekt findet sich in folgender Interviewpassage: B15w, Pos. 31-33.

Also privat habe ich das ganz viel bekommen, auch ohne, dass die die Kollegin kennen (lacht). Was da, glaub ich, auch nochmal super hilfreich war, dass ich dementsprechend auch eine Rückmeldung vom Kollegium bekommen hab, die auch beide kennen. Also mir tat das total gut zu wissen ... da wird jetzt nicht ... oder, dass was schlecht hinter meinem Rücken geredet wird ... EVENTUELL. (B25w, Pos. 16)

Also ich alleine komme da eigentlich dann nicht raus. Dann brauche ich wirklich entweder, dass ich mich mit X (Anm.: gemeint ist der Ehemann) dann darüber unterhalte, weil der oft eine andere Sichtweise hat oder auch mit einer sehr netten Kollegin, mit der ich mich ganz, ganz viel austausche. Und das hilft mir dann, einfach auch nochmal einen anderen Blick darauf zu bekommen. (B2w, Pos. 18)

Überschneidungen ergeben sich in dieser Handlungsstrategie zudem mit der Strategie *Äußern eigener Bedürfnisse und Erwartungen*. Der beratende Austausch, in dem mehrere Perspektiven in den Blick genommen und alternative Verhaltensweisen diskutiert werden, ermutigt eine Lehrkraft in der Belastungssituation, ihre eigenen Vorstellungen und Erwartungshaltungen in einem klärenden Gespräch explizit an die Konfliktperson zu richten.

Und ich habe mir schnell vorgenommen und habe gesagt: DAS spreche ich auch noch einmal an! So, und das hat mir dann schon geholfen, also zu sagen: Das will ich dem dann auch noch einmal sagen, dass mich das geärgert hat. (B11w, Pos. 127)

7.3.3 Selbstunterstützung und Selbstfürsorge durch *Eingestehen von Fehlern und Schwächen*

In den Antworten dieser Kategorie zeigt sich die Erfahrung der Lehrkräfte, dass sich durch das Eingestehen von Fehlern oder eigener Schwächen sowie das bewusste Zeigen von Verletzlichkeit oft eine Erleichterung bzw. Entlastung in der schmerzvollen Situation einstellt, da die Resonanz der Interaktionspartner*innen gerade in diesen Situationen meist von Wohlwollen und Vertrauen geprägt ist.

Und dass man auch einfach klar sagt, irgendwie das ist jetzt blöd gelaufen. Ich kümmerere mich da jetzt drum und dann finden wir schon eine Lösung. [...] Ich bin dann total erleichtert. (B8w, Pos. 33-37)

... und ich glaube, DAS verbindet dann und man macht sich da auch ... man zeigt sich natürlich dann auch irgendwann mit seiner Schwäche ... und man macht sich verletlicher ... man ist offener. (B7w, Pos. 186, 192)

Kausale Zusammenhänge können hier zudem mit den Subkategorien der *Erlebniszustände von Verbundenheit* bzw. *Wertschätzung* im Antwortmodus *Gefühle und gefühlsassoziierte Erlebniszustände* festgestellt werden. In Konsequenz des Eingestehens von Fehlern oder Schwächen und das Erleben von Verständnis des Gegenübers

für die eigene missliche Lage fühlen die Lehrkräfte sich trotzdem oder gerade deshalb wertgeschätzt und emotional verbunden, was sich bei einigen in der Konsequenz auch in Empfindungen von Verbundenheit manifestiert.

Also, zum Beispiel nach so einer Fortbildung (Anm. gemeint ist hier eine teaminterne Supervision) sind wir, finde ich, alle im Team miteinander verbunden. Also das ist so eine ganz... ich spüre da eine ganz enge Verbundenheit, die ich sonst nicht habe. (B7w, Pos. 182)

Ich glaube so was wie Wertschätzung. (...) Ja, das ist glaube ich das A und O, dass man authentisch und wertschätzend ist. Und dass man auch Schwächen zugibt. Ich habe noch nie die Erfahrung gemacht, dass ich eine Schwäche zugegeben habe und jemand hat gesagt: Was? (abschätzig). Sondern immer eigentlich nur ... also eigentlich nie. Ich habe noch nie eine negative Resonanz darauf bekommen, dass ich eine Schwäche zugegeben habe. (B8w, Pos. 46)

Um ohne Angst vor Bloßstellung in dieser Weise handeln zu können, bedarf es einer selbstwertschätzenden Grundeinstellung. Dies offenbart sich auch in inhaltlichen Überschneidungen mit der Subkategorie *Selbstwertschätzung* im Antwortmodus *Gedanken und mentale Einstellungen*.

Ahm, häufig entschuldige ich mich bei meinem Gegenüber. So: Oh, das war jetzt vielleicht ein bisschen heftig. Und es kommt natürlich immer auf die Situation an, aber meistens hadere ich da nicht lange mit mir. Sondern das war dann einfach der Moment und dann war das einfach auch ... musste das raus und dann war es auch ok. (B15w, Pos. 65)

Das Eingestehen von Fehlern und Schwächen, von einer Person auch als „authentisch sein“ bezeichnet, wird in einigen Gesprächen im Bedingungskontext zur Handlungsstrategie *Kreieren wertschätzender Beziehungen* angesprochen. Die eigene Offenheit und das Zeigen von Verletzlichkeit unterstützen einige Lehrkräfte, eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen, zu vertiefen oder wiederherzustellen.

Also, ich habe den Eindruck oder ich glaube, wenn man authentisch ist auch zu sich selber, dann ist es viel einfacher eine Beziehung aufzubauen zu Eltern. Wenn ich zum Beispiel einfach sage: Ich habe das noch nie gemacht, aber ich gucke das nochmal nach und dann melde ich mich nochmal und dann kriegen wir das schon hin. [...] Und meine Erfahrung ist, dass umso authentischer man ist, desto einfacher ist es, einen Zugang zu den Leuten zu kriegen. (B8w, Pos. 42)

Ich habe den Eltern auch ganz deutlich zu verstehen gegeben, ich würde es verstehen, wenn sie mit einer Dienstaufsichtsbeschwerde antworten würden. Ich werde mich dieser Verantwortung stellen. [...] Aber die Erläuterung, die ich Ihnen gegeben habe, haben sie davon überzeugt, dass das wirklich ein Momentversagen war und die Entschuldigung, die ich dann angebracht habe, konnten sie dann auch annehmen. (B3m, Pos. 37)

7.3.4 Selbstunterstützung und Selbstfürsorge durch *Äußern eigener Bedürfnisse und Erwartungen*

Im Rahmen des Ansprechens von eigenen Wünschen oder Bedürfnissen stellten einige Interviewpartner*innen heraus, dass es sie selbst unterstütze, wenn sie ihre Arbeit und hiermit verbundene Erwartungshaltungen transparent machten, sodass andere sie besser verstehen konnten. Dies schien besonders im Arbeitsfeld des *Gemeinsamen Lernens* bedeutsam zu sein, da hier das Aufgabenspektrum für alle Beteiligten nicht klar umrissen ist. Ziel der Herstellung von Transparenz in der beruflichen Kooperationsarbeit ist für einige Lehrkräfte zudem der Aufbau einer konstruktiven Beziehungsgestaltung, sodass sich hier Überlappungen zur Subkategorie der Handlungsstrategie *Kreieren wertschätzender Beziehungen* zeigen.

... dass ich schon bei diesen Erstkontakten mit Klassenlehrer und Schulleitung sage: Das und das sind meine Aufgaben und das und das ist mir wichtig. Und DAS und DAS möchte ich gerne ... und dass ich auch merke, dass das ganz gut ist eigentlich. Weil das auch den anderen hilft, wenn das für die neu ist, zu sagen: Ah okay, so ... diese Frau kommt jetzt und so und so macht die das. (B11w, Pos. 67)

Als hilfreich und unterstützend charakterisieren die Lehrkräfte auch das Ansprechen von Konflikten. Die in Folge zustande kommende Klärung erleben sie als emotional entlastend.

Also, das ist für mich wirklich so eine Strategie, die ich jetzt erst so in den letzten Jahren auch gelernt habe, wo ich doch merke, ich muss die Sachen dann ansprechen. Und dann, natürlich irgendwie sachlich, ist klar, aber dann halt irgendwie versuche zu sagen, was mich gestört hat und ich habe auch ein paar Mal erlebt, dass das tatsächlich den Konflikt bereinigt hat. Also, dass auch manche Dinge wirklich Missverständnisse sind. (B11w, Pos. 13)

In der Situation [...] hab ich ziemlich gut reagiert, weil ich dann nochmal nachgefragt habe: Was heißt das denn?. Und nochmal so wahrgenommen, was sie gesagt hat ... [...] ... und indem ich solche Rückfragen stelle, wir dann zu dem echten Kern der Geschichte kommen, nämlich, dass sie mir eigentlich was Gutes auf den Weg mitgeben will, nämlich, dass ich für mich sorgen kann oder für mich und meine Arbeitsstrukturierung insofern sorgen kann, dass es weniger belastend ist und weniger aufwendig und weniger raumfüllend und Zeit einnehmend. (B25w, Pos. 63)

Selbst wenn keine direkte Klärung erreicht wird, erzielt das Ansprechen zumindest eine Beruhigung oder hat einen selbstfürsorgenden Effekt. Hierbei ist es für eine Kollegin für das eigene Kohärenzgefühl von Bedeutung, dass ihr Anliegen gehört wird, selbst wenn es nicht erfüllt werden kann.

Oder es kann eben aber auch genauso gut sein, dass ich dann so für mich sage ... dass ich versuche, ein klärendes Gespräch zu führen und da eben für mich zu sorgen. [...]

Dann konfrontiere ich ja mein Gegenüber damit und dann kann mein Gegenüber mir sagen, was es davon hält und dann kann ich gucken, was ich damit mache, klar. Dann hätte ich auf alle Fälle das Gefühl ... der Unterschied zwischen: Ich bin gehört worden und: Es wird mir aber nicht erfüllt ... der ist dann klar. (B1w, Pos. 42, 94)¹⁵⁸

Eine teilnehmende Person betont, dass es für sie im selbstreflektierenden Diskurs hilfreich sei, sich eigener Persönlichkeitsanteile bewusst zu werden und sie annehmen zu können. Sich selbst in diesem Prozess akzeptierend beizustehen, helfe ihr zum einen dabei, alternative Verhaltensweisen vorausschauender zu durchdenken und zum anderen, belastende Situationen schneller zu verarbeiten. Hier zeigt sich auch eine kausale Verbindung zu der Subkategorie *Selbstwertschätzung* im Modus *Gedanken und mentale Einstellungen*.

*Also jetzt im Nachhinein für mich ist jetzt, ich habe den Eindruck jetzt ... die Situation ist bereinigt. Also das ich jetzt da mir keine Gedanken mehr darüber mache. Ich gucke dann beim nächsten Mal, ich nehme mir zwar weiterhin vor, bei ihr, auch so überhaupt, dass ich das im Auge behalte, wie ich reagiere ... nicht so ... quasi agiere auf irgendwas, sondern wirklich gucke: Hallo, was ist hier deine Rolle?... das nochmal ... mich zu reflektieren. Ja, damit ich im Endeffekt das auch zur Seite legen kann, dass diese Situation mich nicht mehr belastet. [...]
Jaja, ich meine, man ist ja der Mensch, der man ist und man kennt sich da mittlerweile auch, wie man auf andere wirkt. (B5w, Pos. 17-19)*

Überschneidende Codierungen ergeben sich zu zwei weiteren Handlungsstrategien. So ist die Subkategorie *Setzen von Grenzen* nicht scharf von dieser Kategorie zu trennen, unterscheidet sich aber durch den Wunschcharakter. In manchen Fällen stehen beide Kategorien in einem Bedingungs Zusammenhang. Wird ein grundlegendes Bedürfnis oder ein Wunsch nicht erfüllt, nutzt hier eine Person in Konsequenz die Handlungsstrategie der *Grenzsetzung*, um sich selbst zu schützen oder beizustehen.

Doch, das musste jetzt vielleicht auch mal sein, weil es meine Grenze war. Und weil ich nicht immer nur „ja“ und „weich“, ... sondern jetzt ist für mich aber auch mal Schluss. Und dann muss ich das schon auch sagen. Dann ist es auch gut. (B16w, Pos. 71)

Eine andere Handlungsstrategie, die in enger Korrespondenz mit dem *Äußern von Bedürfnissen* steht, ist die Subkategorie *Austausch mit Personen im Umfeld*. In diesem Zusammenhang ist es für einige Hörgeschädigtenpädagog*innen in einer schwierigen Situation emotional unterstützend, den Kontakt zu suchen, um ihre eigene

¹⁵⁸ Ein weiteres Statement zu diesem Subcode findet sich in folgender Interviewpassage: B6w, Pos. 9.

Einschätzung abzusichern. Hierbei spielt auch eine Rolle, dass die beratende Person jemand ist, die im gleichen Berufsumfeld arbeitet, eine ähnliche Situation vielleicht schon erlebt hat oder sie sich vorstellen kann.

... und ich habe das jetzt auch an der Klassenkonferenz noch bewusst angesprochen, was ich da eben mitbekommen habe von zuhause. Dass wenigstens mal alle Klassenlehrer Bescheid wissen, anstatt dass das irgendwie in so ein „Die kann nichts!“ ausartet. [...] Also irgendwie nochmal mit den anderen zwei, die da als Sonderpädagogen sind ... also, es hilft schon irgendwie dann im Austausch zu sein und es tut gut, dann zu hören: Ja, das kenne ich von der Mutter. Oder: Ja, das ist so und so. Einfach, um irgendwie das nicht so mit sich alleine rumzutragen, das Gefühl. (B9w, Pos. 62-66)

Und ich habe mir schnell vorgenommen und habe gesagt: DAS spreche ich auch noch einmal an“ so und das hat mir dann schon geholfen, also zu sagen: Das will ich dem dann auch noch einmal sagen, dass mich das geärgert hat. [...] Dann habe ich es natürlich im Kollegium, da war ja Konferenz, da habe ich es natürlich erst einmal noch fünf Leuten erzählt und die haben auch alle gesagt: UNMÖGLICH ... und dann war ich schon beruhigt (lacht). (B11w, Pos. 127-131)

7.3.5 Selbstunterstützung und Selbstfürsorge durch das Setzen von Grenzen

Mit der Strategie der Grenzsetzung vermögen sich die teilnehmenden Lehrkräfte selbst mit Fürsorge und Wohlwollen beizustehen, indem sie persönliche Grenzen anerkennen und Forderungen oder Erwartungen, die sie nicht erfüllen können oder wollen, zurückweisen.

Und in der Zeit der Therapie, wo ich dann wirklich auch meine Grenzen setzen konnte, habe ich wieder einen anderen Blick gehabt. [...] Aber in erster Linie, wenn ich dann wohlwollend auf mich geguckt habe. (B18w, Pos. 13)

Eine weitere Selbstschutzfunktion sehen sie darin, ihren Arbeitsauftrag durch das Setzen von Grenzen genauer abzustecken, gegebenenfalls zu beschränken sowie Verantwortlichkeiten auf mehrere Schultern zu verteilen.

Also, da muss ich auch sagen, ich spüre inzwischen, komme ich mit Eltern klar oder muss ich aufpassen. So, und wenn ich merke: Oh, hier musst du aufpassen ... dann bin ich schon mal ganz besonders beschützend mir selber gegenüber. Damit ich wirklich professionell sein kann und bleiben kann. (B3m, Pos. 57)

Einige berichten, dass es oft nicht so einfach sei, Grenzen in bestimmten Situationen für sich zu ziehen, heben diesen Prozess aber als wertvoll zur Wahrung der eigenen Professionalität, ihrer Würde und zur Vorbeugung des Ausbrennens hervor.

... also, wenn mir so wenig Respekt entgegengebracht wird, dass alles, was ich mache, hinterfragt wird und es NUR das gilt, was die Mutter sich wünscht als

Unterrichtsinhalt ... wofür habe ich dann meine Profession? Ich bin ja kein Helfers-helfer für irgendwelche Eltern, die irgendwas für ihr Kind wollen, (B5w, Pos. 27)

Also wir geben da natürlich etwas, das geht ja gar nicht ohne. Aber nicht sozusagen um den Preis, dass ich dann hinterher leer bin, das geht halt nicht, ne? (B17w, Pos. 105)

Beteiligt bei dem Prozess, das Setzen von Grenzen als unterstützend zu erleben, scheinen weitere Strategien bzw. mentale Konstrukte zu sein, da sich durch Mehrfachkodierungen am gleichen Segment Überlappungen ergeben. Dies betrifft die Subkategorie *Akzeptanz beruflicher Herausforderungen* im Antwortmodus *Gedanken und mentale Einstellungen* sowie die Subkategorien *Äußern eigener Bedürfnisse und Erwartungen*, das *Einholen professioneller Unterstützung* sowie die *Absicherung des eigenen beruflichen Handelns* im Modus *Handlungsstrategien*. In verschiedenen Antworten bildet die mentale Grundhaltung, dass berufliche Herausforderungen zum Alltag dazugehören, die Grundlage, Schwierigkeiten und hiermit verbundene eigene emotionale Grenzen bewusst wahrzunehmen und anzuerkennen. Mit Hilfe dieses innerpsychischen Prozesses und zusätzlich abgesichert durch die Erweiterung der eigenen Kompetenzen, kann z. B. die Lehrkraft im folgenden Statement eigene Bedürfnisse und Erwartungen formulieren.

Am Anfang war ich sehr verunsichert und da habe ich so eine Energie heraus entwickelt, auch den Eltern zu sagen: Ich muss das nicht können. Also ich bin hier als ... aus dem GL, um Ihre Tochter zu begleiten ... es gibt einen Dolmetscher, es ist nicht so, dass ich das 100 ... ich bin keine ... , habe das nicht studiert, ich habe nicht Gebärdensprachdolmetschen studiert, ich habe mir vieles angeeignet und in der Kommunikation mit Ihrem Kind klappt das auch. Und hier im Beratungsgespräch verstehe ich nicht immer alles oder muss noch einmal nachfragen oder bin mir unsicher, aber das macht ja nicht meine Qualifikation als Frühförderin oder GL-Lehrerin in dem Falle mit Ihrer Tochter aus. Und das war ja was, das kann man ja sagen oder auch SAGEN und es wirklich so FÜHLEN. Und das habe ich irgendwann so gefühlt. (B7w, Pos. 14)

Auf der veränderten mentalen Einstellung aufbauend, wird es auch für eine andere Lehrkraft möglich, in Konsequenz, eine Grenze zu setzen und die Verantwortung abzugeben.

Eben. Und weißte, das ist etwas, was schon ein bisschen gedauert hat, bis ich dann auch für mich feststellen konnte, das Problem liegt nicht bei mir, das Problem liegt bei der Mutter. Ich bin in die Situation eines Blitzableiters geraten und MUSS das nicht verstehen. (B3m, Pos. 25)

Im Rahmen des Setzens von Grenzen nutzen einige Kolleg*innen das Angebot professioneller Unterstützung, um die eigene Einschätzung abzusichern. Da Grenzen sich

mit den unterschiedlichen Aufgaben verschieben können und immer wieder neu ausgehandelt werden müssen, kann die Perspektive einer neutralen Person eine hilfreiche Ressource sein. Was sich in einer Situation stimmig anfühlt, wird in einer anderen Konstellation vielleicht ganz anders erlebt. Bei diesen Aushandlungsprozessen Rückhalt zu bekommen, wird auch als stärkend für die eigenen Entscheidungen erlebt.

Wir sind nicht für alles verantwortlich. Wir können da Familien nicht verändern. Und ich glaube, das hilft einfach ungemein. Also auch wieder diesen Abstand bekommen. Ich habe das in mehreren Fortbildungen auch immer wieder gesagt oder mitbekommen. Also dieser Abstand, der wichtig ist, diese Grenzsetzung. Und auch, dass man als Pädagoge, das ist halt dieses, meint, man muss für alles da sein oder gut sein. Ne. (B16w, Pos. 85)

7.3.6 Selbstunterstützung und Selbstfürsorge durch *Einholen professioneller Unterstützung*

Eine kostenintensive Supervision oder sogar eine Psychotherapie nehmen nur einzelne Lehrkräfte in Anspruch, empfinden diese Handlungsstrategie aber in belastenden Zeiten, gerade im Umgang mit sich selbst, als sehr heilsam. In der Einzelsituation können sie sich ganz auf sich selbst und ihren persönlichen Prozess konzentrieren. Hier kommen biographische Prägungen, alte Gewohnheitsmuster oder auch Ängste ans Licht, die genauer beleuchtet, be- und verarbeitet werden können. Als besonders wertvoll benennen Lehrkräfte, dass sie sich mit Hilfe der supervisorischen oder therapeutischen Begleitung in einem geschützten Rahmen einer schmerzvollen Situation leichter haben zuwenden können

Es ist eine Auseinandersetzung ... auch auf Dinge zu gucken, die vielleicht schmerzhaft sind, die auch wehtun, wo ich nicht hingucken will und dann danach tritt aber eine Leichtigkeit ein. [Das bringt einen persönlich weiter und ich finde, das kann man auch mit Reifen vergleichen. (B16w, Pos. 83, 89)

Mir zeitgleich so eine Beratung zu holen, die mich irgendwie zwischendurch mal aus solchen Situationen rausholt. Und wo ich auch nochmal gucken kann, wie gehe ich eigentlich mit mir selber um? [...] Na ja auf jeden Fall hat mir das sehr geholfen, darüber zu sprechen. (B25w, Pos. 16)

Auch bei dieser Strategie finden sich Überschneidungen zu anderen Subkategorien, hier zu der Subkategorie *Gefühlsassoziierte Erlebniszustände von Verbundenheit* im Antwortmodus *Gefühle und gefühlsassoziierte Erlebniszustände* sowie zu der Subkategorie *Setzen von Grenzen* im Antwortmodus *Handlungsstrategien*. Die Sonderpädagog*innen erklären, dass in der gemeinsamen Beleuchtung durch die Supervision offenbar wird, dass emotionale Belastungssituationen bei allen Kolleg*innen auftauchen

und sie sich auch in den Schilderungen anderer stets selbst wiederfinden und sich dadurch mit diesen Personen verbunden fühlen können.

Genau, diese common humanity ist dann so ... wir sitzen doch alle in einem Boot ... [...] ... und ich glaube, DAS verbindet dann ... (B7w, Pos. 188, 192)

Manifest wird in den Interviews auch, dass diese Prozesse oft Zeit und wiederholende Übung brauchen und belastende Themen meist mehrfach angesprochen und bearbeitet werden, bis sich eine nachhaltige konstruktive Veränderung bemerkbar macht.

... und dann hab ich ... ich weiß nicht wie oft, dass die einzelnen Kollegen und deren Art und Weise, mit mir umzugehen, in der Supervision zum Thema gemacht habe ... immer wieder. Also, bevor ich dann überhaupt auf eine Ebene kam, dass ich mich so stark wertgeschätzt habe, dass ich mich nicht mehr angegriffen gefühlt habe. (B5w, Pos. 135)

Die Aufarbeitung mit professioneller Hilfe unterstützt nach Einschätzung einer Kollegin den Aufbau der Ressource, sich besser zu schützen und abzugrenzen.

... ich habe es wirklich gemerkt, dass ich durch diese Stütze, die ich im Hintergrund hatte, sprich die neutrale Person, den Therapeuten ... der hat mich wirklich so in dem Moment gestärkt, dass ich sagen konnte: Das ist nicht mehr in Ordnung. Das entspricht nicht mehr meinem Aufgabenfeld. Das ist nicht mehr mein Job. (B18w, Pos. 17)

7.3.7 Selbstunterstützung und Selbstfürsorge durch *Kreieren wertschätzender Beziehungen*

Die Selbstunterstützung in herausfordernden Erlebnissen durch den Aufbau einer wertschätzenden Beziehung ist nach den Aussagen der interviewten Lehrkräfte eher eine indirekte. Nicht allein das *Kreieren der wertschätzenden Beziehung* scheint unterstützend zu wirken, es werden vor allem die Effekte als förderlich erlebt, die durch eine wertschätzende Beziehung hervorgerufen werden. Der empfundene Beistand in einer belastenden Zeit wird auf emotionaler Ebene im Besonderen durch das persönliche Gefühl von Wohlbefinden, gegenseitiger Verbundenheit oder entgegengebrachter Wertschätzung erreicht. In dieser Gefühlslage scheint eine emotional schwierige Situation leichter zu ertragen und mit größerer Selbstwirksamkeit zu meistern zu sein. Eine konstruktiv erlebte Beziehungsgestaltung, sei es zu Kolleg*innen, Eltern oder Schüler*innen, bildet hierbei oft die Bedingung.

Ich habe mich in der Runde mit der Abteilungsleitung und mit der Klassenleitung ABSOLUT wohl gefühlt und auch so, ja, im kollegialen Austausch gefühlt. Das heißt, es war klar, die stehen nicht einfach auf meiner Seite, aber sie lassen mich auch nicht

auflaufen. [...] Und ja, es ist auch eine Schule, an der ich sehr gerne im Gemeinsamen Lernen tätig bin, da haben wir also schon mehrere hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler erfolgreich betreuen können. (B3m, Pos.43)

Auf diese Weise leistet der Aufbau einer wertschätzenden Beziehung mittelbar auch für den Selbstbeistand wertvolle Dienste. Förderlich für diesen Aufbau formulieren die interviewten Personen, die andere Person in ihrer Persönlichkeit zu akzeptieren, Fähigkeiten zu würdigen, empathisch auf Bedürfnisse anderer zu resonieren und auf Augenhöhe zu kommunizieren, freundlich zu sein oder auch konkrete Hilfe anzubieten.

Aber irgendwie konnten beide den anderen so sein lassen, haben einen Kompromiss gefunden. (B6w, Pos. 163)

Ich glaube, die gute Zusammenarbeit mit der Kollegin von der Grundschule. Wir haben uns gegenseitig da unheimlich gut akzeptiert und uns auch die Fähigkeiten so nochmal vor Augen gehalten ... (B7w, Pos. 22)

Neben der oben angesprochenen Verbindung zu den Subkategorien der *gefühlsassoziierten Erlebniszustände von Verbundenheit, Wertschätzung und Selbstwirksamkeit* werden mit Hilfe des *Code-Relations-Browsers* zusätzliche Überschneidungen zu den Subkategorien *Selbstwertschätzung* und *Akzeptanz beruflicher Herausforderungen* in dem Modus *Gedanken und mentale Einstellungen* sowie zu den Handlungsstrategien *Äußern eigener Bedürfnisse und Erwartungen* sowie *Eingestehen von Fehlern und Schwächen* offensichtlich. Hier wird sichtbar, dass die meisten Verbindungen mit dieser Subkategorie bestehen, was deren Bedeutung im Gesamtzusammenhang selbstunterstützender Handlungsstrategien unterstreicht. Der selbstfürsorgende und selbstbeistehende Effekt durch die Strategie des *Kreierens einer wertschätzenden Beziehung* zeigt sich schließlich in einer selbstwertschätzenden Grundeinstellung der Lehrkräfte, aus der der Mut geschöpft werden kann, Bedürfnisse zu äußern oder eigene Schwächen anzusprechen.

Ich mache dann auch wirklich schon mal Scherze ... über mich selber, weil ich oft glaube, dass Menschen vor mir eher zurückschrecken. (B5w, Pos. 13)

Also, ich habe den Eindruck oder ich glaube, wenn man authentisch ist, auch zu sich selber, dann ist es viel einfacher, eine Beziehung aufzubauen zu Eltern. Wenn ich zum Beispiel einfach sage: Ich habe das noch nie gemacht, aber ich gucke das nochmal nach und dann melde ich mich nochmal und dann kriegen wir das schon hin. (B8w, Pos. 42)

Wenn ich das Gefühl habe, ich fühle mich da wohl und ich weiß oder ich kann mich da ... kann meine Bedürfnisse da äußern und kann meinem Ärger auch Luft machen

oder ich fühle mich da verstanden, dann ist auch die Beziehung besser. Das wirkt sich auch auf die Arbeit aus, auf jeden Fall. (B11w, Pos. 135)

Im Gegenzug scheint die eigene positive Grundstimmung bei mehreren Lehrkräften wiederum auch die zwischenmenschliche Beziehungsgestaltung im Schulalltag positiv zu beeinflussen.

Wenn ich da aus einem guten Pausengespräch gekommen bin oder aus einer Stunde, die mit total Spaß gemacht hat und dann in den Unterricht gegangen bin mit einer Gruppe, die ich als herausfordernd empfunden habe, dann habe ich das mit einer größeren Leichtigkeit auf jeden Fall gemacht. Und so schon auch, dass Schüler mir das auch schon sehr klar gespiegelt haben und auch gesagt haben: Sie haben aber heute gute Laune. (B6w, Pos. 119)

7.3.8 Selbstunterstützung und Selbstfürsorge durch *Gestaltung von Erholungszeit*

Zur Frage der Selbstunterstützung in einer emotionalen Belastungssituation formulieren Interviewpartner*innen, wie die Gestaltung von Erholungszeiten ihnen in Belastungsmomenten Beistand und Fürsorge leistet. So nennen sie bewusste Aus- und Ruhezeiten, auch alleine, Sport- und Bewegungsaktivitäten sowie das Pflegen von Freundschaften oder Hobbys. Sie unterstützen sich bei der Aufrechterhaltung einer gesunden Work-Life-Balance und sorgen für Regeneration.

Also, ich nehme mir immer auch meine Zeit, um zur Ruhe zu kommen oder zu meditieren oder mein Yoga zu machen, weil ich weiß, dann geht es mir auch überall gut und ich kann mit den Situationen halt besser umgehen. (B19w, Pos.59)

Code-Überschneidungen werden interessanterweise auch zu Subkategorien im Antwortmodus *Körperempfindungen* dokumentiert. So werden akute Schmerzen, Müdigkeit oder hohe Lautstärke zwar nicht an sich als unterstützend markiert, sie scheinen aber Erholungsstrategien schneller zu aktivieren, da sie deutliche, nicht so leicht zu übergehende Zeichen senden.

Und wenn ich wohlwollend mit mir umgehe zum Beispiel, dann achte ich auch manchmal bewusst, dass ich irgendwie mich dann aus dem Lehrerzimmer rausnehme, wenn ich merke, dass es mir zu laut wird. Dass ich mich dann einfach mal fünf Minuten draußen alleine hinsetze. (B9w, Pos. 32)

Und immer, wenn es stressig wird, merke ich es sofort im Schulter-Nacken-Bereich, dann weiß ich: Okay, es ist gerade zu viel. Es zieht sich zusammen, auch körperlich. Und dann weiß ich: Okay, ich muss da jetzt ran. Da gehe ich viel zum Sport, VERSUCHE ich, also der innere Schweinehund ist riesengroß bei mir. (B15w, Pos. 77)

Weitere Überschneidungen finden sich zur Subkategorie *Selbstwertschätzung* im Modus *Gedanken und mentale Einstellungen* und zur Subkategorie *Distanzierung zu Geschehen* im Antwortmodus *Handlungsstrategien*. Die Aktivierung von Erholungszeiten gelingt insgesamt leichter, wenn die betroffenen Personen eine Haltung von Selbstwertschätzung kultiviert haben und ihre persönlichen Bedürfnisse wichtig nehmen.

