

Anhang

I. Skalenbeschreibung

Tabelle 23: Beschreibung der Skalen

Bezeichnung	Subskala	Items	Formulierung	Skala	Reliabilität
Berufszufriedenheit (LS_ZUFRI) Ditton und Merz (2013)		4	Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden.	1 = trifft nicht zu ... 5 = trifft genau zu	$\omega = .84$
			Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrer*in werden.		
			Meine Arbeit macht mir sehr viel Spaß.		
			Meine Tätigkeit bedeutet mir sehr viel.		
Interpersonales (generalisiertes) Vertrauen (KUSIV3) Beierlein et al. (2012)		3	Ich bin davon überzeugt, dass die meisten Menschen gute Absichten haben.	1 = trifft nicht zu ... 5 = trifft genau zu	$\omega = .65$
			Heutzutage kann man sich auf niemanden mehr verlassen.		
			Im Allgemeinen kann man den Menschen vertrauen.		
Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale Chen et al. (2015)	Autonomie Befriedigung	4	Bei den Dingen, die ich in der Arbeit anpacke, habe ich das Gefühl von Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsfreiheiten.	1 = trifft nicht zu ... 5 = trifft genau zu	$\omega = .75$
			Ich finde, dass meine Berufsentscheidung das widerspiegelt, was ich wirklich tun möchte		
			Ich finde, dass meine Berufswahl ausdrückt, wer ich wirklich bin.		
			Ich habe das Gefühl, dass ich in meinem Beruf das tue, was mich wirklich interessiert.		
	Autonomie Frustration	4	Bei den meisten Dingen, die ich in meinem Beruf erledige, habe ich das Gefühl, dass ich sie machen muss.		$\omega = .79$
			Ich fühle mich zu vielen Dingen in meinem Beruf gezwungen, die ich freiwillig nicht machen würde.		
			Bei zu vielen Dingen in meinem Beruf fühle ich mich unter Druck gesetzt, diese tun zu müssen.		
			Die Dinge, die ich täglich in der Arbeit erledige, fühlen sich wie eine Aneinanderreihung von Verpflichtungen an.		
	Verbundenheit Befriedigung	4	Ich spüre, dass ich den Menschen am Arbeitsplatz wichtig bin, die mir auch wichtig sind.		$\omega = .81$
			Ich fühle mich den Personen aus meiner Arbeit verbunden, die mich mögen und die ich mag.		
			In der Arbeit fühle ich mich mit Personen, die mir wichtig sind, nah und verbunden.		
			Ich empfinde ein herzliches Gefühl gegenüber den Menschen, mit denen ich in der Arbeit Zeit verbringe.		
Verbundenheit Frustration	4	Ich fühle mich in der Arbeit aus der Gruppe ausgeschlossen, zu der ich gehören möchte.		$\omega = .71$	
		Ich habe das Gefühl, dass Menschen, die mir in der Arbeit wichtig sind, mir gegenüber kalt und distanziert sind.			
		Ich habe den Eindruck, dass Menschen, mit denen ich in der Arbeit Zeit verbringe, mich nicht leiden können.			
		Ich habe das Gefühl, dass meine beruflichen Beziehungen nur oberflächlich sind.			
Kompetenz Befriedigung	4	Ich bin mir sicher, dass ich Dinge in meinem Beruf gut kann.		$\omega = .68$	
		In der Arbeit fühle ich mich kompetent in dem, was ich tue.			
		In der Arbeit fühle ich mich fähig, meine Ziele zu erreichen.			
		In meiner Arbeit habe ich das Gefühl, dass ich auch schwierige Aufgaben erfolgreich bewältigen kann.			
Kompetenz Frustration	4	In der Arbeit habe ich ernsthafte Zweifel, ob ich meine Aufgaben gut erledigen kann.		$\omega = .81$	
		Ich bin von vielen meiner beruflichen Leistungen enttäuscht.			
		Ich fühle mich bezüglich meiner beruflichen Fähigkeiten unsicher.			
		In der Arbeit fühle ich mich wegen der Fehler, die ich mache, wie ein*e Versager*in.			

II. Beispielseiten der Fragebogenerhebung



Liebe Lehrkraft,

vielen Dank, dass Sie an der BASIS-Studie teilnehmen! Im Rahmen der BASIS-Studie interessiert uns Ihre **Einstellung und Meinung zu Ihrer Schule** sowie zu den dort **beteiligten Akteur*innen**.

Wir versichern Ihnen eine strenge Vertraulichkeit im Umgang mit allen erhobenen Daten und versichern, dass sowohl die Teilnahme an der Befragung als auch eine Nicht-Teilnahme keinerlei Konsequenzen für Sie nach sich ziehen kann.
Bitte füllen Sie daher diesen Fragebogen **offen** und **ehrlich** aus. Es gibt dabei keine richtigen oder falschen Antworten, wir sind nur an Ihrer persönlichen Einschätzung interessiert.
Bei manchen Fragen werden Sie das Gefühl haben, dass sich diese doppeln oder wiederholen; Bitte beantworten Sie trotzdem zügig und spontan, da jede Frage für die Datenauswertung benötigt wird.

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens:
Der Großteil des Fragebogens besteht aus Aussagen, welche durch **Ankreuzen eines der fünf vorgegebenen Kästchen** beantwortet werden. Wählen Sie dabei immer die Antwort, die Ihrer Meinung am besten entspricht.
Antworten Sie möglichst zügig, ohne allzu lange über die einzelne Frage nachzudenken. Manche Aussagen sind sich sehr ähnlich, aber bitte antworten Sie immer spontan, ohne die vorherigen Antworten zu beachten. Nutzen Sie daher auch **nicht die Zurück-Funktion ihres Browsers**, da die Antworten sonst nicht gespeichert werden!
Der Fragebogen beinhaltet auch **offene** Fragen, welche **schriftlich** zu beantworten sind. Vermerken Sie hierbei bitte nirgends Ihren Namen oder personenbeziehbare Angaben über Dritte.

Haben Sie noch **Fragen**? Dann wenden Sie sich bitte direkt per Mail an uns: info@basis-studie.de

Wir verweisen an dieser Stelle auch noch einmal auf die Hinweise zum Datenschutz sowie auf das Informationsschreiben zur Studie.
Wenn Sie mit den Teilnahmebedingungen einverstanden sind, klicken Sie nun bitte auf "**Weiter**".

Abbildung 43: Instruktion der Fragebogenstudie

15.01.24, 21:36 Korrekturfahne LK-Allgemein (BASIS-Studie) 15.01.2024, 21:36

Bitte entscheiden Sie anhand der Skala (1=„trifft nicht zu“ bis 5=„trifft genau zu“), wie sehr die Aussagen auf Sie zutreffen.

Auch in schwierigen Situationen kann ich mich auf meine Kolleg*innen verlassen.	trifft nicht zu	trifft eher zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft genau zu
---	--------------------	-------------------	---------------------------	-------------------	--------------------

Mir bedeuten meine Kolleg*innen viel.	trifft nicht zu	trifft eher zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft genau zu
---------------------------------------	--------------------	-------------------	---------------------------	-------------------	--------------------

Wir Lehrkräfte leisten in dieser Schule eine tolle Arbeit.	trifft nicht zu	trifft eher zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft genau zu
--	--------------------	-------------------	---------------------------	-------------------	--------------------

Meine Kolleg*innen an dieser Schule gehen offen mit mir um.	trifft nicht zu	trifft eher zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft genau zu
---	--------------------	-------------------	---------------------------	-------------------	--------------------

Wenn meine Kolleg*innen mir etwas erzählen, kann ich das auch glauben.	trifft nicht zu	trifft eher zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft genau zu
--	--------------------	-------------------	---------------------------	-------------------	--------------------

Meine Kolleg*innen und ich achten in der Regel aufeinander.	trifft nicht zu	trifft eher zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft genau zu
---	--------------------	-------------------	---------------------------	-------------------	--------------------

Meine Kolleg*innen und ich vertrauen uns gegenseitig.	trifft nicht zu	trifft eher zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft genau zu
---	--------------------	-------------------	---------------------------	-------------------	--------------------

An unserer Schule kommen aus dem Kollegium häufig konkrete Verbesserungsvorschläge.	trifft nicht zu	trifft eher zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft genau zu
---	--------------------	-------------------	---------------------------	-------------------	--------------------

Ich glaube an die Integrität meiner Kolleg*innen.	trifft nicht zu	trifft eher zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft genau zu
---	--------------------	-------------------	---------------------------	-------------------	--------------------

Meine Kolleg*innen sind mir wichtig.	trifft nicht zu	trifft eher zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft genau zu
--------------------------------------	--------------------	-------------------	---------------------------	-------------------	--------------------

<https://www.sosdisurvey.de/BASIS-Studie/?s2preview=cg7bl5j9y98QFE1uqq#DMguG0Dl7c&questionnaire=LK-Allgemein¬es=off&csrf>
20/36

Abbildung 44: Beispielseite aus der Fragebogenerhebung

III. Interviewleitfaden der Lehrkräfte

Name: _____ Schule: _____ Datum _____

Hinweis: Anonym, ehrlich und offen antworten, Einverständnis für die Aufnahme.

Haben Sie an der LK-Befragung teilgenommen?

Auch als Mathe-LK? in welche Mathe-Klassen?

Dann wäre es toll den Code noch einmal gemeinsam zu generieren.

1. Buchstabe Name Vater
2. Buchstabe Name Mutter
3. Buchstabe ihres Geburtsmonats
4. Buchstabe ihres Geburtsortes

Wir möchten mit unserer Studie herausfinden, was „gute“ und tragfähige Beziehungen an Schulen auszeichnet. Ihr Schule hat bereits bei der Fragebogenerhebung teilgenommen. Nun möchten wir mit Hilfe dieser Interviews ein wenig besser verstehen, was die Beziehungsgestaltung an ihrer Schule ausmacht, und zwar gerade auch in der Zeit während und nach Corona-Lockdowns.

Wenn Sie einverstanden sind, würden wir direkt mit dem Interview starten und Sie quasi direkt ins kalte Wasser werfen:

1. Wenn Sie die sozialen Beziehungen an Ihrer Schule beschreiben müssten: Welche drei Aspekte fallen Ihnen dazu ein? (Einleitung / explorativ)

Wir möchten mit unserer Studie herausfinden, was „gute“ und tragfähige Beziehungen an Schulen auszeichnet. Im Kern befassen wir uns damit, wie „caring“ an hervorragenden Schulen wie Ihrer umgesetzt wird. Dieses „caring“ lässt sich sehr schwer mit einem deutschen Wort übersetzen, weil „care for & care about“ im Englischen vielschichtige Bedeutungen haben kann. Meistens wird es aber mit Fürsorge oder „sich kümmern“ übersetzt, deswegen würden wir uns mit Ihnen gerne über fürsorgliche Beziehungsgestaltung an Ihrer Schule unterhalten.

*Lassen Sie uns zuerst auf die Beziehung zwischen Ihnen und Ihren Schüler*innen schauen.*

2. Was zeichnet für Sie als Lehrkraft eine fürsorgliche Einstellung und Haltung gegenüber Ihren Schüler*innen aus? (Caring Engrossment)
3. Wie setzen Sie diese gerade beschriebene Haltung in der Beziehung zu Ihren Schüler*innen um? (Caring Action)
 - a. Wie zeigen Sie Ihren Schüler*innen, dass Sie sie wahrnehmen, wertschätzen und sich um sie sorgen? (Engrossment)

- b. Was unternehmen Sie ganz konkret, um auf die Bedürfnisse, Meinungen und Wünschen Ihrer Schüler*innen einzugehen? (z.B. in der Unterrichtsplanung & -gestaltung → Action)
4. Eine gute Beziehung beruht immer auch auf Gegenseitigkeit. Wie zeigen Ihre Schüler*innen Ihnen als Lehrkraft, dass sie Ihre Fürsorge wahrnehmen und wertschätzen? (Caring Reciprocity)
5. Welche Erwartungen haben Sie an Schülerinnen und Schüler, um eine möglichst gute Beziehung zueinander aufbauen zu können? (Erwartungen an Beziehungen)
6. Was glauben Sie: Welche Erwartungen haben Ihre Schüler*innen an Sie als fürsorgliche Lehrkraft? In welchen Bereichen erwarten Ihre Schüler*innen, dass Sie sich um sie kümmern? (Erwartungen an LK)
7. Was würden Sie sich an Ihrer Schule wünschen, ganz unabhängig von der finanziellen, personellen oder curricularen Umsetzbarkeit, damit die Beziehung zwischen Ihnen und Ihren Schüler*innen noch besser werden könnte? (Verbesserungspotentiale)

Nun geht es um Beziehungen innerhalb des Kollegiums

8. Welche Erwartungen stellen Sie an eine*n Kolleg*in, der sie vertrauen? (Facetten der Vertrauenswürdigkeit)
 - a. Was zeichnet ihrer Meinung nach eine vertrauensvolle Kolleg*in aus?
9. Welche konkrete Maßnahmen auf schulischer Ebene gibt es, die das Vertrauen der LK untereinander stärken? (Maßnahmen zur Vertrauensförderung)
10. Wie unterstützt Sie die Schule darin, gute Beziehungen zu ihren Kolleg*innen aufzubauen und zu pflegen? (soziale Eingebundenheit)
11. Wie erleben Sie die gegenseitige Unterstützung ihrer Kolleg*innen? (gegenseitige Unterstützung)
 - a. Auf welche Art und Weise werden sie unterstützt oder unterstützen Sie? (Erfolgt diese Unterstützung auf einer persönlichen Ebene (von LK zu LK) oder gibt es hier Maßnahmen von Seiten der Schule??)

Der Anfangskontakt ist wichtig für den Aufbau guter Beziehungen und dem gegenseitigen Vertrauen. Daher meine Frage:

12. Können Sie sich noch an ihre Anfangszeit in dieser Schule erinnern - Wie wurden Sie in die Schulgemeinschaft aufgenommen? (Anfangskontakt)
 - a. Gab es etwas von Seiten der Schule, was Ihnen den Start erleichtert hat?
 - b. ODER Was unternehmen Sie, wenn eine neue LK an ihre Schule kommt?

*Lassen Sie uns nun ein wenig über Ihre Beziehung zur Schulleitung sprechen:
Auch hier zunächst eine Frage zum ersten Kontakt mit der SL.*

13. Erinnern Sie sich noch an den ersten Kontakt mit der SL? (Anfangskontakt SL)
 - a. Gab es etwas das die SL gemacht hat, damit sie sich willkommen fühlen?
14. Was sollte ihre SL tun, damit es Ihnen leichter fällt, ihr zu vertrauen? (Maßnahmen Vertrauensförderung SL)

15. Wie würden Sie den Interaktionsstil Ihrer Schulleitung beschreiben? (Interaktionsstil, Nähe und Distanz)
 - a. Wieviel Einfluss übt Ihre Schulleitung auf Sie und Ihre Arbeit aus? (Interaktionsverhalten der Schulleitung hinsichtlich **Einflussnahme**)
 - b. Wie würden Sie den Interaktionsstil Ihrer Schulleitung hinsichtlich **persönlicher Nähe (Verbundenheit)** charakterisieren?

16. Wie unterstützt die Schulleitung Sie darin, selbständig zu arbeiten? (Autonomie)
 - a. Was dürfen Sie selbst entscheiden, bzw. wo gibt es Grenzen? (Unterrichtsgestaltung, Lehrinhalte, Methodik, Über welche Bereiche ihres Unterrichts können Sie frei entscheiden? (Autonomie im Klassenzimmer))
 - b. Oder wo fühlen sie sich eingeengt?
 - c. Wie wird dies kommuniziert? Individuell oder für alle gleich?

17. Wie werden Sie von Ihrer Schulleitung hinsichtlich Ihrer Kompetenzen unterstützt, die Sie als Lehrer*inn brauchen? (Kompetenzunterstützung)
 - a. Wenn Sie mal bei der Unterrichtsgestaltung Hilfe benötigen, wie gehen Sie vor? (Kompetenz)

18. Was macht Beziehungsarbeit mit den Eltern ihrer Klassen für Sie persönlich aus? (Elternarbeit)
 - a. Eher Belastung oder Bereicherung?

Zum Ende des Interviews kommt nun „natürlich“ eine Corona Frage:

19. Inwiefern hat die Corona-Pandemie die Beziehungen und die Beziehungsgestaltung an Ihrer Schule beeinflusst? (Corona und Beziehungen)

Wir haben in diesem Gespräch schon viel von Ihnen gelernt. Wir möchten Ihre positiven Erfahrungen gerne auf andere Schulen übertragen. Um unser Gespräch abschließend auf den Punkt zu bringen: (Abschluss)

20. Welche Tipps würden Sie aus ihren persönlichen Erfahrungen anderen Lehrkräften weitergeben, wenn diese die Beziehungen in ihren Klassen verbessern möchten?

IV. Transkriptionssystem

Einfaches Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2018, S. 20–25)

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, zum Beispiel: Ich gehe heuer auf das Oktoberfest.
2. Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise „Er hatte noch so‘n Buch genannt“ wird zu „Er hatte noch so ein Buch genannt“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, beispielsweise: „bin ich nach Kaufhaus gegangen“.
3. Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden geglättet bzw. ausgelassen, Wortdoppelungen nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“ „Ganze“ Halbsätze, denen nur die Vollendung fehlt, werden jedoch erfasst und mit dem Abbruchzeichen / gekennzeichnet.
4. Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden.
5. Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...) markiert.
6. Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie „mhm, aha, ja, genau, ähm“ etc. werden nicht transkribiert. AUSNAHME: Eine Antwort besteht NUR aus „mhm“ ohne jegliche weitere Ausführung. Dies wird als „mhm (bejahend)“, oder „mhm (verneinend)“ erfasst, je nach Interpretation.
7. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.
8. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
9. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
10. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollen möglichst mit der Ursache versehen werden (unv., Handystörgeräusch) oder (unv., Mikrofon rauscht). Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Zum Beispiel: (Xylomethanolin?). Generell werden alle unverständlichen Stellen mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine Zeitmarke gesetzt ist.
11. Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „B:“ gekennzeichnet. Bei mehreren Interviewpartnern (z. B. Gruppendiskussion) wird dem Kürzel „B“ eine entsprechende Kennnummer oder ein Name zugeordnet (z. B. „B1:“, „Peter:“).

V. Exemplarisches Interviewtranskript

I: Sie müssen kurz annehmen. #00:00:02-7#

B: Ja. #00:00:04-2#

I: Ich speichere dann auch nur die Audiodatei, schon allein aus Platzgründen. #00:00:08-1#

B: Ja. #00:00:08-6#

I: Ja. Also denken Sie mal an die Beziehungen an Ihrer Schule. Bei unserer Studie geht es ja um Beziehungen, Beziehungsgestaltung. So ganz spontan. Welche so drei Aspekte fallen Ihnen den ein? Was zeichnet denn Ihre Beziehungen an Ihrer Schule so aus? #00:00:22-6#

B: Also die Verbindungen sind immer sehr persönlich zu den Schülern. Ich persönlich habe auch viel Spaß so im Kontakt zu den Schülern. Dritte Sache #00:00:39-2#

I: Vielleicht irgendwas mit den Kollegen? #00:00:40-8#

B: Also mit den Kollegen auch noch irgendwie, ja da eigentlich so ein freundschaftlicher Austausch. #00:00:44-6#

I: Okay. Also Sie gehen gerne in die Schule, merke ich. #00:00:48-4#

B: JA. #00:00:49-0#

I: Okay. Wir reden jetzt über verschiedene Ebenen. Also fangen wir mal mit den SchülerInnen an. Ja so eine fürsorgliche Haltung, die man ja irgendwie hat als Lehrkraft gegenüber seinen SchülerInnen. Wie würde Sie denn diese Einstellung, Haltung gegenüber Ihren SchülerInnen bezeichnen? Wie würden Sie die beschreiben? #00:01:06-0#

B: Ja, also mir ist eigentlich immer sehr daran gelegen, dass das jetzt nicht irgendwie für die Arbeit klappt oder das jetzt das KC(?) letztlich erfüllt ist. Sondern, dass es irgendwie, dass sie Spaß haben, so ein bisschen. Also, dass das, die nicht angstbehaftet in Mathematik sind. Das sie merken, dass ist alles gar nicht so schlimm ist, auch wenn die Eltern sagen, das ist ganz ganz schlimm/ von vornerein Mathe konnte ich nicht oder so ist ja immer diese (unv.) Eltern, dann wirst du das auch nicht können. Das finde ich immer schlimm und da versuche ich immer so ein bisschen gegenzuwirken. Also das Mathe Spaß machen kann, so das ist so ein bisschen, das versuche ich so/ die Haltung versuche ich zu vermitteln. #00:01:40-4#

I: Und wie schaut es dann konkret aus? Wie versuchen Sie das umzusetzen? #00:01:44-3#

B: Ja. Meist ist ja immer so, wenn dann es irgendwann/ gerade in den Jahrgängen, wo sie auch überprüft haben, wenn es dann mit Variablen oder so ist. Dass das eigentlich sozusagen ein gedanklicher Fortschritt von uns Menschen ist, das so zu fassen. Und dass wir da nicht irgendwelche Symbole da gezeichnet haben, aber dass man letztlich ja das immer auch wieder zurück übersetzen kann. Wenn man es sich als Waage vorstellt oder wenn ich dann wieder von Äpfeln erkläre. Das ist eigentlich ja nur sinnvoll ist, wenn man zwei Äpfel hat, dass dann zwei x hat. Und x und x und so. Das heißt das hinter allem könnte man wieder eine bildliche oder eine sprachliche Ebene finden und das versuche ich dann immer mal wieder rückgängig so zumachen, zu übersetzen, wenn man merkt, da sind Schwierigkeiten, wenn man es auf symbolischer Ebene jetzt nicht versteht. #00:02:23-0#

I: Und ja, wenn man so ein bisschen denkt, so jeder Schüler ist natürlich anders. Und eine Klasse ist ja wahnsinnig gemischt. In der XXX ein bisschen weniger noch als in der Gesamtschule irgendwo. Aber trotzdem ist es eine heterogen/ Wie nehmen Sie denn diese unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder wahr? #00:02:39-3#

B: Ja, man merkt halt, dass man zum Beispiel, wenn man jetzt am Anfang irgendein bildlichen Einstieg hatte, man hat jetzt eine Waage ja gezeigt und hat gesagt, das symbolisiert jetzt eine Gleichung, da merkt man, dass ganz viele ganz schnell auch das verstehen. Und dann auch schon lieber symbolisch arbeiten, weil es ja weniger Arbeit ist eine Waage zu zeichnen und andere, merkt man auch, dass sie noch, wenn sie mir irgendwie ein Problem erklären, dass sie dann auch von diesem Waagenmodell sozusagen sinnbildlich sprechen. Sie sagen jetzt habe ich aber auf beiden Seiten was genommen oder wie muss ich mir, denn was negatives vorstellen oder ähnliches. Ja das merkt man dann halt noch. Das manche sozusagen länger noch an dieser ikonischen Ebene sind und andere schon viel früher in diesem formalen Bereich wechseln. Also daran mache ich das oft fest und das merkt man dann auch. #00:03:24-8#

I: Und was machen Sie mit den Kindern, die da nicht mitkommen oder #00:03:28-5#

B: Ja. Ja damit man dann/ meistens ist es ja dann, sobald man/ also das Bild ist eigentlich bei uns an der Schule das meistens immer funktioniert und wenn man dann merkt, wenn man in das Formale geht und man merkt, der andere braucht aber nochmal das Bild, dass man dann möglichst ja Anfang irgendwas gewählt hat, was noch lange gut geht (unv. Wortüberlappung). Gerade (unv.) das Waagenmodell, da wäre jetzt ein Problem, wenn sie jetzt da -x irgendwie da auf einer Seite steht, da muss man natürlich/ sage ich auch mal, da muss/ da ist jetzt sozusagen dann noch das gedankliche mehr, was dahintersteckt. Aber dass man vielleicht versucht auf das Modell zurückzuführen und dann anhand dessen zu erklären, ja aber wenn du teilst, dann musst du alles teilen. Das ist ja auch bei dem Waagenmodell so (unv.) #00:04:03-0#

I: Okay, ja cool. Ja so Beziehungen sind ja auch immer wechselseitig. Es läuft ja nie einseitig. Wie zeigen denn die SchülerInnen Ihnen das sie dieses caring, was Sie so beschreiben auch irgendwie annehmen oder spiegeln die das? #00:04:15-4#

B: Ja, also das merkt man schon. Also man versucht ja nicht sich mit anderen Kollegen so zu vergleichen. Aber Schüler neigen ja dann doch dazu irgendwas dazu zu sagen. Irgendwie man weiß nicht, vielleicht lügen die mich auch an und sagen den anderen Lehrern genau das gleiche, aber mir sagen sie dann immer, dass ich eigentlich sehr gut erklären kann, das hört man natürlich selber persönlich auch gerne. Aber ja, ich glaube schon, dass da auch ein bisschen was drinsteckt, da nehmen ich ja auch für mich selber ein bisschen was raus, dass ich meinen Job gut mache. Aber das ich auch dann selber eben merke, dass sie sagen, ah ja also das ist so diese Aha-Momente. Ach ja, das ist ja mal eine gute Erklärung, also so habe ich das noch nie gesehen oder so. Das macht mir immer Spaß. Auch gerade dann, wenn sie irgendwie vor einer Aufgabe stehen und es extrem schwierig wirkt, man dann durch eine gute Erklärung irgendwie sagt, ach ja das ist ja eigentlich/ eigentlich ist das ja relativ leicht oder ach das verstehe ich ja. Und dann sage ich immer, ja Mathe ist gar nicht so schwer, wie man denkt. #00:05:05-2#

I: Und so, ja wenn man das wieder in Beziehungen denkt. Welche Erwartungen haben Sie denn an die Schülerinnen und Schüler damit so Beziehungen klappen können? #00:05:15-3#

B: Also erst einmal keine Verweigerungshaltung, also das ist immer so ein bisschen schwierig da muss man ja erstmal überhaupt dann generell gucken, dass sie sich dem Ganzen öffnen, also so ganz schlimm finde ich immer, wenn sie da so sitzen und dann so, ich kann das eh nicht oder ich bin zu dumm. Das wissen die auch. Das hasse ich, wenn die das sagen, ich bin zu dumm dafür, dann sage ich immer, du bist vielleicht geistig herausgefordert, aber du dann kriegen wir das auch irgendwie hin. Also das ist für mich/ man muss da irgendwie offen rangehen. Nicht angstbehaftet. Erstmal dem Ganzen eine Chance geben, weil wenn man sich von vornerein sagt, dass klappt nicht dann will das auch nicht. Das ist wie im Sport. Das ist ja meine andere/ mein anderes Fach und da ist das ähnlich. #00:05:51-2#

I: Und andersrum gefragt wieder. Was glauben Sie erwarten die SchülerInnen von Ihnen als gute fürsorgliche Mathelehrkraft? #00:05:55-8#

B: Ich glaube die eigene Bedürfnisse wahrzunehmen. Also die wollen gesehen werden einzeln. Also die finden es schlimm, wenn heute irgendwas nicht klappt und ich dann sage, das hat doch immer geklappt

bei dir, nee. Und dann sagen die nee es hat nicht geklappt, haben sie nicht hingeguckt so, ne. Also das ist wichtig, dass ich selber sozusagen immer wieder diagnostiziere und gucke, wo die gerade stehen. Dann erwarten die von mir auch auf jeden Fall, dass ich das gut erklären kann, sonst kriegt man immer das auch direkt gespiegelt und ich glaube auch fachliche Kompetenz ist ihnen wichtig. Also das merken die auch, das kann man vielleicht mal überspielen, aber wenn man das häufig irgendwie hat, glaube das sagen die einem auch, dass sagen die einem auch. Das sagen die einem auch/ irgendwie Referendaren an der Schule, die es noch nicht so gut hinkriegen, das sagen die unverblümt. Ihm nicht vielleicht direkt, aber man kriegt das so mit, das sagen Schüler. #00:06:40-7#

I: Manchmal strahlt es ja auch schon aus, wenn man sich irgendwo unsicher ist. Und kommt nicht raus. So ein bisschen so eine Utopie Frage, im Sinne/ Welt mit so einer Schule, wo es keine finanziellen, personellen, curricularen Hürden gibt. Was würden Sie sich denn wünschen, damit die Beziehungen jetzt, also wir sprechen jetzt über die Beziehungen noch besser werden können? Zwischen Ihnen und ihren SchülerInnen? #00:06:59-7#

B: Auf jeden Fall/ Das ist so die eine Sache, die ich denke, die alles in Deutschland verbessern würde, ist einfach dieser Schlüssel Lehrer, wenn man den verringern würde. Also jetzt kümmert man sich halt, ja ordnungsgemäß halt um, ja weiß ich nicht, 25 bis manchmal 30 Schüler. Das wäre definitiv besser, hätte man zehn, fünfzehn Schüler. Es muss gar nicht so superklein sein. Ich glaube auch durch die Menge an verschiedenen Personen kann es auch fruchtbar sein. Aber, sagen wir so, idealerweise/ ich glaube, das würden alle übereinstimmen, wenn das gehen würde, würde man die Lerngruppen halt reduzieren. Dann könnte man viel individueller auf die Leute auch eingehen. #00:07:32-1#