... aber wenn ich jetzt wirklich in schwierigen Situationen bin oder merke das ist alles zu viel, kann ich jetzt viel häufiger mal sagen: So. Der Sport ist mir aber heute wichtig, weil ich den Kopf frei bekommen möchte und ich mache das jetzt. Oder ich singe auch im Chor. Und dieser Mittwoch ist wirklich ein gesetzter Termin, da lasse ich wirklich nichts dran. (B2w, Pos. 16)

Dann bin ich auch ganz stolz auf mich (lacht), dass ich es wirklich schaffe, wenn mich jetzt eine Freundin anruft und sagt: Mensch, lass uns doch einfach mit den Hundis mal spazieren gehen ... ich dann eigentlich weiß: Oh, du müsstest eigentlich noch das und das machen“ und denke ich: Nein. Es ist Wochenende, geh gut auch mit dir selber um. [...] Das ist wirklich die einzige Situation, wo ich halt wirklich merke, da gehe ich wohlwollend mit mir selber um. (B18w, Pos. 49)

Das bewusste Innehalten durch Erholungszeiten bietet einigen Lehrkräften zudem die Möglichkeit, mehr Abstand zu herausfordernden Erlebnissen zu kreieren und sich so selbst beizustehen und zu unterstützen

Ja, meistens belohne ich mich dann so ein bisschen, dass ich dann sage: Okay, jetzt machst du dann heute irgendwas Schönes oder guckst einfach einen Film, um den Kopf abzuschalten oder auch mal ein Glas Wein, um zu sagen, so, ich muss jetzt einfach an etwas anderes denken. Halt solche Sachen so. (B24w, Pos. 70)

Wenn mich aber irgendwas sehr beschäftigt, dann kann ich es super loslassen im Sport und das ist mir dann auch sehr bewusst, wenn ich nach Hause fahre. Dann kann ich die Dinge mit mehr Abstand betrachten. (B6w, Pos. 75-78)

7.3.9 Selbstunterstützung und Selbstfürsorge durch *Absicherung des eigenen beruflichen Handelns*

Diese Handlungsstrategie scheint für einige Kolleg*innen hilfreich zu sein, um sich in einer emotional schwierigen Situation beizustehen, in der sie sich verunsichert oder unbehaglich fühlen. In den Aussagen klingt an, dass die Kolleg*innen nicht immer überzeugt sind, dass die gewählte Verhaltensweise tatsächlich der Selbstfürsorge dient. Die Handlungsstrategie der Absicherung fungiert hier eher als eine Art temporär entlastende Brücke zurück in eine sicherere Zone, von der aus langfristiger unterstützende Handlungsstrategien geplant werden können.

Da sehen die Eltern mal und sehen die Erzieherinnen mal, wie wichtig du bist. Also, muss ich dann was Besonders präsentieren, damit die wieder sagen: Ja! So versuche ich mich dann wieder ins Boot zu holen. (B18w, Pos. 39)

... und ich kenne das ja auch so manchmal an Tagen, da komme ich rein (Anm.: gemeint ist eine Frühfördersituation im Elternhaus) und denke, ich sage das jetzt, damit ich es gesagt habe, damit ich für mich weiß: Ich habe es gesagt, ich bin raus. Mich kann keiner mehr verklagen. (lacht) [...] Aber ich spüre, es kommt überhaupt nicht an. (B7w, Pos. 202-204)

Für diese Kategorie werden zudem wechselseitige Überlappungen zu der Subkategorie *Setzen von Grenzen* im Antwortmodus Handlungsstrategien ermittelt. Die Absicherung durch eine möglichst detaillierte Dokumentation dient in diesen Fällen vor allem dem Selbstschutz und -beistand vor ungerechtfertigten Anschuldigungen oder unangemessener Erwartungshaltung.

Ja, und dann habe ich halt mit der Schulleiterin gesprochen und mit der Kollegin, denen habe ich das dann nochmal auch geschickt. Dann habe ich von allem Kopien gemacht und im Endeffekt bin ich auch... war das jetzt direkt nach dem? Ich glaube das war am Ende, nachdem mir das gesagt haben „Ich möchte nicht mehr, dass Sie unseren Sohn unterrichten“ habe ich dann alles in Kopie der Schulleitung, also meiner, der Frau xxx vorgelegt und gesagt: Bitte, entscheide du jetzt, wer das Kind nimmt oder wie der nächste Schritt ist, ich bin damit durch. (B5w, Pos. 43)

7.4 Stellenwert von Selbstmitgefühl im sonderpädagogischen Berufsalltag

Im Interview werden die teilnehmenden Lehrkräfte gefragt, welche Bedeutung es für ihren beruflichen Alltag habe, sich selbst mit Fürsorge, Wohlwollen und Mitgefühl zu unterstützen und wie sie diese Begriffe für sich persönlich definierten. Zusätzlich werden die Teilnehmenden ermuntert mitzuteilen, was ihnen in Bezug auf ihr eigenes selbstfürsorgendes Verhalten wichtig sei.

7.4.1 Einstellung zur Bedeutung von Selbstmitgefühl für die Bewältigung des beruflichen Alltags unter Berücksichtigung des persönlichen Verständnisses und hiermit verbundene Verhaltensweisen

In den Gesprächen wird deutlich, dass einige Personen sich mit dem Konstrukt Selbstmitgefühl noch gar nicht so genau beschäftigt haben, während andere schon recht vertraut mit dem Thema Selbstfürsorge sind, vielleicht selbst schon ein achtsamkeitsbasiertes Training durchlaufen haben oder andere Techniken der Selbstfürsorge

praktizieren. So merkt ein Kollege an, dass ihm der Begriff des Selbstmitgefühls im eigenen Sprachgebrauch noch wenig vertraut sei.

Also erstmal ist es ein relativ neues Wort in meinem aktiven Wortschatz, beziehungsweise ich bin mir gar nicht sicher, ob er die Grenze vom Passiven zum Aktiven schon überschritten hat (lacht). Ich nehme es eher wahr, als dass ich es selbst verwende. (B26m, Pos. 38)

Dennoch können alle Teilnehmenden auf Erfahrungen selbstfürsorgender und selbstmitfühlender Verhaltensweisen zugreifen und in den meisten Fällen auch persönliche Vorstellungen vermitteln, was sie für sich selbst darunter verstehen und welche Aspekte in diesem Zusammenhang für sie wichtig sind. Um eine möglichst breite Basis für die Auseinandersetzung mit dem Thema zu schaffen, werden im Interview daher Begriffe wie Freundlichkeit, Wertschätzung oder Wohlwollen sich selbst gegenüber, Selbstfürsorge, Selbstunterstützung, Selbstbeistand und Selbstmitgefühl synonym verwendet, wohl wissend, dass es zwar viele Überlappungen, aber auch inhaltliche Unterschiede zu dem Konzept *Self-Compassion* gibt. Aus diesem Grund ist es interessant zu erfahren, welche Aspekte die interviewten Lehrkräfte mit dem Konzept Selbstmitgefühl verbinden, auch ohne das von Neff definierte Konstrukt direkt zu kennen. Alle befragten Personen schätzen es als sehr wichtig ein, sich mit dem Thema zu beschäftigen und Strategien für einen selbstfürsorgenden Umgang mit sich selbst zu kultivieren. Im Hinblick auf zahlreiche neue Aufgaben zu Beginn der Berufstätigkeit oder auch bezüglich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf erklären gerade jüngere Lehrkräfte, dass es angesichts der vielen zu koordinierenden Herausforderungen nottut, sich selbst emotional beizustehen und gut für sich zu sorgen, um den Anforderungen gewachsen zu bleiben.

Ich glaube, dass das besonders im Referendariat tatsächlich ein ganz, ganz großes Thema ist. Weil man sich da auch so, wenn man da anfällig für ist, sich auch immer so viel vergleicht mit anderen. [...] Und dann denkt man immer: Boa, wieso können die das schon? Was machen die alle? Haben die schon mal als Lehrer gearbeitet oder so? Ich glaube, dass das da nochmal viel, viel krasser ist und dass Lehramtsanwärter da auf jeden Fall von profitieren würden, wenn die da mal so ein paar Einheiten zu hätten (Anm: gemeint ist: Einheiten zu Selbstmitgefühl). [...] Aber dass man zumindest ein Bewusstsein dafür kriegt, dass man sich nicht alles so zu Herzen nehmen muss oder die Fehler immer nur bei sich selber suchen muss. Weil ... das ist ja nun mal leider ein bisschen die Struktur der Ausbildung. Dass man immer so ein bisschen an sich selber rummäkelt. (B8w, Pos. 84)

Also als erstes so: Ich glaube, immer wichtiger. Je älter ich werde, desto wichtiger ist mir dieses Thema. Ich glaube, als ich angefangen habe und als Referendarin und dann gab es irgendeine Fortbildung zum Thema Selbstfürsorge, was natürlich noch anders benannt war [...] ... da dachte ich immer so: Es kann doch nicht sein, dass man mit

dem Job nicht klarkommt. Und inzwischen merk ich so: Ja das ist schon eine große Baustelle ... und auch eine volle Stelle mit Kind. Das ist sowas, dann merke ich ja selber, dass mir gerade die Selbstfürsorge in jeglichem Bereich, auch natürlich privat, einfach viel zu kurz kommt. Deswegen messe ich dem immer eine höhere Bedeutung zu. (B23w, Pos. 53) ¹⁵⁹

Ältere Kolleginnen schauen auf ihre persönlichen Strategien der Selbstfürsorge zurück, die sie sich im Laufe ihrer Berufserfahrung angeeignet haben und die sie jetzt zur Bewältigung emotional herausfordernder Zeiten einsetzen.

Ich finde, dieses Training (Anm.: gemeint ist ein Selbstmitgefühlstraining) hat für mich einfach nochmal eine große Qualität mitgebracht, weil ich einfach vorher durch Yoga, durch Meditation usw. Achtsamkeit geschult habe für mich, aber diese Qualität des Selbstmitgefühls, das hatte für mich eben eine ganz, ganz große Bereicherung ... also dieser Aspekt dabei. [...] Ich hatte das so für mich noch nicht so AUSDRÜCKLICH auf dem Schirm und von daher ist jetzt eben die Qualität, ob ich eben sage: Spüre zu deinem Atem oder spüre mit einem liebevollen Gewahrsein zum Atem ... das hat für mich eine andere Qualität bekommen durch das Training und die Qualität ist auf alle Fälle bereichernd und schön und angenehm. (B1w, Pos. 119) ¹⁶⁰

Einige teilnehmende Kolleg*innen betonen noch einmal, wie wichtig die Auseinandersetzung mit dem Thema gerade für die Anfänger*innen in diesem Beruf sei und fühlten sich mit verantwortlich, als Ansprechpartnerinnen bei schwierigen Situationen mit Rat und Tat zur Verfügung zu stehen.

Gerade für die jüngeren Kollegen, die jetzt in dem Feld „Gemeinsames Lernen“ anfangen, arbeiten müssen ... finde ich das sehr wichtig. Weil ... wir haben jetzt in diesem Schuljahr eine `Alte-Hasen-Sprechstunde` aufgemacht, ne? [...] ... also für alle jungen Kollegen, dass sie wirklich auch jemand ansprechen dürfen, wenn sie meinen, das klappt nicht. Und das bin also ich und X, ne? (Anm: gemeint ist eine weitere Kollegin.) Also, wir beide, wir sind die alten Hasen. [...] Und da habe ich nochmal gesagt, also was mir wichtig ist: Es gibt keine peinlichen Fragen, ne? (B5w, Pos. 125-129)

Also, ich finde das ja einen total wichtigen Punkt und ich finde auch ... wenn ich da mich selber so angucke in den letzten Jahren, dass ich dann denke ... oder auch wenn ich jetzt junge Kollegen sehe, dass ich dann manchmal denke, ich möchte denen ja so ein bisschen etwas mitgeben da und ich finde, dieses Thema eigentlich schon wichtig und im Lehrerberuf tatsächlich eigentlich ... ein unbeackertes Feld oder wenig beackert. (B11w, Pos. 101)

Im Zusammenhang mit der empfundenen Wichtigkeit, sich selbst mit Wohlwollen, Mitgefühl und Akzeptanz zu begegnen, unterstreichen einige Teilnehmende, dass auch

¹⁵⁹ Ein weiteres Statement zu diesem Aspekt findet sich in folgender Interviewpassage: B25w, Pos. 2.

¹⁶⁰ Ein weiteres Statement zu diesem Aspekt findet sich in folgender Interviewpassage: B5w, Pos. 125.

ihre Schüler*innen von einer selbstmitfühlenden Haltung der Lehrkraft profitieren, weil Lehrkräfte eine Vorbildfunktion haben und hilfreiche Strategien auch gezielt weitergeben können.

Sehr, sehr wichtig. Also einmal denke ich, es ist auch eine gute Voraussetzung, um den Beruf überhaupt zu ergreifen. Weil ich glaube, wenn man das Ziel hat, Kinder und Jugendliche irgendwie so auf einen bestimmten Weg zu bringen oder auf einem bestimmten Weg zu begleiten und dann mit sich irgendwie nicht gut umgeht oder mit sich selbst nicht im Reinen ist oder ... irgendwie vielleicht, was weiß ich, ... emotional nicht so im Gleichgewicht ist, aus welchen Gründen auch immer, ist das nicht gut. Man ist ja in Vielem ein Vorbild und sollte es im Idealfall ... wir leben nicht in einer idealen Welt, aber im Idealfall sollte man es auch auf diesem Sektor sein ... obwohl es ja was sehr Persönliches ist. Aber ich denke, Schüler haben viel davon, wenn sie jemanden erleben, der mit anderen UND mit sich selbst gut umgeht. (B26m, Pos. 36)

Das heißt, sich da durchzuwurschteln und auch da eine gute Balance zu finden, sich selber nämlich eine gute Gefährtin zu sein und auch mal zuzugeben, wenn was nicht läuft, das ist richtig hart. Und das ist ja wahrscheinlich das, was ich meinen Schülerinnen total mit auf den Weg gebe, worüber wir auch ganz oft sprechen, gerade, wenn eine Behinderung da ist. Unvollkommen zu sein. Warum ich? Ich schäme mich und ach da kommen ja tausend Sachen rein, über die wir so reden irgendwie und was uns alle so bewegt. Und ich bin zu dick. Und ich bin zu dünn. Und ich habe meine Haare nicht schön. Und ich trage ein Kopftuch und der andere nicht. Und ich bin auch noch Linkshänderin oder keine Ahnung. Tausend Sachen, über die man im Leben spricht. Dahinzukommen zu sagen, sich so anzunehmen, wie man ist, das lebe ich denen ja auch vor. (B12w, Pos. 38) ¹⁶¹

Trotz der einhelligen Meinung, dass ein selbstmitfühlendes Verhalten für die Bewältigung von herausfordernden Erfahrungen notwendig und hilfreich sei, ist die praktische Umsetzung für viele nicht immer leicht zu realisieren und erfordert einen hohen persönlichen Einsatz.

Also, in der Theorie finde ich es sehr wichtig (lacht) (Anm.: gemeint ist ein wohlwollendes Verhalten sich selbst gegenüber). Also wie gesagt: Anderen Kollegen gegenüber kann ich das immer sehr, sehr gut. Mir selbst gegenüber halt fällt mir das schwer. Grundsätzlich finde ich es superwichtig, weil sonst hält man diesen Job, glaube ich, wirklich nicht lange durch. Also nicht bis zum Rentenalter. Und von daher: Klar. Aber ich merke... Ich kann nur für mich sprechen, ich merke ja, dass man immer wieder in einem Muster drin ist, aus dem man nur schwer rauskommt, ohne das Berufsfeld wechseln zu müssen. Von daher: Ja, in der Theorie finde ich es super. Es wäre schön, wenn es in der Praxis so einfach wäre. (lacht) (B18w, Pos. 52-53)

... dass ich dann auch merke, dass so Sachen, die mir eigentlich guttun, dass ich die vernachlässige, wie gesunde Ernährung, Sport. Ich habe keinen Sport mehr gemacht, ich habe ganz viel Pizza gegessen, ganz viel Schokolade und Kuchen (lacht). Und ja, dass man da irgendwie... Manchmal fällt es mir dann schwer und ich rate das immer allen ... ich rate das immer allen Freundinnen (lacht). Also es ist nicht so, dass ich das nicht weiß, was man machen könnte oder was wichtig ist. Oder was einem guttun

¹⁶¹ Ein weiteres Statement zu diesem Aspekt findet sich in folgender Interviewpassage: B19w, Pos. 57.

würde, aber ich schaffe das dann manchmal selber nicht, das umzusetzen ... (B14w, Pos. 72)

Auf die Nachfrage, was die interviewten Lehrkräfte unter Selbstmitgefühl oder selbstfürsorgendem Verhalten verstünden und was ihnen im Umgang mit sich selbst im Rahmen dieses Konstrukts wichtig sei, werden interessanterweise viele Aspekte angesprochen, die sich auch in den Responses im Modus *Gedanken und mentale Einstellungen* sowie *Handlungsstrategien* wiederfinden, die von den Lehrkräften vorher als selbstunterstützend in emotional schwierigen Situationen benannt wurden. Aus Sicht der teilnehmenden Lehrkräfte scheinen sich somit unter dem begrifflichen Konstrukt von Selbstfürsorge bzw. Selbstmitgefühl Strategien und Haltungen zu vereinen, die dabei helfen, sich selbst in emotionalen Belastungssituationen zu unterstützen und beizustehen. Gefühle oder gefühlsassoziierte Zustände werden im Zusammenhang mit einer persönlichen Definition der Begrifflichkeit nicht explizit genannt. Folgende Aspekte werden von den Lehrkräften im Kontext mit ihrem Verständnis von Selbstmitgefühl, Selbstfürsorge oder verwandten Begriffen in den Gesprächen konkret formuliert:

- mentale Auseinandersetzung mit sich selbst, bewusste Wahrnehmung
- selbstwertschätzende Grundhaltung, getragen durch Wohlwollen und Akzeptanz statt durch Selbstverurteilung
- Einstehen für sich selbst, Grenzsetzung und Selbstschutz
- sich selbst „Gutes“ tun, Work-Life-Balance

Die mentale Auseinandersetzung beinhaltet hier neben der beobachtenden Wahrnehmung und Distanzierung auch die bewusste Hinwendung zu und wertschätzenden Annahme einer momentanen Befindlichkeit. In diesem Zusammenhang betont eine Kollegin, dass hierbei gelegentlich auch Hilfe von außen nötig werden kann.

Und was ich darunter verstehe, ist ... glaube ich ... eine ständige Auseinandersetzung mit sich selber, sich schon einerseits auch immer wieder zu hinterfragen und aber auch festzustellen: Ah guck mal, da tut's weh, warum? Oder immer wieder ... ja genau ... dahin zu schauen und das auch zuzulassen, dass es mal weh tut und dem auch zuzuhören und darauf einzugehen. [...] Also, ich glaube, dass die Selbstfürsorge sehr eng einhergeht mit dem Selbstwert und dem Selbstbewusstsein, dass das drei Komponenten sind, die fast nicht zu trennen sind, die einander bedingen und beeinflussen (B25w, Pos. 67)

Also diesen Begriff jetzt „Wohlwollen für mich selber“, der ist mir jetzt so neu, das habe ich jetzt so für mich noch nicht so benannt. [...] Aber einfach auch so diesen Frieden zu schließen, mit den Emotionen und ... also ja, das finde ich schon total wichtig, das ist schon ein Riesenthema, weil das ist schon auch ein Problem, wenn

einen der Job emotional so auffrisst. Ich glaube auch, dass man dann schlechter ist in dem Job. (B11w, Pos. 91-93) ¹⁶²

Selbstwertschätzung und die Akzeptanz persönlicher Stärken und Schwächen werden als wesentliche Merkmale einer selbstfürsorgenden Grundhaltung angesprochen. Diese geht für die interviewten Lehrkräfte auch mit dem Gefühl einher, so sein zu dürfen, wie man ist, mit sich selbst milder und nicht zu streng zu sein sowie sich für Fehler oder Schwächen nicht zu verurteilen.

Und dass man aber trotzdem sich dafür nicht geißelt und sich selber mag und akzeptiert, auch mit diesen Schwächen und mit diesen Fehlern. Und das hat ja auch jeder von uns. Das ist ja auch was völlig Normales. Finde ich ganz wichtig, aber ist auf jeden Fall nicht immer leicht (lacht). (B14w, Pos. 64)

Also ich halte es eben für mich persönlich für sehr wichtig, weil Selbstmitgefühl ist, glaube ich, bei mir sehr im Argen (lacht). Wie gesagt, Mitgefühl für andere total groß, aber für einen selber irgendwie wenig. Und das, glaube ich, ist nicht gut, weil ich auch merke ... oder es wäre vielleicht, man wird vielleicht mit ... ja so in der Familie zum Beispiel auch milder umgehen, wenn man selber jetzt so sagen würde: Ach komm, jetzt lass mal Fünfe grade sein. Und das, glaube ich, ist ein TOTAL WICHTIGER, ein wichtiger Bereich gerade in Schule, weil ich finde, du kannst da machen und machen und machen und es gibt so kein Ende. Und das ist für manche Menschen total schwierig und ich merke, dass ich auch so ein Typ bin. (B21w, Pos. 56) ¹⁶³

Als selbstfürsorgend bzw. selbstmitfühlend wird zudem verstanden, dass man sich für sich selbst einsetzt, eigene Bedürfnisse formuliert oder auch eine Grenze setzt und sich schützt, wenn man dies für nötig erachtet.

B12w: Es hilft nicht immer nur sich anzubiedern und zu lächeln und so, sondern es hilft auch manchmal in die Abgrenzung zu gehen und zu sagen: Das möchte ich jetzt also nicht. Und das mache ich auch so nicht mehr.

I: Empfindest du das auch als Selbstmitgefühl, wenn du eine Grenze setzt?

B12w: Total. (B12w, Pos. 12-14)

Und ich muss da immer an meine Mentorin denken, die eben auch immer sagte, dass gerade auch bei Lehrern das so wichtig ist, dass man an die eigene Gesundheit auch denkt. Und das nicht nur bezogen auf, wenn man krank ist und wieder gesund werden will, sondern eben auch, dass man halt auf sich selber achten muss, so. Und dass man auch irgendwann mal sagt: So, bis hier hin, aber mehr mach ich jetzt heute nicht mehr. Also, genau ... und dass einem das sehr guttun kann, wenn man eben wohlwollender mit sich selber ist. (B24w, Pos. 73) ¹⁶⁴

¹⁶² Weitere Statements zu diesem Aspekt finden sich in folgenden Interviewpassagen: B17w, Pos. 77; B19w, Pos. 29.

¹⁶³ Weitere Statements zu diesem Aspekt finden sich in folgenden Interviewpassagen: B10w, Pos. 69; B12w, Pos. 12-14; B20w, Pos. 45-49, 59; B21w, Pos. 36.

¹⁶⁴ Weitere Statements zu diesem Aspekt finden sich in folgenden Interviewpassagen: B9w, Pos. 70; B15w, Pos. 25-27.

Für sich zu sorgen und mitfühlend mit sich selbst zu sein, verknüpfen einige Lehrkräfte auch mit der Gestaltung von Freizeit, um sich zu regenerieren und gesund zu erhalten. Hierzu zählen die Ausübung von Sport oder eines anderen Hobbys, gezielte Auszeiten, frei von Anforderungen sowie das Genießen von Aktivitäten, die einem guttun.

Also für mich persönlich hat „sich selbst auch dann und wann was Gutes zu tun“ auch einen gewissen Stellenwert. Da kommt auch so die Work-Life-Balance ins Spiel als Lehrer. [...] Das kann in den Hobbys bestehen, das kann in allem Möglichen, was letztlich auch Freizeit ist, also was nicht beruflich ist, bestehen, alle Aktivitäten, die da vorkommen können. Ja, das hat eine Berechtigung und das hat Raum und das ist wichtig. (B26m, Pos. 38, 42)

Ich finde, das super wichtig. Ich sage auch immer allen, die Probleme haben: Boa, achte auf dich. Pass auf dich auf. Denke an dich. Das ist mir sehr wichtig. Habe ich einfach jetzt durch die Kur ganz viel gelernt ... durch meine eigenen Kinder ... durch meinen Bandscheibenvorfall, dass ich unheimlich auf mich aufpassen muss, um auch all das zu schaffen. Ich habe eine volle Stelle, ich habe drei Kinder, davon sind zwei pubertierend. [...] Ich muss Auszeiten für MICH finden und suchen. Tatsächlich ganz klar irgendwie mal eine Stunde, zwei Stunden. Oder ich sage: Ich bin heute Abend mal weg, ich treffe jemanden. (B15w, Pos. 95) ¹⁶⁵

7.4.2 Auswirkungen von selbstmitfühlendem Verhalten auf die Beziehungsgestaltung mit anderen

Im Zusammenhang mit dem Thema Selbstmitgefühl wird in den Interviews gefragt, ob es auf die Beziehung zu Schüler*innen, Kolleg*innen, Eltern oder anderen Kooperationspartner*innen einen Effekt habe, wenn es den Kolleg*innen gelungen sei, mit sich selbst freundlich, wohlwollend oder mitfühlend zu sein. Alle Personen, die hierzu eine Aussage gemacht haben, stellen positive Auswirkungen fest, die sich durch eine größere Offenheit und eine höhere Aufmerksamkeit und Präsenz anderen gegenüber bemerkbar machen.

Ja, ich glaube schon, dass sich das auf die Beziehungsgestaltung zu anderen in jedem Fall auswirkt. Interessanterweise würde ich fast sagen, dass die Empathie einfach dann ... die Empathie anderen gegenüber sich auch nochmal verändert. [...] Ich habe das Gefühl, dass das nochmal ein anderes Hinspüren und ein anderes Verstehen ist. Ja, ich glaube sowas. Aus dem Selbstmitgefühl heraus, [...] ... also, es hat nochmal so eine andere Qualität, vielleicht von Herzoffenheit oder Berührung oder Verstehen. (B1w, Pos. 122-127)

¹⁶⁵ Ein weiteres Statement zu diesem Aspekt findet sich in folgender Interviewpassage: B23w, Pos. 55.

Ja, Ja. Also, ich merke, dass ich den Kindern viel aufmerksamer gegenüber sein kann. Dass ich auch vielleicht Kinder, die jetzt ESE und HK haben, dass ich die eher einfangen kann, weil ich merke: Okay, ich kann dir gerade genug Aufmerksamkeit geben und das brauchst du gerade. [...] Also, ich merke das auch in persönlichen Beziehungen, dass ich aufmerksamer zuhören kann einfach. Was ich, wenn ich eine Woche hatte, wo ich super gestresst bin und irgendwie eigentlich gar nichts für mich mache, nicht so kann. (B9w, Pos. 34)¹⁶⁶

Auch bringen einige zum Ausdruck, dass sie mehr Leichtigkeit und Freude im Miteinander erleben, dankbarer für das sind, was schon da ist und nachsichtiger im Kontakt mit Schüler*innen und Kolleg*innen sein können.

Also, dann bin ich halt nicht mehr so streng. Also auch nicht mit mir selber und auch nicht mit den anderen. [...] Also ... ja, ich glaube, dann bin ich wieder ... sozusagen IM Fühlen drin. Aber das ist jetzt eher so theoretisch. Aber ich habe schon gemerkt, dass das mit der Empathie ja eigentlich auch nur klappt, wenn ich es mit mir selber auch habe. Sonst kann ich schlecht empathisch sein, wenn ich es mit mir selber nicht bin. (B17w, Pos. 51-53)

Und in der Zeit der Therapie, wo ich dann wirklich auch meine Grenzen setzen konnte, habe ich wieder einen anderen Blick gehabt. Und konnte auch wohlwollend den anderen gegenüber sagen: So, ich entspanne mich, alles ist gut. So. Das habe ich halt schon gemerkt. Aber in erster Linie, wenn ich dann wohlwollend auf mich geguckt habe. Wie gesagt, es ging mir ein Lächeln durch das Gesicht und die Körperhaltung war eine andere (lacht). (B18w, Pos. 13)

Und ich merke, dass ich jetzt ganz anders auch in den Stunden mit den Kindern, also das ich da ganz anders mit den Kindern umgehe. Dass ich auch versuche, da bewusst mehr Spaß reinzubringen und bewusst den Kindern auch Raum zu geben. (B22w, Pos. 16)¹⁶⁷

Im Vergleich zu den als positiv empfundenen Auswirkungen weisen einige darauf hin, welche Beobachtungen sie in Kommunikationssituationen machen, wenn sie weniger in Balance mit sich selbst sind und nicht so fürsorglich und unterstützend mit sich sein können. Dies zeigt sich z. B. in mangelnder Aufmerksamkeit und Präsenz und mehr Fehlern.

Also mir passieren schneller Fehler einfach. Wenn ich einen Tafelanschrieb mache oder so, dass mir dann Fehler passieren. Aber auch, dass ich irgendwie mal was vergesse oder so. Das ist schon klar. Oder dass ich irgendwie ... da schreibe ich doppelt was an. [...] Ich finde, die merken das manchmal auch, wie konzentriert ich ihnen dann zuhöre. Wenn ich irgendwie eine Diskussion/ Unterrichtsgespräch lenke und ich merke so: Okay, irgendwie haben wir das schon dreimal gesagt. Und den Schülern ist das bestimmt auch schon aufgefallen, aber die haben nichts gesagt. Dann weiß ich

¹⁶⁶ Weitere Statements zu diesem Aspekt finden sich in folgenden Interviewpassagen: B7w, Pos. 60; B20w, Pos. 53.

¹⁶⁷ Weitere Statements zu diesem Aspekt finden sich in folgenden Interviewpassagen: B6w, Pos. 119; B22w, Pos. 16; B25w, Pos. 36-38.

auch, dass ich in dem Moment fahrig war. Aber ich finde auch, die Schüler werden unruhiger. (B9w, Pos. 36)

Auch die Interaktion und Ansprache, so erklären einige Kolleginnen, verlaufe weniger freundlich und wohlwollend, sondern sei eher von Unbehagen und negativer Bewertung begleitet.

Ja, auf jeden Fall. Also, ich finde, so in früheren Zeiten, wenn ich so eher gedacht habe, ich bin die letzte Versagerin, ich kann das sowieso nicht ... dann war ich auch, glaube ich, unwirscher zu den Schülern. Weil mir diese Situation entglitt. (B10w, Pos. 26)

Ja, das wirkt sich total aus, das glaube ich schon. So in Schulen, in denen ich mich unwohl fühle und in denen ich das Gefühl habe, ich kann es auch nicht ansprechen, ich kann es nicht lösen. Dann könnte man ja jetzt sagen, da bin ich mir auch nicht wohlwollend dann, wenn mich das alles so ein bisschen ärgert dann, dann kann ich auch nicht so eine gute Beziehung haben zu den Lehrern da, zu den Kollegen, das ist schon so. (B11w, Pos. 133)

Eine Person räumt ein, dass sich mangelndes Selbstmitgefühl durch übermäßige Strenge sich selbst gegenüber vor allem im privaten Umfeld zeige, da sich hier die negativen Emotionen eher Bahn brechen.

Das glaube ich schon, dass sich das auswirkt. Also, wenn ich mit mir streng bin, das kriegt, glaube ich, leider nur die Familie so ... kriegt das mit. Also, wenn ich irgendwo anderes hingeh, also schulisch, beruflich, dann kann ich das so wie ... weiß ich auch nicht, dann habe ich so meine berufliche (lacht) Version von mir. Also dann lasse ich die Sachen außen vor, aber zu Hause kriegen die das natürlich mit. (B21w, Pos. 52)

7.4.3 Wünsche zur Umsetzung von selbstfürsorgendem Verhalten

In verschiedenen Interviews kommt im Zusammenhang mit Herausforderungen zur Umsetzung eines selbstmitfühlenden Umgangs der Wunsch zum Ausdruck, sich nicht nur anderen, sondern auch sich selbst mit mehr Wohlwollen und Akzeptanz zu begegnen. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte versprechen sich hiervon teils vor allem eine Erleichterung des Alltags und weniger mentale Belastung. Eine Person spricht sogar von „Heilung“.