I: Da meinen Sie aber konkret einfach mehr Lehrkräfte? #00:07:35-9#

B: Ja, mehr Lehrkräfte, weil Schüler können wir ja nicht verringern, dann wäre #00:07:38-7#

I: Ja, dass/ Man könnte ja auch noch an pädagogisches Personal denken, dass Sie einfach unterstützt, zum Beispiel. #00:07:43-8#

B: Ja, das könnte man auch machen. Also ich war selber an einer Gesamtschule in XXX, also in so einem Brennpunktbezirk in XXX. Da hatten wir das auch. Also da gab es halt wirklich dann dieses klassische EA-, GA-Kurs und auch Inklusionsklassen, in den ich gearbeitet habe. Da gab es immer diese zweite Lehrkraft, die sich gerade um die Inklusionskinder gekümmert hat. Das war auch nicht schlecht, aber da würde ich sage, also zumindest bei uns an der Schule, würde eine zweite Lehrkraft, glaube ich, besser sein, weil dann ist es auch (unv.) / da hat man einen ähnlichen Zugang zu dem Thema und dann manchmal war es dann in XXX, dass man es nicht so haben wollte, wie die andere das erklärt hat, denn muss man wieder gegensteuern oder so. Und das ist dann wieder so ein bisschen schwierig. #00:08:21-0#

I: Bei Ihnen gibt es so die klassischen Klassenlehrerprinzip in der Schule? #00:08:25-4#

B: Ja. #00:08:26-1#

I: Es gibt jetzt nicht so ein Tandemprinzip oder so ein Jahrgangsteamprinzip oder sowas? #00:08:29-4#

B: Doch es gibt bei uns ein Tandemprinzip. Also wir haben immer zwei Klassenlehrer. Meist immer Frau und Mann. Und dann meist auch immer so in der Fächerkombination, dass man sich nicht überschneidet. Also jetzt zum Beispiel meine jetzige Ko macht Deutsch und Politik. Damals in der Acht war es Englisch und Erdkunde. Das heißt so, da hat man dann ein möglichst viel Unterricht abgedeckt, dass man fast jeden Tag auch in der Klasse ist. #00:08:53-9#

I: Okay. Ja, dann kommen wir auch schon so ein bisschen zum Kollegium. Ja, da ist ja in Beziehungen auch immer Vertrauen ziemlich wichtig. Also das wie so eine Basis eigentlich für alles. Was erwarten Sie denn von einer Kollegin, der Sie vertrauen können? #00:09:08-8#

B: Von einer Kollegin, der man vertrauen kann, sage ich mal, das schön ist, wenn gerade Material geht es ja oft darum, also wenn man sich irgendwie fachlich austauschen will/ Ist immer schön, wenn das ganze keine Einbahnstraße ist, also dass man immer irgendwie Sachen gibt, aber irgendwie selten was bekommt. Das ist eigentlich immer ganz schön, weil das ist ja meistens mit Vertrauensvorschuss. Man hat mal was getan, dann hofft man, dass es auch irgendwann mal ja wieder zurückkommt. Ja und gleichzeitig auch so ein fachlichen Austausch, ne man hofft natürlich so eigenen Schwerpunktsetzung, die man für sich so beschlossen hat, dass die vielleicht auch bei dem Gegenüber so sind. Und selbst, wenn sie dann nicht so sind, dass man das vielleicht auch verstehen kann. Ja schwierig ist es immer, wenn man dann komplett aneinander vorbei geht. Also ich mag zum Beispiel sehr diese computergestützten Sachen, also jetzt haben wir auch die iPads etc, wenn dann der andere sagt, aber das ist alles neumodischen Kram, braucht man nicht. Und das wäre dann irgendwie schwierig, ne. Also der muss dann halt schon ehrlich ticken, was gerade so Didaktik und auch den Fortschritt so angeht. #00:10:02-5#

I: Jetzt haben wir gerade relativ viel über das Fachliche geredet quasi, das Professionelle. Wenn wir ein bisschen persönlicher gehen, so ein bisschen auf die Eigenschaften so einer Person, der Sie vertrauen können? Sie können auch konkret an eine denken. Denken an (unv.) #00:10:14-3#

B: Ja, wenn ich so an bei uns denke. Also man muss halt auch Spaß zusammen haben, ne. Also ich sage mal, dieses typische Lehrergespräch was gerade passiert ist in der Klasse und wie ist das denn bei dir, ja bei mir war das auch so. Also wo man sich manchmal ein bisschen Luft macht, ja dass man da irgendwie gemeinsam drüber lachen kann. Schlimm, wenn da einer (unv.) ernst wäre und sagt, das macht nicht, jetzt über die Schüler reden, also das können wir jetzt nicht machen. Also dass man das auch mal irgendwie macht, das ist ja nicht böse gemeint in dem Moment. Man hat ja das Beste für die Kinder im Kopf. Aber dann, dass man dann einfach auch mal irgendwie auch mal unfachlich einfach mal irgendwie humorvoll damit umgehen kann mit der Situation. Das ist mir wichtig. Und ja auch irgendwie, dass man erreichbar ist, ne. Also, wenn man mal irgendwas hat, dass der andere sich nicht wegguckt, sondern dass man sich auch irgendwie gegenseitig hilft. Also Hilfsbereitschaft, sage ich mal. #00:10:59-3#

I: Sehr schön. Wenn wir so auf die schulische Ebene schauen, was gibt es denn so für Maßnahmen von der Schule, damit sich Lehrkräfte gegenseitig mehr vertrauen können? Damit es ihnen leichter fällt gegenseitiges Vertrauen aufzubauen auch? #00:11:10-8#

B: Also wir haben immer am Anfang des Schuljahres so ein Anfeiern(?), das heißt wir sind immer irgendwie als Kollegium/ da geht es noch nicht um die Klassenverteilung oder sonst wie. So man geht irgendwie gemeinsam mit dem Fahrrad ist man unterwegs. Auch von der/ Es gibt ja so eine Weihnachtsfeier, die wir machen, also wo wir dann auch irgendwie alle gemeinsam zusammenkommen. Dann ist es zwar von der Schulleitung nicht unbedingt das gewünschtete, aber es gibt auch immer so Fortbildungen, die wir machen. Also als Schule machen wir so eine Schilf. Bei der wir irgendwie die Schule ausrichten und da ist mindestens genauso wichtig, zu dem was tagsüber besprochen wird, wie man die Schule ausrichtet, dass man sich abends dann auf ein Bier noch zusammensetzt. Irgendwann gibt die Schulleitung auf und geht nach oben ins Bett. Und dann geht es dann auch nochmal irgendwie bis drei Uhr, vier Uhr morgens teilweise. Ich mache noch als junger Kollege noch lange mit, also das gehört auch irgendwie mit dazu, auch mal so richtig Spaß zu haben. #00:12:00-7#

I: Das ist jetzt so ein bisschen das soziale Miteinander. Wenn wir ein bisschen mehr so strukturell denken, also Sie haben schon gesagt, es gibt Tandems, also immer zwei für eine Klasse. Fällt Ihnen da noch irgendwas ein, was die Schule quasi von der Struktur so vorgibt, damit es so ein miteinander mit den Lehrkräften einfacher ist? Oder dass #00:12:17-9#

B: Ja. Also strukturmäßig sind halt verschiedene Sachen vorgegeben, wie zum Beispiel das Tandem. Es gibt dann in der nächsten Sache, das/ wäre sogar meinem Fall, ich bin der Jahrgangssprecher für die Jahrgangsstufe neun, das heißt man hat so, klar eine Hierarchie, die ist zwar flach bei uns in der Schule, aber es gibt so eine gewisse Zuständigkeit. Das heißt man hat auch so ein Jahrgangstreffen, was ich dann

immer mal wieder auch einberufe. Das ist dann fächerübergreifend. Aber wenn eben irgendwelche bestimmten Sachen anstehen, weiß ich nicht, alle müssen noch irgendwie Sexualkunde nachholen, weil das durch Corona ausgefallen ist oder es gibt irgendwie ein gemeinsame Klassenfahrten, die man irgendwie macht, dass man sich da gemeinsam auf Regeln einigt.. Nicht dass die einen ans Handy dürfen, die anderen nicht. So das gibt es auf jeden Fall. Und ja ich sage mal die Schulleitung guckt bei uns auch drauf, dass man sich auf jeden Fall auch irgendwie austauscht. Also wenn zum Beispiel Fachkonferenzen wieder anstehen, dann kriegt man da auch ein Hinweis. Und auch Dienstbesprechungen sind bei uns relativ häufig, würde ich sagen. Selber auch intrinsisch aber auch manchmal auch durch die Schulleitung, dass die sagt, da kann sich jetzt mal wieder getroffen werden. Also es gibt dafür auf jeden Fall Raum. Wenn wir am Anfang des Jahres eine Lehrkräftekonferenz haben, dann gibt es auch immer Raum sozusagen in den Fächer einzeln zusammenzukommen. #00:13:25-1#

I: Wieviel Jahre bleiben Sie denn Klassenlehrkraft oder wechselt es überhaupt? #00:13:29-6#

B: Man ist immer Lehrkraft. #00:13:31-3#

I: Okay von der fünften bis zum Schluss? #00:13:32-9#

B: Achso meinen Sie das. Nein das wechselt immer nach zwei Jahren bei uns. #00:13:36-7#

I: Nach zwei Jahren? #00:13:37-3#

B: Ja. #00:13:37-9#

I: Okay. Ja so das Thema gegenseitige Unterstützung Ihrer KollegInnen. Wie empfinden Sie das? #00:13:44-4#

B: Das muss ich sagen ist eigentlich wirklich sehr gut. Also das ist eigentlich/ habe ich immer so wahrgenommen, wenn es mal wirklich Not am Mann ist, was ich, glaube/ ganz schlimm war mal irgendwie eine Nachschreibetermin im Abitur Mathematik, die Person ist nicht gekommen und dann musste ein ganzer Vorschlag irgendwie entwickelt werden. Da hat man wirklich dann fachlich zusammengestanden und geguckt, weil es ist, ja eine Mammutaufgabe für eine Person, das zu konzipieren. Da hat man sich auf jeden Fall geholfen. Man hätte natürlich auch sagen können, ja das ist nicht mein Name, der da draufsteht, mach du das mal. Aber da hat man sich auf jeden Fall gegenseitig beigestanden und auch wenn dann irgendwas mit Korrekturen ist oder wo es ja auch mal irgendwie knarzen kann in der Abiturkorrektur, wenn der Korrektor was sagt und so. Das nehme ich aber alles wirklich sehr sehr gut wahr. Natürlich gibt es wie bei jeder Zusammenarbeit zwischen Menschen auch mal irgendwelche (unv.) Punkte, aber eigentlich, wenn es wirklich so hart auf hart kommt, dann zieht man immer an einem Strang. #00:14:39-1#

I: Aber läuft das eher so auf persönlicher Ebene mit Ihren KollegInnen oder ist da auch die Schule dahinter, die irgendwas das? #00:14:45-2#

B: Nein, ich würde sagen, dass ist eigentlich immer so auf persönlicher Ebene. Also das geht nie, dass man jetzt so sagt, ich bin da anderer Meinung, dass müssen wir jetzt mal irgendwie eine Instanz höher klären. Also so habe ich das eigentlich noch nie wahrgenommen. Das kriegt man immer selber hin. Wie tief das jetzt ist das Gespräch, was man macht, das hängt dann wirklich ein bisschen von dem jeweiligem Kollegen ab. Also manchmal hat irgendwie eine andere Ebene, weil man sich auch persönlich gut mit denen versteht und auch in der Pause mal öfter mit denen redet, mit anderen kriegt man das aber auch so hin. Also ich habe auch noch nie erlebt, dass ich gesagt habe, da sind wir anderer Meinung, da müssen mir direkt irgendwie eine Instanz höher. Das war noch nie der Fall. #00:15:13-7#

I: Ganz wichtig bei Beziehungen ist auch immer so der Anfangskontakt. Man kennt es ja auch im Privaten, man sieht sich und man wird warm oder halt auch nicht. Können Sie sich noch an Ihre Anfangszeit erinnern? Wie lange ist das denn her und können Sie sich daran erinnern? #00:15:25-1#

B: Ja. Das war bei mir vor fünfeneinhalb Jahren. Ich bin in das Gebäude reingekommen. Ich wusste schon, dass ich irgendwie so drei, vier Matheklassen habe. Kam aus dem Ref und wusste das wird wahrscheinlich auch ein bisschen anders sein, jetzt hier an dem Gymnasium als in XXX. Meine erste Kollegin XXX hat direkt gesagt, das ist wahrscheinlich für dich ganz schlimm, ich kann dir aber schonmal direkt/ Klasse neun, da bist du, glaube ich, drin, das gebe ich jetzt ab, da habe ich den Unterricht auch schon vorbereitet, den kannst du von mir haben, so. #00:15:53-5#

I: Perfekt. #00:15:53-7#

B: Das war der erste Kontakt, da hatte ich schonmal erstes Material/ wo so okay mit einer Klasse neun, brauch ich mich nicht direkt drum kümmern. Und gerade mit ihr, auch wenn sie jetzt gerade in Elternzeit ist, haben wir es einfach so gemacht, sie hat gesagt, komm ich habe eine Acht, du hast eine Acht, ich habe eine zehn, du hast eine zehn, ich mache die zehner, du die achter. Und dann habe ich die Achter vorbereitet und dann hat sie mir auch beim ersten Mal gesagt, nein so, ich möchte das anders haben. Da habe ich gesagt, oh okay. Aber dann habe ich nachher gemerkt, achso deswegen will sie das, das ist ja wirklich praktischer, weil das war für mich das digitale Arbeiten mit dem Smartboard war neu. Und ja das benutze ich heute noch sehr gerne. Und dann denke ich auch immer noch an die Zeit so zurück mit ihr. Das heißt das war eigentlich immer sehr positiv. Also deswegen gebe ich das jetzt auch immer weiter, wenn ich neue Kollegen kommen. #00:16:33-0#