Dieses Thema, dass man auf sich selbst auch SO wohlwollend guckt, wie man das auch für andere oder wie ICH das auch für andere tue. Das es mich weiterbringt und mich heilt eigentlich, meine bösen Gedanken heilt und meine „Negativspirale-Dinger“ da, die dann so losgehen. Eigentlich Heilung und Verbesserung davon. Also vom Zustand (lacht) des Lebens. (B20w, Pos. 75)

Also, manchmal würde ich mir wünschen, dass ich wohlwollender mit mir selber bin, weil ich denke, dass man sich dadurch weniger Stress macht, vielleicht. Also, wenn man (...) sehr kritisch mit sich selber ist, dann gibt einem das selber ja nicht ein gutes

Gefühl, sondern man denkt immer: Ich muss das noch besser machen oder ich muss noch mehr machen. Das gibt einem selber ja kein gutes Gefühl, wenn man sich selber kritisiert. Und wenn man wohlwollender ist und auch einfach gewisse Dinge mal akzeptiert, dann fällt einem das, also denk ich mal, fällt einem der Alltag auch leichter. (B24w, Pos. 72) ¹⁶⁸

Verschiedene Personen wünschen sich hierbei Unterstützung durch einen Austausch zu diesem Thema in Form von regelmäßigen Fallbesprechungen, Intervention, Supervision oder anderen Coachingsettings. Es wird als hilfreich und notwendig angesehen, wenn diese Bemühungen auch institutionell getragen und durch die Schulleitung gefördert würden.

Also, was mir fehlt, ist, glaube ich, ein regelmäßiger Austausch. Wo man eben über diese Problematiken sprechen kann. Also, damals, nach diesem MBSR-Kurs, nach diesen acht Wochen, dass da dieser Cut war und dann war nichts mehr, da habe ich so für mich gedacht, eigentlich möchte ich, dass das nicht mehr genauso, aber schon in abgespeckter Form nochmal weitergeht. [...] Und, ja, dass ich da nicht weiter so alleine in meinem Saft koche, sondern dass wirklich ein regelmäßiger Austausch stattfindet. Und ich würde mir einfach wünschen, dass es mehr Kollegen gibt, die auch bereit wären darüber zu sprechen oder dass man so eine Gruppe findet, wo man sich regelmäßig austauschen kann. (B2w, Pos. 24-26)

Ich finde das für Lehrer wichtig (Anm.: gemeint ist die Möglichkeit der Supervision.). Ich finde das ein Unding, dass es das für uns nicht gibt. Dass es das in jeder Einrichtung gibt, in Heimen, aber nicht für Lehrer. Das finde ich für die Psychohygiene super wichtig. (B16w, Pos. 81)

Ja, was vielleicht so für mich, so meine Vision oder mein großer Wunsch wäre, ist, dass so die Möglichkeit ... dass so die Möglichkeit bestehen würde, dass möglichst viele damit in Kontakt kommen (Anm.: mit „damit“ ist das Konstrukt Selbstmitgefühl gemeint), Erfahrungen sammeln können usw., um einfach eine andere Qualität oder ein anderes Miteinander zu gewinnen ... also auch eine andere Art des Austausches der Gespräche usw. ... fände ich das super und schön, so eine Vision (lachend). (B1w, Pos. 133-135) ¹⁶⁹

7.4.4 Überlegungen und Wünsche für ein Fortbildungsangebot zur Entwicklung von mehr Selbstfürsorge bzw. Selbstmitgefühl

Zum Ende jeden Interviews werden die Interviewpartner*innen gefragt, ob sie sich vorstellen könnten, an einem speziellen Training zur Kultivierung von Selbstmitgefühl teilzunehmen. In diesem Zusammenhang werden sie ermuntert zu überlegen, welche

¹⁶⁸ Ein weiteres Statement zu diesem Aspekt findet sich in folgender Interviewpassage: B25w, Pos. 40-42.

¹⁶⁹ Weitere Statements zu diesem Aspekt finden sich in folgenden Interviewpassagen: B12w, Pos. 50; B18w, Pos. 51.

Chancen oder auch Befürchtungen sie in einem solchen Training sähen, welche Inhalte hier eingebunden werden sollten und welche Wünsche sie an die zeitlichen, finanziellen und sonstigen Rahmenbedingungen hätten.

7.4.4.1 Chancen

Obwohl die Mehrzahl der interviewten Personen Interesse an der persönlichen Teilnahme an einem speziellen Selbstmitgefühls-Training zeigt, bekunden einige, dass sie eine solche Maßnahme zwar als wichtig erachten, für sich selbst aber im Moment keinen Bedarf sehen, weil sie sich mit ihren persönlichen Handlungsstrategien derzeit gut aufgestellt fühlen.

Deswegen würde ich das für mich selber jetzt nicht unbedingt wahrnehmen müssen, weil ich das bei mir jetzt nicht als großen Problempunkt sehe. Aber ich kann mir gut vorstellen, dass es viele Leute gibt, die sich da immer so verstricken und die da gar nicht dann abschalten können und sich da so viele Vorwürfe irgendwie machen. Für solche Leute ist es vielleicht gut, wenn man auch mitkriegt, dass es anderen auch so geht zum Beispiel. Oder dass man mal so einen Anstoß kriegt, das mal aus einer anderen Perspektive zu sehen und nicht nur bei sich selber irgendwie die Schuld zu suchen oder so. (B8w, Pos. 58)

Spontan würde ich sagen: Ne, brauch ich nicht (...) aber es hängt auch immer ein bisschen von der Situation, in der man ist, ab. Und bei uns Lehrkräften ändern sich diese Situationen natürlich auch. Da gibt es mal ruhigere Zeiten und dann gibt es mal bewegtere Zeiten oder belastendere Zeiten auch. In die Zukunft kann ich nicht schauen. Im Moment würde ich sagen: Nein. Aber ich meine, dass sowas angedacht wird für bestimmte Berufsgruppen ... Lehrer oder andere ... solche Trainingsformen anzubieten, finde ich nicht verkehrt, denn es ist nicht jeder in der Lage, die Probleme oder die problematischen Situationen, die entstehen, für sich so aufzufangen mit seinen persönlichen Methoden. (B26m, Pos. 56)¹⁷⁰

Eine Kollegin wünscht sich eine Art Probestunde, um genauer zu erfahren, was sich hinter einem derartigen Training verbirgt.

Da müsste ich erstmal ein bisschen einen tieferen Einblick bekommen, was das so genau. Wie ein Probetraining im Fitnessstudio, also erst einmal gucken und dann entscheiden, kann ich das wirklich, bringt mir das wirklich so viel, dass ich denke, ich will da jetzt irgendwie jede Woche eine Stunde hingehen. (B4w, Pos. 82)

Aus der positiven Erfahrung mit anderen Strategien der Unterstützung und Selbstfürsorge weckt auch die Neugier auf ein neues Format das Interesse.

¹⁷⁰ Weitere Statements zu diesem Aspekt finden sich in folgenden Interviewpassagen: B20w, Pos. 61; B24w, Pos. 81-82

Also, grundsätzlich haben wir ja durch die „Kollegiale Fallberatung“ schon mal ein Modell, was wir gerade kennen, also, was wir gerade im letzten Schuljahr mal in unsere Praxis in unsere Konferenzstruktur hineingenommen haben. Also, das habe ich als gewinnbringend empfunden und von daher bin ich eben auch offen, wenn es darum geht, andere Modelle mal auszuprobieren. Ich kann jetzt nicht sagen: Oh, das ist ja jetzt was ganz Neues. Gott sei Dank, dass das erfunden wurde. Sondern, es ist einfach nur ein anderer Weg. Und so ein Weg macht mich neugierig ... [...] Von daher wäre ich neugierig, wie dieses, ja, System oder dieses Angebot überhaupt aussieht und würde mich da auch darauf einlassen. Ja, wäre da offen. (B3m, Pos. 63)

Chancen eines Trainings zur Kultivierung von Selbstmitgefühl werden in der Möglichkeit gesehen, sich überhaupt diesem Thema zuzuwenden, sich selbst zu reflektieren, mehr im Moment und weniger in Gedankenschleifen zu sein und zufriedener zu werden. Einer Kollegin liegt zudem am Herzen, sich mit dem eigenen Schmerz, der in manchen Situationen auftaucht, im gemeinsamen Austausch auseinanderzusetzen. Auf diese Weise könne die Fortbildung ihrer Ansicht nach auch zu mehr Wohlbefinden und generell zu mehr psychischer Gesundheit beitragen.

Ja, erstmal bin ich ganz offen (lachend). Finde das sehr hilfreich, notwendig usw. zur Gesunderhaltung, zur Selbstreflexion, zum Selbstwohlgefühl usw., klar. (B1w, Pos. 97)

Und mein Vorteil, was ich mir da wünschen würde, wäre, noch mehr im Moment zu sein, noch mehr zufrieden zu sein und noch mehr dieses Abhaksystem in mir wegzunehmen. (B12w, Pos. 52)

Ja, so ein großes Ziel ist ja Zufriedenheit. Dass man so mit den meisten Bereichen seines Lebens irgendwie zufrieden ist. [...] Oder einfach, es ist ja schon so, dass man abends ab und zu im Bett liegt und denkt: Hm, heute war das und das und man immer noch darüber nachdenkt. Und dass man vielleicht in diesem Seminar auch ein bisschen lernt, sich aus diesen Gedanken dann selber rauszuholen. Wenn das klappen könnte, wäre das mit Sicherheit positiv. (B4w, Pos. 95)¹⁷¹

Als weiterer Aspekt wird hervorgehoben, dass man in einem solchen Kurs Menschen treffen könnte, denen es ganz ähnlich geht wie einem selbst, man dadurch gestärkt würde und mit dieser Unterstützung an den eigenen Herausforderungen wachsen könnte.

Und ich denke, dass es positiver dann läuft, als ich es mir vielleicht vorher vorgestellt habe. Wenn ich dann sehe: Oh, die kochen auch nur mit Wasser und die haben ja ähnliche Probleme wie ich auch. [...] Wenn man sich so trifft, dann denkt man immer: Oh ja, das sind doch starke Leute und dann würde man in so einem Kurs auch mitkriegen: Oh, guck mal, die hadern auch damit. Oder: Da ist das Problem. Daran

¹⁷¹ Weitere Statements zu diesem Aspekt finden sich in folgenden Interviewpassagen: B20w, Pos. 71; B25w, Pos. 2.

würde ich, glaube ich, sogar wachsen eher. Dass ich dann sehe, es ist auch nicht anders als bei mir. (B2w, Pos. 93-97)

Einzelne Interviewpartnerinnen wünschen sich eine institutionelle Verankerung eines Trainings in Selbstfürsorge bzw. Selbstmitgefühl, da sie sich durch einen Austausch über belastende Situationen, die alle kennen, aber nicht thematisiert werden, mehr Verbundenheit im Kollegium erhoffen.

Finde ich total WICHTIG. Würde ich mir auch sehr wünschen, wenn das mehr institutionalisiert, würde vielleicht, weil ... es schafft halt eine Verbindung, es schafft eine Verbindung untereinander ... der Lehrer oder der Frühförderer ist halt immer so dieser Einzelkämpfer. (B7w, Pos. 150)

Ja, ich würde auf jeden Fall daran teilnehmen. Auch jetzt noch, obwohl ich das Gefühl habe, ich kann das ja schon, würde ich trotzdem teilnehmen. Und ich würde auf jeden Fall dafür stimmen, wenn das in der Schule Thema werden würde, ob wir sowas haben wollen als Fortbildung ... wäre ich auf jeden Fall sofort dabei und würde dafür reden. Ich weiß gar nicht, ob andere so sehr mit sich hadern, wie ich das getan habe. Also, ob die das so nötig haben. Ich weiß es nicht. Ich rede mit X (Anm.: gemeint ist ein Kollege.) halt ganz viel und weiß, wie fertig der auch oft ist und bin natürlich auch mit anderen sehr eng befreundet, aber es lassen sich nicht immer alle so in die Karten gucken. (B10w, Pos. 75)

Es wird zudem darauf hingewiesen, dass durch ein spezielles Training für die Lehrkräfte auch die Chance genutzt würde, das Thema mit den Schüle*innen zu besprechen und ihnen gezielte Übungen anzubieten, die sie wiederum in ihrer Resilienz stärken könnten.

Ich finde auch ... ich bin halt auch Beratungslehrerin an einer Schule und habe dann immer zwei Stunden in der Woche zur Beratung, wo ich dann mit Schülern, die, wie auch immer geartete Schwierigkeiten haben, auch irgendwie spreche. Und für die würde man, denen versucht man ja auch immer etwas mit an die Hand zu geben. Und wenn man durch so ein Training dann solche Möglichkeiten erkennen würde, würde ich das für mich selber gut finden, würde aber auch denken, dass ich dann auch etwas darüber lerne, was ich auch an die Schüler in etwas runtergebrochenem Maße weitergeben könnte. (B4w, Pos. 78)¹⁷²

7.4.4.2 Befürchtungen und Herausforderungen

Eine Befürchtung, die Lehrkräfte im Interview äußern, ist ihre Sorge, dass sie sich in einer Gruppe mit Kolleg*innen, die sie gut kennen, aber in einem Abhängigkeitsverhältnis stehen oder zu denen keine gute Beziehung besteht, emotional nicht oder nur

¹⁷² Ein weiteres Statement zu diesem Aspekt findet sich in folgender Interviewpassage: B12w, Pos. 44.

schwer öffnen könnten. Es wird auch befürchtet, dass alte Konflikte zwischen Kolleg*innen aufbrechen könnten, die den Gesamtprozess vielleicht negativ beeinflussen würden. Einige Interviewteilnehmende möchten einen Kurs lieber mit Personen aus anderen Arbeitsfeldern durchführen. Für andere ist eine Zusammensetzung mit Kolleg*innen kein Problem, solange die „Chemie“ zwischen den Teilnehmenden stimmen würde. Insgesamt wird der Wunsch nach einer vertrauensvollen und wertschätzenden Atmosphäre geäußert. Eine Kollegin teilt mit, dass sie es vorzöge, sich alleine coachen zu lassen.

Ich meine du bist ja in dem Moment, wenn du wirklich an deine Emotionen gehst und die zulassen willst, brauchst du natürlich eine geschützte Gruppe. Ich weiß nicht, ob man sich geschützt wahrnimmt, wenn man in einem kollegialen Team sitzt, also, wo man weiß, dass sind Kollegen, die da sitzen. Ich habe das in meiner Supervision gemerkt, dass ich meinen Supervisor für mich alleine hatte. (B5w, Pos. 170)

Ja, also ich glaube, es müsste ein vertraulicher Rahmen sein. Ich weiß auch nicht, ob es so cool wäre, wenn das jetzt nur ein Kollegium von einer Schule zum Beispiel wäre, weil da auch viele Dinge aufkommen, die vielleicht untereinander konfliktmäßig da sind. Aus meiner Referendarsposition heraus fände ich es auch schwierig, gewisse Übungen mit Lehrern zu machen, wo ich merke, die stehen definitiv über mir und zeigen mir das auch ganz klar. (B9w, Pos. 82)

Manchmal denke ich, es wäre vielleicht gut, wenn da Menschen sind, die man gar nicht kennt und manchmal denke ich, ist es vielleicht auch nett, wenn es Menschen sind, die man kennt. Das hängt davon ab, mit wem. Also aus meinem Team würde ich jetzt nicht mit jedem, glaube ich, gerne so etwas machen. (B19w, Pos. 83)¹⁷³

Besonders heikel finden einige Teilnehmende die Situation, sich mit einem belastenden Erlebnis verletzlich zu zeigen. Da es als bedeutsam erachtet wird, sich auch mit sensiblen Informationen zu zeigen, ist es vielen hier besonders wichtig, dass der Rahmen Schutz vor einer möglichen Beschämung bietet. Je nach persönlicher Erfahrung wird unterschiedlich beurteilt, ob dieser Schutz durch Kolleg*innen im Arbeitsbereich abgesichert werden könnte oder eben gerade dort nicht.

Naja, also wenn ich mir vorstelle, ich wäre jetzt in einer privaten, sehr angespannten Situation und im schlimmsten Fall würde ich dann in diesem Kreis offenbaren, dass ich gerade in Trennung lebe oder dass gerade ein sehr wichtiger Mensch aus meinem privaten Umfeld schwer krank ist ... gestorben ist. Dann wäre das sicherlich eine besondere Herausforderung. Aber auch DA, wo ich das gerade so sage, also extreme persönliche private Situationen, fühle ich mich in meinem beruflichen Umfeld, also in der Förderschule in unserem Team so gut aufgehoben, dass mich das gar nicht BELASTEN würde, sondern dass ich schon ganz stark davon ausgehe, dass das dort

¹⁷³ Weitere Statements zu diesem Aspekt finden sich in folgenden Interviewpassagen: B2w, Pos. 72; B5w, Pos. 172; B6w, Pos. 230; B11w, Pos. 105; B18w, Pos. 57.

bleibt und dass das eher dazu führen würde, dass Kolleginnen und Kollegen hinterher zu mir kommen und sagen: Mein Gott, ich fühle mit dir. Und dass ich dadurch quasi nochmal extra Stärkung erfahren würde. (B3m, Pos. 73)

Ja, dass ich mir eine Blöße gebe, klingt so doof ... aber indem ich sehr offen bin, so Sachen sage, wie ich sie dir jetzt gesagt habe und dann ... das ist mir einmal so gegangen. Und dann gucken einen alle an und sagen: Wie? Das kenne ich nicht. Huch. Okay. (B10, Pos. 79)¹⁷⁴

Im Zusammenhang mit der prinzipiell erwünschten persönlichen Öffnung in einem speziellen Selbstmitgefühls-Kurs äußern Kolleg*innen die Befürchtung, dass eventuell schwierige Themen aus der eigenen biographischen Geschichte getriggert werden könnten und sie durch aufkommende schwierige Emotionen oder neu entstandene schmerzhaft Situationen vielleicht überfordert sein könnten. Es wird zudem die Befürchtung thematisiert, vielleicht nicht ganz aufrichtig zu sein und sich gegebenenfalls dadurch herausfordernden Befindlichkeiten zu entziehen.

Doch, eigentlich finde ich sowas ja ganz spannend, würde ich schon ... würde mich auf jeden Fall interessieren. Ah ... ich habe dann ... ja, ich weiß dann immer nicht so richtig, was da so gemacht wird und habe dann so manchmal ... denke ich dann: Hach, so, je nachdem, wer dann da sitzt, ob mir das nicht zu VIEL ist, zu viel Selbstmitgefühl? (lacht) [...] Da bin ich dann vielleicht ein bisschen unsicher und denke, vielleicht ist mir das dann zu viel Gefühl im Raum mit verschiedenen Menschen, die ich nicht kenne. Und da ich auch selber ein wirklich sehr emotionaler Mensch bin, denke ich auch: Ach, vielleicht ist das dann auch zu viel. Also, dass viel dann so ins Laufen kommt. (B19w, Pos. 77-80)

Das ist so sicherlich etwas, was einen so ein bisschen öffnet und so einen Zugang zu sich selber verschafft. Und das ist sicherlich ja nicht immer angenehm. [...] Könnte dann eine neue Baustelle sein auch wiederum. Also, klar. Aber ich denke, das ist halt immer so, wenn man so einen Punkt kommt, wo man irgendwie denkt: Achja, wäre schön, auch mal wieder was für sich selbst zu tun. Den Aufwand oder das Risiko würde ich persönlich halt glatt eingehen, weil ich daran interessiert bin, dass das so ein bisschen geschmeidiger wird in Zukunft. Dass die Belastung ein bisschen gesenkt wird. (B23w, Pos. 61-63)

Also, ich habe immer Sorge, dass ich nicht so ganz aufrichtig vielleicht mit mir bin (beide lachen). [...] Ja, genau. Es wäre natürlich schön, wenn die Bedingungen so wären, dass das nicht passieren würde. (B6w, Pos. 240-244)

Zusätzliches Stresspotential stellt für einige Kolleg*innen die bereitzustellende Zeit für den Besuch des Fortbildungsangebots dar. Trotz des Interesses an dem Thema wird die aktive Umsetzung aus verschiedenen Gründen als Herausforderung beschrieben.

¹⁷⁴ Weitere Statements zu diesem Aspekt finden sich in folgenden Interviewpassagen: B2w, Pos. 74; B18w, Pos. 59.

Für eine Kollegin entsteht Stress auch dadurch, dass sie sich selbst unter Druck setzen würde, wenn sie empfohlene Übungen nicht in ihrem Alltag verankern könnte. Der potentielle Frust über dieses Nichtgelingen würde sie abhalten, einen solchen Kurs zu besuchen.

Aber das ist natürlich auch so ein zeitlicher Faktor. Wo das auch noch unterbringen? Und diese Zeit, die nehme ich mir gerade überhaupt gar nicht. Also mir spukt das immer wieder im Kopf herum und ich würde das total gerne mal angehen, aber ich wüsste gerade gar nicht, wie ich das umsetzen sollte, rein zeitlich. Aber ich glaube schon, dass das eine große Bedeutung hat und dass das sehr sinnvoll wäre (lacht) für die meisten von uns ... für mich ... (B13w, Pos. 103)

Befürchtung ist in erster Linie, dass es mich wieder unter Terminstress stellt, ne? (B22w, Pos. 49)

Ich hätte glaub ich immer Angst, dass mir dann ganz viel an die Hand gegeben wird und ich denke: Wau, das hört sich richtig gut an. Und dass ich dann im Nachhinein feststelle, das setze ich aber nicht um. Wie es oftmals vorkommt, man denkt so: Ja hey, das ist eigentlich voll gut und das schafft man doch mal. So, weiß nicht, zum Beispiel einmal am Tag zu meditieren für fünf Minuten oder Ähnliches. Da denke ich mir immer so, eigentlich wäre das voll schön, wenn man das machen würde, aber man macht es dann doch irgendwie nicht. Und ich glaube, diese Enttäuschung darüber, dass man das dann doch nicht mitnimmt, das ist glaub ich so eins, was einen daran hindert, überhaupt erst damit anzufangen. (B24w, Pos. 84)¹⁷⁵

Eine Kollegin äußert ihre Sorge, dass Kolleg*innen, die sie als tendenziell weniger anstrengungsbereit erlebt, das Konstrukt Selbstmitgefühl als eine Rechtfertigung benutzen könnten, sich beruflich noch weniger einzusetzen. Ihrer Vorstellung nach steht einer Person Selbstmitgefühl als eine Art Entlastung eigentlich erst zu, wenn ein Mindestmaß an Anforderung erfüllt wird.

*Ich glaube, ich habe da so ein ... ich weiß auch nicht, wie ich das benennen soll ... so einen gedanklichen Knoten, weil dieses Thema aus X (Anm.: gemeint ist der Standort des früheren Arbeitsplatzes, an dem es um einen Konflikt im Kontext mit der Arbeitsmoral unter Kolleg*innen ging.), was ich geschildert habe von den Kollegen, was mir echt irgendwie schwerfällt, wenn ich denke, wir müssten eigentlich echt mehr powern. Wobei das Powern muss ich schon in Führungsstriche setzen, das ist eigentlich so ein Powern, um so ein gutes Mindestmaß zu haben, das begegnet mir auch in meiner jetzigen Arbeit in X (Kommentar: Gemeint ist der Standort der Förderschule.) Und ich glaube, das empfinde ich als ein vorrangiges Thema, dass man vielleicht so ein Training, dass einem das erst dann zusteht. [...] Irgendwie steht das jedem zu, aber das fällt für mich so in den Bereich Entlastung. Und ich habe eher das Gefühl, dass das große Thema von den Kollegen, mit denen ich zu tun habe ... das ist irgendwie Entlastung. [...] Ja, aber ohne sich so richtig zu BElasten. (B6w, Pos. 177-181)*

¹⁷⁵ Ein weiteres Statement zu diesem Aspekt findet sich in folgender Interviewpassage: B12w, Pos. 52.

7.4.4.3 *Wünsche an die inhaltliche Gestaltung*

Für die inhaltliche Gestaltung eines Selbstmitgefühl-Trainings erhoffen sich die interviewten Lehrkräfte vor allem Tipps, Strategien und „Handwerkszeug“, um bewusster mit Stresssituationen umgehen zu können, sich besser zu unterstützen oder auch abzugrenzen. Lehrkräfte formulieren, dass sie an sich selbst arbeiten wollen, z. B. milder zu sich zu sein oder nicht so perfektionistisch. Einige wünschen sich kleine Aufgaben für zuhause, um neue Verhaltensweisen einzuüben. Einer interviewten Person ist es wichtig, dass genügend Raum für Austausch und Selbstreflexion, sowohl zu zweit als auch innerhalb der Gruppe, zur Verfügung gestellt wird.

Ja, dass man ein bisschen Handwerkszeug bekommt, dass man vielleicht, weil man das Gefühl hat, ich komme jetzt in eine stressige Situation oder ich bin in einer stressigen oder es WAR gerade eine stressige Situation ... gibt es eine Möglichkeit, mich wieder zu sammeln? Also ich stelle mir das so wie so ein autogenes Training vor, dass man sich so Gedanken ...bestimmte Gedanken macht oder eine Übung (lacht), ich weiß es nicht genau. So etwas Schnelles, dass man so ein bisschen Handwerkszeug wirklich hat. (B15w, Pos. 109)

Also, ich glaube, was Sinn machen würde tatsächlich, dass man so kleine Aufgaben bekommen würde bis zum nächsten Mal. Also das fand ich ja bei diesem MBSR-Kurs super, super toll. Muss sagen, das hat mir auch viel geholfen, da jeden Tag so eine kleine Aufgabe zu haben, unter der man sich beobachtet oder was aufschreibt. (B22w, Pos. 53)

Ich glaube, für mich wäre es wichtig, dass es da einen großen Raum gibt für individuelle, aber auch Gruppenberatung. Das also erstmal Platz geschaffen wird für: Was ist eigentlich? Also was ist die Grundlage? Wovor habe ich Angst? Was macht mir zu schaffen? Wo sehe ich mich superkritisch? Wo sind meine Schwachstellen, meine Stärken? (B25w, Pos. 69)¹⁷⁶

7.4.4.4 *Wünsche an die Rahmenbedingungen*

Bezüglich der allgemeinen Rahmenbedingungen für ein Training oder Fortbildungsangebot wird auf die Bedeutung der Leitung sowie der Gruppenzusammensetzung hingewiesen. In diesem Kontext ist einigen Personen wichtig, dass sie sich in der Gruppe willkommen und aufgehoben fühlen. Hierzu gehört zudem Offenheit füreinander sowie die gegenseitige Versicherung, dass das Besprochene nicht nach außen getragen

¹⁷⁶ Weitere Statements zu diesem Aspekt finden sich in folgenden Interviewpassagen: B10w, Pos. 77; B14w, Pos. 72; B18w, Pos. 57; B21w, Pos. 81; B23w, Pos. 57.

wird. Zur Organisation wird gewünscht, dass es einen festen Rahmen gibt, in dem die Inhalte eingebettet werden. Eine Kollegin erbittet, dass die Teilnahme keine Verpflichtung beinhalten sollte, sich aktiv einbringen zu müssen.

So eine Offenheit, glaube ich, wenn ich das Gefühl habe, dass eine Offenheit herrscht. Das hilft mir immer total. [...] dass jeder so willkommen ist. Erstmals so mit dem, was er mitbringt. (B6w, Pos. 262-264)

... dass die Sachen unter sich also innerhalb dieser Gruppe bleiben, wenn man vielleicht auch über Fälle spricht oder irgendwie eine eigene Situation darstellt, wo man sich nicht gut gefühlt hat. Gerade, wenn man so eine ähnliche Situation wie vorhin hat und dann noch mehr ins Detail geht, wäre das natürlich wichtig, dass man sich da aufgehoben fühlt. (B4w, Pos. 90)

Für mich persönlich ... würde ich das gerne als einen festen regelmäßigen Rahmen, aber wo es immer wieder Zeit gibt, mit sich selber quasi in Dialog zu gehen ... freiwillig oder wünschenswert auch in die Gruppe, aber nicht zwangsläufig dieses ... dieses „etwas präsentieren müssen“ oder sagen müssen, worüber man vielleicht nicht reden möchte. [...] Aber dieses NICHT müssen, sich NICHT in der Gruppe öffnen müssen. (B7w, Pos. 168-172)¹⁷⁷

Eine weitere Kollegin findet es hilfreich, wenn die Inhalte durch theoretischen Input und Übungen vermittelt würden und die terminliche Gestaltung mit einer intensiven Phase starten und dann in eine Auffrischungsphase nach einer längeren Pause übergehen sollte.

Also so am Anfang intensiver und dann weniger und dann noch weniger ... also, so in diesem Verlauf. [...] Und dann könnte ich mir eben vorstellen, dass das vom Organisatorischen her auch ... weiß ich nicht ... vielleicht vierteljährlich oder halbjährlich sein könnte, so ganz am Ende. (B1w, Pos. 105-109)

Es wird thematisiert, dass die Teilnehmerzahl nicht zu groß sein sollte. Hier schwankt die Anzahl zwischen etwa fünf bis zehn Personen.

... wenn man eine feste Gruppe ist, sagen wir mal auch nicht zu groß, ich glaube mehr als fünf / sechs Menschen wäre eigentlich zu viel, damit man sich noch so gut kennt, dass man sich aufgehoben fühlt. (B5w, Pos. 172)

Ich fände es ganz gut, wenn es nicht eine ganz so große Gruppe ist, acht bis zehn Personen vielleicht. Wenn das, was gesagt wird, auf jeden Fall unter uns bleibt. Was ich auch immer gut finde, ist, dass nicht alle vielleicht aus dem gleichen Arbeitsbereich kommen sollten. Da hätte ich einfach die große Angst, dass da wieder alle so im gleichen Saft kochen, weil ich auch immer wichtig finde, andere Menschen kennenzulernen, mit anderen Arbeitsfeldern, sodass man da auch nochmal eine andere Sichtweise darauf bekommt. Oder da auch nochmal mitbekommt, wie gehen die denn damit um. (B2w, Pos. 57)¹⁷⁸

¹⁷⁷ Weitere Statements zu diesem Aspekt finden sich in folgenden Interviewpassagen: B10w, Pos. 77; B26m, Pos. 58

¹⁷⁸ Weitere Statements zu diesem Aspekt finden sich in folgenden Interviewpassagen: B15w, Pos. 115; B21w, Pos. 83.

Auch zur zeitlichen Gestaltung gibt es verschiedene Vorstellungen. Einige wünschen sich wöchentliche Termine, teils nachmittags oder abends für etwa zwei Stunden, andere fänden ein Wochenende praktikabel oder sogar mehrere Tage in der Ferienzeit. Manche Lehrkräfte würden das Training lieber in die regulären Teamzeiten einbetten, heben aber hervor, dass es wichtig sei, dass die vereinbarten Zeiten fest geblockt und nicht für gerade aktuell wichtige Themen geopfert würden. Eine Lehrkraft bringt ein, dass es für sie terminlich einfacher zu organisieren sei, wenn das Training online stattfinden würde. Eine weitere Lehrkraft teilt mit, dass sie keine Verpflichtung über einen längeren Zeitraum eingehen wolle.