I: Das ist schön. #00:16:32-8#

B: Gib den schonmal eine Klasse notfalls. #00:16:34-8#

I: Ja, so machen Sie das? #00:16:35-9#

B: Ja, das mache ich schon. Also ich/ Es ist immer so/ Es ist natürlich ein bisschen auch perfide im Hintergrund, ich denke schon, gucke mal schon, wie ist die Person so darauf. Man kennt sie ja nicht. Das heißt es gibt meist/ Ich könnte ja gleich alle Klassen geben, alles, was ich so habe. Aber ich gebe meist so einen Jahrgang, wo ich weiß, das hilft der Person. Und dann guckt man einfach was da zurückkommt. Gerade Referendare, die hier neu sind, die haben ja auch immer ganz tolle Sachen, die sie irgendwie auch neu mitbringen. Da guckt man immer, kommt da was, kommt da nicht was, ne. Und dann merke ich schon immer, wie derjenige drauf ist. Ob der zusagen nur zieht oder ob der sozusagen auch merkt, ach das war ja nett, dass er mich entlastet hat, das kann ich auch mal zurückgeben. #00:17:06-6#

I: Da ist wieder das Thema Vertrauen eigentlich. #00:17:08-6#

B: Genau. #00:17:09-9#

I: Macht die Schule irgendwas, wenn Neuankömmlinge kommen, dass die sich irgendwie wohlfühlen, dass die sich willkommen fühlen? #00:17:16-6#

B: Ja. Es gibt dann immer so eine Einführung. Einfach generell von XXX oder von XXX, die das immer machen. Da gibt es so ein langes Papier, was man auch irgendwie durchgeht. Das man erstmal so den rechtlichen Rahmen kennt, so ein bisschen die Struktur kennt, aber da bei uns an der Schule wirklich viel läuft, würde ich sagen. Ich habe jetzt natürlich nicht so viele Schulen in meinem Leben gesehen, aber ich würde vergleichend sagen, relativ viel, weil wir viele Konzepte haben. Ist es eigentlich so, dass jeder der sein Bereich irgendwie hat, dann mal die Person mal zur Seite nimmt. Also nicht so überfluten gleich am ersten Tag alles, aber irgendwann kommt man so, was ist denn das für ein Projekt oder warum dürfen die jetzt irgendwie eine Woche raus aus dem Unterricht und haben keine Schule und so und dann ist immer, dass derjenige Kollege, der das so ein bisschen betreut sagt, das ist vielleicht für dich neu, aber das ist so und so. Und so läuft das eigentlich bei uns, dass jeder sich den dann irgendwann zur Seite nimmt und das dann erklärt. Und ich glaube, dass die Referendare, auch wenn es viel ist bei uns, was man machen muss, dass eigentlich irgendwann auch sozusagen dann/ sozusagen den Blick hinter die Kulissen dann auch haben. #00:18:10-2#

I: Sehr schön. Ja, Sie haben gerade auch schon XXX angesprochen, ich kenn sie auch persönlich, habe sie sie auch schon interviewt. Sprechen wir ein bisschen über sie? Erinnern Sie sich noch an den ersten Kontakt mit XXX? #00:18:22-9#

B: Ich muss überlegen, ich glaube ja, das war damals Initiativbewerbung von mir, ich würde mich gerne einschulen hier in der (unv.) beworben. Das XXX war für mich noch neu. Wusste ich aber neu ausgestattet. Und sie hat gleich gesagt, ich kann ihnen ja die Schule zeigen. Also ich glaube sie war gleich von Anfang an angetan, wollte so ein bisschen angeben, mit der Schule, hat dann gleich die Activboards gezeigt und hat auch gleich bewirkt bei mir, will ich gar nicht leugnen. Und sie hat sich auf jeden Fall gleich im ersten Kontakt ziemlich viel Zeit genommen, wo andere auch gesagt haben, dass sie Interesse haben und das dankend angenommen habe, aber bei ihr war es dann gleich auch irgendwie eine Stunde oder eineinhalb geworden. Sodass ich dann gleich bei anderen, die sie auch schon rückgemeldet haben, sagen musste und immer wieder verschieben musste per WhatsApp, damit die wussten ich komme etwas später, es dauert hier noch länger. Aber die hat sich auf jeden Fall Zeit genommen dafür damals. #00:19:12-8#

I: Schön. Vertrauen Sie XXX? #00:19:15-0#

B: (...) Ja, aber ich weiß auch, dass sie als Schulleitung viele Sachen gleichzeitig im Kopf hat und nicht jeder sozusagen in ihrem großen Schachspiel, würde ich jetzt mal sagen, muss immer alles wissen. Das heißt, bei ihr laufen vielleicht Sachen oder Überlegungen im Hintergrund, die teilweise ihre Entscheidungen beeinflussen, also wo man selber denkt, warum macht sie das jetzt so, würde ich vielleicht anders machen oder ist das wirklich die cleverste Variante. Das man dann so im Nachhinein vielleicht durchaus durch Flurfunk teilweise Sachen rauskriegt, ach das könnte der Grund sein, warum sie damals so entschieden hat. Also ich bin selber ganz gut vernetzt, dass ich das auch so ein bisschen mitbekomme. Aber ich würde sagen, wenn es wirklich/ wenn sie weiß, dass es mir wichtig ist oder ich ihr das auch persönlich sage, dann habe ich eigentlich immer die Erfahrung gemacht, dass man ihr vertrauen kann, dass sie dann sozusagen auch meine Meinung ernst nimmt und dass ich mich dann auch gehört fühle. #00:20:10-0#

I: Also was ich gerade schon rausgehört habe, wenn man jetzt fragt, was kann sie tun, damit ihr mehr vertrauen, so ein bisschen klarere Kommunikation? Wäre das so was? Oder was fällt Ihnen alles ein, was kann sie tun damit sie denken, ja das? #00:20:22-3#

B: Ich weiß gar nicht, ob das/ Ich würde mich nicht davon freimachen, ob das bei mir als Schulleiter genauso wäre. Also ich habe #00:20:28-5#

I: Das ist klar #00:20:29-0#

B: da eigentlich auch ein ganz großes Verständnis dafür. Ich glaube, man kann nicht zu jeder Zeit jedem jede Entscheidung erklären. Was sie da machen könnte, ist, glaube ich, sie hat ein hohes Kontrollbedürfnis. Also sie möchte viele Sachen kontrollieren in der Schule. Ich glaube da würde es für sie manchmal gesünder sein Kollegen sozusagen zu vertrauen, dass sie sozusagen auch im besten Sinne der Schule ja entscheiden wollen würden, so. das ist so manchmal, glaube ich, so eine Sache, die ist für sie sehr wichtig. Sie möchte alles immer irgendwie wissen. Überall auch irgendwie auch mitgestalten und ich glaube, dass sie manchmal sehr stark fordert und dass sie sich dadurch auch sozusagen eigentlich auch schonen könnte. Gar nicht so, dass es auch nur für mich besser wäre, sondern glaube ich, für alle beteiligten manchmal etwas einfacher wäre. Jetzt sozusagen auch mal ein bisschen längere Leine lässt, sage ich mal. #00:21:19-4#

I: Also so das Thema selbstständiges Arbeiten von Ihnen. Was würde Sie denn sagen, wie selbstständig arbeiten Sie? #00:21:27-3#

B: Ich glaube sehr selbstständig. Also ja eigentlich in allen Bereichen. Ist ein sehr selbstständiges Arbeiten, ich glaube das bringt der Beruf auch generell mit sich. Ich habe mich damals immer mich auch schon für diesen Beruf entschieden, weil ich gesagt habe, ich brauche keinen/ keine Person, die auf mich

drauf guckt und mir immer sagt, was ich zu tun und zu lassen haben. Ich brauche auch nicht das höchste Gehalt oder sonst was. Ich bin an sich sehr intrinsisch motiviert. Also ich mache das einfach selber sehr gerne. Ich glaube, andere machen das nicht unbedingt. Das Beamtentum bringt ja auch manchmal auch so die Leute mit, die sagen, dass ist irgendwie so eine Hängeliege, die ich da irgendwie nutzen kann, das ist bei mir überhaupt nicht der Fall. Also ich könnte für das gleich Geld wahrscheinlich auch viel weniger machen, aber ich mache es auch irgendwie gerne (unv. Wortüberlappung) #00:22:12-8#

I: Ja, das glaube ich Ihnen wirklich sofort. #00:22:14-8#

B: Ja. #00:22:14-5#

I: Ja, gibt es irgendwie/ Ja Sie haben es gerade gemeint, dass XXX manchmal ein bisschen die Zügel zu eng anzieht. Gibt es da irgendwas, wo Sie sich eingeengt fühlen dann auch? Oder wo Sie gerne irgendwas tun würden und dann da irgendwie eine Barriere ist? #00:22:31-9#

B: Das nicht. #00:22:31-3#

I: Das nicht. #00:22:32-7#

B: Nein, also ich glaube, so ist ein Gespräch noch nie angefangen, wenn ich sagen würde, ich würde gerne etwas tun, da ist es für XXX immer in Ordnung. Sie findet Eigeninitiative immer gut. Ich weiß, ich glaube, manchmal Sachen wie wir sie organisieren, wie wir sie durchführen, dann #00:22:48-9#

I: Achso auf der Ebene, dann? #00:22:50-2#

B: Auf der Ebene, genau. Das ist manchmal sozusagen aufwendig manchmal in manchen Sachen. #00:22:56-3#

I: Kommt es dann eher im Nachhinein oder kommt es schon im Vorfeld? Dass Sie was gemacht haben und dann (unv.) hätte ich jetzt anders gemacht oder so? #00:23:03-5#

B: Nein, ist mir eher so im Vorfeld. Also wenn dann der E-Mailverkehr kommt, wir dann irgendwelche bestimmten Sachen durchführen oder machen. Und dann denke ich, boah ist auch aufwendig. Und dann nochmal wieder ein zusätzlicher Nachmittag oder so. Wo man immer gucken muss, ob das auch alle immer gut mitmachen. Ist ja letztlich macht man die Sachen mit und das ist die Dienstherrin, aber wo man so denkt, ja hätte man vielleicht auch anders klären können oder hätte eine E-Mail vielleicht auch gereicht oder könnte man vielleicht auch per Videokonferenz machen oder so. Also sowas in der Art einfach. #00:23:33-6#

I: Und so ein bisschen nach der Interaktionsstil Ihrer Schulleitung gesprochen. Also so die Art und Weise, wie sie führt? Wie würden Sie den beschreiben? #00:23:43-2#

B: (...) Also schon so, dass sie auf jeden Fall nicht laufen lässt. Also sie hat schon, würde ich sagen, zumindest nach außen hin kann sie gut verkörpern, dass sie hinter jeder Entscheidung auch ihren Teil mit beigetragen hat. Also sie ist nicht so, dass man sagt, ist das bei XXX über den Tisch gegangen, sondern da steht sie immer hinter. Dann symbolisiert sie auch ganz klar, dass ihr das wichtig ist, wie es der Schule geht. Also sie ist ein gutes Arbeitsvorbild sozusagen, sagt nicht, dass sie viel fordert und macht es selber nicht, sondern das macht sie auch. Sie steht selbst zu dem, was sie einfordert. Und auch eine gewisse persönliche Ebene. Also wenn man da irgendwie was sagt, dann kann sie sich auch Zeit dafür nehmen, aber man muss es ihr dann auch schon manchmal deutlich sagen. Also wenn man die Zeit eben haben möchte, dann kriegt man die, aber man muss auch sozusagen auch offensiv das eben auch einfordern manchmal. #00:24:40-3#

I: Ja und so/ Sie haben vorhin schon Kompetenzen erwähnt, superwichtig als Lehrkraft, dass man sich kompetent wahrnimmt vor allem. #00:24:48-3#

B: Ja. #00:24:49-1#

I: Also häufig ist man das nicht tatsächlich, aber man nimmt sich wenigstens so wahr, das reicht dann auch schon. Was macht denn die Schulleitung da, um Sie zu unterstützen in der Wahrnehmung ihrer Kompetenz? #00:24:59-8#

B: Dass sie, das macht XXX eigentlich immer, oder auch die anderer Schulleitungsmitglieder, indem mir persönlich irgendwelche Sachen anvertraut werden, die vielleicht teilweise auch zur Schulleitungsaufgaben gehören (unv.) sozusagen abgibt. Wie jetzt zum Beispiel besuche ich irgendwie eine Inklusion, die eigentlich für den eine Inklusionstagung für die Schulleitung ist, aber wo gesagt wird, ich kann selber nicht, können sie das vielleicht machen XXX. Dann wenn ich irgendwelche größeren Sachen organisiere, ich organisier bei uns das schulinterne Sportfest, dann wird das manchmal dankend erwähnt oder wenn man irgendwas anderes leistet, Preise einheimst oder irgendwas anderes macht, dann wird das meist auch immer nochmal mit dem Namen quitiert oder ich habe jetzt zum Beispiel letztes ein Beförderungsverfahren gemacht. Dann wurde das nicht einfach nur gesagt, ja XXX ist befördert worden, sondern es war ein sehr schönes Beförderungsgespräch, sehr schönes gut gelaufen und dann sozusagen so da, wo es möglich ist und man was erreicht hat, dann wird das auch quitiert sozusagen. Auch meist dann vor allen. #00:25:58-0#

I: Sehr schön. Auch mit dem Blick auf die Zeit. Ganz kurz nur ein paar Worte zu dem Thema Elternarbeit. Ist das eher Belastung oder eine Bereicherung für Sie? #00:26:04-7#

B: Kommt darauf an. In XXX habe ich nie mit Eltern zu tun gehabt meist. Hier ist es jetzt eher so, die Schüler funktionieren eigentlich immer gut, kommen gut zurecht. Mit den Eltern kann es phasenweise anstrengend sein. Da gibt es aber solche und solche. Also ich würde sagen, dass ist ungefähr 50/50. Die einen 50 Prozent sind so, dass sie anstrengend sind, weil sie manchmal viel fordern oder manchmal das Gefühl haben/ ich denke immer wir ziehen ja eigentlich an einem Strang, wir haben ja eigentlich alle das Interesse, dass es dem Kind gut geht. Ich bin ja nicht irgendwie der böse oder so, auch wenn ich Mathe mache. Da müsste man vielleicht mehr an einem Strang ziehen. Das es weniger gegeneinander ist. Aber genauso gibt es auch die andere Hälfte, wo man einfach auch Lob bekommt, dass es gut funktioniert, dass das Kind gerne zum Matheunterricht hingeht oder gerne Sport gemacht hat. Oder dass es irgendein schönes Erlebnis gab oder dass sie sagen, Sie waren auch ein toller Klassenlehrer. Sowa hört man ja auch irgendwie gerne. Also so was in der Richtung das kommt genauso häufig vor. #00:26:59-8#

I: Wie schön. Kommt natürlich auch noch eine Coronafrage. Als vorletzte Frage. Ja inwiefern hat denn die Coronapandemie die Beziehungen, jetzt aus der heutigen Perspektive, irgendwie verändert? #00:27:10-4#

B: Das ich für mich selber, für meinen Beruf gemerkt habe, dass diese Kleinigkeiten, die so am Anfang des Unterricht sind, also man macht sein Board an und spricht nochmal irgendwie privat mit der ersten Reihe oder man macht noch irgendwelche flapsigen Bemerkungen auf dem Gang oder sowas. Ich mache selber viel gerne viel Spaß mit den Schülern. Ich glaube das kommt auch immer ganz gut an. So eine persönliche Eben da zu finden, ob es jetzt über das letzte Fußballspiel ist, die Lieblingsmannschaft von jemanden verloren hat oder so und man das dem nochmal aufs Butterbrot schmiert. Das habe ich in der Coronazeit gemerkt, da war es ja eng getaktet und man hat sein Unterricht gemacht und hat sich dann wieder verabschiedet. Das hat man ja nicht gemacht, nicht eine einzelne Person in der Videokonferenz angesprochen. Da hat man gemerkt, dass ist so eine Sache, die war schon schön als das wieder ging vor Ort. #00:27:53-0#

I: Okay. Wir wollen ja alles, was wir hier lernen und was wir hier rausfinden wollen wir auf andere Schulen übertragen und auch in der Schule/ LehrerInnenausbildung integrieren. Welche Tipps würden Sie denn einer angehenden Lehrkraft oder einer Lehrkraft aus einer anderen Schule geben, damit die Beziehungen auch gut werden in ihrer Klasse? #00:28:09-0#

B: Ich glaube nicht zu sehr Angst zu haben, dass wenn man mal sozusagen so eine persönliche Ebene eingeht, dass man sich deswegen angreifbar macht. Also das man das ruhig zulassen kann. Natürlich

muss man eine Bilanz finden, dass das nicht zu flapsig wird das Ganze, aber sich darauf zumindest einzulassen. Also da keine Angst zu haben, ich glaube, manchmal die ganzen Seminare würden das immer davon abraten, sie sind ja eine Lehrkraft, offizielles Ausführungsorgan, dass man das einfach mal so ein bisschen auf eine persönliche Ebene, dass man es auch zulässt. Also das man da keine Angst vorhaben muss. Das man trotzdem kompetent wahrgenommen werden kann. Und das eigentlich im Normalfall so banal das klingt, dann auch im Unterricht besser klappt. Obwohl/ Wenn sie den Lehrer besser mögen, dann ist es einfach so, dann läuft es auch nachher besser. #00:28:55-8#

I: Ja, deswegen heißen wir auch BASiS, weil es einfach die Grundlage ist. #00:28:59-3#

B: Genau. Ja. #00:29:00-0#

I: Ja, dann wirklich vielen Dank. Hat mich sehr gefreut. Nochmal ganz kurz zu der SchülerInnenbefragung #00:29:04-8#

B: Ja. Jetzt war der Ton kurz weg, aber jetzt. #00:29:09-1#

I: Jetzt bin ich wieder da? #00:29:09-4#

B: Ja, jetzt ist er wieder da. Sie könnten ja vielleicht einfach mal in ihrer Matheklasse die Sie vom letzten Jahr, wo Sie dieses Drittel noch haben, mal fragen, wer hat da mitgemacht und wer hätte Lust an so einer halben Stunde Interview mit meinem Kollegen. Wenn Sie dann, ja einen Schüler oder SchülerIn haben, die Interesse hat, dann einfach ihre Mail, dieser Schülerin an mich. Und dann wir kontaktieren die Schülerin und die Eltern von denen und machen das dann alles mit denen aus. #00:29:35-1#

I: Okay. Leistungsstand ist egal? #00:29:37-4#

B: Das ist egal. Uns geht es nur um die Beziehung. Im Gegenteil, wenn wir ein bisschen differenziertes Bild haben und nicht nur die Besten und so, dann ist es für uns natürlich noch wertvoller. #00:29:46-7#

I: Ja, ich kann auch einfach mal generell nachfragen, also auch bei den Parallelklassen, so wenn ich (unv.) sehe, frage ich einfach mal irgendwie nach und #00:29:53-9#

B: Ja, jeder der mitmacht, den befragen wir dann auch. #00:29:57-4#

I: Okay. #00:29:57-7#

B: Cool. Sehr schön. Dann hat mich gefreut. Wünsche ich noch einen schönen Abend. #00:30:01-7#

I: Mich auch. #00:30:03-4#

B: Alles Gute und ciao ciao. #00:30:04-0#

I: Tschüss.

VI. Kategoriensysteme

Tabelle 24: 1. Deduktives Kategoriensystem „Vertrauenshandlungen (direkt)“

Kategoriensystem: Maßnahmen und Gelingensfaktoren zur Förderung von Vertrauenswürdigkeit der Lehrkräfte			
Theoretisches Modell / Quellen	Oberkategorie	Nummerierung	Unterkategorie
		Definition	Kodierregel
Ryan & Deci (2017); Schweer (1996, 1997)	Situative Rahmenbedingungen / Organisationsentwicklung	K1 In asymmetrischen Beziehungen, bzw. Beziehungen formaler Machtgefälle hat die rangniedrigere Person ein größeres Risiko, durch das Geben von Vertrauen, verletzt zu werden. In freiwilligen Beziehungen ist das Risiko, durch das Geben von Vertrauen verletzt zu werden, für alle Parteien gleich groß. Daher ist es aus Sicht des Vertrauensaufbaus sinnvoll möglichst symmetrisch und freiwillig wahrgenommene Beziehungen zu führen. Durch das Geben und Nehmen von Vertrauen macht man sich verletzbar.	Ankerbeispiel „Also ich gebe viel Vertrauensvorschuss. Interessanterweise sagen oft Kollegen, boah du schenkst viel Vertrauen im Vorschuss. Aber, weil ich einfach glaube, wenn ich die- sen Vorschuss gebe/ Also ich bin, ich sage mal zu 98% immer erfreut gewesen, dass es auch umgesetzt wird. Das sind immer mal Einzeln, wo man sagen kann, oh ne die haben diesen Vertrauensvorschuss jetzt ausgenutzt oder konnten dem nicht gerecht werden oder wollten das einfach nicht, je nach dem. Aber, ich glaube, dass ist was ganz Wichtiges“
Wayne K. Hoy & Tschannen-Moran (1999); Lewicki & Bunker (1995); Schwab (1997); Vanneste et al.(2014)		K2 Durch fortlaufendes Kennenlernen der beteiligten Personen wird der Aufbau von Vertrauen begünstigt. Zeitlich längerfris- tige Beziehungen bieten größere Chancen für einen positiven Vertrauensaufbau als kurzfristige.	Kodierregel Codiert werden Faktoren, die dazu beitragen formelle, asymmetrische Beziehungsverhältnisse zu reduzieren ODER welche dazu beitragen, dass sich die Lehrkräfte freiwillig in Beziehungen wahrnehmen bzw. das Gefühl haben Beziehungen in der Schule ohne Zwang zu führen. Codiert werden auch förder- liche Aspekte des Schulklimas oder Formen der Kommunikation sowie des sozialen Miteinander. Unterrichtsbe- zogene Vertrauenshandlungen der LK gegenüber SuS oder der SuS gegenüber den LK sind hier ausgeschlossen und werden in K8 bzw. K9 codiert.
Bonsen (2016); Demir (2015); Goddard et al. (2009); Kramer & Tyler (1996); Louis (2007)		K3 Die Beziehungen zwischen LK und unterschiedlichen Schulakturen sind in ein organisationales Arbeitsumfeld eingebettet. Damit verbunden sind auch vertrauensfördernde organisationale Aspekte des Schulkonzepts, sowie Aspekte von Arbeitsbelastung. Ausgenommen sind Faktoren, die direkte Handlungen / Inter- aktion zwischen Menschen darstellen (z.B. gewaltfreie Kommunikation, Schulklima), diese werden in K1 codiert.	Kodierregel Codiert werden Maßnahmen, welche das organisationale Umfeld dahinge- hend beeinflussen, dass der Aufbau von Vertrauen zwischen LK und Schul- akturen begünstigt wird. Dazu gehört auch die Bereitschaft zur Innovation oder Arbeitsbelastung. Auch Aussagen zu Fortbildungen werden hier codiert. Dabei muss aber immer ein Bezug zu Beziehungen/Vertrauen erkennbar sein.
Lepsius (2017); Niedlich et al. (2021)		K4 Persönliches Vertrauen und Institutionel- les Vertrauen bedingen sich gegenseitig.	Kodierregel „Auf jeden Fall. Also viel Teamarbeit bei uns an der Schule. Also, dass man halt in den Fachteams zusammenarbeitet in den Jahrgängen. Dadurch entsteht schon Ver- trauen, weil man halt immer weiß, man hat Leute, die man ansprechen kann, die man fragen kann und das ist nie ein Problem, also wirklich nicht.“
		K4 Institutionelles Vertrauen / Verbesserungsvorschläge	Ankerbeispiel „Ja, Da muss man ja immer wieder, finde ich, die Landeschulbehörde kritisieren. Es gibt kein Kerncurriculum für die Ober- schule in Mathe. Es gibt das für die Haupt- schule und die Realschule und natürlich für die Förderschule. Das heißt ja aber für mich konkret in der Oberschule, ich sitz mit drei Kerncurricular in einer Stunde. Geht nicht.“

Bonsen (2010, 2016); Wayne K. Hoy & Tschannen-Moran (1999); M. Schweer, (1996, 1997); Rolf (2016)	Personale Faktoren / Personalentwicklung	K5	Individuelle Vertrauensendenzenzen (IVT) / Erfahrungen	Abhängig von individuellen Erfahrungen besitzt jede Person über persönliche Grundüberzeugungen bzgl. Vertrauen. Diese variieren je nach Situation und Interaktionspartner. IVT in der Schule werden durch das Handeln und Verhalten der Interaktionspartner beeinflusst. Teil dieser Kategorie ist daher vertrauensförderliches Schulleitungshandeln, aber auch Handlungen und damit verbundene Erfahrung ausgehend von den Kolleg*innen, Eltern und SuS. IVT zeigen sich auch in Attributen, die einer vertrauenswürdigen Personen zugeschrieben werden.	Codiert werden Erfahrungen im Kontext von Vertrauen. Darunter fallen Vertrauenshandlungen der Schulleitung. Die wahrgenommenen Erfahrungen der Lehrkräfte steht im Mittelpunkt.	„Und dann mit Ideen, wenn man eine Sorge hat oder Schwierigkeiten in Klasse hat, dass man das gemeinsam bespricht und nach Lösungen sucht. Und da nicht alleine gelassen wird.“
Mayer et al., (1995); Rotter (1980), Schweer (2017)		K6	Implizite Vertrauentheorien / Einstellung und Haltung	Abhängig von der spezifischen Situation besitzt die Lehrkraft über eine gewisse Haltung, Einstellung bzw. implizite Vertrauentheorie zu unterschiedlichen Schulakteuren. Es geht hier auch um die Wahrnehmung des Gegenübers.	Codiert werden Erwartungen, Einstellung, Haltungen und Wahrnehmung der Lehrkräfte zu den Schulakteuren im Kontext von Vertrauen und vertrauensvollen Beziehungen. Darunter fallen auch Attribute die den Akteuren zugesprochen werden. Erwartungen der SuS an die Person der LK werden auch hier codiert. Codiert wird nicht, wie SL die Vertrauensattribute der LK sehen.	„Also ich würd sagen, ich würd einfach sagen nimm diese Person die da vor dir sitzt, nimm die Ernst. Auch, nur dann wirst du auch Ernst genommen. Also das, das wär so, meine Überschrift“
M. Schweer, (1996, 1997, 2017)		K7	Qualität des Anfangskontaktes der LK	Der Abgleich individueller Wahrnehmungsmuster bestimmt die Qualität des Anfangskontaktes zwischen den Interaktionspartnern. Die Schulleitung ist dazu befähigt die Rahmenbedingungen der Anfangskontakte derart zu gestalten, dass eine progressive Vertrauensentwicklung wahrscheinlicher wird.	Es werden Maßnahmen berichtet, welche den Anfangskontakt der LK zu unterschiedlichen Schulakteuren derart beeinflusst, dass eine Vertrauenskonkordanz und damit eine progressive Vertrauensentwicklung wahrscheinlicher werden.	„Ja, einmal. Genau. Konkret ist es so, dass ich dann auch da bin. Auch mit so einem Leitfaden. So die ersten Tage hier an der Schule. Dass sie da auch was von mir an die Hand kriegen. Wie geht man im Intranet um. Wie sind wir hier als Schule aufgebaut. Welches Kurssystem haben wir. Da bin ich eigentlich/ versuche ich dann oft dem Kollegen in der Pause irgendwie auch dann ihn zu besuchen sage ich mal in Anführungsstrichen“

<p>Rolff (2018); Thies (2005); Schweer (2017)</p>	<p>Unterrichtsentwicklung / zwi- schemenschliche Perspektive des Unterrichtens</p>	<p>K8</p>	<p>Beziehungen und somit Vertrauen zwischen LK und SuS finden vor allem innerhalb des Unterrichts statt. Handlungen der LK, die auf die Beziehungen zu den SuS abzielen, haben einen Einfluss auf die Vertrauenswürdigkeit der Lehrkräfte in diese. Teil davon sind auch Formen der Kommunikation sofern sie einen klaren Unterrichtsbezug haben und gegenüber den SuS gepflegt wird. Handlungen der SuS, die auf die Beziehungen in der Klasse und auf LK abzielen, haben einen Einfluss auf die Vertrauenswürdigkeit der Lehrkräfte in diese. Die Reziprozität der Beziehungen ist ein wichtiger Faktor. Teil davon sind auch Formen der Kommunikation sofern sie von den SuS ausgehen und auf die LK und / oder die Klasse gerichtet sind. Die Haltung, Erwartungen der SuS an die LK wird in K6 codiert.</p>	<p>Codiert werden hier Handlungen der LK zur Förderung von Beziehungen zu den SuS im Unterricht. Es geht nicht um die Organisationalen Bereiche des Unterrichts, sondern um das Zwischenmenschliche. Schulleitungen haben auch auf die Beziehungen von LK und SuS Einfluss. Codiert wird sobald es um konkrete Vertrauenshandlungen im Unterrichtskontext geht. Teil davon sind auch Formen der Kommunikation sofern sie für die ganze Klasse gelten und einen Bezug auf Unterricht haben. Codiert werden hier auch Handlungen der SuS zur Förderung von Beziehungen im Unterricht. Schulleitungen haben auch auf die Beziehungen von SuS und LK Einfluss. Codiert wird sobald es um konkrete Vertrauenshandlungen im Unterrichtskontext ausgehend von den SuS geht. Teil davon sind auch Formen der Kommunikation sofern sie für die ganze Klasse zählt.</p>	<p>„Häufig ist es so, dass dann die Lernziele, also die rein fachlichen Lernziele, eher in den Hintergrund geraten, wenn es darum geht Beziehungsarbeit zu leisten. Also, es ist irgendwie/ merke ich bei uns in der Klasse ganz stark, wenn irgendein Konflikt da ist, wenn irgendeine Schieflage in der Klassen-gemeinschaft ist, dann überlagert das alles, dann sind die nicht aufnahmefähig für irgendeinen „Stoff“. Das heißt, das hat immer Vorrang und das kann auch dazu führen, dass wir fachlich vielleicht mal nicht so weit kommen wie wir es eigentlich gerne würden und irgendwie dann am Ende noch was durchpeitschen müssen oder eben auch auf was verzichten müssen, insofern es irgendwie die gesetzlichen Rahmenbedin-gungen zulassen aber da priorisieren wir einfach. Also meine Ko-Klassenleitung und ich priorisieren wir einfach sehr stark die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler.“</p>
---	---	------------------	--	---	---