Einmal die Woche für zwei Stunden und diese Zeit wirklich dann nutzen, das fände ich schön. (B13w, Pos. 105)

Ich habe jetzt diesen MBSR-Kurs im Kopf, das war ja dann immer einmal in der Woche, abends. Ich fand das eigentlich ganz gut. Und dann gab es ja auch immer so einzelne Tage am Wochenende, die dann länger waren. Das fand ich nämlich auch gut. Also so, wie das da gelaufen ist, das fand ich eigentlich gut: Mit Abendterminen oder auch am Wochenende oder längeren Terminen. (B16w, Pos. 103)

Aber sagen wir mal, das wäre jetzt was, das würde ein Schuljahr gehen und es wäre einmal im Monat. Das würde ich auf jeden Fall machen. (B10w, Pos. 81)

Ich könnte jetzt nicht sagen, wie viel oder wie oft, aber dass eine klare Zeit dafür geblockt würde, die nicht aufgefressen werden kann, weil wir noch Zeit brauchen, um uns in unseren Arbeitsgruppen irgendwelche Themen aufzuarbeiten, wie es halt oft passiert ... dass das ein fester Rahmen ist, der unumstößlich ist. (B7w, Pos. 160)

Also die Bereitschaft, jetzt sagen wir mal, eine Ferienwoche oder so zu opfern, unterrichtsfreie Zeit ... ja ich weiß ... also, wo die täglichen Dienstgeschäfte nicht das verhindern, da wäre ich schon eher bereit, glaub ich. Ich weiß, ist immer leichter gesagt als getan, aber das könnte ich mir schon vorstellen. (B26m, Pos. 68)¹⁷⁹

Ebenso wie bei der zeitlichen Gestaltung divergieren die Wünsche hinsichtlich der Bereitschaft, sich an den Kosten zu beteiligen. Einige Lehrkräfte würden pro Sitzung zwischen 50 € und 100 € zahlen, einige für einen Kurs 150 € bis 200 €, andere knapp 400 €. Manche haben keine konkreten Vorstellungen zu den Kosten mitgeteilt. Insgesamt sind alle, die sich dazu geäußert haben, grundsätzlich bereit, auch privates Geld für eine Fortbildung zu dem Thema einzusetzen, auch wenn sich einige Personen eine

¹⁷⁹ Weitere Statements zu diesem Aspekt finden sich in folgenden Interviewpassagen: B1w, Pos. 110-111; B3m, Pos. 67-69); B6w, Pos. 248-252; B11w, Pos. 111-115; B12w, Pos. 56; B15w, Pos. 105; B16w, Pos. 107; B17w, Pos. 97.

Beteiligung des Schulträgers wünschen und hier auch eine Fürsorgepflicht für die Lehrkräfte sehen. Ein Kollege macht deutlich, dass seine Bereitschaft hier nicht allzu groß sei.

Also, das würde ich, ja doch, würde ich durchaus auch für zahlen wollen. Und ich sag mal so, ich bin da natürlich auch so gepolt, dass ich sage, ohne Fortbildungen kommen wir überhaupt nicht mehr zurecht in unserem Beruf, deshalb bin ich da grundsätzlich aufgeschlossen. (B3m, Pos. 71)

Ich habe schon viel Geld für Fortbildungen von meiner eigenen Tasche bezahlt, weil natürlich nicht alles von der Schule übernommen wird. Und ich auch trotzdem denke, man profitiert ja auch davon. Und dann kann einem das auch ruhig das Geld dann wert sein. (B4w, Pos. 86)

Würde ich machen, wenn es die Schule nicht macht. Wenn es die Schule macht, wäre es toll, aber die Schule macht ja manchmal vieles nicht, was eigentlich lehrergesundheitstechnisch schön wäre. (B9w, Pos. 80)

Was nicht heißen soll, dass ich da überhaupt nicht, grundsätzlich nicht bereit wäre, irgendwas dafür zu bezahlen. Aber eigentlich, denke ich, gehört das mit zu dem Ausgabentopf, der einfach bei einer Schule anfällt, genauso wie eine Tafel oder Stühle oder Tische. Also meine Bereitschaft, da Geld zu investieren, ist nicht so ganz groß. (B26m, Pos. 66-68)¹⁸⁰

¹⁸⁰ Weitere Statements zu diesem Aspekt finden sich in folgenden Interviewpassagen: B1w, Pos. 113-115; B2w, Pos. 68; B6w, Pos. 256; B7w, Pos.166; B10w, Pos. 81; B12w, Pos. 58; B18w, Pos. 57; B23w, Pos. 59.

8 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

In der vorliegenden Diskussion werden die gewonnenen Ergebnisse der Untersuchung entlang der in Kapitel 4 aufgestellten Forschungsfragen zusammengefasst und interpretiert.

Die zentralen Ergebnisse werden in den aktuellen Forschungsstand eingebettet und in den wissenschaftlichen Diskurs eingeordnet. Dabei werden Hypothesen formuliert, interpretiert und Schlussfolgerungen darüber gezogen, welche Implikationen die Befunde für die Förderung und Aufrechterhaltung der psychischen Gesundheit der Zielgruppe im Alltag haben könnten. Den Abschluss bilden abgeleitete weitere Fragestellungen für das Forschungsfeld der Lehrer*innengesundheit.

8.1 Emotional belastende Situationen im Schulalltag der Hörgeschädigtenpädagog*innen

Durch Kategorienbildung bei der Codierung der Interviewaussagen können vier Settings herausgearbeitet werden, in denen die interviewten Lehrkräfte emotional belastende Situationen erleben: im Kontext mit Kolleg*innen, mit Eltern, mit Schüler*innen und mit dem System Schule generell.

Es stellt sich heraus, dass Lehrkräfte im Arbeitsbereich *Gemeinsames Lernen* am häufigsten mit belastenden Situationen im Kontext mit Kolleg*innen konfrontiert sind. Hierbei stehen unterschiedliche Arbeitsauffassungen, Widersprüche und Unsicherheiten bezüglich der eigenen Rolle, des Arbeitsauftrags oder der Erwartungen anderer im Mittelpunkt. Die Rollenambiguität beeinflusst auch die Qualität der Kooperation mit Kolleg*innen und erschwert die herausfordernde Situation zusätzlich. Da die Sonderschullehrkräfte im mobilen Dienst schwerpunktmäßig in der Beratung und Begleitung hörgeschädigter Schüler*innen in ihren jeweiligen Schulen tätig sind, verwundert es nicht, dass gerade Konflikte in der Interaktion mit anderen Kolleg*innen häufig vorkommen. Auch in anderen Studien zu Belastungsfaktoren von sonderpädagogischen Lehrkräften in der Inklusion wird die beobachtete Problematik der Rollenambiguität diskutiert (Shyman, 2011; Brunsting et al., 2014). Zusätzlich machen, unabhängig vom Arbeitsbereich, einigen Sonderschullehrkräften das Gefühl geringer Wertschätzung im

Kollegium und das Aushalten von unterschiedlichen pädagogischen Sichtweisen in der Zusammenarbeit mit Kolleg*innen zu schaffen. Das Gefühl fehlenden Zusammenhalts wird durch die Wahrnehmung negativer Bewertungen von und Konkurrenz unter Kolleg*innen, vor allem in Konferenzen mit vielen Teilnehmenden, verstärkt. In der Belastungsforschung zum Lehrberuf wird das Phänomen fehlender Anerkennung und Wertschätzung als einer der bedeutsamsten Belastungsfaktoren benannt (Schaarschmidt & Kieschke, 2018). Interessanterweise zeigt sich in den Ergebnissen der deskriptiven Auswertung eine leichte Tendenz, dass mit Zunahme des Alters der interviewten Lehrkräfte emotional herausfordernde Situationen mit Kolleg*innen seltener benannt werden. Möglicherweise entwickeln Lehrpersonen mit zunehmender Erfahrung auch mehr Bewältigungsstrategien, um mit diesen Situationen konstruktiv umzugehen. Auffällig ist zudem, dass mehr als die Hälfte der Frauen belastende Situationen im Kontext mit Kolleg*innen ansprechen, aber keiner der zwei interviewten Männer. Beide Kollegen berichten dagegen aber von belastenden Erlebnissen im Kontext mit Schüler*innen und Eltern. Da eine Interpretation hier aufgrund der kleinen Fallzahl sehr spekulativ wäre, ist dieser Befund eher für ein mögliches zukünftiges Forschungsvorhaben von Interesse, das sich mit spezifischen Themen männlicher Lehrkräfte in einem frauendominierten Berufsfeld beschäftigen könnte.

Belastende Erlebnisse mit Eltern schildern an erster Stelle Kolleg*innen, die in der *Frühförderung* arbeiten. Kolleg*innen in der Stammschule dagegen berichten am seltensten von Herausforderungen mit Eltern. In der Frühförderung ist die Interaktion mit den Eltern besonders intensiv, sodass anzunehmen ist, dass es dadurch auch häufiger zu belastenden Erfahrungen kommen kann. Die in der Frühförderung tätigen Lehrkräfte erleben hier die Begleitung bei der Behinderungsverarbeitung vermehrt als besonders herausfordernd, da sie die Begleitung der Familien oft schon kurz nach der Diagnosestellung aufnehmen und dadurch in den Start des psychologischen Verarbeitungsprozesses mit allen Höhen und Tiefen involviert sind, ohne speziell darin ausgebildet zu sein. Die Grenze zwischen der sonderpädagogischen und einer therapeutischen Begleitung ist nicht immer klar abzugrenzen und kann wiederum zu Rollenkonflikten und Unzulänglichkeitsgefühlen führen. Als zusätzlich herausfordernd wird die Kommunikation mit den Eltern bei anderer Sichtweise bezüglich der Förderung der Kinder sowie eine oft hohe Erwartungshaltung der Eltern zum Ausdruck gebracht. Auch unangemessene Vorschreibungen oder sonstige Anschuldigungen werden als persönlich verletzend beschrieben. Die älteren Sonderschullehrkräfte

bringen emotional schwierige Erlebnisse in der Interaktion mit Eltern häufiger ein als die jüngeren. Es könnte sein, dass sich erfahrenere ältere Lehrkräfte eher trauen, auch konflikträchtigere Themen anzusprechen und sich dadurch auch stärker mit einer anderen Sichtweise der Eltern auseinandersetzen. Insgesamt fühlen sich die Hörgeschädigtenpädagog*innen wenig selbstwirksam bis ohnmächtig, wenn die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus unbefriedigend ist. Die Lehrkräfte in der Stammschule scheinen deutlich weniger Berührungspunkte mit Eltern zu haben, die sie als belastend empfinden. Sie sehen die Eltern ihrer Schüler*innen aufgrund der vielfach wohnortfernten Beschulung der Kinder deutlich seltener, sodass die Beziehung oft nicht so intensiv ist und daher vermutlich auch weniger Konfliktpotential birgt.

Emotional herausfordernde Situationen mit Schüler*innen werden am häufigsten von Lehrkräften, die in der *Sekundarstufe 1* und im *Gemeinsamen Lernen* unterrichten, erwähnt. Bei den Lehrkräften in der Förderschule dominieren Erzählungen zu belastenden Situationen vor allem im Umgang mit herausforderndem Verhalten von Schüler*innen, insbesondere, wenn es schwierig ist, eine gute Beziehung zu diesen Schüler*innen aufzubauen. In diesem Zusammenhang sei auf eine Studie verwiesen, die belegt, dass Lehrpersonen mehr Angst entwickeln, wenn sie keine positive Beziehung zu ihren Schüler*innen aufbauen können (Hagenauer & Hascher, 2018). Durch die zunehmende Zahl inkludierter Schüler*innen mit einer Hörschädigung besuchen vermehrt Kinder und Jugendliche die *Sekundarstufe 1* der Förderschule, die zusätzliche Förderbedarfe in ihrem Lernverhalten oder ihrer emotional-sozialen Entwicklung zeigen (Schäfer et al., 2021). Trotz Individualisierung bei der Förderung und kleiner Klassen sind die Hörgeschädigtenpädagog*innen daher mehr als in den anderen Arbeitsbereichen mit der Bewältigung von externalisierendem Verhalten von Schüler*innen konfrontiert (Hintermair et al., 2014). Darüber hinaus wird das Gefühl, aufgrund der großen Heterogenität der Schüler*innenschaft nicht allen optimal gerecht werden zu können, als zusätzliche Herausforderung wahrgenommen. Das Gefühl, dem eigenen Anspruch aufgrund der Vielzahl der Erwartungen und Bedarfe nicht gerecht werden zu können, wird auch in der Lehrer*innenbelastungsforschung benannt (Eckert et al., 2013). Luckner und Hanks (2003) merken im Rahmen ihrer Forschungsstudien an, dass sich die Lehrkräfte in der Hörgeschädigtenpädagogik für den Lernfortschritt ihrer Schüler*innen besonders verpflichtet fühlen. Die im *Gemeinsamen Lernen* tätigen Kolleg*innen benennen eher das Aushalten von wenig hörgeschädigtenspezifisch gestalteten Fördersituationen in der Gesamtklasse. Um Einfluss auf die

Förderbedingungen nehmen zu können, sind sie im mobilen Dienst stärker auf die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften vor Ort angewiesen, was die Kooperationsbereitschaft aller erfordert (Hedderich, 2016a).

Belastende Erfahrungen im Kontext mit dem System Schule werden im Vergleich zu den anderen herausfordernden Kontexten etwas seltener benannt. Hier berichten die befragten Lehrkräfte, dass sie emotionale Belastungssituationen vor allem durch administrative Aufgaben wie Dokumentation, Gutachtenerstellung oder Einhaltung von Fristen erleben. Auch in anderen Studien ist dieser Belastungsfaktor in der Arbeit von Sonderpädagog*innen gut belegt (Schaarschmidt & Kieschke, 2007; Hedderich, 2016b; Emery & Vandenberg, 2010; Schäfer et al., 2021). Einige Sonderpädagog*innen betonen zudem die oft schleppende Umsetzung von schulischen Weiterentwicklungsprozessen, die zu Unzufriedenheit und geringer Selbstwirksamkeit führen. Frustrationserlebnisse aufgrund starrer Reglementierungen oder geringer Gestaltungsspielräume findet auch Schaarschmidt schon in seinen Untersuchungen zu Belastungsfaktoren im Lehrberuf (ebd., 2009). Unklare Arbeitsaufträge und Zuständigkeiten erschweren es für manche zusätzlich, eine gute Balance zwischen dem Unterrichten und der Betreuung der Schüler*innen in psychologischer oder sozialpädagogischer Hinsicht herzustellen. Rollenkonflikte dieser Art werden auch in verschiedenen anderen Studien als häufige Belastungsfaktoren dokumentiert (Kyriacou, 2011; Schaarschmidt & Kieschke, 2018). Einige der interviewten Personen haben Schwierigkeiten, ihr Arbeitspensum aufgrund der Zweiteilung ihres Arbeitsplatzes auf ein für sie akzeptables Maß zu reduzieren. Dieser Aspekt wird auch in anderen Studien als stressfördernd im Lehrberuf beschrieben (Hillert et al., 2013). Über herausfordernde Erlebnisse im Zusammenhang mit dem System Schule berichten Hörgeschädigtenpädagog*innen, die an der Stammschule arbeiten, am häufigsten. Möglicherweise sind die Lehrkräfte im mobilen Dienst nicht so starr in das bestehende Schulsystem eingebunden und können sich mehr individuelle Freiräume durch z. B. einen selbst erstellten Stundenplan oder verschiedene Fördersettings schaffen.

8.2 Responses zum Umgang mit sich selbst in emotional belastenden Situationen unter besonderer Berücksichtigung der als selbstunterstützend und selbstfürsorgend gekennzeichneten Aussagen

Zusätzlich zu den überwiegend quantitativen Befunden und Übersichtsarbeiten in der Belastungs- und Gesundheitsforschung mit Lehrkräften allgemein, liegt das Anliegen dieser Studie auf der Gewinnung von neuen Erkenntnissen zu persönlichen Wahrnehmungen, Einstellungen und Wirkzusammenhängen im Umgang mit sich selbst in belastenden Erfahrungen im Schulalltag mit dem besonderen Fokus auf die Art und Weise, wie sich Sonderpädagog*innen im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation bei der Bewältigung ihrer spezifischen Herausforderungen selbst unterstützen. Es stellt sich heraus, dass die Responses der teilnehmenden Personen sich auf unterschiedlichen Ebenen vollziehen, sodass sie in einem Übersichtsmodell in vier verschiedenen Antwortmodi mit dazugehörigen Subkategorien kategorisiert werden: *Körperempfindungen, Gedanken und mentale Einstellungen, Gefühle und gefühlsassozierte Erlebniszustände, Handlungsstrategien* (siehe Kapitel 7.2). Es handelt sich hier um eine künstliche Separierung, da die Subkategorien in den unterschiedlichen Modi miteinander interagieren und teilweise auch Bedingungsgefüge bilden.

8.2.1 Antwortmodus Körperempfindungen

Nahezu alle interviewten Personen beschreiben Körperempfindungen im Zusammenhang mit belastenden Situationen in ihrem Schulalltag. Die unterschiedlichen körperlichen Symptome werden hierbei fast immer im Zusammenhang mit der Empfindung einer allgemeinen körperlichen Anspannung, die sich als erste übergeordnete Körperreaktion äußert, angesprochen. Zu den geteilten Symptomen gehören Nervosität und innere Unruhe bis hin zu Panikattacken, Herzrasen, Schlaflosigkeit, Erschöpfung und Müdigkeit, Kopfschmerzen, Schulter- und Nackenbeschwerden sowie Konzentrationsstörungen. Viele der hier genannten Körperempfindungen finden sich in ähnlicher Zusammenstellung auch in den Befunden der Forschungsliteratur (Lehr, 2014a; Scheuch et al., 2015; Wesselborg & Bauknecht, 2022). Leicht abweichend zu Ergebnissen einer Studie mit Beschäftigten in Förderschulen, in der mehr als die Hälfte der Teilnehmenden über Rückenschmerzen und Erkrankungen des Bewegungsapparats klagten (Adams et al., 2016), stehen in der vorliegenden Studie Beschwerden des Muskel-Skelett-Systems nicht an erster Stelle. Allerdings haben Hörgeschädigtenpädagog*innen weniger körperlich belastende Pflegeaufgaben als Lehrpersonen in Einrichtungen mit körperlich beeinträchtigten Schüler*innen. Bei der Analyse der Ergebnisse zeigt sich, dass die Körperempfindungen oft nicht isoliert, sondern in Wechselwirkung

mit Aussagen der anderen Antwortmodi stehen, z. B. mit dem Modus *Gedanken und mentale Einstellungen*. So stellen Personen fest, dass sie besonders schlecht schlafen, wenn sie über Probleme lange grübeln und zu keiner Lösung kommen. Auch Herzrasen oder Panik drückt sich sowohl körperlich als auch auf der Ebene der Gefühle, z. B. in Form von Angstzuständen, aus. Bei der deskriptiven Analyse fällt zudem auf, dass die jüngeren Teilnehmer*innen der Studie eher zu Bauchschmerzen neigen, während von den über Vierzigjährigen tendenziell eher Schlafstörungen genannt wurden. Unter körperlicher Anspannung leiden alle Altersstufen bis 50 Jahre in ähnlicher Weise. Erst ab einem Alter von 50 Jahren scheint sich eine größere Gelassenheit einzustellen. Dies könnte, bei aller Vorsicht in der Interpretation, auf eine gewisse Sicherheit durch die langjährige Erfahrung zurückzuführen sein. Interessant erscheint zudem das Ergebnis, dass fast die Hälfte der weiblichen Lehrkräfte zwischen 30 und 40 Jahren Symptome von Erschöpfung und Müdigkeit kennen, die in den anderen Altersstufen eine weit geringere Rolle spielen. Möglicherweise ist diese Tendenz darauf zurückzuführen, dass in diesem Zeitraum oftmals Familien gegründet werden und zusätzliche Care-Arbeit geleistet werden muss, die noch immer zu einem Großteil von den Frauen übernommen wird. Auch in der Studie zur Work-Life-Balance von 2020 geben die Frauen eine geringere WLB als die Männer an (Schäfer et al., 2021). In der deskriptiven Vergleichsanalyse wird sichtbar, dass in den Interviews mit den Männern insgesamt deutlich seltener über Körperempfindungen gesprochen wird als bei den Frauen. Auch hier lässt die kleine Fallanzahl nur Spekulationen zu, welche Gründe hier ursächlich sind. Möglicherweise achten Männer generell weniger auf körperliche Symptome, nehmen sie seltener wahr oder sind weniger geübt oder gewillt über dieses Thema zu sprechen. Diese Beobachtung könnte Ausgangspunkt für weitere Fragestellungen in einer zukünftigen Belastungsstudie nur mit männlichen Lehrkräften sein. Stresserleben wird meist von körperlichen Symptomen begleitet (Scheuch et al., 2015). Eine schnelle und genaue Selbstwahrnehmung eigener körperlicher Befindlichkeiten ist daher für die Selbstregulation, auch im Hinblick auf die Entwicklung von Resilienz und den Erhalt der Gesundheit, von Bedeutung. Eine genaue Selbstbeobachtung kann daher die Sensibilität für die eigene Stressbalance erhöhen. Bandura (1991) beschreibt die Selbstbeobachtung auch in ihrer Funktion als Selbstdiagnose im Hinblick auf das Entdecken sich wiederholender eigener Muster oder Verhaltensweisen. Die Qualität der sich daran anschließenden

Selbstregulationsprozesse hängt unter anderem auch von der Selbstwahrnehmung körperlicher Informationen ab (ebd.).

8.2.2 Antwortmodus Gedanken und mentale Einstellungen

Unter diesem Antwortmodus werden die Aussagen der Hörgeschädigtenpädagog*innen in sechs Subkategorien codiert: *Reflexion des Geschehens, Selbstkritik, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein, Selbstwertschätzung, Selbstvertrauen in berufliche Kompetenz und Akzeptanz beruflicher Herausforderungen*. Die meisten Interviewteilnehmer*innen geben an, dass sie auf emotional herausfordernde Situationen mit wiederkehrenden Gedanken in einem inneren Diskurs reagieren. Dabei unterscheiden sie zwei Szenarien: gedankliche Reflexion mit Lösungsperspektive und Grübeleien ohne Lösungsperspektive. Einige Lehrkräfte reflektieren die erlebten Situationen durch das gedankliche Wiederholen und suchen nach Ursachen oder zukünftigen alternativen Handlungsstrategien. Sie beobachten ein hohes Redebedürfnis und suchen Kontakt zu Personen in ihrem Umfeld, um über die belastende Situation zu sprechen und sie für sich zu lösen. Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte erleben bei kreisenden Gedankenschleifen ein langanhaltendes Grübeln, das keine neuen Erkenntnisse bringt oder die Situation verbessert. Körperlich ist diese Art der Reflexion oft mit Schlafstörungen verbunden, was darauf hinweist, dass gedankliche und körperliche Reaktionen eng miteinander verknüpft sind. Bei der deskriptiven Betrachtung fällt zusätzlich auf, dass es mehr Codierungen zum Grübeln bei den weiblichen Lehrkräften gibt, während bei den Männern prozentual häufiger Aussagen zur Reflexion mit Lösungsperspektive codiert werden. Möglicherweise entspricht das Kreisen der Gedanken weniger den gesellschaftlichen Anforderungen von männlicher Stärke und taucht daher seltener auf. Das Phänomen der Grübeleien wird, allerdings ohne geschlechtsspezifische Differenzierung, auch in anderen Lehrkraftbelastungsstudien beobachtet und häufig im Zusammenhang mit depressiven Störungen beschrieben. Bickhoff (2000) weist nach, dass eine hohe Identifizierung verbunden mit intensiver gedanklicher Reflexion über schulische (Unterrichts)-Erlebnisse vor und nach dem eigentlichen Geschehen zu erhöhten Cortisolwerten führen, die das Abschalten und Regenerieren erschweren. Weitere Befunde belegen im Zusammenhang mit gedanklichem Kreisen eine geringe Distanzierungsfähigkeit vieler Lehrkräfte, wodurch Stresszustände nicht abgebaut, sondern chronisch werden und zu emotionalen Erschöpfungszuständen führen können

(Rothland, 2009; Hillert et al., 2013). Interessant ist bei der deskriptiven Analyse, dass deutlich mehr Statements zu Grübeleien bei den Lehrkräften zwischen 50 und 60 Jahren codiert werden als bei den unter Dreißigjährigen. Vorsichtig interpretiert könnte dies daran liegen, dass ältere Kolleg*innen möglicherweise schon mehr negative Erfahrungen gemacht haben, die bei aktuellen Herausforderungen wieder in den Vordergrund rücken. Vielleicht hinterfragen die jüngeren Lehrkräfte sich selbst aber auch noch nicht so stark und zeigen noch mehr intuitives Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten. In der Subkategorie *Selbstvertrauen in die berufliche Kompetenz* sind es mit den ältesten Lehrkräften insbesondere die Jüngeren, die sich hierzu äußern. Einige der interviewten Personen zeigen in Verbindung mit kreisenden Gedanken zudem eine kritische und verurteilende Haltung sich selbst gegenüber. In der Subkategorie *Selbstkritik* werden Statements von kognitiven Überzeugungen subsumiert, die sich durch ein negatives Selbstbild oder eine strenge Haltung sich selbst gegenüber auszeichnen. Diese Überzeugungen führen zu einer Abwertung der eigenen Person oder zur Ablehnung ungeliebter Persönlichkeitsanteile. Die Lehrkräfte geben zum Beispiel zu, dass sie sich selbst ärgern oder sich in schmerzhaften Situationen innerlich kritisieren, manche begründen dieses Verhalten teilweise mit ihrer familiären Prägung oder ihrer Persönlichkeitsstruktur. Außerdem finden einige Sonderpädagog*innen es nicht leicht, eine Situation, so wie sie ist, auszuhalten. Auch die Akzeptanz eigener Fehler oder Unzulänglichkeiten erleben sie häufig als schwierig. Obwohl sie wissen, dass es hilfreich wäre, gelingt es ihnen oft nicht, dies tatsächlich in die Tat umzusetzen. Sie geben an, sich selbst in diesen Momenten abzulehnen und wünschen sich gleichzeitig, dies ändern zu können. Einige erzählen, einen hohen Anspruch an sich selbst zu haben und oft nach Perfektion zu streben. Durch Überschneidungen bei der Codierung zeigt sich auch hier eine Interdependenz zu der Subkategorie *Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein* in diesem Antwortmodus. Im Interview schildern einige Personen, dass ihre persönliche Einstellung zu ihrem beruflichen Selbstverständnis großen Einfluss auf ihren Umgang mit sich selbst in schwierigen Situationen habe. Sie fühlen sich oft in außergewöhnlicher Weise verantwortlich und stellen ihre eigene Leistung trotzdem infrage. Im Gespräch vermitteln sie eine disziplinierte Arbeitshaltung und sind bereit, sich mit großem Engagement einzusetzen, um ihre Ziele zu erreichen. In ähnlicher Weise dokumentieren Luckner und Hanks (2003) schon vor zwanzig Jahren ein besonders hohes Verantwortungsbewusstsein von Hörgeschädigtenpädagog*innen gegenüber ihren Schüler*innen. Auch im Rahmen der wissenschaftlichen Diskussion um

Belastungsfaktoren im Lehrberuf wird beleuchtet, dass Lehrkräfte oft ein sehr hohes Maß an Engagement und Idealismus einbringen (Kyriacou, 2011; Druschke & Seibt, 2016). In den Interviews räumen einige Personen ein, dass es oft schwer aushaltbar sei, wenn ihre persönlichen Ansprüche nicht erfüllbar seien. Einige Lehrkräfte erklären, ihre privaten Interessen zugunsten ihrer beruflichen Anforderungen zurückzustellen und sich selbst in schwierigen Situationen als wenig selbstfürsorglich zu erleben. Ein ähnliches Verhalten wird auch in früheren Studien zur Lehrer*innenbelastung beobachtet (Bauer, 2004; Schaarschmidt, 2009). Fast alle Teilnehmenden sprechen im Zusammenhang mit emotionalen Belastungen im Schulalltag an, sich selbst auch mit einer Einstellung von Wohlwollen und Selbstwertschätzung zu begegnen. Einige stellen fest, dass es leichter sei, anderen Menschen Wertschätzung entgegenzubringen und sie über diesen Umweg erst lernten, sich selbst auch mit mehr Akzeptanz zu begegnen. Selbstwertschätzung drückt sich für mehrere Personen in der Überzeugung aus, dass man mit seinen eigenen Fähigkeiten genügt, zu sich stehen und sich als Gesamtperson annehmen kann, auch wenn man nicht alles weiß, Fehler macht und Dinge nicht kann. Für manche Lehrkräfte gehört dazu, eigene Gefühle ernst zu nehmen und sich selbst nach einem Fehler zu verzeihen. Es wird auch erwähnt, dass es wichtig sei, sich nicht ständig vollkommen zu verausgaben. Diese Art des Umgangs mit sich selbst findet sich auch in dem von Neff begründeten Konstrukt der Self-Compassion wieder, dem in zahlreichen Befunden eine Resilienz- und gesundheitsförderliche Wirkung bestätigt wird (Neff, 2003a; Neff & Germer, 2017). Die mentale Einstellung, sich selbst wertzuschätzen und zu akzeptieren steht auch in enger Verbindung mit der Subkategorie *Selbstvertrauen in die eigene berufliche Kompetenz*. Berufliches Selbstvertrauen bildet hierbei einen Bestandteil beim Aufbau von Selbstwert und dem Gefühl von Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Zwei Drittel der Lehrkräfte teilen in den Interviews ihre Einstellung zu ihren beruflichen Fähigkeiten. Sie legen dar, dass sie das Vertrauen in ihre Kompetenzen hauptsächlich auf ihre beruflichen Erfahrungen stützen. Ihr berufliches Selbstbild, das sie im Laufe ihrer Karriere entwickelt haben, wirkt sich auf diese Weise auch in schwierigen Situationen stabilisierend aus. Einige Lehrkräfte bringen zum Ausdruck, dass sie in der Vergangenheit schon viele Situationen meistern konnten und darauf vertrauen, genug Ressourcen aufgebaut zu haben, auch in Zukunft mit belastenden Situationen umgehen zu können. Hierbei hilft einigen auch die mentale Ausstrahlung von Sicherheit und Stabilität. Positives Feedback und die Freude an der Arbeit spielen ebenfalls eine Rolle bei der Beeinflussung der eigenen

Kompetenzüberzeugungen. Einige Lehrkräfte räumen ein, dass es ihnen guttue, wenn sie als erfahrene Kolleg*innen geschätzt und von jüngeren Kolleg*innen um Rat gefragt würden. Hier spielt vermutlich unter anderem auch die Wirkung von Kohärenzgefühl und Gratifikation für den Zustand von Wohlbefinden eine Rolle. Diese besondere Aufgabe der Älteren erzeugt möglicherweise ein Gefühl der Stimmigkeit für ihre jetzige Lebensphase (Antonovsky, 1997). Zugleich erleben die Lehrkräfte durch die Wertschätzung der anderen auch eine Form der statusbezogenen Gratifikation im Sinne Siegrists (2017). Die Hälfte der interviewten Hörgeschädigtenpädagog*innen erklären, dass sie versuchen, eine akzeptierende Haltung gegenüber Schwierigkeiten im Berufsalltag zu entwickeln. Das beinhaltet auch die Annahme, dass nicht alle Konflikte sofort gelöst werden können und es Grenzen des Machbaren gibt. Einige Lehrkräfte erläutern, dass sie in bestimmten Situationen Kontrolle loslassen und abwarten können. Sie sehen in schwierigen Situationen auch positive Aspekte, akzeptieren, dass nicht alles nach ihren Vorstellungen verlaufen kann und respektieren unterschiedliche Positionen und Überzeugungen. Diese Einstellung bedeutet für einige Lehrkräfte auch das Loslassen eigener Konzepte, um angemessen auf schwierige Situationen reagieren zu können. Diese Haltung fordert auch der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf (Helsper, 2016). Eingeschränkte Planbarkeit, Ungewissheitstoleranz, stetige Reflexion sowie die konstante Überprüfung des eigenen Wissens und persönlicher Positionen begleiten nach diesem Ansatz das professionelle pädagogische Handeln (Paseka et al., 2018).