Tabelle 25: 2. Deduktives Kategoriensystem „psychologische Grundbedürfnisse“

Oberkategorie	Unterkategorie / Dimension	Nummerierung	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel
Selbstbestimmungstheorie (Deci und Ryan, 2017)	Wahrnehmung von Kompetenz	KI	Kompetenz bezeichnet das Streben, in Interaktionen mit der Umgebung so effektiv wie möglich zu agieren, um diese in Übereinstimmung mit eigenen Zielen und Werten zu gestalten. Es repräsentiert das inhärente Verlangen, persönliche Fähigkeiten einzusetzen, sich optimalen Herausforderungen zu widmen und diese zu meistern. Diese Interpretation von Kompetenz ist auf White (1959) zurückzuführen, der das angeborene Streben, die Umgebung aktiv zu beeinflussen und daraus Selbstwirksamkeit abzuleiten, als Kompetenzmotivation („effortance motivation“) definierte. Diese entsteht weder durch Druck noch durch mögliche Belohnung oder materiellen Gewinn, sondern repräsentiert ein starkes intrinsisches Bedürfnis, Selbstwirksamkeit zu erfahren. Auf diese Weise motivierte Aktivitäten führen zu Bedürfnisbefriedigung und Freude an der empfundenen Selbstwirksamkeit, vorausgesetzt, die Handlungen verlaufen positiv. Hierfür sind verschiedene Kompetenzen erforderlich, die zunächst erworben und erlernt werden müssen, wofür wiederum Motivation notwendig ist. Das Bedürfnis nach Kompetenzerfahrung liefert quasi die Energie für diesen Lernprozess.	Codiert wird hier, wenn eine Textpassage identifiziert wird, die darauf hindeutet, dass sich eine Lehrkraft in ihrer Kompetenz befriedigt fühlt. Dies kann aus ihr selbst heraus geschehen oder durch die Unterstützung anderer. Man fühlt sich auch in den Kompetenzen bestätigt, wenn man Verantwortung übernimmt und Mitsprache ermöglicht bekommt. Fortbildungen und Teilen von Wissen fördert auch die eigene Kompetenz.	„Ihr Stil, ihr Führungsstil, ist sehr sehr demokratisch, fast schon zu dem Punkt, dass man eigentlich alles immer in den jeweiligen Gremien entscheiden lässt und sagt „Ja, wenn ihr das als Jahrgangsteam so machen wollt. Ich würde es nicht so machen. Aber wenn ihr das so machen wollt, dann macht das so.“ Und dass sie da immer die Entsprechenden immer im Kopf hat, welche Gremien zusammen welche Entscheidungsgewalt und Kompetenz haben und das dann auch 100 Prozent akzeptiert. Also insofern ein super demokratischer Führungsstil.“
		K2	Inzwischen hat sich ein gedanklicher Wandel vollzogen, weg von der eindimensionalen Perspektive, in der die Befriedigung von Bedürfnissen nur in Abwesenheit derselben betrachtet wurde, hin zu einer zweidimensionalen Ansicht (Vansteenkiste et al., 2020). In dieser werden die Erfahrungen der Bedürfnisbefriedigung und die Empfindungen der Bedürfnisfrustration getrennt voneinander analysiert. Diese beiden Aspekte stehen in einer asymmetrischen Beziehung zueinander. So impliziert das Fehlen von Bedürfnisbefriedigung nicht notwendigerweise das Vorhandensein von Bedürfnisfrustration, während das Vorhandensein von Bedürfnisfrustration das Fehlen von Bedürfnisbefriedigung bedingt (Vansteenkiste & Ryan, 2013).	Codiert wird hier, wenn eine Textpassage identifiziert wird, die darauf hindeutet, dass sich eine Lehrkraft in ihrer Kompetenz frustriert fühlt. Hohe Arbeitsbelastung, mangelnde Unterstützung, das Erleben der eigenen Grenzen und Inkompetenz, schlechte Kommunikation, Intransparenz, wenig Verantwortung und Mitsprache sind, schlechte Kooperation, wenig Austausch gehören zu den Faktoren die die subjektive Kompetenzwahrnehmung frustrieren können.	„Dass das dann im Alltag natürlich alles an seine Grenzen stößt, je nachdem wie viel Ressourcen die Schüler hat, das ist klar. Dass das nicht alles umgesetzt werden kann, was man sich wünscht, ne?“
		K3	Das Verlangen nach engen Beziehungen und sicherer Bindung zu anderen Personen, sowie das Bedürfnis, emotional in liebevolle und fürsorgliche zwischenmenschliche Verbindungen eingebunden zu sein, definiert das Konzept der sozialen Verbundenheit (Baumeister & Leary, 1995). Unser soziales Verhalten ist immer in einen sozialen Kontext eingebettet und wird durch diesen beeinflusst. Es sind jedoch nicht primär materielle Güter oder physische Hilfe, sondern viel mehr das subjektive Gefühl der Zugehörigkeit, welche die Menschen dazu veranlassen, sich an anderen zu orientieren. Das Herzstück der sozialen Integration über eine Vielzahl von Interaktionsformen hinweg ist das fundamentale Bedürfnis, sich durch sein persönliches Umfeld respektiert, erwidert und geschätzt zu fühlen, dabei wichtig für andere zu sein oder anders ausgedrückt keine Ablehnung, Irrelevanz oder Trennung zu erleben. Aufgrund dieses Bedürfnisses verhalten sich Menschen oft so, wie sie glauben, dass es ihnen Akzeptanz, Anerkennung und Gruppenzugehörigkeit verschafft (ebd.). Individuen sind in der Lage, die Ziele und Werte von anderen zu verinnerlichen und in ihr eigenes Selbstbild einzufügen (siehe Kapitel 2.1.4.2), ebenso adaptieren sie die Sitten und Gebräuche ihrer Kultur (siehe Kapitel 2.1.4.3), um soziale Integration oder Zugehörigkeit zu erzielen.	Codiert wird hier, wenn eine Textpassage identifiziert wird, die darauf hindeutet, dass sich eine Lehrkraft in ihrer Verbundenheit befriedigt fühlt. Dabei geht es um alle Faktoren, die dazu beitragen können, die Beziehung und die soziale Verbundenheit mit einer Person oder Gruppe zu stärken. Dazu gehört, z.B. der Abbau von Asymmetrien, Soziale Aktivitäten, das Zeigen von Wohlwollen Menschlichkeit, das Zulassen von Nähe.	„Dann definitiv auch außerschulische Sachen. Also es gibt einmal im Jahr einen Kollegiums Ausflug, da nehmen auch viele Leute teil. Zum Ende des Schuljahres grillen wir meist zusammen. Da sind auch immer viele dabei. Dann gibt es zum Halbjahr ein gemeinsames Eventkochen. Da wird halt zusammen gekocht und auch so generell Sachen außerhalb von Schule, die dann auch außerhalb von Schule bleiben sollen“

<p>Frustration K4</p> <p>Inzwischen hat sich ein gedanklicher Wandel vollzogen, weg von der ein-dimensionalen Perspektive, in der die Befriedigung von Bedürfnissen nur in Abwesenheit derselben betrachtet wurde, hin zu einer zweidimensionalen Ansicht (Vansteenkiste et al., 2020). In dieser werden die Erfahrungen der Bedürfnisbefriedigung und die Empfindungen der Bedürfnisfrustration getrennt voneinander analysiert. Diese beiden Aspekte stehen in einer asymmetrischen Beziehung zueinander. So impliziert das Fehlen von Bedürfnisbefriedigung nicht notwendigerweise das Vorhandensein von Bedürfnisfrustration, während das Vorhandensein von Bedürfnisfrustration das Fehlen von Bedürfnisbefriedigung bedingt (Vansteenkiste & Ryan, 2013).</p>	<p>Codiert wird hier, wenn eine Textpassage identifiziert wird, die darauf hindeutet, dass sich eine Lehrkraft in ihrer Verbundenheit frustriert fühlt. Dabei geht es um alle Faktoren, die dazu beitragen können, die Beziehung und die soziale Verbundenheit mit einer Person oder Gruppe zu reduzieren. Dazu gehört, z.B. das Vorhandensein von Asymmetrien, Zeigen von Distanz, Intransparenz, Überforderung, schlechte Umgangsformen.</p>	<p>»Also man kann schon persönlich auch sprechen. So sagen, ja ich habe mir gestern dann noch, ach keine Ahnung, so ein bisschen so Urlaubsbesprechung sowas kann man auch gut mit ihr führen so. Was man da so gemacht und so. Also das geht gut. Aber man/Also sie ist sehr schwer zu durchschauen, also ich weiß nicht immer so ganz genau, was sie vielleicht wirklich denkt.«</p>
<p>Wahrnehmung von Autonomie K5</p> <p>Autonomie wird als das psychologische Grundbedürfnis verstanden, sich selbst als die Quelle des eigenen Verhaltens zu betrachten, oder zumindest eher damit übereinzustimmen, als die Aktionen als von außen aufgezwungen zu empfinden oder sich nicht damit zu identifizieren (E. L. Deci & Ryan, 1985). Eine Handlung gilt als autonom oder selbstbestimmt, wenn eine Person aus ihren intrinsischen motivationalen Ressourcen heraus handeln kann, was bedeutet, dass sie aufgrund ihrer eigenen Werte und Interessen handelt und Kontrolle über ihre eigenen Aktivitäten hat. Wenn dies der Fall ist, wird eine interne Handlungsversuchung wahrgenommen (Reeve et al., 2003). In der SBT hat das Grundbedürfnis nach Autonomie einen besonderen Stellenwert, da nur durch sie die anderen Basisbedürfnisse realisiert werden können. Das Gefühl der Kompetenzbefriedigung wird hauptsächlich dann verinnerlicht, wenn man eine Handlung selbst verursacht oder zumindest freiwillig durchführt und dabei Selbstwirksamkeit erlebt hat. Dies impliziert, dass das Bedürfnis nach Kompetenz nur dann vollständig befriedigt werden kann, wenn gleichzeitig das Bedürfnis nach Autonomie befriedigt wird. Ebenso wird soziale Eingebundenheit hauptsächlich dann wahrgenommen, wenn sich andere Menschen freiwillig um einen kümmern, einen aus eigenem Antrieb mögen und man sich im Gegenzug auch unabhängig und gerne mit diesen Menschen verbunden fühlt. Beziehungen, die nicht autonom sind, können das Bedürfnis nach sozialer Integration nicht oder nur unzureichend erfüllen.</p>	<p>Codiert wird hier, wenn eine Textpassage identifiziert wird, die darauf hindeutet, dass sich eine Lehrkraft in ihrer Autonomie befriedigt fühlt. Dazu gehört, z.B. das Vorhandensein flacher Hierarchien, Klare Zuständigkeiten, Verantwortungübergabe, Verlässlichkeit, Freiräume lassen, offen zu Fehlern stehen zu dürfen oder schulische Strukturen.</p>	<p>»Ja, Also die Schulleitung achtet schon darauf, dass es auch einen regelmäßigen Austausch gibt. Also wir haben relativ regelmäßig zum Beispiel Dienstsprechungen, wo auch jeder im Vorfeld Themen anbringen kann. Oder auch ja als letzter Tagesordnungspunkt verschiedene anbringen kann. Also theoretisch kann jeder auch im ganzen Plenum gehört werden. Ich glaube das ist auch wichtig, weil einige sich vielleicht sonst von selbst nicht so richtig Gehör verschaffen können.«</p>
<p>Frustration K6</p> <p>Inzwischen hat sich ein gedanklicher Wandel vollzogen, weg von der ein-dimensionalen Perspektive, in der die Befriedigung von Bedürfnissen nur in Abwesenheit derselben betrachtet wurde, hin zu einer zweidimensionalen Ansicht (Vansteenkiste et al., 2020). In dieser werden die Erfahrungen der Bedürfnisbefriedigung und die Empfindungen der Bedürfnisfrustration getrennt voneinander analysiert. Diese beiden Aspekte stehen in einer asymmetrischen Beziehung zueinander. So impliziert das Fehlen von Bedürfnisbefriedigung nicht notwendigerweise das Vorhandensein von Bedürfnisfrustration, während das Vorhandensein von Bedürfnisfrustration das Fehlen von Bedürfnisbefriedigung bedingt (Vansteenkiste & Ryan, 2013).</p>	<p>Codiert wird hier, wenn eine Textpassage identifiziert wird, die darauf hindeutet, dass sich eine Lehrkraft in ihrer Autonomie frustriert fühlt. Dazu gehört, z.B. negative Erfahrungen bzgl. Autonomiegewährung, wenig Freiräume, hohe Arbeitsbelastung, Top-Down Entscheidungsprozesse, wenig Mitsprache.</p>	<p>»(...) da eigentlich auch ein ganz großes Verständnis dafür. Ich glaube, man kann nicht zu jeder Zeit jedem jede Entscheidung erklären. Was sie da machen könnte, ist, glaube ich, sie hat ein hohes Kontrollbedürfnis. Also sie möchte viele Sachen kontrollieren in der Schule. Ich glaube da würde es für sie manchmal geständer sein Kollegen sozusagen zu vertrauen, dass sie sozusagen auch im besten Sinne der Schule ja entscheiden wollen würden, so, das ist so manchmal, glaube ich, so eine Sache, die ist für sie sehr wichtig. Sie möchte alles immer irgendwie wissen. Überall auch irgendwie auch mitgestalten«</p>