8.2.3 Antwortmodus Gefühle und gefühlsassoziierte Erlebniszustände

In diesem Antwortmodus werden die Aussagen der Interviewpartner*innen in neun Subkategorien codiert: *Gefühle von Hilflosigkeit, Überforderung, Kränkung, Scham und Wertlosigkeit* sowie *gefühlsassoziierte Erlebniszustände von Verbundenheit, Wertschätzung, Selbstwirksamkeit und mangelnder Selbstwirksamkeit*.

Zwei Drittel der Interviewpartner*innen geben an, sich in belastenden Situationen schon einmal hilflos und handlungsunfähig gefühlt zu haben. Diese Gefühle sind flankiert von Unsicherheit, Traurigkeit und der Ohnmacht, keine adäquate Bewältigungsstrategie zur Verfügung zu haben. In knapp der Hälfte der Interviews werden Gefühlszustände von Überforderung im Umgang mit sich selbst in emotionalen Belastungssituationen angesprochen. Diese Kategorie wird codiert, wenn

Interviewpartner*innen das Gefühl haben, bestimmte berufliche Aufgaben nicht erfüllen zu können, weil sie die dafür notwendigen Kompetenzen nicht besitzen oder sich nicht belastbar genug für die anstehenden Anforderungen fühlen. Hierzu zählt auch das Aushalten eines emotional schmerzhaften Erlebnisses, beispielsweise das Versterben eines Frühförderkindes. Eine Reihe der befragten Personen bringen das Gefühl der Scham im Umgang mit sich bei emotionalem Stress ein. Scham entsteht hierbei durch Gefühle von Schuld durch eigene Fehler, Peinlichkeit oder das Nicht-Erfüllen von Normen und Erwartungen. Ein weiterer Aspekt ist die Angst, mit den eigenen Schwächen und Unzulänglichkeiten bloßgestellt zu werden, insbesondere vor anderen Personen, die negativ über sie urteilen könnten. Mehr als die Hälfte der Kolleg*innen kennt Gefühle, sich in Verbindung mit emotional belastenden Situationen persönlich unvollkommen oder unzulänglich zu fühlen. Dies reicht von Selbstzweifeln und Unsicherheit in Bezug auf die eigenen Kompetenzen bis hin zu der Empfindung, sich wertlos zu fühlen. Gefühle von Wertlosigkeit zeigen sich in Situationen, in denen die Kolleg*innen sich klein, geringgeschätzt und unzureichend empfinden und das Gefühl haben, den Anforderungen nicht gerecht zu werden. Vergleichbare Beobachtungen finden sich auch in anderen wissenschaftlichen Arbeiten (Sieland & Rupprecht, 2009; Unterbrink et al., 2012; Frick, 2015). Es wird sichtbar, dass Gefühle von Wertlosigkeit auch ein Folgezustand von Gefühlen der Überforderung oder Scham sein können, wenn diese Gefühlszustände negativ konnotiert und als Unzulänglichkeit bewertet werden. Einige interviewte Kolleg*innen erzählen, dass sie sich in diesen Momenten mit anderen vergleichen würden und gelegentlich auch neidisch seien. Auch in einer früheren Studie mit Lehrkräften, die als depressiv eingestuft wurden, berichten diese von erhöhtem Belastungserleben durch fehlende Anerkennung und Wertschätzung seitens der Kolleg*innen und der Schulleitung berichten Lehrkräfte, allerdings ohne Nennung konkreter Gefühlsqualitäten (Hillert et al., 2013). Es fallen auch Interdependenzen mit den Subkategorien *Selbstkritik* und negativen Gedankenspiralen in der Subkategorie *Reflexion des Geschehens* im Antwortmodus *Gedanken und mentale Einstellungen* auf. Erst das Nähren bestimmter Gefühle durch kognitive Prozesse führt zu Überzeugungen, die sich dann in einer bestimmten mentalen Haltung zeigen können. In der Forschungsliteratur werden die unterschiedlichen Gefühlsqualitäten infolge von Stressreaktionen meist nicht so ausdifferenziert wie in den hier codierten Subkategorien. Beispielsweise wird aber von gedrückter Stimmung oder Niedergeschlagenheit im Kontext von Depressionen gesprochen (Hillert et al., 2013). Auch allgemeine

Ängste sowie Wut oder Frustration werden teilweise im Kontext mit dem Erleben von Belastungen benannt (Montgomery & Rupp, 2005). Insgesamt haben langanhaltende negative Gefühle, vor allem im Zusammenhang mit fehlender Wertschätzung, einen gesundheitsgefährdenden Effekt (Siegrist, 2017). Knapp ein Viertel der Befragten gibt an, sich im Schulkontext schon einmal ungerecht behandelt und dadurch emotional verletzt gefühlt zu haben. Häufig tritt dieses Gefühl der Kränkung in Verbindung mit Ärger oder Wut auf. Gründe für eine Kränkung sind zum Beispiel falsche Anschuldigungen oder übergriffige, nicht angemessene Vorschreibungen. Auch klingt in den Statements gelegentlich an, dass sich trotz eines hohen Einsatzes keine Gratifikation in Form von Anerkennung der persönlichen Leistung eingestellt und die emotionale Verletzung Gefühle von Resignation ausgelöst habe. Ähnliche Folgen bis hin zu depressiven Episoden werden auch von Siegrist (2013) im Rahmen seines Modells der Gratifikationskrise beschrieben. Die meisten interviewten Hörgeschädigtenpädagog*innen erzählen neben eher herausfordernden Gefühlen auch von positiven Erlebniszuständen der Zugehörigkeit und Verbundenheit sowie von vertrauensvollen Beziehungen, die sie im Kontext belastender Situationen erfahren haben. Sie teilen mit, dass es ihnen helfe, über schwierige Vorfälle zu sprechen und zu wissen, dass auch andere ähnliche Erfahrungen gemacht haben. Der Austausch mit Kolleg*innen sowie das Teilen von persönlichen Erlebnissen werden als sehr unterstützend erlebt. Einige Lehrkräfte betonen hierbei auch die Bedeutung von gemeinsam verbrachter Zeit und den Austausch über nichtschulische Themen. Besondere Settings, wie Arbeitsgruppen oder teambildende Fortbildungen, werden ebenfalls als förderlich für das Empfinden von Verbundenheit benannt. Auch in der deskriptiven Analyse zeigt sich, dass die Thematik der Verbundenheit fast allen interviewten Personen besonders wichtig ist, da die Codehäufigkeit in dieser Subkategorie in allen Arbeitsbereichen, allen Altersgruppen und unabhängig der Geschlechtszugehörigkeit hoch ist. Ohne den Begriff der Verbundenheit immer explizit zu nutzen, wird auch in der Forschungsliteratur der soziale Rückhalt durch Interesse füreinander und gegenseitige Unterstützung sowohl in der Familie als auch in kollegialen Beziehungen als besonders Resilienz stärkend und gesundheitsförderlich benannt (Buchwald & Hobfoll, 2013; Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Mit etwas anderem Schwerpunkt, aber in Interdependenz zu der Subkategorie *Verbundenheit* werden Statements in die Subkategorie *Wertschätzung* codiert, wenn die Teilnehmenden sich bei der Bewältigung emotional schwieriger Erfahrungen von anderen in ihren Kompetenzen, ihrem beruflichen Auftrag oder ihrer

Persönlichkeit bestärkt, gewürdigt, gesehen, angenommen oder verstanden gefühlt haben. Die Teilnehmenden empfinden es als unterstützend, mit Kolleg*innen oder Freund*innen über solche Belastungssituationen zu sprechen und fühlen sich durch deren Resonanz gestärkt. Sie stellen heraus, dass Gefühlszustände und Erfahrungen von Wertschätzung durch eine gelungene Zusammenarbeit oder gegenseitige Unterstützung wiederum Zustände von Verbundenheit ausgelöst hätten, wodurch teilweise sogar langfristige Freundschaften entstanden seien. Gegenseitige Wertschätzung wird so auch zu einer kollektiven Verpflichtung und ist nicht nur in der Verantwortlichkeit des einzelnen zu sehen. Nach Sieland und Rupprecht (2009, S. 13) „steht und fällt die Gesundheit und Leistungsfähigkeit des Einzelnen in der Verantwortung aller.“ Auch für das Arbeitsfeld der Hörgeschädigtenpädagogik beschreiben Luckner und Hanks (2003) eine besonders hohe Zufriedenheit, wenn man sich als Teil eines Teams fühlt und ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl erlebt. Zum persönlichen Umgang mit emotional belastenden Ereignissen werden in mehr als der Hälfte der Interviews *gefühlsassoziierte Zustände von erlebter Selbstwirksamkeit* beschrieben, etwas weniger als die Hälfte sprechen *Gefühlszustände im Kontext mit mangelnder Selbstwirksamkeit* an. In ersterer Subkategorie teilen die Lehrkräfte, eine positive Resonanz auf ihr eigenes pädagogisches Tun erfahren und dadurch Zufriedenheit im beruflichen Alltag empfunden zu haben. Dies umfasst auch das Erleben, sowohl für sich selbst als auch für andere, beispielsweise Schüler*innen oder Eltern, eine wirksame Unterstützung gewesen zu sein. Dieses Erleben trägt zur Wahrnehmung von Sinnhaftigkeit und Gestaltbarkeit der eigenen beruflichen Tätigkeit bei und erleichtert die Bewältigung herausfordernder Situationen. In Anlehnung an Antonovsky (1997) wird dies als Kohärenzerleben bezeichnet. Einige Aussagen deuten darauf hin, dass sich mit der erlebten Selbstwirksamkeit wiederum auch Gefühlszustände von Wertschätzung und Verbundenheit entwickeln. Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit ist in der Forschung zu Belastungen und Ressourcen im Lehrberuf vergleichsweise häufig untersucht worden. Es gibt vielfältige Belege für eine positive Auswirkung von Selbstwirksamkeitserleben auf das berufliche Engagement sowie die allgemeine Zufriedenheit und wird auch als ein Schutzfaktor vor emotionaler Erschöpfung identifiziert (Schmitz & Schwarzer, 2002; Zee & Koomen, 2016). Im Gegenzug handelt es sich bei den Aussagen der Interviewpartner*innen im Zusammenhang mit *mangelnder Selbstwirksamkeit* um Gefühle von Unzufriedenheit und Enttäuschung über Situationen, in denen sie sich nicht gesehen oder gehört fühlen, sie Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit haben oder

über zu geringen Gestaltungsspielraum in ihrer pädagogischen Arbeit verfügen können. Insbesondere im Arbeitsbereich *Gemeinsames Lernen* treten diese Erfahrungen gehäuft auf. Die Sonderpädagog*innen in diesem Arbeitsfeld müssen sich oft den Begebenheiten der Regelschulen anpassen und sich mit den eigenen Förderaspekten in die bestehenden Strukturen integrieren. Sie können daher weniger selbst bestimmen und sind zudem auf die Kooperation der in den allgemeinen Schulen arbeitenden Kolleg*innen angewiesen, was erhöhte Anforderungen an die Zusammenarbeit stellt und nicht immer gleichermaßen umzusetzen ist (Wessel, 2005). Gleichzeitig zeigt der deskriptive Vergleich, dass Kolleg*innen im *Gemeinsamen Lernen* auch am häufigsten Gefühle von Selbstwirksamkeit ausdrücken. Es ist zu vermuten, dass es neben den oben genannten Einschränkungen gleichzeitig auch viele Freiheiten gibt, z. B. in der Einzelförderung eigene förderschwerpunktrelevante Ideen umzusetzen, die die Selbstwirksamkeitsgefühle wieder erhöhen. Gefühlszustände mangelnder Selbstwirksamkeit ergeben sich auch im Kontext mit Ansprüchen an die eigene Arbeit, die nicht zu jeder Zeit erfüllbar sind und deren Verwirklichung von einer Vielzahl von Bedingungen abhängt, die nicht vollständig in der Hand der Lehrkraft liegen. In diesem Zusammenhang kennzeichnen Kennon und Petterson (2016) das Dilemma von Hörgeschädigtenpädagog*innen, mit der Stoffvermittlung auch immer noch sprachliche Lücken auffüllen zu müssen, sodass die gesteckten Ziele häufig nicht einzuhalten sind. Als ausdrücklich unterstützend, fürsorglich und mitfühlend sich selbst gegenüber werden vor allem die emotionalen Erlebniszustände von Selbstwirksamkeit, Wertschätzung und Verbundenheit erlebt. Es ist interessant, dass vor allem Gefühlszustände, die in der Interaktion mit anderen hervorgerufen werden, sich als besonders bedeutsam in diesem Kontext erweisen. Auch Schaarschmidt und Kieschke (2013) betonen die Bedeutung des sozialen Klimas an einer Schule für die Entwicklung und den Erhalt psychischer Gesundheit von Lehrkräften als ein wichtiges Ergebnis ihrer Studie. Neben personalen Ressourcen bedarf es hierfür auch organisationaler Voraussetzungen. Für gesunde Schulsettings wird daher gefordert, dass Werte wie Wertschätzung, Vertrauen und Offenheit für Neues von vielen Kolleg*innen mitgetragen und kultiviert werden sowie Räume für Kooperation und sozial-emotionale Unterstützung innerhalb des Schulsystems fest verankert werden sollten (Schumacher et al., 2013). Im nachfolgend diskutierten Antwortmodus *Handlungsstrategien* finden sich zwei weitere, mit den oben beschriebenen Gefühlszuständen in enger Beziehung stehende Subkategorien, das *Kreieren wertschätzender Beziehungen* sowie der *Austausch und Beratung mit*

Personen im Umfeld. Hier geht es den Interviewpartner*innen vor allem darum, sich proaktiv selbst darum zu kümmern, dass eine wertschätzende und resonante Beziehungsgestaltung entwickelt werden kann. Aus neurobiologischer Sicht formuliert Bauer diesen Wunsch nach sozialer Zugehörigkeit in folgenden Worten:

Kern aller menschlichen Motivation ist es, zwischenmenschliche Anerkennung, Wertschätzung, Zuwendung oder Zuneigung zu finden und zu geben. (Bauer, 2006, S. 21)

8.2.4 Antwortmodus Handlungsstrategien

Im Rahmen der Interviews wird nach Handlungsstrategien gefragt, die die sonderpädagogischen Lehrkräfte im Umgang mit sich selbst in emotionalen Belastungsmomenten ergriffen oder genutzt haben. Vertiefend wird insbesondere auf die Strategien fokussiert, die die Lehrkräfte im Umgang mit den Herausforderungen als unterstützend und selbstfürsorgend bei der Bewältigung erlebt haben. Bei der Codierung des Materials werden die Antworten in zehn Handlungsstrategien kategorisiert: *Austausch und Beratung mit Personen im Umfeld, Distanzierung zu Geschehen, Äußern eigener Bedürfnisse und Erwartungen, Kreieren wertschätzender Beziehungen, Eingestehen von Fehlern und Schwächen, Gestaltung von Erholungszeit, Setzen von Grenzen, Vermeidung der Auseinandersetzung, Absicherung des eigenen Handelns, Einholen professioneller Unterstützung.* Bis auf die Strategie der *Vermeidung der Auseinandersetzung*, die eher als kurzfristig überbrückende, aber wenig nachhaltige Verhaltensmaßnahme charakterisiert wird, kennzeichnen die Lehrpersonen alle anderen Handlungsstrategien als sich selbst beistehend und hilfreich bei der Bewältigung schwieriger Momente. Bis auf eine Person teilen alle Interviewpartner*innen, dass sie nach emotional belastenden Erlebnissen den Austausch mit anderen suchen, vorrangig mit Kolleg*innen, teilweise auch mit Personen im privaten Umfeld. Der Austausch mit Personen ihres Vertrauens ermöglicht es ihnen, über ihre Erfahrungen zu sprechen, neue Perspektiven einzunehmen, Beratung anzunehmen, Entscheidungen gemeinsam zu treffen oder auch Verantwortlichkeiten zu teilen. Manche Lehrkräfte sprechen gezielt ältere, erfahrenere Kolleg*innen an oder solche, die ähnliche Herausforderungen erlebt haben. Insgesamt geben die Lehrkräfte an, dass der Austausch mit anderen eine wichtige Rolle bei der Bewältigung von belastenden Situationen spiele, weil sie hierdurch emotionalen Rückhalt bekämen. Unabhängig von der theoretischen Ausrichtung der verschiedenen Ansätze innerhalb der Belastungsforschung bestätigen alle Befunde, dass

gerade soziale Netzwerke und die Unterstützung durch Austausch, Rat, Wertschätzung und Zusammenarbeit wichtige Schutzfaktoren für die Entwicklung und den Erhalt von Resilienz und Gesundheit im beruflichen Kontext von Lehrkräften sind (Klusmann et al., 2008b; Bennemann, 2019; Wesselborg & Bauknecht, 2022). Auch der Beistand durch Intervision oder Mentoring wird als Grundlage für die Stärkung der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung, beispielsweise im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen, angesehen (Schwarzer & Warner, 2014). Soziale Kontakte in Form von Austausch, Beratung und Hilfe sind auf eine Bezugnahme in gegenseitigem Einvernehmen angewiesen. In einer früheren Studie kann sogar ein positiver Zusammenhang zwischen dem Vertrauen auf Unterstützung durch das Umfeld und geringerem Stresserleben festgestellt werden (Döring-Seipel & Dauber, 2013). So steht auch die Handlungsstrategie *Kreieren wertschätzender Beziehungen* in Interdependenz zu der Kategorie *Austausch mit Personen im Umfeld*. Ohne Wertschätzung in der Beziehungsgestaltung wird auch der Austausch wenig fruchtbar verlaufen. Eine weitere Verbindungslinie besteht zu den gefühlsassoziierten Erlebniszuständen von Wertschätzung und Verbundenheit. Sie sind unmittelbar abhängig von einer resonanzstiftenden Beziehungsgestaltung und können sich erst in deren Folge einstellen. Hinsichtlich der Gestaltung einer wertschätzenden Beziehung als selbstunterstützende Handlungsstrategie erachten die interviewten Lehrkräfte insbesondere eine freundliche und auf Augenhöhe stattfindende Kommunikation, das Interesse am Gegenüber, Hilfsangebote und die Bestärkung der Kompetenzen des Gegenübers als sehr wichtig. Zudem wird die Bedeutung von Offenheit und Einfühlungsvermögen in der Interaktion sowie Vertrauen in die Kompetenzen der Interaktionspartner*innen hervorgehoben. Einige erwähnen, wie schwierig es oft sei, neue Gewohnheiten der Wertschätzung aufrechtzuerhalten. Auf der Grundlage der Forschungsergebnisse zur Bedeutsamkeit sozialer Verbundenheit und der Einsicht, dass die dafür notwendigen sozialen Ressourcen auch geübt werden müssen, implementieren die meisten Stressbewältigungsprogramme Module zum Training sozialer Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit sowie Fallbeispiele oder Rollenspiele zum Üben von Perspektivwechsel (Abujatum et al., 2007; Herpertz & Schütz, 2016; Carstensen et al., 2019). Ein weiteres, psychologisch begleitetes Programm hat ausdrücklich die Beziehungsgestaltung und das Training eines konstruktiven Umgangs bei Herausforderungen im zwischenmenschlichen Miteinander in den Mittelpunkt gestellt (Bauer et al., 2007). In Stellungnahmen, die in der Subkategorie *Eingestehen von Fehlern oder Schwächen* subsumiert werden, erläutern Lehrkräfte,

dass es sie unterstützt habe, ihre Fehler oder Unzulänglichkeiten anderen gegenüber eingestanden zu haben. Einige entschuldigten sich bei ihren Konfliktpartner*innen, erklärten ihr Verhalten oder ihren Anteil an der Konfliktsituation. Durch eine Entschuldigung oder die Verantwortungsübernahme bei Fehlern, eigenen Schwächen oder Versäumnissen konnten sie, ihren Aussagen zufolge, verlorenes Vertrauen wieder aufbauen und die Beziehungsebene stärken. Auf diese Weise ist auch diese Strategie mittelbar mit der *Gestaltung wertschätzender Beziehungen* verknüpft. Die Lehrkräfte betonen, dass sie sich mit ihrem Eingeständnis bewusst verletzlich zeigten und die Erfahrung machten, dass dies positiv aufgenommen und ihre Vulnerabilität nicht ausgenutzt wurde. Einige erklären, dass das Eingestehen von Fehlern und Schwächen bei ihnen zur emotionalen Entlastung und Stressminderung sowie zu Gefühlszuständen von Verbundenheit beigetragen habe. Es wird deutlich, wie wesentlich gegenseitige Wertschätzung, unabhängig von der gezeigten Leistung, für das Erleben von Wohlbefinden sein kann (Semmer & Meier, 2019). Mit der Handlungsstrategie *Absicherung des eigenen beruflichen Handelns* versuchen einige Sonderpädagog*innen, sich in emotional herausfordernden Situationen abzusichern, um sich möglichst wenig angreifbar zu machen. Dies zeigt sich durch überdurchschnittliches Engagement, intensive Vorbereitung oder das genaue Einhalten von Vorschriften. Einige Lehrkräfte geben zu, sich aus Angst vor möglichen rechtlichen Konsequenzen besonders gut vorzubereiten und alles genau zu dokumentieren. Andere machen sich Notizen zu bestimmten Situationen, um sie im Nachhinein noch einmal zu analysieren und sicherzustellen, dass ihr Verhalten stimmig oder gerechtfertigt war. In dieser Strategie könnte die mentale Einstellung von hohem *Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein* Einfluss haben, die sich in der Motivation auswirkt, möglichst wenige Fehler zu machen, um die für das Wohlbefinden so wichtigen *Gefühlszustände von Wertschätzung und Verbundenheit* innerhalb der beruflichen Beziehungen nicht zu gefährden. Vor allem im Zusammenhang mit Konfliktsituationen erklären viele Lehrkräfte, dass sie die Strategie nutzen, ihre Bedürfnisse und Erwartungen an andere Personen zu kommunizieren. Ziel dieser Strategie war neben der Verdeutlichung der eigenen Position auch der Versuch der (Wieder)-Herstellung einer guten Beziehung. Einige Lehrkräfte erzählen, dass sie ihre Bedürfnisse oder Erwartungen in manchen Kontexten nur in unangemessener Weise ausdrücken konnten, etwa in einem scharfen Tonfall oder durch Schreien. Einige Personen erklären hierzu, dass sie sich im beruflichen Umfeld leichter selbst regulieren können, im privaten Umfeld die Kraft dazu aber dann fehlen

würde und sie häufiger die Kontrolle verlören. In den Statements wird deutlich, dass das Ausdrücken von Bedürfnissen auch von der eigenen Not begleitet ist, sich nicht klar abgrenzen zu können und sich auch dadurch Schwierigkeiten in der Selbstregulation einstellen. Die Fähigkeit zur Formulierung von Bedürfnissen bedarf verschiedener personaler Ressourcen und setzt eine gute Selbstwahrnehmung voraus. Sie wird zusammen mit der Fremdwahrnehmung im Verständnis des Konstrukts der *emotionalen Intelligenz* als eine grundlegende Kompetenz in beziehungsintensiven Berufen herausgestellt (Salovey & Mayer, 1990; Herpertz & Schütz, 2016; Kuhbandner & Schelhorn, 2020). Auch für die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen und die hiermit verbundenen selbstregulativen Prozesse steht die Selbstbeobachtung an erster Stelle (Bandura, 1991). In diesem Zusammenhang kann auch die, von mehr als der Hälfte der Kolleg*innen angesprochene Handlungsstrategie *Setzen von Grenzen* als Ergebnis eines selbstregulativen Prozesses durch Selbstbeobachtung, Selbstbeurteilung und Reaktion bezeichnet werden. Die Kolleg*innen schildern, dass das *Setzen von Grenzen* eine für sie besonders wichtige Strategie im Umgang mit sich selbst bei aufwühlenden Erfahrungen sei. Die gesetzten Grenzen betonen den Schutz der persönlichen Integrität und den Wunsch nach einem respektvollen Miteinander. Sie weisen Forderungen, die sie für unangemessen halten, zurück und erfüllen nicht mehr alle an sie gestellten Erwartungen, ohne sie zu überprüfen. Weitere Personen teilen, persönliche Grenzen zu setzen, indem sie Verantwortlichkeiten unter den beteiligten Personen aufteilen. Insbesondere die sonderpädagogischen Lehrkräfte in den Arbeitsbereichen *Frühförderung* und *Gemeinsames Lernen* legen zu ihrem eigenen Schutz besonderen Wert auf diese Strategie, da die Rollen und Aufgabenbereiche hier oft nicht klar definiert sind. Einige Lehrkräfte räumen ein, Schwierigkeiten zu haben, in bestimmten Situationen Grenzen zu setzen, obwohl sie es für nötig halten. Sie stellen fest, dass das Setzen von Grenzen ein ständiger Prozess sei, der in verschiedenen Konstellationen immer wieder neu verhandelt werden müsse. Hier zeigt sich, dass diese emotionalen Selbstregulationsprozesse einer kontinuierlichen Übung bedürfen, um sich in belastenden Kontexten beistehen und unterstützen zu können (Herpertz & Schütz, 2016; Kuhbandner & Schelhorn, 2020). Neben diesen eher auf soziale Interaktion ausgerichteten Handlungsstrategien im Kontext mit emotional belastenden Momenten sprechen zwei Drittel der interviewten Personen auch selbstregulierende Strategien wie die *Distanzierung zum Geschehen* an, die ihnen helfe, einen größeren inneren Abstand zu einer schwierigen Situation zu erzeugen. Dazu gehören das Innehalten und Sortieren der eigenen

Gedanken sowie das Betrachten der Situation aus einer anderen Perspektive. Einige Lehrkräfte nutzen zudem Achtsamkeitspraktiken wie Yoga oder Meditation, um sich wieder zu erden und mental Abstand zu gewinnen. Das Stoppen kreisender Gedanken oder der Stimme des inneren Kritikers wird ebenfalls als effektive Distanzierungsstrategie beschrieben. Manche Lehrkräfte konzentrieren sich auf praktische Tätigkeiten wie Zeichnen oder Kochen, um sich von negativer Grübelei abzulenken. Eine Lehrkraft gesteht, sich schon einmal krankgemeldet zu haben, um vorübergehend Abstand zu einer belastenden Situation nehmen zu können. Als häufige Belastungssymptome im Alltag von Lehrkräften werden in unterschiedlichen Studien Grübelei und die Schwierigkeit, nach der Arbeit gedanklich abschalten zu können, beschrieben und darauf hingewiesen, dass diese Symptome häufig mit Depressionen und emotionaler Erschöpfung assoziiert sind (Rothland, 2009; Schaarschmidt, 2009; Hillert et al., 2013). Die Fähigkeit, Abstand von herausfordernden Erlebnissen im Berufsalltag zu gewinnen, stellt daher eine wichtige personale Ressource zur Selbstregulation dar. Aus diesem Grund beinhalten Stressbewältigungstrainings immer auch Übungen zur Auflösung von Gedankenspiralen, zur Entwicklung von mehr Distanzierungsfähigkeit und Rollenspiele zum Einnehmen verschiedener Perspektiven (Abujatum et al., 2007; Hillert et al., 2016). Die deskriptive Betrachtung der Codehäufigkeiten offenbart, dass der Aspekt der *Distanzierung zum Geschehen* von mehr als zwei Dritteln der weiblichen Lehrkräfte angesprochen wird, es aber keine Aussage hierzu bei den männlichen Lehrkräften gibt. Ob dies ein zufälliger Befund ist oder Männer möglicherweise nicht so stark mit diesem Thema beschäftigt sind, dass es erwähnenswert wäre, darüber zu sprechen, könnte die Frage einer neuen Studie speziell mit männlichen Lehrkräften sein. Ein Drittel der Gesprächspartner*innen teilt mit, im Umgang mit Belastungssituationen für sich professionelle Hilfe in Anspruch genommen zu haben oder sich regelmäßig Unterstützung zu holen. Diese Strategie beinhaltet sowohl supervisorische als auch therapeutische Angebote. Die Sonderpädagog*innen berichten über Fallbearbeitungen in Einzelsupervisionen über mehrere Jahre sowie über Teamtrainings, in denen individuelle Fälle besprochen und Lösungen entwickelt werden. Sie schätzen die Möglichkeit der Distanznahme durch eine professionelle Unterstützung, um schmerzhaft Erfahrungen wahrzunehmen und zu bearbeiten, mehr Selbstreflexion zu erlangen und persönlich zu wachsen. Einige Teilnehmende bringen ihre eigenen Burnout-Erfahrungen in das Interview ein und erzählen, dass die psychotherapeutische Beratung oder Therapie ihnen geholfen habe, sich selbst

beim Umgang mit emotionalem Stress beizustehen. In einer Studie zu psychosozialen Ressourcen von Lehrkräften wird belegt, dass Lehrkräfte, die eine Weiterbildung in Gestaltpädagogik, Supervision oder Achtsamkeit absolviert haben, sich durch ihre gute Gesundheit und vielfältige personale Kompetenzen auszeichneten (Döring-Seipel & Dauber, 2013). Es scheint also durchaus Sinn zu machen, sich Expertise von außen zu holen, um sich bei Bewältigungsprozessen unterstützen oder inspirieren zu lassen. Die deskriptive Betrachtung macht sichtbar, dass das Thema einer professionellen Unterstützung in der Altersgruppe der 30-40-jährigen Lehrkräfte während des Interviews nicht benannt wird, da keine Aussagen codiert sind. Es stellt sich die Frage, ob in dieser Lebensphase mit vielfältigen zusätzlichen Aufgaben einer Familiengründung möglicherweise wenig Zeit und ggf. auch Geld zur Verfügung stehen, um sich mit diesem Aspekt der Professionalisierung beschäftigen zu können. In der Handlungsstrategie *Gestaltung von Erholungszeit* geben einige der interviewten Personen an, dass sie bewusste Aus- und Ruhezeiten als Regenerationsmöglichkeiten nutzen. Diese Pausen ermöglichen es den Lehrkräften, alleine zu sein und Tätigkeiten wie Meditation, Musik hören, Schlafen oder einfach dem Nichtstun nachzugehen. Einige Lehrkräfte berichten auch von der Aufteilung ihrer Arbeitszeit zu Hause in kleinere Einheiten über das Wochenende hinweg, um beruflichem Stress entgegenzuwirken. Sport und Bewegung werden mehrfach als Strategie zur Entspannung und als Möglichkeit, Abstand von belastenden Ereignissen zu gewinnen, thematisiert. Hierbei werden Aktivitäten wie Spazieren gehen, Joggen, Schwimmen, Kampfsport und Yoga genannt. Im Zusammenhang mit der Freizeitgestaltung führen die Sonderpädagog*innen verschiedene Aktivitäten an, die einen Ausgleich zum Beruf schaffen können, ihnen Freude bereiten oder einfach guttaten. Dies sind: Musik hören, Gitarre spielen, Singen im Chor, Freunde treffen, Filme gucken oder ein Glas Wein trinken. Der Erholungswert durch Aktivitäten außerhalb der Arbeitszeit liegt insbesondere in der Möglichkeit, gedanklich abzuschalten und sich von Grübeleien um getroffene Entscheidungen oder zukünftige Herausforderungen zu distanzieren (Klusmann & Waschke, 2018). Im Rahmen des Stressbewältigungsprogramms *AGIL* wird der Erholung sogar explizit ein Modul gewidmet (Hillert et al., 2019). Neben der Erholungsaktivität und dem erholsamen Schlaf besteht hier ein weiterer Baustein aus dem Erholungserleben. Wird Erholungszeit aufgrund ständiger Arbeit vernachlässigt, kann es geschehen, dass Personen irgendwann gar kein Bedürfnis mehr nach einer Auszeit verspüren (ebd.). Auszeiten müssen gewollt sein, Aktivitäten müssen gestaltet und Entspannung muss

geübt werden, damit sich Erholung einstellen kann. Im Umgang mit sich selbst erwähnen einige der interviewten Personen verschiedene Ausweichstrategien, die sie in schwierigen emotionalen Situationen einsetzen und die in der Handlungsstrategie *Vermeidung der Auseinandersetzung* zusammengefasst wird. Einige Lehrkräfte verfallen dann in eine innere Starre oder vermeiden die direkte Konfrontation. Eine Sonderpädagogin spricht von aktiver Verdrängung, um beispielsweise unliebsame Aufgaben zu umgehen. In Momenten, die schwer auszuhalten sind, spalten sich einige Lehrkräfte innerlich ab und sind weniger präsent. Andere teilen mit, dass sie im Funktionsmodus durchhalten, ohne sich weiter mit dem Konflikt auseinanderzusetzen. Insbesondere die im *Gemeinsamen Lernen* arbeitenden Hörgeschädigtenpädagog*innen scheuen manchmal die direkte Konfrontation mit den Lehrkräften vor Ort und wählen stattdessen andere Handlungsalternativen. Sie nehmen sich zurück, umgehen den Kontakt oder anstehende Auseinandersetzungen, indem sie weniger im Klassenverband präsent sind, sondern vermehrt Einzelförderung anbieten und sich dadurch dem Zugriff entziehen. Trotz der prinzipiellen Einteilung in adaptive und maladaptive Copingstrategien kann es für den Moment stimmig und sinnvoll sein, eine Strategie zu nutzen, die langfristig eher dysfunktional und wenig lösungsfokussiert erscheint (Semmer & Meier, 2019). In den beschriebenen Fällen versuchen die Lehrkräfte auf diese Weise schnell wieder Kontrolle über eine schwierige Situation zu gewinnen, um funktionsfähig zu bleiben.