VII. Ergebnisse der CFA

Tabelle 26: Modifikations Indizes der dreifaktoriellen Modelstruktur

Residual covariances			Mod. Ind.	EPC
FT_CL2	↔	FT_CL5	41,45	0,15
FT_CL1	↔	FT_CL5	40,74	0,17
FT_CL1	↔	FT_CL2	31,61	0,12
FT_CL8	↔	FT_CL10	23,57	0,08
FT_CL2	↔	FT_CL7	16,67	-0,08
FT_CL1	↔	FT_CL8	15,75	-0,08
FT_C3	↔	FT_CL2	13,80	0,06
FT_CL2	↔	FT_CL3	12,37	0,06
FT_CL5	↔	FT_CL10	11,98	-0,08
FT_P6	↔	FT_C7	11,84	0,06
FT_C6	↔	FT_CL6	11,46	-0,04
FT_P5_r	↔	FT_C7	10,71	-0,07
FT_C1	↔	FT_C6	10,33	-0,05
FT_C4	↔	FT_CL10	10,01	0,05
FT_CL3	↔	FT_CL5	10,00	0,07
FT_CL1	↔	FT_CL3	9,38	0,06
FT_CL5	↔	FT_CL8	9,31	-0,07
FT_P5_r	↔	FT_P7_r	9,02	0,06

Tabelle 27: Kreuzladungen der vierfaktoriellen Modellstruktur

Cross-loadings			Mod. Ind.	EPC
SuS	→	FT_C7	8,21	0,11
Eltern	→	FT_P2	7,69	-0,08
Eltern	→	FT_C7	6,93	0,09
SuS	→	FT_C5	6,52	-0,08
Kolleg*innen	→	FT_CL2	6,48	0,09
SL	→	FT_CL5	6,46	-0,11
SL	→	FT_CL8	6,25	0,08
Eltern	→	FT_P1	4,87	0,06
SL	→	FT_CL2	4,62	0,07
SL	→	FT_CL6	4,54	-0,07
SuS	→	FT_C6	4,27	-0,06
SL	→	FT_C4	4,26	-0,07
Kolleg*innen	→	FT_CL7	4,06	-0,08
Eltern	→	FT_C6	4,00	-0,05

Tabelle 28: Residualvarianzen

Indicator	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval		Std. Est. (all)
					Lower	Upper	
FT_P1	0,17	0,02	7,96	< .001	0,13	0,22	0,15
FT_P2	0,14	0,02	7,35	< .001	0,10	0,18	0,10
FT_P3	0,27	0,03	10,51	< .001	0,22	0,32	0,21
FT_P4_r	1,71	0,16	10,89	< .001	1,40	2,02	0,88
FT_P5_r	0,47	0,05	9,11	< .001	0,37	0,57	0,36
FT_P6	0,28	0,05	5,93	< .001	0,19	0,38	0,29
FT_P7_r	0,22	0,03	7,06	< .001	0,16	0,28	0,21
FT_P8	0,28	0,03	8,72	< .001	0,21	0,34	0,28
FT_C1	0,32	0,04	7,32	< .001	0,23	0,40	0,49
FT_C2	0,29	0,03	9,17	< .001	0,23	0,35	0,62
FT_C3	0,22	0,05	4,35	< .001	0,12	0,31	0,42
FT_C4	0,26	0,06	4,23	< .001	0,14	0,38	0,58
FT_C5	0,17	0,02	7,70	< .001	0,12	0,21	0,37
FT_C6	0,11	0,01	7,89	< .001	0,09	0,14	0,25
FT_C7	0,24	0,03	9,41	< .001	0,19	0,29	0,49
FT_C8_r	0,35	0,05	7,37	< .001	0,26	0,44	0,65
FT_CL1	0,29	0,03	8,57	< .001	0,22	0,36	0,51
FT_CL2	0,21	0,02	9,13	< .001	0,16	0,25	0,53
FT_CL3	0,21	0,02	9,30	< .001	0,17	0,26	0,73
FT_CL5	0,31	0,04	7,78	< .001	0,23	0,39	0,43
FT_CL6	0,24	0,03	8,87	< .001	0,19	0,30	0,40
FT_CL7	0,29	0,04	7,55	< .001	0,22	0,37	0,37
FT_CL8	0,20	0,02	8,14	< .001	0,15	0,24	0,33
FT_CL9	0,25	0,03	7,79	< .001	0,19	0,31	0,37
FT_CL10	0,26	0,03	9,35	< .001	0,21	0,32	0,48

VIII. Die deutsche Omnibus T-Scale

Tabelle 30: Die Deutsche Omnibus T-Scale

#	Die Deutsche Omnibus T-Scale	Fazetten der Vertrauenswürdigkeit
Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung		
FT_P1	Ich kann mich auf meine Schulleitung verlassen.	Verlässlichkeit
FT_P2	Ich vertraue meiner Schulleitung.	Verletzbarkeit
FT_P3	Meine Schulleitung handelt in der Regel in meinem besten Interesse.	Verlässlichkeit
FT_P4	Meine Schulleitung sorgt sich nicht um mich.	Wohlwollen
FT_P5	Meine Schulleitung verrät mir nicht, was in der Schule wirklich passiert.	Offenheit
FT_P6	Ich glaube an die Integrität der Schulleitung.	Ehrlichkeit
FT_P7	Bei den meisten Handlungen meiner Schulleitung bin ich misstrauisch.	Verletzbarkeit
FT_P8	Meine Schulleitung ist kompetent in ihrer Arbeit.	Kompetenz
Vertrauenswürdigkeit der Kolleg*innen		
FT_C2	Wir Lehrkräfte leisten in dieser Schule eine tolle Arbeit.	Kompetenz
FT_C1	Auch in schwierigen Situationen kann ich mich auf meine Kolleg*innen verlassen.	Verlässlichkeit
FT_C3	Meine Kolleg*innen an dieser Schule gehen offen mit mir um.	Offenheit
FT_C4	Wenn meine Kolleg*innen mir etwas erzählen, kann ich das auch glauben.	Ehrlichkeit
FT_C5	Meine Kolleg*innen und ich achten in der Regel aufeinander.	Wohlwollen
FT_C6	Meine Kolleg*innen und ich vertrauen uns gegenseitig.	Verletzbarkeit
FT_C7	Ich glaube an die Integrität meiner Kolleg*innen.	Ehrlichkeit
FT_C8	Ich bin misstrauisch gegenüber meinen Kolleg*innen.	Verletzbarkeit
Vertrauenswürdigkeit der Schüler*innen		
FT_ST1	Ich kann mich auf meine Schüle*innen verlassen, dass sie ihre Arbeit erledigen.	Verlässlichkeit
FT_ST2	Ich vertraue meinen Schüler*innen.	Verletzbarkeit
FT_ST3	Meine Schüler*innen mögen sich untereinander.	Wohlwollen
FT_ST4	Ich glaube, dass meine Schüler*innen kompetente Lerner und Lernerinnen sind.	Kompetenz
Vertrauenswürdigkeit der Eltern		
FT_PA1	Ich denke, dass die meisten Eltern gute Arbeit leisten.	Kompetenz
FT_PA2	Die Eltern an dieser Schule sind zuverlässig in ihren Verpflichtungen.	Verlässlichkeit
FT_PA3	Ich kann mich auf die Unterstützung der Eltern verlassen.	Verlässlichkeit
FT_PA4	Was Eltern mir erzählen, kann ich glauben.	Ehrlichkeit
FT_PA5	Ich vertraue den Eltern an dieser Schule.	Verletzbarkeit

IX. Ergebnisse der multiplen linearen Regressionen

a. Statistische Ergebnisse

Tabelle 31: Analyse der Ausreißer

Casewise Diagnostics

Case Number	Std. Residual	FacTruPri	Predicted Value	Residual	Cook's Distance
217,00	-3,45	1,38	4,07	-2,69	0,01

Case Number	Std. Residual	FacTruCol	Predicted Value	Residual	Cook's Distance
35,00	-4,05	2,88	4,55	-1,68	0,06
51,00	-3,57	2,88	4,36	-1,48	0,04
303,00	-3,53	3,00	4,47	-1,47	0,04

Case Number	Std. Residual	FacTruSuS	Predicted Value	Residual	Cook's Distance
48,00	-3,32	1,50	2,91	-1,41	0,38

Case Number	Std. Residual	FacTruPar	Predicted Value	Residual	Cook's Distance
145,00	-3,20	1,00	3,01	-2,01	0,03

b. Überprüfung der Regressionsvoraussetzungen

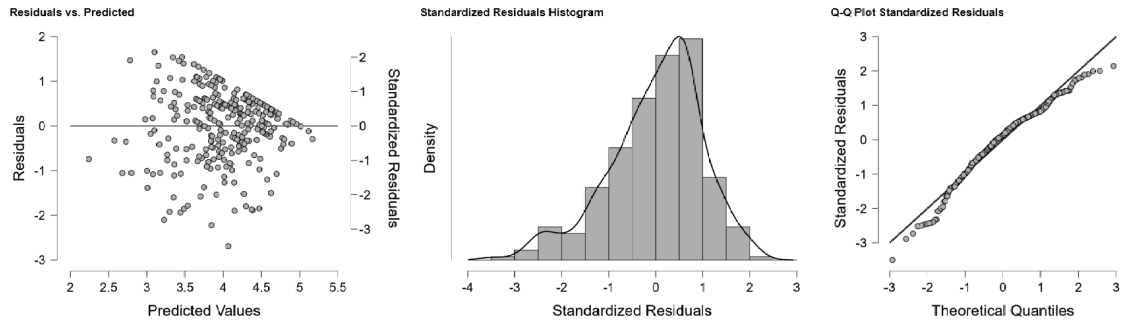


Abbildung 45: Regressionsvoraussetzung (SL)

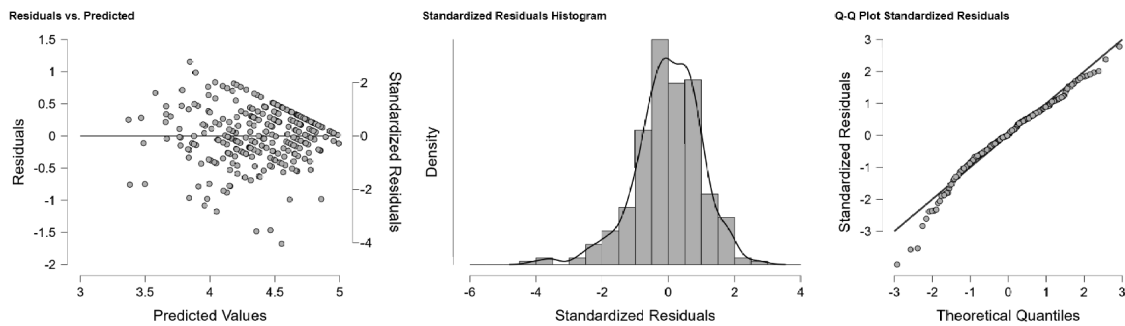


Abbildung 46: Regressionsvoraussetzung (LK)

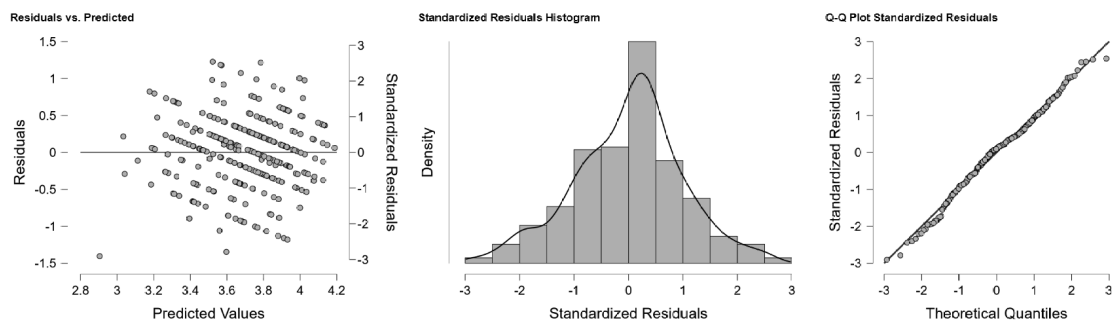


Abbildung 47: Regressionsvoraussetzung (SuS)

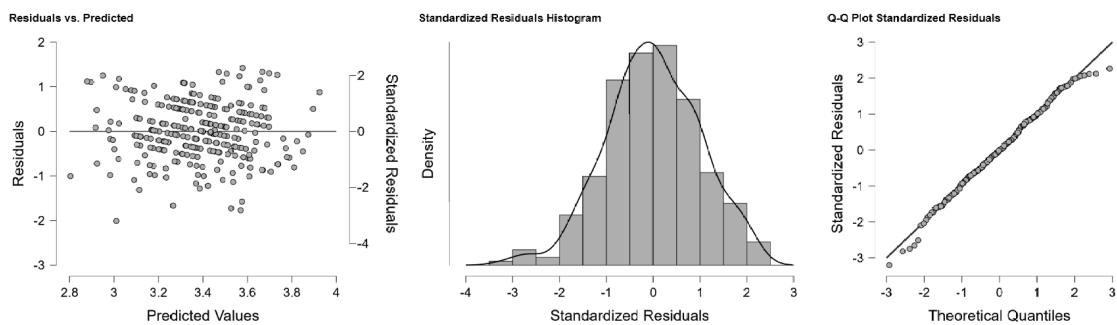


Abbildung 48: Regressionsvoraussetzung (Eltern)

c. Streudiagramme nach LOWESS-Verfahren

Vertrauenswürdigkeit der Kolleg*innen

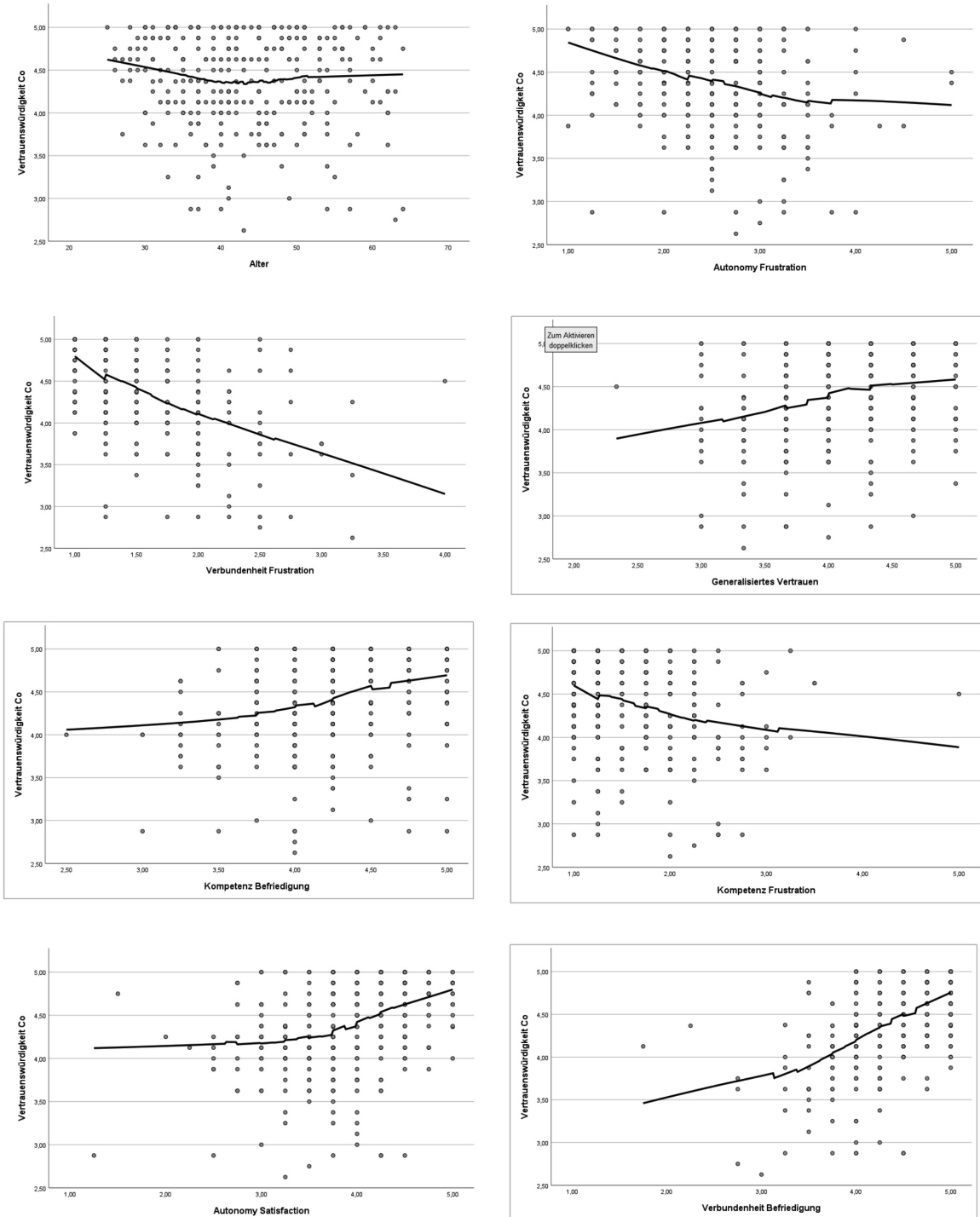


Abbildung 49: Streudiagramme Kolleg*innen

Vertrauenswürdigkeit der Schulleitung

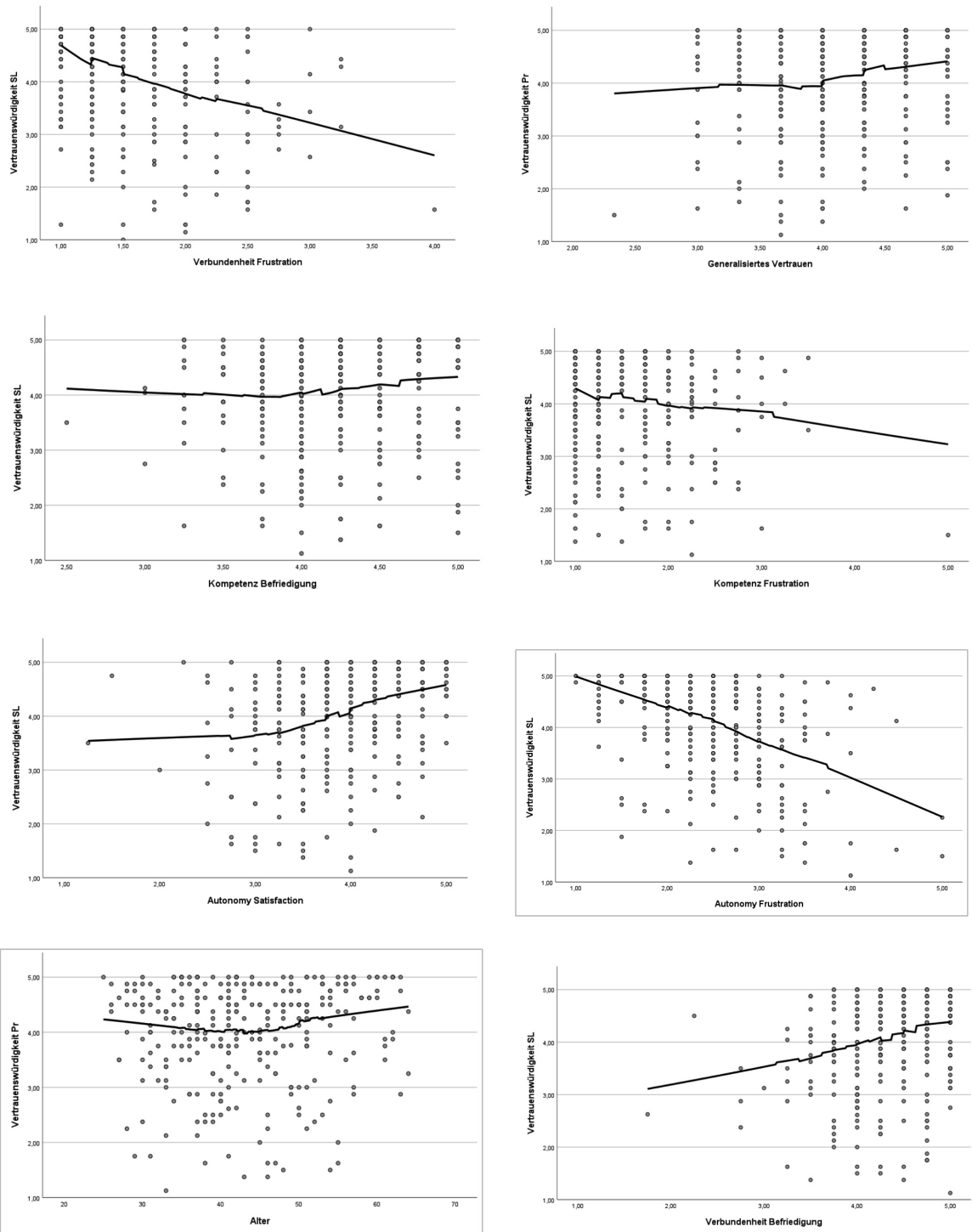


Abbildung 50: Streudiagramme Schulleitung

Vertrauenswürdigkeit der Schüler*innen

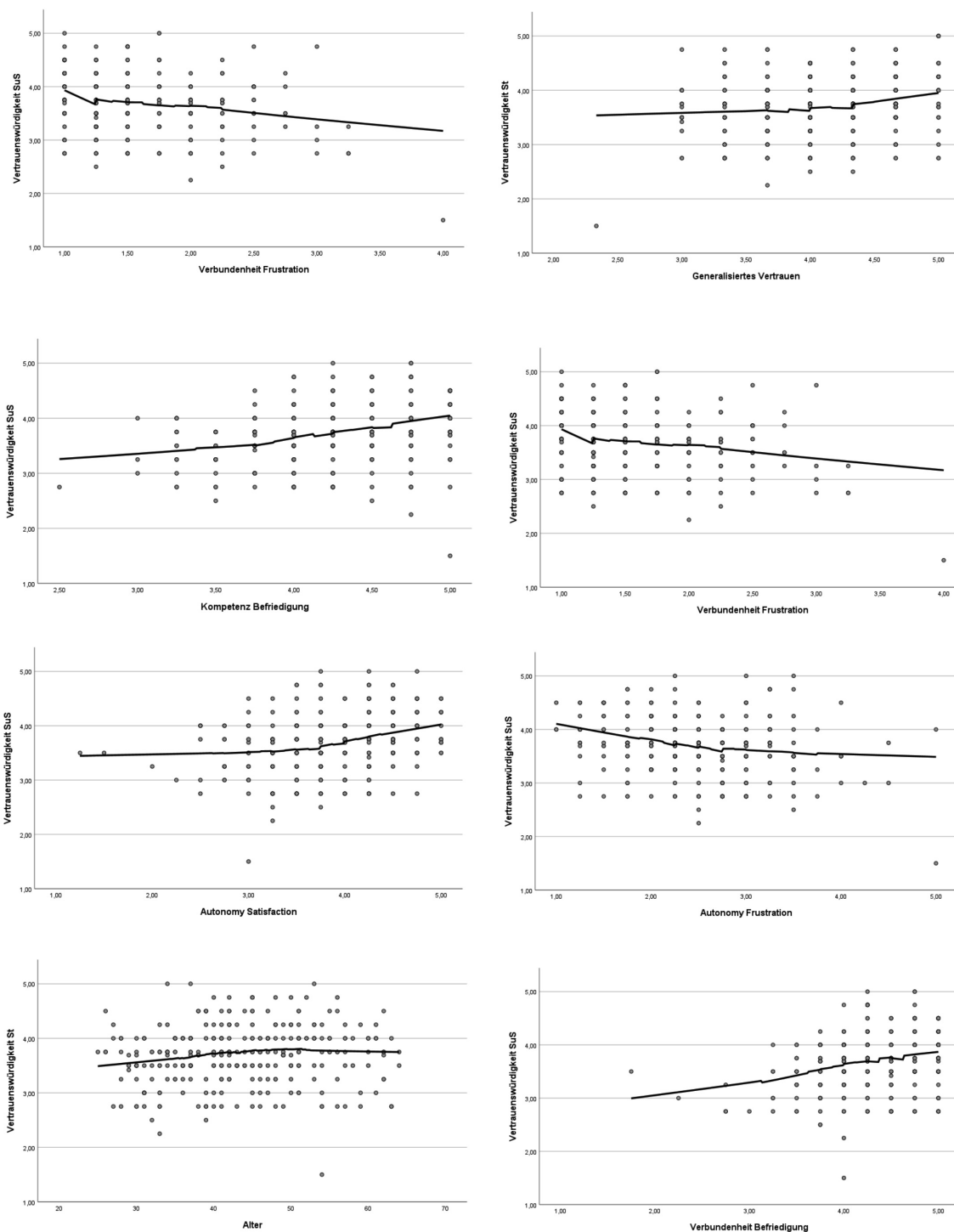


Abbildung 51: Streudiagramme Schüler*innen

Vertrauenswürdigkeit der Eltern

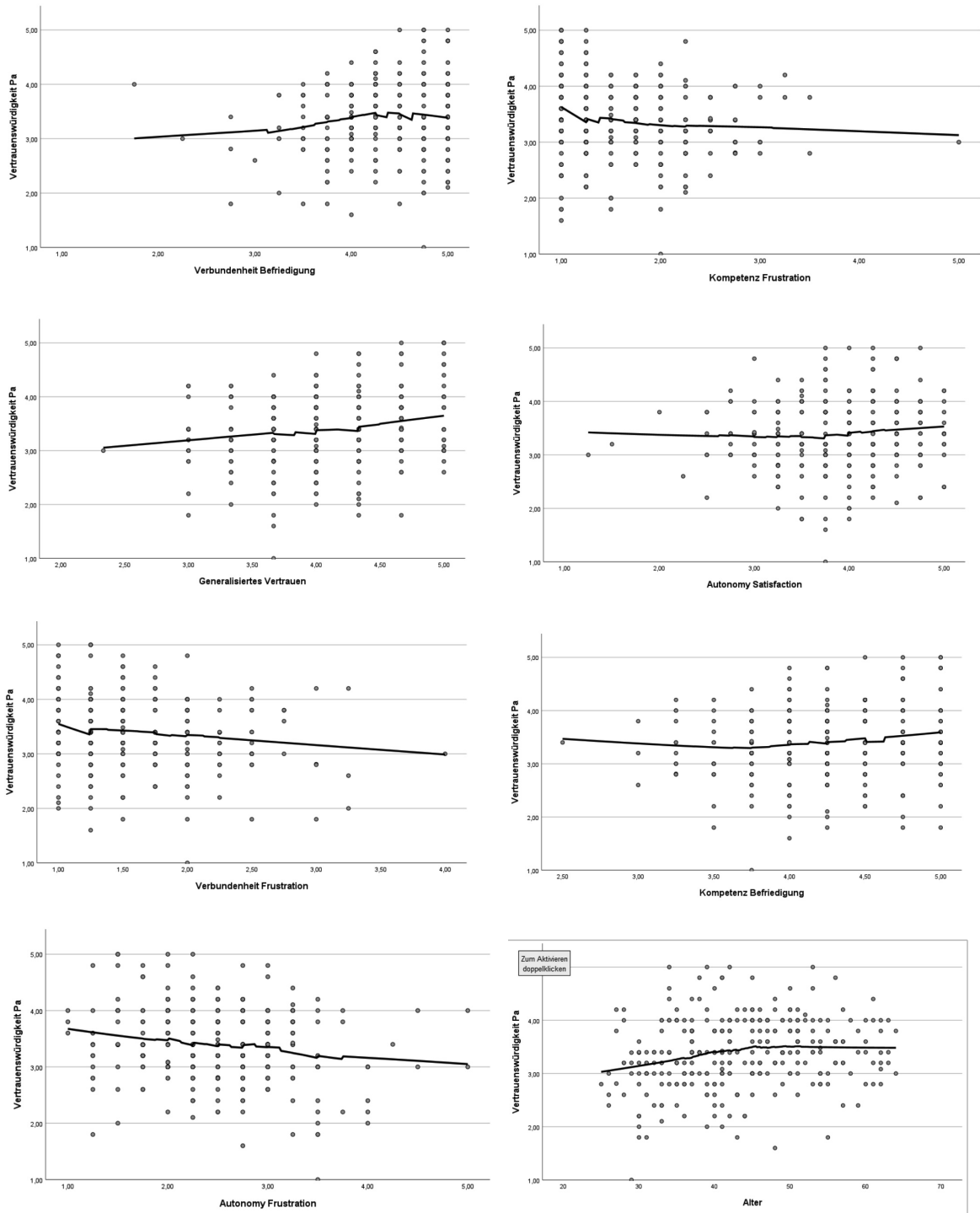


Abbildung 52: Streudiagramme Eltern