8.2.5 Facetten der Selbstunterstützung und Selbstfürsorge im Spiegel des Konstrukts Self-Compassion

In diesem Kapitel werden die als unterstützend und selbstfürsorgend gekennzeichneten Responses der Interviewteilnehmenden mit den drei Bausteinen, durch die das Konstrukt *Self-Compassion* definiert wird, in Beziehung gesetzt und interpretiert (siehe auch Abbildung 4 in Kapitel 7.3). Hierdurch wird sichtbar, dass viele der Responses Überschneidungen mit diesem Konstrukt aufweisen. In folgender Übersichtstabelle werden die in den Interviews identifizierten Facetten der Selbstunterstützung und Selbstfürsorge in den entsprechend codierten Subkategorien zu den drei Bausteinen des Konstrukts Self-Compassion zugeordnet:

Bausteine von SC	Subkategorien	Antwortmodus
Self-Kindness/ Selbstfreundlichkeit	<i>Selbstwertschätzung</i>	<i>Gedanken und mentale Einstellungen</i>
	<i>Äußern eigener Bedürfnisse und Erwartungen</i>	<i>Handlungsstrategien</i>
	<i>Setzen von Grenzen</i>	<i>Handlungsstrategien</i>
	<i>Gefühlsassoziierte Erlebniszustände von Selbstwirksamkeit</i>	<i>Gefühle und gefühlsassoziierte Erlebniszustände</i>
	<i>Gestaltung von Erholungszeit</i>	<i>Handlungsstrategien</i>
Common Humanity/ Gemeinsames Menschsein	<i>Gefühlsassoziierte Erlebniszustände von Wertschätzung</i>	<i>Gefühle und gefühlsassoziierte Erlebniszustände</i>
	<i>Gefühlsassoziierte Erlebniszustände von Verbundenheit</i>	<i>Gefühle und gefühlsassoziierte Erlebniszustände</i>
	<i>Austausch mit Personen im Umfeld</i>	<i>Handlungsstrategien</i>
	<i>Kreieren wertschätzender Beziehungen</i>	<i>Handlungsstrategien</i>
	<i>Einholen professioneller Unterstützung</i>	<i>Handlungsstrategien</i>
Mindfulness/ Achtsamkeit	<i>Distanzierung zu Geschehen</i>	<i>Handlungsstrategien</i>
	<i>Reflexion des Geschehens mit Lösungsperspektive</i>	<i>Gedanken und mentale Einstellungen</i>
	<i>Eingestehen von Fehlern und Schwächen</i>	<i>Handlungsstrategien</i>
	<i>Akzeptanz beruflicher Herausforderungen</i>	<i>Gedanken und mentale Einstellungen</i>

Tabelle 24: Überschneidungen der als selbstunterstützend und selbstfürsorgend gekennzeichneten Subkategorien der Responses zum Umgang mit sich selbst angesichts emotionaler Belastungssituationen mit den Kernkriterien des Konstrukts Self-Compassion

Die Selbstfreundlichkeit als ein Baustein von Selbstmitgefühl impliziert ein wohlwollendes und unterstützendes Verhalten sich selbst gegenüber bei persönlichen Unzulänglichkeiten oder Fehlern (Neff & Germer, 2019). Selbstfreundlichkeit umfasst zusätzlich die Akzeptanz und Wertschätzung aller Anteile der eigenen Persönlichkeit (ebd.). Dadurch fällt es leichter, die Konfrontation auch mit schwierigen Emotionen nicht zu vermeiden, sondern diese zuzulassen und sogar genauer zu erforschen. Diese Fähigkeit hat sich auch in der Akzeptanz- und Commitmenttherapie (ACT) mit emotional erschöpften sonderpädagogischen Lehrkräften als resilienzstärkend

herausgestellt (Emery & Vandenberg, 2010). Gleichzeitig bedeutet dieser Habitus das Ernstnehmen und Ausdrücken eigener Bedürfnisse, Zeiten des Ausruhens sowie eine gesunde Grenzsetzung, wenn die persönliche Integrität verletzt wird (Neff, 2023). Da Schwierigkeiten oder Misserfolge in Folge eines solchen Verhaltens als nicht so bedrohlich erlebt werden müssen, ist es auch leichter, Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen, neue Wünsche und Ziele zu formulieren und mehr Selbstwirksamkeit und Kohärenz zu erleben (Leary et al., 2007). Auch in den Interviews werden diese Aspekte als unterstützend und hilfreich gekennzeichnet. Insbesondere die bedingungslose Haltung von Selbstwertschätzung (auch ungeliebter innerer Anteile) empfinden viele Interviewteilnehmende neben dem Setzen von Grenzen als besonders selbstfürsorgend, gleichzeitig aber nicht so leicht umzusetzen im Umgang mit schwierigen Situationen.

Gemeinsames Menschsein bedeutet im Konzept Self-Compassion die Erkenntnis, dass alle Menschen Schwierigkeiten erleben, nicht perfekt sind und Fehler machen (Neff & Germer, 2019). Die Erinnerung an die Tatsache, dass alle Menschen in ihrem Menschsein vereint sind und leidvolle Erfahrungen, wenn auch vielleicht zu unterschiedlichen Zeiten, durchmachen, verbindet und hilft, sich in diesen Momenten weniger allein zu fühlen (ebd.). Nachweislich führt dies zu einem geringeren Stresserleben, weniger Angst und mehr allgemeinem Wohlbefinden (Gumley & MacBeth, 2012). Das Gemeinsame Menschsein spiegelt sich auch in den codierten Gefühlszuständen von Wertschätzung und Verbundenheit wider. Das Gefühl zu haben, nicht alleine mit den beruflichen Schwierigkeiten zu sein, sich Unterstützung von außen holen, sich mit anderen austauschen und sich gegenseitig helfen sowie tragfähige berufliche Beziehungen knüpfen zu können, beschreiben auch die interviewten Lehrkräfte als entlastend und selbstfürsorgend im Umgang mit sich selbst.

Achtsamkeit als dritter Baustein des Konstrukts hat die Aufgabe, die Realität so, wie sie ist, vorurteilsfrei und akzeptierend zu beobachten. Dies ist wichtig, um emotional herausfordernde Situationen und hiermit verbundene schmerzliche Prozesse zu erkennen, sich ihnen zuzuwenden zu können, aber sich nicht von ihnen überwältigen zu lassen (Neff & Dahm, 2015). Das wohlwollene Kreieren eines inneren Abstands zu den eigenen Gedanken oder Gefühlen verhindert ein Aufblähen oder auch ein Verdrängen schmerzhafter Erfahrungen, ermöglicht Perspektivwechsel und neue Sichtweisen zur Veränderung (Neff & Beretvas, 2013). Auch die interviewten Hörgeschädigtenpädagog*innen erleben die Fähigkeit, sich innerlich von der belastenden Situation zu

distanzieren, als selbstunterstützend und schildern die Möglichkeit des Perspektivwechsels, unter anderem durch die Reflexion des Geschehens, teils unter Zuhilfenahme achtsamkeitsbasierter Verfahren, als hilfreich. Auf der Basis des nicht bewertenden Erkennens von Realitäten in Verbindung mit deren Akzeptanz kennzeichnen die Lehrkräfte auch das Bekennen von Fehlern oder Schwächen als entlastend im Umgang mit schwierigen Situationen. Dies erleichtere ihnen auch das Annehmen von Herausforderungen im Berufsalltag insgesamt.

8.3 Einstellung und Bedeutung von Selbstmitgefühl als selbstregulative Strategie der Selbstunterstützung bei der Bewältigung emotional belastender Situationen und Wünsche für deren Kultivierung

Im Interview werden die Hörgeschädigtenpädagog*innen gefragt, wie wichtig es für sie sei, sich selbst mit Fürsorge, Wohlwollen und Mitgefühl zu unterstützen. Einige Lehrkräfte sind bereits mit dem Konzept Selbstmitgefühl vertraut, während andere sich noch nicht damit auseinandergesetzt haben und sich vertrauter mit dem Begriff der Selbstfürsorge fühlen. Alle Teilnehmenden befürworten, dass es wichtig sei, sich selbst Fürsorge in Form von Freundlichkeit, Wohlwollen und Beistand zuteil werden zu lassen, um die Anforderungen des Lehrberufs mit größtmöglicher Resilienz meistern zu können. Da viele mit dem Begriff Selbstmitgefühl zum Zeitpunkt der Interviewdurchführungen nicht selbstverständlich vertraut sind, wird das Konzept im Gespräch durch Begrifflichkeiten wie Selbstfürsorge, Selbstbeistand und -unterstützung, Freundlichkeit, Wohlwollen und Wertschätzung sich selbst gegenüber erweitert und umschrieben. In der inhaltlichen Auseinandersetzung zum Umgang mit sich selbst in schwierigen Momenten im Interview stellen einige Lehrkräfte fest, dass sie sich mit manchen Fragestellungen in dieser Form noch gar nicht oder länger nicht beschäftigt haben. Dadurch werden im Gespräch vermutlich nicht nur Einstellungen benannt, die die Kolleg*innen schon mitbrachten, sondern auch persönliche Ansichten und Haltungen überdacht sowie neue Wünsche formuliert, die sich während des Gesprächsaustausches ergeben haben. Einige Lehrkräfte sprechen diesen Aspekt auch explizit am Ende des Interviews an. Eine Sonderpädagogin formuliert diesen Effekt in einer späteren Nachricht folgendermaßen:

Unser Interview hat mich jetzt „sooo“ lange noch weiter beschäftigt und diesen Fragebogen, den ich im Anschluss ausgefüllt habe, der hat mir nochmal

gezeigt, dass ich überhaupt gar keine Ahnung von dem Thema hab und null Strategien und Bewusstsein dafür, wann es eine Situation gibt, in denen man Selbstmitgefühl irgendwie zeigen könnte. Insofern war das ein Super-Anschubser für mich, mich damit nochmal genauer zu beschäftigen, weil ich gerade das Gefühl hab, dass ich es bitter nötig hab, so ein bisschen rauszufinden, wie meine Strategien sein könnten, was ich anwenden kann in Situationen, in denen ich belastet bin oder in Situationen, in denen ich die Kerze an beiden Enden anbrenne und ja, vielen Dank dafür. (B13w_Sprachnachricht nach dem Interview)

Es ist daher nicht auszuschließen, dass sich die persönliche mentale Einstellung und Haltung im Verlauf des Interviews mit der gedanklichen Reflexion zu verschiedenen Aspekten des Themas bei den Interviewpartner*innen gegebenenfalls verändert hat. Nach Einschätzung der Lehrkräfte, die sich hierzu explizit äußern, beinhaltet eine selbstmitfühlende Haltung eine selbstwertschätzende Grundhaltung, die mentale Auseinandersetzung mit sich selbst durch Selbstreflexion, die Annahme von Stärken und Schwächen sowie das Setzen von Grenzen zum eigenen Schutz. Selbstfürsorge wird zudem mit der Sorge um die eigene Gesundheit und Regeneration assoziiert, inklusive der Gestaltung von Freizeitaktivitäten und Dingen, die einem Freude machen. Jüngere Lehrkräfte betonen die Wichtigkeit von Freundlichkeit und Wohlwollen sich selbst gegenüber insbesondere während des Referendariats, da sie in dieser Zeit oft unter Selbstzweifeln und dem Vergleich mit anderen gelitten haben. Alle Personen, die sich zu Auswirkungen auf die Beziehung zu Schüler*innen, Kolleg*innen, Eltern und anderen Kooperationspartner*innen äußern, bestätigen, dass eine selbstmitfühlende Grundhaltung die Beziehungsgestaltung positiv beeinflusse. Sie sprechen von einer größeren Offenheit, Aufmerksamkeit und Präsenz gegenüber anderen sowie einer veränderten Empathie. Zudem empfänden sie sich aufmerksamer und könnten sich leichter auf die Bedürfnisse ihrer Schüler*innen einstellen. Einige Lehrkräfte schildern, dass sie mehr Leichtigkeit und Freude im Miteinander erlebten. Es wird auch beobachtet, dass sich im Gegenzug mangelndes Selbstmitgefühl in geringerer Aufmerksamkeit, mehr Fehlern und einer weniger freundlichen und wohlwollenden Interaktion zeigen würde. Einige Sonderpädagog*innen bedauern, dass das Thema Selbstfürsorge und Selbstmitgefühl im Lehrer*innenberuf noch zu wenig Beachtung fände und es wichtig sei, dieses Thema stärker zu thematisieren. Vor allem jedoch erscheint die praktische Umsetzung einer selbstmitfühlenden Haltung in konkretes Handeln für viele Lehrkräfte herausfordernd zu sein. In verschiedenen Interviews wird daher der Wunsch geäußert, sich selbst mit mehr Wohlwollen und Akzeptanz zu begegnen. Die

Befragten erhoffen sich davon eine Erleichterung des Alltags und eine Verringerung der mentalen Belastung. Sie wünschen sich Unterstützung in Form von regelmäßigen Austauschmöglichkeiten wie Fallbesprechungen, Intervision oder Supervision. Es wird betont, dass diese Unterstützung institutionell gefördert und durch die Schulleitung unterstützt werden sollte. Die Mehrheit der Interviewpartner*innen zeigt Interesse an einem Training zur Kultivierung von Selbstmitgefühl. Einige sehen jedoch für sich keinen aktuellen Bedarf, da sie ihre eigenen Strategien zur Bewältigung von Herausforderungen als ausreichend empfanden. Es wird auch die Sorge geäußert, dass Kolleg*innen die Bedeutung von Selbstmitgefühl missdeuten könnten, um sich beruflich weniger anzustrengen. Von dem Missverständnis, eine mitfühlende Haltung sich selbst gegenüber könnte bedeuten, sich zu verwöhnen oder zu schonen, berichten auch Neff und Germer (2017) in ihren Ausführungen zu existierenden Vorbehalten. Die Chancen eines Trainings werden darin gesehen, sich mit dem Thema Selbstfürsorge und Stressbewältigung generell auseinanderzusetzen, in der Gruppe Unterstützung und Wachstum zu erfahren und Menschen zu treffen, denen es ähnlich gehe. Einige versprechen sich durch eine Verankerung im Schulsystem auch mehr Verbundenheit im Kollegium und eine andere Qualität des kommunikativen Miteinanders. Es wird zudem darauf hingewiesen, dass ein Selbstmitgefühlstraining helfen könne, das Thema mit Schüler*innen zu besprechen, ihnen durch eigenes Verhalten ein Vorbild zu sein und Übungen zur Stärkung ihrer Resilienz anzubieten. Im Interview äußern Lehrkräfte ihre Sorge, dass sie sich emotional nicht oder nur schwer öffnen könnten, wenn sie in einer Gruppe mit Kolleg*innen seien, zu denen ein Abhängigkeitsverhältnis bestünde oder mit denen sie sich nicht gut verstehen würden. Manche Personen finden es zudem besser, wenn die Teilnehmer*innen nicht aus dem gleichen Arbeitsbereich kämen, um verschiedene Perspektiven kennenzulernen. Es wird zudem befürchtet, dass schwierige Themen aus der eigenen biographischen Geschichte getriggert werden und man sich eventuell überfordert fühlen könnte. Einige Lehrkräfte bevorzugen daher, sich alleine coachen zu lassen. Mehrfach wird die Bedingung einer offenen, vertrauensvollen und wertschätzenden Atmosphäre gefordert. Die oben genannten Informationen weisen möglicherweise auf schlechte Erfahrungen einiger interviewter Personen in früheren Fortbildungssettings hin und geben in diesem Zusammenhang wichtige Impulse für eine etwaige Planung zukünftiger Angebote. Es wird deutlich, dass bezüglich der Durchführung hohes Einfühlungsvermögen und Respekt vor der Vulnerabilität der teilnehmenden Personen notwendig sind. Es zeigt sich, dass sich Verbundenheit mit

anderen Menschen nicht automatisch einstellt, wenn die Möglichkeit zum Austausch geschaffen wird. Es braucht auch das gegenseitige Vertrauen darauf, dass die zusammenkommenden Menschen einen ähnlichen Wertekanon vertreten, um sich sicher miteinander zu fühlen. Dies spiegelt sich in den Befunden wider, die belegen, dass die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen sowohl zur Be- als auch Entlastung beitragen, je nachdem, in welchem Verhältnis sie zueinander stehen (Hedderich, 2016b). Möglicherweise ist es sinnvoll, ein so persönlich involvierendes Angebot nicht schulintern, sondern von einer zentraleren Stelle aus, etwa von Seiten der Bezirks- oder sogar Landesregierung, anzubieten. Inhaltlich wünschen sich die befragten Lehrkräfte für ein Selbstmitgefühlstraining vor allem Tipps, Strategien und Handwerkszeug, um bewusster mit Stress umgehen und sich besser unterstützen zu können, milder mit sich selbst oder weniger perfektionistisch zu sein und um zu lernen, sich effektiver abzugrenzen. Auch die Möglichkeit, eigene Ängste, persönliche Schwächen und Stärken zu erkennen und zu bearbeiten, ist einigen Interviewpartner*innen wichtig. In Bezug auf die Rahmenbedingungen eines Kurses werden mehrere Punkte diskutiert. Die Teilnehmer*innen betonen die Wichtigkeit einer kompetenten Leitung und einer kleinen Gruppengröße. Der Kurs sollte einen festen Rahmen haben und die Inhalte durch theoretischen Input und Übungen in Selbstreflexion und Gruppenaustausch vermittelt werden. Einige schlagen kleine Aufgaben für zuhause vor, um neue Verhaltensweisen einzuüben. Diesen Wünschen entsprechen die meisten Stressbewältigungsprogramme, so auch das von Neff und Germer entwickelte achtwöchige Selbstmitgefühlstraining zur Stressregulation (Neff & Germer, 2013, 2019). Bezüglich der terminlichen Gestaltung gibt es unterschiedliche Bedürfnisse. Einige wünschen sich wöchentliche Termine, während andere Zusammenkünfte in längeren Abständen oder auch an Wochenenden oder in Ferienzeiten bevorzugen. Auch wird die Implementierung einer Fortbildung zu diesem Thema innerhalb der Konferenz- oder Teamzeit vorgeschlagen. Der generelle zeitliche Aufwand für den Besuch eines Kurses und die Umsetzung von weiterzuführenden Übungen werden teilweise als zusätzliche Stressfaktoren genannt. Wer schon hochbelastet ist, scheut mit Blick auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen möglicherweise die Teilnahme an einer zusätzlichen Veranstaltung, von der nicht sicher zu beurteilen ist, ob sie tatsächlich Erleichterung verschaffen wird. Dies ist ein grundsätzliches Dilemma, das nicht vollends aufzulösen ist. Eine transparente Beschreibung der Inhalte könnte hier hilfreich sein. Auch werden durch die fortschreitende Digitalisierung Online-Formate zunehmend angenommen, weil sie durch den

Wegfall von Fahrtzeiten oder sogar aufgrund zeitlicher Selbstbestimmung durch ein asynchrones Angebot niederschwelliger erlebt werden, aber trotzdem positive Effekte haben (Lehr et al., 2014). Hinsichtlich finanzieller Aspekte sind die Vorstellungen unterschiedlich. Einige Personen halten es für normal, privat Geld für Fortbildungen zu investieren, während andere eine Übernahme oder Beteiligung der Kosten durch den Schulträger fordern. Einige Lehrkräfte machen deutlich, dass ihre Bereitschaft, hierfür Geld zu investieren, begrenzt sei. Die Ergebnisse hier zeigen, dass die Fortbildungssituation für Lehrkräfte landesweit nicht klar definiert ist und öffentliche Gelder für Fortbildungen in diesem Bereich insgesamt in geringem Umfang zur Verfügung stehen. Oftmals werden (z. B. von den Bezirksregierungen) vorwiegend unterrichtsfachspezifische Fortbildungen kostenlos angeboten.¹⁸¹ Dieser Zustand erschwert die Implementierung von wünschenswerten und zudem in ihrer positiven Wirksamkeit belegten Programmen und verhindert eine flächendeckende Umsetzung von Maßnahmen zur Gesundheitsförderung von Lehrkräften.

8.4 Limitationen

Obwohl die vorliegende Untersuchung wichtige Einblicke in die Art und Weise gewährt, wie sonderpädagogische Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation in emotional belastenden Situationen mit sich selbst umgehen und sich bei der Bewältigung unterstützen, unterliegen die gewonnenen Erkenntnisse auch verschiedenen Limitationen, die potenziell Auswirkungen auf die Generalisierbarkeit der Ergebnisse haben und somit die Aussagekraft einschränken. Dies betrifft zunächst die Fallauswahl. Aufgrund der Freiwilligkeit der Studienteilnahme und der Berücksichtigung aller Personen, die sich für die Teilnahme gemeldet haben, sind Selektionseffekte nicht auszuschließen. Trotz der Bemühung, möglichst kontrastreiche Fälle zu generieren, können aufgrund der freiwilligen Teilnahme und der begrenzten Erhebungszeit nicht alle relevanten Aspekte erfasst werden. Zur weiteren Kontrastierung hätten noch gehörlose, gebärdensprachlich kommunizierende Hörgeschädigtenpädagog*innen, sonderpädagogische Lehrkräfte, die im Kindergarten der Förderschule eingesetzt sind, Schulleitungskräfte sowie langfristig erschöpfungsbedingt krankgeschriebene

¹⁸¹ Siehe <https://www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/Fortbildung/Bezirksregierungen/>

Kolleg*innen oder auch Lehrkräfte aus dem Förderschwerpunkt Hören aus anderen Bundesländern befragt werden können. Auch die Befragung von Lehrkräften der allgemeinen Schulen hätte die Fallauswahl zusätzlich erweitert. Zudem hätten Interviews mit insgesamt mehr Teilnehmenden eine größere Bandbreite an Fällen ermöglichen können, was aus forschungsökonomischen Gründen aber nicht realisierbar war. Durch die Bedingung der völlig freiwilligen und selbst initiierten Kontaktaufnahme zur Teilnahme an der Studie sind weitere Selbstselektionseffekte bei der Fallauswahl nicht auszuschließen. So könnte eine selbst erlebte hohe emotionale Belastung mit dem Wunsch, etwas Linderung zu erfahren, bei einigen sich motivierend ausgewirkt haben, sich für ein Interview zu melden. Eine hohe eigene Belastungssituation könnte auch genau das Gegenteil bewirkt haben, sodass sich vielleicht eher Personen, die gerade gering belastet waren, für die Teilnahme entschieden haben. Es könnten sich zudem besonders diejenigen angesprochen gefühlt haben, die sich schon intensiv mit dem Thema der beruflichen Belastung oder der Selbstfürsorge beschäftigt haben, deren Bedeutung hoch einschätzen und sich daher in den Dienst der Untersuchung stellen wollten.¹⁸² Es ist auch nicht auszuschließen, dass sich Personen aus Sympathie zur Forscherin oder ihr zu Gefallen meldeten. Im Sinne Breuers haben somit zu der subjektiven, interpretatorischen Sicht der forschenden Person auch die individuellen Beweggründe der teilnehmenden Personen, die zu dieser Fallauswahl geführt haben, unweigerlich einen Einfluss auf den gesamten Forschungsprozess und die sich daraus ergebenden Untersuchungsergebnisse (Breuer et al., 2019, S. 77). Etwas mehr als die Hälfte der Teilnehmenden (16 von insgesamt 26 Personen) arbeiten nur oder zusätzlich im mobilen Dienst der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation. Dies könnte zu einer Dominanz von Aussagen aus dem Blickwinkel der Arbeitsbereiche *Frühförderung* und *Gemeinsames Lernen* geführt haben. Ein Teil der interviewten Personen kannte die Verfasserin der Arbeit. Dies könnte dazu geführt haben, dass sich der Effekt der sozialen Erwünschtheit stärker ausgeprägt hat und Antworten nicht der Realität bzw. Wahrheit entsprechen. Einige der Teilnehmenden berichten allerdings im Nachgang des Gesprächs, dass es ihnen geholfen habe, die Interviewerin zu kennen. Sie hätten sich dadurch im Gespräch leichter öffnen und auch sehr

¹⁸² Eine Form der Kontrolle dieses möglichen Bias wird durch die im Anschluss an das Interview erbetene Teilnahme an der Umfrage zur Ausprägung des Selbstmitgefühls durch die SC-Scale erreicht.

persönliche Erfahrungen teilen können. Einer fremden Person gegenüber hätten sie sich, ihrer Aussage nach, nicht in der gleichen Weise verhalten. Da die Datenerhebung in die Zeit der Covid-19-Pandemie fiel, konnten die teilnehmenden Personen selbst entscheiden, ob sie das Interview in Präsenz oder als Videotelefonat über die Plattform Zoom durchführen wollten. Zu diesem Zeitpunkt waren schon alle Lehrkräfte mit der Kommunikation über Online-Formate vertraut, was die Interviewführung über dieses Medium unkompliziert machte. Während sich einige für einen Gesprächsort sowie Zeitpunkt in Präsenz entschieden, wählten andere das Online-Format als für sie stimmiger. Aufgrund der nicht identischen Rahmenbedingungen könnte das gewählte Gesprächsformat unterschiedlichen Einfluss auf die Gesprächsgestaltung und die Antworten der Teilnehmer*innen gehabt haben. Auch die Situation der Pandemie insgesamt, in der sich alle zum Zeitpunkt der Datenerhebung befanden, könnte eine Verzerrung der Ergebnisse bewirkt haben. Erwähnenswert ist hier, dass trotz der einschneidenden Erfahrungen in dieser Zeit das Thema der Pandemie in den Gesprächen eine untergeordnete Rolle spielte und eher selten angesprochen wurde. Möglicherweise waren die Einschränkungen zum Zeitpunkt der Gespräche noch nicht so belastend wie vielleicht im Jahr darauf. Eine längere Erhebungsphase hätte gegebenenfalls noch eine größere Vielfalt an Erkenntnissen ergeben. Als eine weitere Verzerrung der Aussagekraft ist die Möglichkeit zu nennen, dass einige Interviewpartner*innen schon während des Gesprächs selbst neue Erkenntnisse hinzugewonnen und diese vielleicht auch direkt zum Ausdruck gebracht haben. Aussagen von Interviewpartner*innen im Anschluss an die Interviewaufzeichnung wie *„Jetzt bin ich noch mal auf neue Gedanken gekommen“* (B15w) oder *„Gut, dass wir darüber gesprochen haben, dadurch ist mir die Bedeutung wieder ins Bewusstsein gekommen“* (B3m) deuten darauf hin. Die Auseinandersetzung mit inneren Prozessen ist hoch komplex und erfordert von den Teilnehmenden eine sehr genaue Selbstwahrnehmung sowie die Fähigkeit, diese in geeignete Worte zu fassen, um das Gemeinte angemessen ausdrücken zu können. Einige Personen benennen diese Schwierigkeit explizit.

Vielleicht passiert gedanklich doch mehr und ich kann das jetzt aber gar nicht so in Worte fassen. (B15w, Pos. 81) ¹⁸³

¹⁸³ Weitere Statements zu diesem Aspekt finden sich in folgenden Interviewpassagen: B1w, Pos. 89; B6 w, Pos. 30; B20 w, Pos. 24; B23 w, Pos.16.

Es ist daher nicht auszuschließen, dass Aussagen nicht ganz genau der erlebten Empfindung entsprechen oder manche Erfahrungen durch das Fehlen geeigneter Worte gar nicht formuliert werden. Schließlich ist kritisch anzumerken, dass die interviewten Lehrkräfte ausschließlich selbst von ihren Erfahrungen berichteten. Da auch Fragen zu vergangenen Erfahrungen, früheren Einstellungen oder Gefühlen gestellt werden, könnte es passiert sein, dass sich die Interviewteilnehmenden nicht immer korrekt erinnern haben. Dies könnte die Validität der Ergebnisse verringert haben. Da es in der qualitativen Interviewforschung um neue Erkenntnisse zur Vielfalt subjektiver Einschätzungen, Meinungen und Perspektiven von individuellen Personen zu einem spezifischen Thema geht, spielen quantitativ ermittelte Häufigkeitsverteilungen keine wichtige Rolle. Dennoch ist es bei Teilaspekten von Interesse, wie oft bestimmte Beobachtungen oder Erfahrungen gemacht oder bestimmte Handlungsmuster gewählt werden. Die in dieser Studie ermittelten Daten aus der deskriptiven Vergleichsanalyse sind nicht repräsentativ. Sie dienen in erster Linie der Inspiration für weitere Fragestellungen in zukünftigen Forschungsvorhaben und beziehen sich nur auf die hier vorliegende Fallauswahl in diesem Projekt.

8.5 Praktische Implikationen

Aus den Ergebnissen der Interviews lassen sich mit gebührender Vorsicht verschiedene Schlussfolgerungen für die Praxis und die weitere Forschung ziehen. Durch unterschiedliche Aufgaben in den verschiedenen Arbeitsbereichen der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation ergeben sich für die hier tätigen sonderpädagogischen Lehrkräfte unterschiedliche Belastungsschwerpunkte, die sich sowohl im Kategoriensystem als auch in der deskriptiven Analyse widerspiegeln. Spezifische Fortbildungsangebote im Kontext psychischer Gesundheit von Hörgeschädigtenpädagog*innen sollten daher diese unterschiedlichen Bedarfe berücksichtigen. Durch vielfältige Statements wird zudem deutlich, dass insbesondere der reflexive Austausch mit anderen Personen als selbstunterstützend und in herausfordernden Situationen oft als emotional verbindend und wertschätzend erlebt wird. Um diese Resilienzstärkenden Effekte im schulischen Alltag nutzen zu können, wäre es hilfreich, fest implementierte Zeiträume im Schulsystem zu schaffen, in denen die Möglichkeit für eine Kultivierung verschiedener Austausch- und Reflexionsformate wie z.B.

Intervision oder Supervision verankert sind. In diesem geschützten Rahmen könnten zusätzlich wichtige, resilienzfördernde Ressourcen und selbstregulative Strategien der Selbstfürsorge wie etwa *Distanzierungsfähigkeit* durch die Wahrnehmungsschulung geübt werden. Obwohl es schon zahlreiche, positiv evaluierte Programme zur Stressbewältigung und Gesundheitsprävention für Lehramtsstudierende sowie angehende und ausgebildete Lehrkräfte gibt, werden sie in NRW nur vereinzelt und sporadisch als eine Möglichkeit der eigenen Ressourcenstärkung für Lehrkräfte angeboten. Es steht daher seitens der ausbildenden Universitäten, den Zentren für schulpraktische Lehrer*innenausbildung oder den Bezirksregierungen noch aus, sie flächendeckend als selbstverständlich dazugehörnde ressourcenfördernde Maßnahme der Professionalisierung und Gesundheitsförderung in der Aus- und Fortbildung zur Verfügung zu stellen. In dieser Weise geschulte Lehrkräfte könnten zusätzlich mit ihrer eigenen Praxis der Selbstfürsorge und Selbstregulation eine positive Vorbildfunktion für ihr eigenes Unterrichtshandeln einnehmen und auf diese Weise auch bei ihren Schüler*innen selbstregulative Entwicklungsprozesse anstoßen.

8.6 Fazit und Ausblick für zukünftige Forschungsperspektiven

Insgesamt entspricht die vorliegende Studie den maßgeblichen Qualitätskriterien qualitativer Forschung. Zur Sicherstellung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit wird der gesamte Forschungsprozess mit Auswertungsmethode und Codierprozess möglichst transparent und ausführlich dokumentiert. Die gewonnenen Erkenntnisse bilden eine solide Grundlage für weitere Forschungsfragen im Kontext von Belastungserleben, Stressmanagement und Möglichkeiten der Selbstunterstützung und Gesunderhaltung im pädagogischen Alltag von Lehrkräften. Obwohl die Stichprobe der vorliegenden Studie aus einer kleinen Fallauswahl einer spezifischen Teilgruppe sonderpädagogischer Lehrkräfte besteht und Spezifika dieser Gruppe herausgearbeitet werden, ist die Relevanz psychischer Gesundheit und Möglichkeiten der Gesunderhaltung im Lehrberuf keineswegs auf diese Teilgruppe beschränkt. Es wäre daher von Relevanz, die Fallauswahl zu vergrößern und auch Lehrkräfte anderer Schulformen zu befragen, um das Forschungsanliegen schulformspezifisch vertiefen zu können. Ebenfalls könnte eine weiterreichende Befragung von männlichen Lehrkräften aufschlussreich sein, da einige deskriptive Ergebnisse dieser Studie auf geschlechtsspezifisch

unterschiedliche Bewältigungsstrategien im Kontext mit emotionaler beruflicher Belastung hindeuten. In der deskriptiven Analyse der Häufigkeitsverteilung von Subkategorien im Antwortmodus *Handlungsstrategien* wird sichtbar, dass nur wenige Interviewteilnehmende über das Einholen professioneller Hilfe sprechen. Es wäre interessant, vertiefter zu untersuchen, welche Einstellungen und gedanklichen Konzepte beispielsweise Lehrkräfte zu Chancen der Prävention von Erschöpfungszuständen, aber auch zu Befürchtungen der Stigmatisierung durch die Inanspruchnahme professioneller Unterstützung formulieren. Während quantitative Studien durch den Einsatz von standardisierten Verfahren eher allgemein bleiben und emotionale Zustände wie *Wohlbefinden*, *Belastungserleben* oder *Erschöpfung* oft nicht genauer spezifizieren, wäre es für zukünftige Forschungsprojekte wünschenswert, mehr qualitative Forschungsdesigns zu nutzen, da sie die Möglichkeit bereitstellen, ein vertiefteres Verständnis von individuellen Beweggründen, Einstellungen und Sichtweisen zu generieren und dazu beitragen können, auch individuell angepasste Fortbildungsmaßnahmen für unterschiedliche Bedürfnisse von Lehrkräften in ihren jeweiligen Lebenssituationen zu kreieren. Durch den spezifischen Fokus der vorliegenden Studie auf Ressourcen der Selbstunterstützung bei emotionaler Belastung wird deutlich, welche selbstregulativen Ressourcen die befragten Hörgeschädigtenpädagog*innen tatsächlich nutzen oder gern erlernen würden, um sich bei der Bewältigung von Herausforderungen beizustehen. Es kann zudem gezeigt werden, dass die als selbstunterstützend bezeichneten Responses in den vier Antwortmodi zahlreiche Merkmale des Konstrukts Self-Compassion widerspiegeln. In zukünftigen Forschungsprojekten sollten diese Zusammenhänge für ein detaillierteres Verständnis weiter untersucht werden. Auf dieser Grundlage könnte ein auf die jeweilige Zielgruppe von Personen in pädagogischen Berufsfeldern ausgerichtetes Trainingsprogramm konzipiert werden, das die Kultivierung von Selbstfürsorge durch die Selbstregulationsstrategie *Selbstmitgefühl* in den Mittelpunkt der Resilienzentwicklung und Gesundheitsprävention stellt.

9 Literaturverzeichnis

- Abele, A. E. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(2), 107–118. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.2.107>
- Abujatum, M., Arold, H., Knispel, K., Rudolf, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Intervention durch Training und Beratung. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 117-155). Beltz.
- Adams, J., Kurtz, T., Jakobs, A.-K., Riechmann-Wolf, M., Beutel, T. & Letzel, S. (2016). Arbeitsplatz Förderschule: Belastungen, Beanspruchungen und Entlastungsmöglichkeiten – eine aktuelle Literaturübersicht. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 3, 177-181. <https://doi.org/10.1007/s11553-016-0543-4>
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. DGVT.
- Avemarie, L. & Hintermair, M. (2019). Hörgeschädigte Kinder in Armutslagen - Erste Ergebnisse einer Erhebung an Einrichtungen mit dem Förderschwerpunkt Hören. In L. Avemarie & M. Hintermair (Hrsg.), *Kinderarmut und Hörschädigung - Soziale, psychologische und pädagogische Herausforderungen* (S. 95-117). Median-Verlag.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company. https://doi.org/10.1007/SpringerReference_223312
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Barrett, L. F. (2017). The theory of constructed emotion: an active inference account of interoception and categorization. *Social cognitive and affective neuroscience*, 12(1), 1-23. <https://doi.org/10.1093/scan/nsw154>
- Bauer, J. (2004). Die Freiburger Schulstudie. *Schulverwaltung BW*, 13(12), 259-264. <http://www.psychotherapie-prof>.

- Bauer, J. (2006). *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*. Hoffman und Campe.
- Bauer, J. F. (2019). *Personale Gesundheitsressourcen im Studium und Arbeitsleben. Transaktionales Rahmenmodell und Anwendung auf das Lehramt*. Springer.
- Bauer, J., Unterbrink, T. & Zimmermann, L. (2007). *Verbundprojekt Lange lehren. Gesundheitsprophylaxe für Lehrkräfte - Manual für Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell*. Selbstverlag der Technischen Universität Dresden.
- Bauer, J., Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Seibt, R., Scheuch, K. & Wirsching, M. (2007). Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80(5), 442-449. <https://doi.org/10.1007/s00420-007-0170-7>
- Bauknecht, J. & Wesselborg, B. (2022). Psychische Erschöpfung in sozialen Interaktionsberufen von 2006 bis 2018. Ein Vergleich der Bereiche Pflege, frühkindliche Bildung, Schule, Soziale Arbeit und Polizei. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 3, 328-335. <https://doi.org/10.1007/s11553-021-00879-0>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520. <https://doi.org/10.1007/s11618006-0165-2>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COAKTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 249–253). Waxmann. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0017-x>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.H. Krüger, J. Baumert (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277-337). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6, 185–207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Bengel, J. & Lyssenko, L. (2012). Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter, *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung*, 43. BZgA. <https://doi.org/10.4126/38m-005111600>.
- Bennemann, E. M. (2019). *Die Arbeits- und Gesundheitssituation von Lehrkräften. Aufgaben, Belastungen und Ressourcen an integrierten und inklusiven Schulen*. Waxmann.
- Bickhoff, M. (2000). *Psychische und Körperliche Belastung bei Lehrkräften*. Diritto.
- Blossfeld, H. P., Bos, W., Daniel, H. D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M., Roßbach, H-G., Tippelt, R., Wößmann, L. & Kleiber, D. (2014). *Psychische Belastungen und*

- Burnout beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung. Gutachten.* Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:14004>
- Bluth, K., Gaylord, S. A., Campo, R. A., Mullarkey, M. C. & Hobbs, L. (2016). Making friends with yourself: A mixed methods pilot study of a mindful self-compassion program for adolescents. *Mindfulness*, 7, 479-492. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0476-6>
- Braeunig, M., Pfeifer, R., Schaarschmidt, U., Lahmann, C. & Bauer, J. (2018). Factors influencing mental health improvements in school teachers. *PLoS ONE*, 13(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0206412>
- Breines, J. G. & Chen, S. (2012). Self-Compassion Increases Self-Improvement Motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin* 38(9), 1133-1143. <https://doi.org/10.1177/0146167212445599>
- Breuer, F. (2003). Subjekthaftigkeit der sozial-/wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit und ihre Reflexion: Epistemologische Fenster, methodische Umsetzungen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 4(2). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0302258>.
- Breuer, F. (2010). Der Forschungsstil der Grounded Theory. *Reflexive Grounded Theory*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92580-6_2
- Breuer, F. & Schreier, M. (2007). Zur Frage des Lehrens und Lernens von qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.216>
- Breuer, F., Mey, G. & Mruck, K. (2011). Subjektivität und Selbst-/Reflexivität in der Grounded-Theory-Methodologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. Aufl., S.427-448). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_19
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*, 4. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15421-9>
- Brunsting, N., Sreckovic, M. & Lane, K. (2014). Special Education Teacher Burnout: A Synthesis of Research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681–712. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032>
- Buchwald, P. & Hobfoll, S. E. (2013). Die Theorie der Ressourcenerhaltung: Implikationen für den Zusammenhang von Stress und Kultur. In Genkova, P., Ringeisen, T., Leong, F. (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven* (S. 127-138). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93449-5_8
- Carstensen, B., Köller, M. & Klusmann, U. (2019). Förderung sozial-emotionaler Kompetenz von angehenden Lehrkräften: Konzeption und Evaluation eines Trainingsprogramms. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische*

- Psychologie*, 51(1), 1-15. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000205>
- Ciarrochi, J. & Godsell, C. (2006). Mindfulness als Basis emotionaler Intelligenz: Theorie und Literaturüberblick. In R. Schulze, P. A. Freund & R. D. Roberts (Hrsg.), *Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch* (S. 79-100). Hogrefe.
- Combe, A. & Paseka, A. (2012). Und sie bewegt sich doch? Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 291–107. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0033-5>
- Cramer, C. & Binder, K. (2015). Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 101-123. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0605-3>
- Cramer, C. & Drahm, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein - Lehrer(in) werden - die Profession professionalisieren* (S. 17-33). Klinkhardt.
- Cramer, C., Merk, S. & Wesselborg, B. (2014). Psychische Erschöpfung von Lehrerinnen und Lehrern. Repräsentativer Berufsgruppenvergleich unter Kontrolle berufsspezifischer Merkmale. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(2), 138-156. <https://doi.org/10.25656/01:14752>
- Dahl, C. (2018). Ein Plädoyer für mehr Selbstfürsorge. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 13, 131-137. <https://doi.org/10.1007/s11553-017-0626-x>
- Dahl, C. & Dlugosch, G. E. (2020). Besser leben! Ein Seminar zur Stärkung der Selbstfürsorge von psychosozialen Fachkräften. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 15, 27-35. <https://doi.org/10.1007/s11553-019-00735-2>
- Damasio, A. R. (2003). *Der Spinoza-Effekt*. List.
- DeRamus, M. (2015). When It's More Than Hearing Loss – Be attuned to signs of autism spectrum disorder in children with hearing loss. *The ASHA Leader*, 20, 10-11. <https://doi.org/10.1044/leader.FMP.20042015.10>
- Dorse, C., Lacroix, P. & Krause, A. (2013). Arbeitszeit an Schulen: Welches Modell passt in unsere Zeit? Kriterien zur Gestaltung schulischer Arbeitsbedingungen. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 213-230). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_12
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>

- Döring-Seipel, E. & Dauber, H. (2013). *Was Lehrerinnen und Lehrer gesund erhält. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Döring-Seipel, E. & Seip, M. (2016). Projekt „Psychosoziale Basiskompetenzen“: Standortbestimmung und Selbstprofessionalisierung. In A. Böger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 275-301). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_13
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Eigenverlag.
- Druschke, R. & Seibt, R. (2016). Einmal Lehrer – immer Lehrer? Eine qualitative Studie zum Prozess des Berufswechsels und alternativen Karrierepfaden im Lehrerberuf. *Prävention und Gesundheitsförderung, 11*, 193-202. <https://doi.org/10.1007/s11553-016-0546-1>
- Duarte, J., Pinto-Gouveia, J. & Cruz, B. (2016). Relationships between nurses' empathy, self-compassion and dimensions of professional quality of life: A cross-sectional study. *International journal of nursing studies, 60*, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2016.02.015>
- Eckert, M. & Tarnowski, T. (2022). Stress- und Emotionsregulation. *Trainingsmanual zum Programm Stark im Stress, 2*. Beltz.
- Eckert, M., Ebert, D., and Sieland, B. (2013). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulation als Aufgabe und Ziel für Lehrkräfte und Schüler. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 191-211). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_11
- Eldor, L. & Shoshani, A. (2016). Caring relationships in school staff: Exploring the link between compassion and teacher work engagement. *Teaching and Teacher Education, 59*, 126-136 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.001>
- Emery, D. W. & Vandenberg, B. (2010). Special education teacher burnout and act. *International journal of special education, 25(3)*, 119-131.
- Ernst, M. (2023). Förderorte und Organisationsformen. Pädagogisch Audiologische Beratungsstelle. In A. Leonhardt & T. Kaul (Hrsg.), *Grundbegriffe der Hörgeschädigtenpädagogik. Ein Handbuch* (S. 97-100). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-037235-1>
- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82-100). Klinkhardt.

- Figley, C. (2002). Compassion fatigue: Psychotherapist's chronic lack of self care. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 1433-1441. <https://doi.org/10.1002/jclp.10090>
- Flick, U. (2019a). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 473-487). Springer. doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_33
- Flick, U. (2019b). Design und Prozess qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (13. Aufl., S. 252-265). Rowohlt.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2019). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (13. Aufl., S. 13-29). Rowohlt.
- Folkman, S. (2008). The case for positive emotions in the stress process. *Anxiety, Stress & Coping*, 21(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/10615800701740457>
- Foucault, M. (1989). *Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit* (3. Aufl.). Suhrkamp.
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J. & Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of personality and social psychology*, 95(5), 1045–1062. <https://doi.org/10.1037/a0013262>
- Frick, J. (2015). *Gesund bleiben im Lehrberuf. Ein ressourcenorientiertes Handbuch*. Huber.
- Frick, J. (2021). Resilienz und Salutogenese im Lehrberuf: Förderung und Aufrechterhaltung der Lehrer*innen- Gesundheit. In K. Fröhlich-Gildhoff & M. Rönnau-Böse (Hrsg.), *Menschen stärken - Studien zur Resilienzförderung* (S. 109-155). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32259-5_6
- Fu, W., Wang, L., He, X., Chen, H. & He, J. (2022). Subjective Well-being of Special Education Teachers in China: The Relation of Social Support and Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.802811>
- Garberoglio, C. L., Gobble, M. E. & Cawthon, S. W. (2012). A National Perspective on Teachers' Efficacy Beliefs in Deaf Education. *Journal of Deaf studies and Deaf Education*, 17(3), 367-383. <https://doi.org/10.1093/deafed/ens014>
- Gehrmann, A. (2013). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf* (S. 175-190). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90500-6_10
- Germer, C. & Neff, K. (2019). Mindful Self-Compassion (MSC). In I. Itzvan (Hrsg.), *The handbook of mindfulness-based programs: Every established intervention, from medicine to education* (S. 357-367). Routledge.
- Gilbert, P. (2013). *Compassion Focused Therapy*. Junfermann.

- Glaser, B. & Strauss, A. (2010). *Grounded Theory* (3. Aufl.). Huber.
- Gödde, G. & Zirfas, J. (2018a). Selbstsorge in der Antike. In G. Gödde & J. Zirfas (Hrsg.), *Kritische Lebenskunst. Analysen-Orientierungen-Strategien* (S. 322-334). Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04644-4>
- Gödde, G. & Zirfas, J. (2018b). Selbstsorge in der Moderne. In G. Gödde & J. Zirfas (Hrsg.), *Kritische Lebenskunst. Analysen-Orientierungen-Strategien* (S. 335-346). Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04644-4>
- Gödde, G. & Zirfas, J. (2021). *Therapieziel Selbstsorge*. Vandenhoeck & Rupprecht.
- Göhlich, M. (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik* (57. Aufl., S. 138-152). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7091>
- Göhlich, M. & Engel, J. (2020). Achtsamkeit. Zur pädagogischen Relevanz einer Technik der Selbstsorge. In J. Bilstein, M. Winzen & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Anthropologie der Technik. Praktiken, Gegenstände und Lebensformen* (S. 63-75). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11683-5>
- Gräfen, C. & Pospischil, M. (2018). Sächliche Ressourcen. In A. Leonhardt (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Hören* (S. 126-135). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-026889-0>
- Gräfen, C. & Wessel, J. (2018). Organisationsformen der Erziehung und Rehabilitation. In A. Leonhardt (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Hören* (S. 36-51). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-026889-0>
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-2019.
- Gumley, A. & MacBeth, A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical psychology review*, 32(6), 545-552. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Hagenauer, G. & Hascher, T. (2018). Bedingungsfaktoren und Funktionen von Emotionen von Lehrpersonen im Unterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 46, 141-164. <https://doi.org/10.1007/s42010-017-0010-8>
- Hansen, J., Klusmann, U. & Hanewinkel, R. (2020). *Stimmungsbild: Lehrergesundheit in der Corona-Pandemie. Befragung zur Lehrergesundheit*. https://bildungsklick.de/fileadmin/user_upload/www.bildungsklick.de/PDFs/ergebnisbericht-2389012.pdf.
- Hasselhorn, H.-M. & Nübling, M. (2004). Arbeitsbedingte psychische Erschöpfung bei erwerbstätigen in Deutschland. *Arbeitsmed.Sozialmed.Umweltmed.*, 39(11), 568-576.

- Hausen, A. (2014). Englisch an der Schule für Hörgeschädigte - Chance oder Überforderung? In R. Bartosch & A. Rohde (Hrsg.), *Im Dialog der Disziplinen. Englischdidaktik-Förderpädagogik-Inklusion* (S. 95-114). Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Hedderich, I. (2016a). Burnout. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 370-379). Klinkhardt.
- Hedderich, I. (2016b). Lehrgesundheit im Kontext schulischer Inklusion. Kenntnisstand und Ergebnisse einer explorativen Studie und Perspektiven. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 11, 34-39. <https://doi.org/10.1007/s11553-015-0524-z>
- Hedderich, I. & Hecker, A. (2009). *Belastung und Bewältigung in Integrativen Schulen. Eine empirisch-qualitative Pilotstudie bei LehrerInnen für Förderpädagogik*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:1861>
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103-125). Waxmann.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (57. Aufl., S. 268-288). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7098>
- Henninger, M. (2016). Resilienz. In D. Frey (Hrsg.), *Psychologie der Wert. Von Achtsamkeit bis Zivilcourage – Basiswissen aus Psychologie und Philosophie* (S. 157-165). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-48014-4>
- Herlt, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Kapitel 6: Fit für den Lehrerberuf?! Ein Selbsterkundungsverfahren für Interessenten am Lehramtsstudium. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 157-181). Beltz.
- Herpertz, S. & Schütz, A. (2016). „EMO-TRAIN“: Ein Interventionsprogramm zur Förderung von Empathie, Emotionswahrnehmung und -regulation. In M. Roth, V. Schönefeld & T. Altmann (Hrsg.), *Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie. Ein praxisorientiertes Kompendium* (S. 141-155). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48199-8_11

- Herzog, S. (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf*. Waxmann.
- Herzog, W. & Makarova, E. (2014). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 83-102). Waxmann.
- Hillert, A. (2013). Psychische und psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern. Konzepte, Diagnosen, Präventions- und Behandlungsansätze. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 137-153). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90500-6_8
- Hillert, A., Bracht, M. M., Koch, S., Lüdtkke, K., Ueing, S., Lehr, D. & Sosnowsky-Waschek, N. (2019). *AGIL-Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf: Das persönliche Arbeitsbuch*. Schattauer.
- Hillert, A., Koch, S. & Lehr, D. (2013). Das Burnout-Phänomen am Beispiel des Lehrerberufs. *Nervenarzt*, 84(7), 806 – 812. <https://doi.org/10.1007/s00115-013-3745-4>
- Hillert, A., Lehr, D., Koch, S., Bracht, M., Ueing, S., Sosnowsky-Waschek, N. & Lüdtkke, K. (2016). *Lehrergesundheit. AGIL – das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf* (2. Aufl.). Schattauer.
- Hintermair, M. (2017). Auf was es bei der Gestaltung von Beratungsprozessen in der Hörgeschädigtenpädagogik im Wesentlichen ankommt. Ressourcenorientierte Bausteine für Forschung und Praxis. In M. Hintermair & C. Tsirigotis (Hrsg.), *Beratung und Kooperation in Handlungsfeldern der Hörgeschädigtenpädagogik - Empowermentprozesse initiieren* (S. 61-77). Median.
- Hintermair, M., Knoors, H. & Marschark, M. (2014). *Gehörlose und schwerhörige Schüler unterrichten*. Median.
- Hintermair, M., Schäfer, K. & Vogt, K. (2020). Work-Life-Balance von pädagogischen Leitungskräften an Fördereinrichtungen mit dem Förderschwerpunkt Hören. *Hörgeschädigtenpädagogik*, 4, 223-232.
- Hintermair, M., Vogt, K. & Schäfer, K. (2021a). „Ich hoffe nur, dass ich von Burnout verschont bleibe und versuche, mich immer wieder ins Gleichgewicht zu bringen“. *Hörgeschädigtenpädagogik*, 2, 70-80.
- Hintermair, M., Vogt, K. & Schäfer, K. (2021b). Zur Work-Life-Balance von gehörlosen und schwerhörigen Lehrkräften. *Das Zeichen* 9.
- Hodzic, S. S., Ripoll, P., Holling, H. & Zenasni, F. (2018). How Efficient Are Emotional Intelligence Trainings: A Meta-Analysis. *Emotion Review*, 10(2), 138-148. <https://doi.org/10.1177/1754073917708613>
- Hoffmann, V. & Schäfer, K. (2020). *Kindliche Hörstörungen. Diagnostik - Versorgung - Therapie*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61126-5>

- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Prentice Hall.
- Honka, M. (2023). Mobiler Dienst und schulische Inklusion. In A. Leonhardt & T. Kaul (Hrsg.), *Grundbegriffe der Hörgeschädigtenpädagogik. Ein Handbuch* (S. 108-110). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-037235-1>
- Hopf, C. (2016). *Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11482-4>
- Hopf, C. (2019). Qualitative Interviews - ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (13. Aufl., S. 349-360). Rowohlt.
- Hupfeld, J. & Ruffieux, N. (2011). Validierung einer deutschen Version der Self-Compassion Scale (SCS-D). *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 40(2), 115–123. <https://doi.org/10.1026/1616-3443/a000088>.
- Isensee, N. (2017). Frühförderung ist vor allem Elternberatung. Beispiele für gelingende Elterngespräche. In M. Hintermair & C. Tsirigotis (Hrsg.), *Beratung und Kooperation in Handlungsfeldern der Hörgeschädigtenpädagogik – Empowermentprozesse initiieren* (S. 83-101). Median.
- Jacobsen, A., Schulz, W., Meyer- BÜchling, S., Beecken, I. & Schumacher, M. (2015). Schulische Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderbedarf Hören und Kommunikation- Qualitätsstandards. *Positionspapier Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen (BDH)*.
- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6, 732-743. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4>
- Jennings, P. A. & Greenberg, T. M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kabat-Zinn, J. (2015). Mindfulness. *Mindfulness*, 6(6), 1481-1483. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0456-x>
- Kärner, T., Müller, B. & Heinrichs, K. (2017). Effekte achtsamkeitsbasierter Interventionen zur Verbesserung der Stressbewältigung von Lehrpersonen: eine Zusammenfassung aktueller Forschungsbefunde. *Wirtschaft & Erziehung* 69(2), 11-16.
- Kaiser, G., Busse, A., Hoth, J., König, J. & Blömeke, S. (2015). About the complexities of video-based assessments: Theoretical and methodological approaches to overcoming shortcomings of research on teachers' competence. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 369–387. <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9616-7>

- Kalisch, R., Baker, D., Basten, U., Boks, M. P., Bonanno, G. A., Brummelman, E., Chmitorz, A., Fernández, G., Fiebach, C. J., Galatzer-Levy, I., Geuze, E., Groppa, S., Helmreich, I., Hendler, T., Hermans, E. J., Jovanovic, T., Kubiak, T., Lieb, K., Lutz, B., Müller, M. B., ... Kleim, B. (2017). The resilience framework as a strategy to combat stress-related disorders. *Nature Human Behaviour*, 1(11), 784–790. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0200-8>
- Kang, S.-M. & Shaver, P. R. (2004). Individual Differences in Emotional Complexity: Their Psychological Implications. *Journal of Personality*, 72(4), 687-726. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00277.x>
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 154 – 163. <https://doi.org/10.1026//0044-3409.210.4.154>
- Kauffeld, S. & Hoppe, D. (2014). Arbeit und Gesundheit. In S. Kauffeld (Hrsg.), *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor*, (2. Aufl., S. 241-260). Springer. doi 10.1007/978-3-642-42065-8
- Kaul, T. (2018). Nachteilsausgleich. In A. Leonhardt (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Hören* (S. 118-126). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-026889-0>
- Kaul, T. (2018). Weitere personelle Unterstützungsangebote. In A. Leonhardt (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Hören*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-026889-0>
- Kaul, T. & Leonhardt, A. (2016). Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation. In Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW; ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis* (S. 65-70). Ministerium für Schule und Weiterbildung (NRW).
- Kaul, T. & Niehaus, M. (2014). *Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Hörschädigung in unterschiedlichen Lebenslagen in Nordrhein-Westfalen*. Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales (NRW).
- Keller-Schneider, M. (2018). „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.“ Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In A. Pseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 231-254). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_11
- Kennon, J. & Patterson, M. (2016). What I didn't know about teaching: Stressors and burnout among deaf education teachers. *Journal of Human Services: Training, Research, and Practice*, 1, 1–43.
- Kim, L. E., Jörg, V. & Klassen, R. M. (2019). A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout. *Educational Psychology Review* 31(1), 163-195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>

- Kirchhoff, S. & Okan, O. (2022). Gesundheitskompetente Schule: Konzeptentwicklung für organisationale Gesundheitskompetenz in der Schule. *Bundesgesundheitsblatt*, 65, 795-802. <https://doi.org/10.1007/s00103-022-03546-7>
- Klap, J., MacCallum, J. & Mansfield, C. F. (2021). 'Head' First: Principal Self-care to Promote Teacher Resilience. In C. F. Mansfield (Hrsg.), *Cultivating Teacher Resilience* (S. 195-210). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1>
- Klimecki, O., Leiberg, S., Lamm, C. & Singer, T. (2013). Functional Neural Plasticity and Associated Changes in Positive Affect After Compassion Training. *Cerebral Cortex*, 23(7), 1552–1561. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhs142>
- Klimecki, O., Leiberg, S., Ricard, M. & Singer, T. M.-P.-G.-5. (2014). Differential pattern of functional brain plasticity after compassion and empathy training. *Social cognitive and affective neuroscience*, 9(6), 873-879. <https://doi.org/10.1093/scan/nst060>
- Klimecki, O., Ricard, M. & Singer, T. (2013). Empathie versus Mitgefühl. Erkenntnisse aus der Forschung mit Erster-Person- und Dritter-Person-Methode. In T. Singer & M. Bolz (Hrsg.), *Empathie versus Mitgefühl. Mitgefühl in Alltag und Forschung* (S. 508-531). Max-Planck-Gesellschaft.
- Klusmann, U. & Waschke, N. (2018). *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf*. Hogrefe.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 161–173. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.161>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008a). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology: An International Review*, 57, 127 – 151. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008b). Teachers' Occupational Well-Being and Quality of Instruction: The Important Role of Self-Regulatory Patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702-715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Krause, A. & Dorsewagen, C. (2014). Belastung und Besprechung im Lehrerberuf - Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 987-1013). Waxmann.
- Krause, A., Bäuerle, F. & Dorsewagen, C. (2008). RHIA-Unterricht: Psychische Belastungen erfassen und reduzieren. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule* (S. 75-99). Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9551-3_3

- Krause, A., Dorsemagen, C. & Baeriswyl. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und Gesundheitsforschung. In M. Rothland (Hrs.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 60-80). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_4
- Krause, A., Philipp, A., Bader, F. & Schüpbach, H. (2008). Emotionsregulation von Lehrkräften: Umgang mit Gefühlen als Teil der Arbeit. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule* (S. 309-335). Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9551-3_12
- Krauskopf, K. & Knigge, M. (2017). Die Komplexität kognitiver Emotions-repräsentationen als Facette sozio-emotionaler Kompetenzen von Lehrkräften. Eine Pilotstudie zur Entwicklung von Items zur Erfassung der Levels of Emotional Awareness im Lehramtsstudium. *Empirische Sonderpädagogik*, 9(1), 66-89. <https://doi.org/10.25656/01:14876>
- Kruse, J. (2009). Qualitative Sozialforschung – interkulturell gelesen: Die Reflexion der Selbstausslegung im Akt des Fremdverstehens. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 10(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-10.1.1209>
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2.Aufl.). Beltz.
- Ksienzyk, B. & Schaarschmidt, U. (2005). 3. Beanspruchung und schulische Arbeitsbedingungen. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2.Aufl., S. 72-87). Beltz.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz.
- Kühlmeier, K., Muckel, P. & Breuer, F. (2020). Qualitative Inhaltsanalysen und Grounded-Theory-Methodologien im Vergleich: Varianten und Profile der "Instruktionalität" qualitativer Auswertungsverfahren. *Forum Qualitative Sozialforschung* 21(1), 1-25. <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3437>
- Kuhbandner, C. & Schelhorn, I. (2020). *Emotionale Kompetenz im Lehrerberuf*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26984-5>
- Kultusministerkonferenz (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Kunina-Habenicht, O., Decker, A.-T., Kunter, M., Seifried, K., Drewes, S. & Hasselhorn, M. (2021). Lehrerpersönlichkeit und professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (S. 379-388). Kohlhammer.

- Kunter, M. & Baumert, J. (2011). Das COACTIV-Forschungsprogramm zur Untersuchung professioneller Kompetenz von Lehrkräften – Zusammenfassung und Diskussion. In J. Thonhauser, M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0017-x>
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261-281). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2>
- Kyriacou, C. (2011). Teacher stress: from prevalence to resilience. In J. Langan-Fox & C. Cooper (Hrsg.), *The handbook of stress in the occupations* (S. 161-173). Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9780857931153.00027>
- Lauermann, F. & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction, 45*, 9-19. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>
- Laux, A., Ksienzyk-Kreuziger, B. & Kieschke, U. (2007). Kapitel 4: Unterstützung von Führungsarbeit und Teamentwicklung an der Schule. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 93-115). Beltz.
- Lazarus, S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and coping*. Springer.
- Lazuras, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education, 33*(4), 204-209. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00440.x>
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Batts Allen, A. & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Journal of personality and social psychology, 92*(5), 887-904. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.5.887>
- Lehr, D. (2014a). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf - Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 968-986). Waxmann.
- Lehr, D. (2014b). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf - Präventions- und Interventionsansätze in der personbezogenen Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.). Waxmann.
- Lehr, D., Eckert, M., Baum, K., Thiart, H., Heber, E., Berking, M., Sieland, B. & Ebert, D. (2014). Online-Trainings zur Stressbewältigung - eine neue Chance zur

- Gesundheitsförderung im Lehrerberuf? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(2), 190-212. <https://doi.org/10.25656/01:15518>
- Lehr, D., Heber, E., Sieland, B., Hillert, A., Funk, B. & Ebert, D. D. (2016). „Occupational eMental Health“ in der Lehrgesundheit. Ein metaanalytisches Review zur Wirksamkeit von Online- Gesundheitstrainings bei Lehrkräften. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 11(3), 182-192. <https://doi.org/10.1007/s11553-016-0541-6>
- Lehr, D., Schmitz, E. & Hillert, A. (2008). Bewältigungsmuster und psychische Gesundheit. Eine clusteranalytische Untersuchung zu Bewältigungsmustern im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Arbeits- u. Organisationspsychologie*, 52(1), 3-16. <https://doi.org/10.1026/0932-4089.52.1.3>.
- Leiberg, S., Klimecki, O. & Singer, T. (2011). Short-Term Compassion Training Increases Prosocial Behavior in a Newly Developed Prosocial Game. *PLoS ONE*, 6(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0017798>
- Leonhardt, A. (2019). *Grundwissen Hörgeschädigtenpädagogik* (4.Aufl.). Reinhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838550626>
- Linz, R., Puhmann, L. M., Engert, V. & Singer, T. (2022). Investigating the impact of distinct contemplative mental trainings on daily life stress, thoughts and affect-Evidence from a nine-month longitudinal ecological momentary assessment study. *Psychoneuroendocrinology*, 142. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2022.105800>
- Liu, J. J., Ein, N., Gervasio, J., Battaion, M. & Fung, K. (2022). The Pursuit of Resilience: A Meta-Analysis and Systematic Review of Resilience-Promoting Interventions. *Journal of Happiness Studies*, 23, 1771-1791. <https://doi.org/10.1007/s10902-021-00452-8>
- Luckner, J. & Hanks, J. (2003). Job satisfaction: Perceptions of a national sample of teachers of students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 148(1), 5-17. <https://doi.org/10.1353/aad.2003.0006>
- Ludwig, K. & Wessel, J. (2018). Zusammenarbeit mit Eltern. In A. Leonhardt (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Hören*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-026889-0>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T. & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Weatherby-Fell, N., Broadley, T. & Botman, C. (2021). A BRiTE Journey: 2013–2019. In C. F. Mansfield (Hrsg.), *Cultivating Teacher Resilience. International Approaches, Applications and Impact* (S. 27-47). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1>

- Mansfield, C., Beltman, S., Price, A. & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff:" Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education* 28(3), 357-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Hrsg.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (S. 3-34). Basic Books.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 189-215). Waxmann.
- Mayr, J. (2016). Lehrerpersönlichkeit. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103-125). Waxmann.
- Mayr, J., Hanfstingl, B. & Neuweg, G. (2020). Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 141-147). Klinkhardt.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of personality and social psychology*, 52(1), 81-90. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.81>
- Montgomery, C. & Rupp, A. (2005). A Meta-analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458-486. <https://doi.org/10.2307/4126479>
- Neff, K. (2003a). Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101. <https://doi.org/10.1080/1529886030903209032>
- Neff, K. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>
- Neff, K. (2012). *Selbstmitgefühl. Wie wir uns mit unseren Schwächen versöhnen und uns selbst der beste Freund werden*. Kailash.
- Neff, K. (2023). Self-Compassion: Theory and Measurement. In A. Finlay-Jones, K. Bluth & K. Neff (Hrsg.), *Handbook of Self-Compassion* (S. 1-18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-22348-8_1
- Neff, K. D. & Beretvas, S. N. (2013). The role of self-compassion in romantic relationships. *Self and Identity*, 12(1), 78-98. <https://doi.org/10.1080/15298868.2011.639548>

- Neff, K. D. & Dahm, K. A. (2015). Self-compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness. In B. D. Ostafin, M. D. Robindon & B. P. Meier (Hrsg.), *Handbook of mindfulness and self-regulation* (S. 121-137). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-2263-5_10
- Neff, K. D. & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of clinical psychology*, 69(1), 28-44. <https://doi.org/10.1002/jclp.21923>
- Neff, K. & Germer, C. (2017). Self-compassion and psychological well-being. In E. M. Seppälä, E. Simon-Thomas, S. L. Brown, M. C. Worline, C. D. Cameron & J. R. Doty (Hrsg.), *Oxford Handbook of Compassion Science* (S. 371-418). Oxford University Press.
- Neff, K. & Germer, C. (2019). *Selbstmitgefühl. Ein Übungsbuch*. arbor.
- Neff, K. & Seppälä, E. (2017). Compassion, well-being, and the hypo-egoic self. In K. Brown & M. R. Leary (Hrsg.), *The Oxford handbook of hypo-egoic phenomena* (S. 189-203). Oxford university press.
- Neugebauer, U. & Wilbert, J. (2010). Zum Zusammenhang zwischen Bewältigungsstil und Burnout-Symptomen bei Lehrkräften der Förderschule Lernen. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 69-82. <https://doi.org/10.25656/01:9349>
- Neyer, F. & Asendorpf, J. (2018). *Psychologie der Persönlichkeit* (6. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-54942-1>
- Nieskens, B., Rupprecht, S. & Erbring, S. (2012). Was hält Lehrkräfte gesund? Ergebnisse der Gesundheitsforschung für Lehrkräfte und Schulen. In DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hrsg.), *Handbuch Lehrergesundheit – Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen* (2. Aufl., S. 31-96). Carl Link.
- Oevermann, U. (2004). Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In D. Geulen & H. Veith (Hrsg.), *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven* (S. 155-181). Lucius & Lucius. <https://doi.org/10.1515/9783110511246-011>
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 55-77). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_4
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (2018). Einleitung. Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 1-12). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5>

- Persson, G. (2023). Förderorte und Organisationsformen. Kindergarten. In A. Leonhardt & T. Kaul (Hrsg.), *Grundbegriffe der Hörgeschädigtenpädagogik. Ein Handbuch* (S. 100-102). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-037235-1>
- Platon. (2004). *Sämtliche Werke, Band 3*. Rowohlt.
- Pospischil, M. (2023). Grundlagen einer Pädagogik bei Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit. Schulische Inklusion. In A. Leonhardt & T. Kaul (Hrsg.), *Grundbegriffe der Hörgeschädigtenpädagogik. Ein Handbuch* (S. 132-135). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-037235-1>
- Potreck-Rose, F. (2017). Selbstfürsorge. Was hindert uns daran und wie lässt sie sich fördern? *Psychotherapie im Dialog*, 18(4), 24-30. <https://10.1055/s-0043-118249>
- Preckel, K., Kanske, P. & Singer, T. (2018). On the interaction of social affect and cognition: empathy, compassion and theory of mind. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 19, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2017.07.010>
- Reddemann, L. (2015). Optimierung oder Selbstfürsorge - über die Nutzung von Resilienzfaktoren. *Ärztliche Psychotherapie*, 10(4), 221-226.
- Richardson, K. M. & Rothstein, H. R. (2008). Effects of Occupational Stress Management Intervention Programs: A Meta-Analysis. *Journal of Occupational Health Psychology*, 13(1), 69-93. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.13.1.69>
- Robinson, O., Bridges, S., Rollins, L. & Schumacker, R. (2019). A study of the relation between special education burnout and job satisfaction. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(4), 295-303. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12448>
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2021). Einführung: Das Konzept der Resilienz in verschiedenen Lebensabschnitten. In K. Fröhlich-Gildhoff & M. Rönnau-Böse (Hrsg.), *Menschen stärken. Resilienzförderung in verschiedenen Lebensbereichen* (S. 4-21). <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32259-5>. Springer.
- Roloff Henoch, J. R., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Trautwein, U. (2015). Die Entwicklung beruflicher Selbstregulation: Ein Vergleich zwischen angehenden Lehrkräften und anderen Studierenden. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 29(3-4), 151-162. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000157>
- Roloff Henoch, J., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Trautwein, U. (2016). Berufliche Selbstregulation im Hochschulstudium: Der Zusammenhang mit Persönlichkeit und subjektivem Wohlbefinden. *Unterrichtswissenschaft*, 44(1), 25-39.
- Rosa, H. (2019). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.
- Rothland, M. (2004). Interaktion in Lehrerkollegien. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 161-170). Schattauer.

- Rothland, M. (2009). Das Dilemma des Lehrerberufs sind ... die Lehrer? Anmerkungen zur persönlichkeitspsychologisch dominierten Lehrerbelastungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 111-125. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0045-z>
- Rothland, M. (2011). Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1, 179-197. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0016-y>
- Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2.Aufl., S. 21-39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_2
- Rothland, M. (2014). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf* (2.Aufl., S. 349-385). Waxmann.
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 1011-1034). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_4
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers*. Huber.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sandmeier, A., Mustafić, M. & Krause, A. (2020). Gesundheit und Selbstregulation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 123-130). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-014>
- Schaarschmidt, U. (2005). 1. Potsdamer Lehrerstudie - Anliegen und Konzept. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl., S. 15-40). Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2005). 2. Situationsanalyse. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (1. Aufl., S. 41-71). Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2009). Beanspruchung und Gesundheit im Lehrerberuf. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 605-616). Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). Kapitel 1: Einführung und Überblick. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 17-43). Beltz.

- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 81-97). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_5
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2018). Lehrerbelastung und Burnout. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 390-400). Beltz.
- Schaarschmidt, U., Sieland, B., Fischer, A. & Rahm, T. (2007). *Die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse und Vorschläge der Projektgruppe QuaGiS zur Entwicklung eines zukunftsfähigen Arbeitszeitmodells*. VBE Verlag NRW.
- Schäfer, K., Vogt, K. & Hintermair, M. (2021). Work-Life-Balance, berufsbezogenes Belastungserleben und Self-Compassion bei Lehrkräften im Förderschwerpunkt Hören. *Empirische Sonderpädagogik*, 13(1), 75-93. <https://doi.org/10.25656/01:23572>
- Schäfer, K., Vogt, K. & Hintermair, M. (2022). Work-Life-Balance von Förderschullehrkräften in der inklusiven Begleitung von hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen an allgemeinen Schulen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73, 368-381.
- Scheuch, K., Haufe, E. & Seibt, R. (2015). Lehrergesundheit. *Deutsches Ärzteblatt*, 112(20), 347-356. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0347>
- Schmid, A. (2008). Burnout- (K)ein Thema für Sonderschullehrkräfte im MSD? In U. Heimlich, T. Eckerlein & A. Schmid (Hrsg.), *Mobile sonderpädagogische Förderung - das Beispiel Bayern* (S. 136-147). Lit-Verlag.
- Schmid, W. (2018). *Selbstfreundschaft. Wie das Leben leichter wird*. Insel.
- Schmidt, S. (2016). Eine systemische Perspektive auf die Praxis der Achtsamkeit. *Kontext* 47(4), 335-353. <https://dgsf.org/service/wissensportal/eine-systemische-perspektive-auf-die-praxis-der-achtsamkeit>
- Schmitz, E. & Jehle, P. (2013). Innere Kündigung und frühzeitige Pensionierung bei Lehrkräften. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 155-174). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_9
- Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik*. (44. Aufl., S. 192-214). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:3936>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781529682571>

- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>
- Schult, J., Münzer-Schrobildgen & Sparfeldt, J. R. (2014). Belastet, aber hochzufrieden? Arbeitsbelastung von Lehrkräften im Quer- und Längsschnitt. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22(2), 61-67. <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000114>
- Schumacher, L., Paulus, P. & Sieland, B. (2009). Unterricht, Schule, Bildungssystem und Gesellschaft. Situative Einflussfaktoren auf die Gesundheit und Professionalität von Lehrkräften. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 617-628). Beltz.
- Schumacher, L., Sieland, B. & Nieskens, B. (2013). *Handlungsempfehlungen zur Gestaltung von Setting-Projekten zur Gesundheitsförderung und Qualitätsentwicklung in Schulen. Wissenschaftliche Expertise*. DAK/Unfallkasse NRW.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53). Beltz.
- Schwarzer, R. & Warner, M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 663-678). Waxmann.
- Schweer, M., Thies, B. & Lachner, R. (2017). Soziale Wahrnehmungsprozesse und unterrichtliches Handeln. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl., S. 121-145). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_5
- Semmer, N. K. & Meier, L. L. (2019). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In H. Schuler & K. Moser (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (6. Aufl., S. 473-509). Hogrefe.
- Shapira, L. B. & Mongrain, M. (2010). The benefits of self-compassion and optimism exercises for individuals vulnerable to depression. *The Journal of Positive Psychology*, 5(5), 377-389. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.516763>
- Shyman, E. (2011). Examining mutual elements of the job strain model and the effort – reward imbalance model among special education staff in the USA. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(3), 349–363. <https://doi.org/10.1177/1741143210393995>
- Siegrist, J. (2013). Berufliche Gratifikationskrisen und depressive Störungen. Aktuelle Forschungsevidenz. *Der Nervenarzt*, 84, 33-37. <https://doi.org/10.1007/s00115-012-3667-6>

- Siegrist, J. (2017). Kapitel 2. The Effort–Reward Imbalance Model. In C. L. Cooper (Hrsg.), *The handbook of stress and health. A guide to research and practice* (S. 24-35). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118993811.ch2>
- Siegrist, J. (2017). The Effort–Reward Imbalance Model. In C. L. Cooper & J. Campbell (Hrsg.), *The handbook of stress and health. A guide to research and practice* (S. 24-35). Wiley-Blackwell.
- Sieland, B. (2000). Auch Lehrer müssen sich wohlfühlen. *Praxis Schule 5-10*, 11(2), 35-40.
- Sieland, B. (2020). *Hast du heute schon gelebt? 15 Minuten Selbst-Coaching am Tag* (3. Aufl.). LG-Print.
- Sieland, B. & Rupprecht, S. (2009). Was hat (Selbst-)Wertschätzung mit (Lehrer-) Gesundheit zu tun? Wachstumskräfte und Motivation freisetzen durch Wert-schätzung. *SchulVerwaltung. Spezial*, 3, 12-15.
- Singer, T. & Klimecki, O. M. (2014). Empathy and compassion. *Current Biology*, 24(18), 875-878. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2014.06.054>
- Steinke, I. (2019). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (13. Aufl., S. 319-331). Rowohlt.
- Stevens, L. & Woodruff, C. (2018). What Is This Feeling That I Have for Myself and for Others? Contemporary Perspectives on Empathy, Compassion, and Self- Compassion, and Their Absence. In L. Stevens & C. Woodruff (Hrsg.), *The Neuroscience of Empathy, Compassion, and Self-Compassion* (S. 1-21). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/C2015-0-06266-9>
- Stiller, M. (2015). *Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungen bei Lehrkräften*. Klinkhardt.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19897-2>
- Strübing, J. (2018). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung* (2. Aufl.). de Gruyter.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Beltz/ Psychologie Verlags Union.
- Strauss, C., Taylor, B. L., Gu, J., Kuyken, W., Baer, R., Jones, F. & Cavanagh, K. (2016). What is compassion and how can we measure it? A review of definitions and measures. *Clinical Psychology Review*, 47, 15-27. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.05.004>
- Tandler, N. & Petersen, L. (2021). Schützt Selbstmitgefühl angehende Lehrkräfte vor dem Burnout? Über die protektive Rolle von Selbstmitgefühl im Lehramtsreferendariat.

- Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68, 81–99. <http://dx.doi.org/10.2378/peu.art05d>
- Tandler, N., Kirkcaldy, B., Petersen, L. E. & Athanasou, J. (2019). Is there a role for mindfulness and self-compassion in reducing stress in the teaching profession?. *Minerva Psichiatica*, 60(1), 51-59. <https://doi.org/10.23736/S0391-1772.19.01998-8>
- Terhart, E. (2006). Was wissen wir über gute Lehrer? Ergebnisse aus der empirischen Lehrerforschung. *Pädagogik*, 58(5), 42-47.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik* (57. Aufl., S. 202-224). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7095>
- Trauth, K. (2023). Menschen mit Hörschädigung. Hörbehinderte Menschen mit weiteren Behinderungen. In A. Leonhardt & T. Kaul (Hrsg.), *Grundbegriffe der Hörgeschädigtenpädagogik. Ein Handbuch* (S. 89-92). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-037235-1>
- Trauth, K. & Gräfen, C. (2023). Diagnostik, Planen und Begutachten. Individuelle Förderpläne. In A. Leonhardt & T. Kaul (Hrsg.), *Grundbegriffe der Hörgeschädigtenpädagogik. Ein Handbuch* (S. 220-222). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-037235-1>
- Trompetter, H., de Kleine, E. & Bohlmeijer, E. (2017). Why does positive mental health buffer against psychopathology? An exploratory study on self-compassion as a resilience mechanism and adaptive emotion regulation strategy. *Cognitive therapy and research*, 41, 459-468. <https://doi.org/10.1007/s10608-016-9774-0>
- Tsirigotis, C., Beer, S., Jürgensen, C. & Krumbach, B. (2004). Frühförderung hörgeschädigter Kinder: einen Rahmen für förderliche Entwicklungsbedingungen schaffen. *Hörgeschädigtenpädagogik*, 6, 236-245.
- Ulich, E. (2011). *Arbeitspsychologie* (7.Aufl.). Schäffer-Poeschel.
- Unterbrink, T., Pfeifer, R., Krippel, L., Zimmermann, L., Rose, U., Joos, A., Hartmann, A., Wirsching, M. & Bauer, J. (2012). Burnout and effort–reward imbalance improvement for teachers by a manual-based group program. *International archives of occupational and environmental health*, 85(6), 667-674. [hzzps://doi.org/10.1007/s00420-011-0712-x](https://doi.org/10.1007/s00420-011-0712-x)
- van Dick, R. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen Horrorjob und Erfüllung* (2.Aufl.). Tectum.
- VERBI Software. (2019). MAXQDA 2020. <https://www.maxqda.com/de>

- Vogt, K., Hintermair, M. & Schäfer, K. (2021). Selbstmitgefühl (Self-Compassion) als Schutzfaktor für emotionale Resilienz. *Hörgeschädigtenpädagogik*, 3, 162-170.
- Weiß, S., Kollmannsberger, M. & Kiel, E. (2013). Lehrerin/Lehrer im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung - Ein Anforderungsprofil aus Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen. *Heilpädagogische Forschung*, 4, 199-209.
- Weiß, S., Schramm, S. & Kiel, E. (2012). Was sollen Grundschullehrkräfte können? Die Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5(1), 81-95. <https://doi.org/10.25656/01:14731>
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Beltz.
- Wessel, J. (2005). *Kooperation im Gemeinsamen Unterricht. Die Zusammenarbeit von Lehrern in der schulischen Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher*. Monsenstein und Vannerdat.
- Wessel, J. (2012). Inklusive Beschulung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher - Anforderungen an eine "Schule für alle". *Sonderpädagogische Förderung heute*, 2, 145-159.
- Wesselborg, B. & Bauknecht, J. (2023). Belastungs- und Resilienzfaktoren vor dem Hintergrund von psychischer Erschöpfung und Ansätzen der Gesundheitsförderung im Lehrerberuf. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 18, 282-289. <https://doi.org/10.1007/s11553-022-00955-z>
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227-255). Beltz.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-5630>
- World Health Organization (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/356119/9789240049338-eng.pdf?sequence=1>
- Wustmann, C. (2009). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (2. Aufl.). Beltz.
- Zee, M. & Koomen, H. M. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/00346543156268>

Zessin, U., Dickhäuser, O. & Garbade, S. (2015). The Relationship Between Self-Compassion and Well-Being: A Meta-Analysis. *Applied Psychology: Health and Wellbeing*, 7(3), 340-364. <https://doi.org/10.1111/aphw.12051>

Anhang

Wie ich typischerweise mit mir selbst in schwierigen Zeiten umgehe

Bitte lesen Sie jede Aussage sorgfältig durch, bevor Sie antworten. Kreuzen Sie bei jeder Aussage an, wie oft Sie sich in der beschriebenen Art und Weise verhalten:

	<i>sehr selten</i>	<i>selten</i>	<i>gelegentlich</i>	<i>oft</i>	<i>sehr oft</i>
1. Ich missbillige und verurteile meine eigenen Fehler und Schwächen.	①	②	③	④	⑤
2. Wenn ich mich niedergeschlagen fühle, neige ich dazu nur noch auf das zu achten, was nicht in Ordnung ist.	①	②	③	④	⑤
3. Wenn die Dinge bei mir schlecht laufen, sehe ich diese Schwierigkeiten als Teil des Lebens, den jeder einmal durchlebt.	①	②	③	④	⑤
4. Wenn ich über meine Fehler und Mängel nachdenke, neige ich dazu mich vom Rest der Welt getrennt und abgeschnitten zu fühlen.	①	②	③	④	⑤
5. Ich versuche mit mir selbst liebevoll umzugehen, wenn es mir emotional schlecht geht.	①	②	③	④	⑤
6. Wenn ich bei etwas versage, was mir wichtig ist, werde ich von Gefühlen der Unzulänglichkeit aufgezehrt.	①	②	③	④	⑤
7. Wenn ich völlig am Ende bin, rufe ich mir in Erinnerung, dass es vielen anderen Menschen auf der Welt genauso geht.	①	②	③	④	⑤
8. In wirklich schwierigen Zeiten neige ich dazu, streng mit mir selbst zu sein.	①	②	③	④	⑤
9. Wenn mich etwas aufregt, versuche ich meine Gefühle im Gleichgewicht zu halten.	①	②	③	④	⑤
10. Wenn ich mich auf irgendeine Art unzulänglich fühle, versuche ich mich daran zu erinnern, dass die meisten Leute solche Gefühle der Unzulänglichkeit haben.	①	②	③	④	⑤
11. Ich bin intolerant und unduldsam gegenüber denjenigen Seiten meiner Persönlichkeit, die ich nicht mag.	①	②	③	④	⑤
12. Wenn ich eine sehr schwere Zeit durchmache, schenke ich mir selbst die Zuwendung und Einfühlsamkeit, die ich brauche.	①	②	③	④	⑤
13. Wenn es mir schlecht geht, neige ich dazu zu glauben, dass die meisten anderen Menschen wahrscheinlich glücklicher sind als ich.	①	②	③	④	⑤

	<i>sehr selten</i>	<i>selten</i>	<i>gelegentlich</i>	<i>oft</i>	<i>sehr oft</i>
14. Wenn etwas Unangenehmes passiert, versuche ich einen ausgewogenen Überblick über die Situation zu erlangen.	①	②	③	④	⑤
15. Ich versuche, meine Fehler als Teil der menschlichen Natur zu sehen.	①	②	③	④	⑤
16. Wenn ich Eigenschaften bei mir feststelle, die ich nicht mag, dann deprimiert mich das.	①	②	③	④	⑤
17. Wenn ich bei etwas scheitere, das mir wichtig ist, versuche ich die Dinge nüchtern zu betrachten.	①	②	③	④	⑤
18. Wenn ich wirklich zu kämpfen habe, neige ich zur Ansicht, dass andere es sicherlich einfacher haben.	①	②	③	④	⑤
19. Ich gehe freundlich mit mir um, wenn ich Kummer und Leid erfahre.	①	②	③	④	⑤
20. Wenn mich etwas aufregt, werde ich von meinen Gefühlen förmlich mitgerissen.	①	②	③	④	⑤
21. Wenn ich Leid erfahre, kann ich mir gegenüber ein wenig kaltherzig sein.	①	②	③	④	⑤
22. Wenn es mir schlecht geht, versuche ich meinen Gefühlen mit Neugierde und Offenheit zu begegnen.	①	②	③	④	⑤
23. Ich akzeptiere meine Fehler und Schwächen.	①	②	③	④	⑤
24. Wenn etwas Unangenehmes passiert, neige ich dazu, den Vorfall völlig zu übertreiben.	①	②	③	④	⑤
25. Wenn mir etwas für mich Wichtiges misslingt, glaube ich oft, dass nur ich allein versage.	①	②	③	④	⑤
26. Ich versuche verständnisvoll und geduldig gegenüber jenen Zügen meiner Persönlichkeit zu sein, die ich nicht mag.	①	②	③	④	⑤

sehr selten
selten
gelegentlich
oft
sehr oft

Informationen zur SCS-D:

Die SCS-D basiert auf der englischsprachigen Self Compassion Scale von Kirstin Neff (2003). Sie können die SCS-D kostenlos für Forschungszwecke einsetzen. Die korrekten Quellenangaben finden Sie am Ende dieser Seite.

Mit freundlichen Grüßen,

PD Dr. Jörg Hupfeld
Universität Bern
Institut für Psychologie
Muesmattstr. 45
3000 Bern 9
Email: jhupfeld@psy.unibe.ch

Auswertungshinweise:

Subskalen der SCS-D	Items
Selbstbezogene Freundlichkeit (self-kindness):	5, 12, 19, 23, 26
Selbstverurteilung (self-judgment)	1, 8, 11, 16, 21 *
Verbindende Humanität (common humanity)	3, 7, 10, 15
Isolation (isolation)	4, 13, 18, 25 *
Achtsamkeit (mindfulness)	9, 14, 17, 22
Überidentifizierung (over-identification)	2, 6, 20, 24 *

* Entsprechende Subskalenwerte vor Bildung des SCS-Gesamt-Scores umpolen

- Zur Bildung der *Subskalenwerte* werden die Mittelwerte über die entsprechenden Items berechnet.
- Zur Bildung des *Self-Compassion-Gesamtwerts* werden zuerst die Subskalenwerte für Selbstverurteilung, Isolation und Überidentifizierung rekodiert ($\text{Subskalenwert}_{\text{rekodiert}} = 6 - \text{Subskalenwert}$) und danach wird der Mittelwert über alle sechs Subskalenwerte gebildet.

Diese Methode der SCS-Gesamtwertbildung weicht geringfügig von derjenigen ab, die ursprünglich bei Neff (2003) beschrieben wurde, wird jedoch von Kristin Neff (2009) empfohlen. Sie führt zu leichter interpretierbaren Werten, da hierbei alle Subskalen unabhängig von ihrer jeweiligen Länge (Itemanzahl) gleichgewichtig in den Gesamtwert eingehen.

Quellenangaben zur SCS und SCS-D:

Hupfeld, J. & Ruffieux, N. (2011). Validierung einer deutschen Version der Self-Compassion Scale (SCS-D). *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 40 (2), 115–123.

Neff, K. D. (2003). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250.

Interviewleitfaden: Erfahrungen und Selbstfürsorge im Umgang mit sich selbst in emotional herausfordernden Situationen

Kategorie/ Erzählaufforderung	Inhaltliche Aspekte	Konkrete (Nach)fragen (optional)	Aufrechterhaltungsfragen (Beispiele)
<p>A: Icebreaker</p> <p><i>In Ihrem Arbeitsfeld haben Sie mit zahlreichen Aufgaben in vielen unterschiedlichen Settings zu tun. Sie sind mit einer Fülle an Umwägbarkeiten, auch Misserfolgen, Fehlern, Ansprüchen und Erwartungshaltungen konfrontiert. Oft laufen die Dinge nicht so, wie wir sie geplant oder uns vorgestellt haben. In meiner Studie möchte ich besser verstehen lernen, wie Sie als Sonderpädagog*in in emotional herausfordernden Situationen und angesichts belastender Erfahrungen mit sich selbst umgehen, wie Sie sich unterstützen und für sich sorgen.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einführung ▪ Erklärung des Forschungsvorhabens ▪ Forschungsinteresse ▪ Informationen zu Datenschutz, Möglichkeit des Abbruchs etc. 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Woran machen Sie diese Erfahrung fest? ▪ Was fällt Ihnen noch dazu ein? ▪ Was konnten Sie noch wahrnehmen/ beobachten? ▪ Fällt Ihnen hierzu noch etwas ein? ▪ Können Sie ein Beispiel dazu geben? ▪ Können Sie die Situation/ das Erlebnis/ die Erfahrung/ das Gefühl/ Ihre Wünsche noch genauer beschreiben/ erklären? ▪ Wie würden Sie auf einer Skala von 1 bis 10 einschätzen? ▪ Wie war das früher/ vorher, wie ist es jetzt? ▪ Was würden Sie sich hinsichtlich ... wünschen?
<p>B: Emotional belastende Situationen</p> <p><i>Können Sie mir von Situationen aus Ihrem Schulalltag erzählen, die für Sie selbst emotional herausfordernd waren? Ich denke hier an Erlebnisse, von denen Sie rückblickend sagen würden: Ja, das war für mich ein schwieriger, leidvoller oder belastender Moment.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beispiele für Situationen im schulischen Alltag, die als emotional belastend empfunden wurden ▪ Selbstbeobachtungen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Woran haben Sie gemerkt, dass diese Situation schwierig für Sie war? Was konnten Sie bei sich selbst beobachten/ wahrnehmen?</i> 	
<p>C: Umgang mit sich selbst, Selbstunterstützung</p> <p><i>Können Sie mir berichten, wie Sie in der beschriebenen Situation mit sich selbst umgegangen sind? Was genau ist in dem Moment passiert? Wie haben Sie sich selbst in dieser Situation unterstützen oder beistehen können? Wie haben Sie für sich gesorgt?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gedanken, Gefühle, Verhaltensweisen im Kontext mit den beschriebenen Momenten ▪ Ressourcen der Selbstunterstützung und Selbstfürsorge 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Welche Gedanken oder Gefühle hatten Sie in der Situation sich selbst gegenüber?</i> ▪ <i>Wie haben Sie sich selbst gegenüber verhalten?</i> 	

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Herausforderungen bzgl. des Umgangs mit sich selbst 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Welche Herausforderungen haben Sie im Umgang mit sich selbst erlebt?</i> ▪ <i>Wie haben Sie sich selbst bei der Bewältigung beistehen/ unterstützen können?</i> ▪ <i>Wie sorgen Sie im Schulalltag für sich selbst? Wie und wann (er)leben Sie Selbstfürsorge/ Selbstmitgefühl?</i> ▪ <i>Was passiert, wenn Sie nicht wohlwollend mit sich selbst sein können?</i> ▪ <i>Inwiefern wirken sich Ihre Reaktionen auf die Beziehungsgestaltung im Schulalltag aus?</i> 	
<p>D: Bedeutung von Selbstfürsorge/ Selbstmitgefühl für Schulalltag/ Einschätzung zu Training/ Fortbildung von Selbstfürsorge zur Bewältigung von Belastungssituationen</p> <p><i>Wie schätzen Sie die Bedeutung von Selbstfürsorge/ Selbstmitgefühl für die Bewältigung emotionaler Belastungssituationen ein? Was halten Sie von einem Training oder Fortbildungsangeboten zur Kultivierung von Selbstmitgefühl? Was wäre Ihnen hierbei wichtig?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einschätzung zu Bedeutung oder Notwendigkeit von Selbstfürsorge/ Selbstmitgefühl im Lehrberuf ▪ Definition von Selbstfürsorge/ Selbstmitgefühl ▪ Chancen/ Wünsche/ Herausforderungen hinsichtlich der Gestaltung eines Trainings 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Was verstehen Sie unter Selbstfürsorge / Selbstmitgefühl? Wie würden Sie die Begriffe für sich definieren?</i> ▪ <i>Was würden Sie sich im Hinblick auf Ihre eigene Selbstfürsorge für sich selbst wünschen?</i> ▪ <i>Welche Herausforderungen sehen Sie bzgl. der Gestaltung von Fortbildungsangeboten zu diesem Thema?</i> 	