pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Prengel, Annedore; Wettstein, Alexander; Schneider, Ida; Hoferichter, Frances

Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern – Mehrperspektivische Studien im Forschungsverbund INTAKT

Bennewitz, Hedda [Hrsg.]; Fischer, Natalie [Hrsg.]; Grabosch, Anna [Hrsg.]: Pädagogische Beziehungen. Empirische Perspektiven und theoretische Reflexionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 132-144. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)

Quellenangabe/ Reference:
Prengel, Annedore; Wettstein, Alexander; Schneider, Ida; Hoferichter, Frances: Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern – Mehrperspektivische Studien im Forschungsverbund INTAKT - In: Bennewitz, Hedda [Hrsg.]; Fischer, Natalie [Hrsg.]; Grabosch, Anna [Hrsg.]: Pädagogische Beziehungen. Empirische Perspektiven und theoretische Reflexionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 132-144 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-366259 - DOI: 10.25656/01:36625; 10.35468/6251-11

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-366259
https://doi.org/10.25656/01:36625

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Annedore Prengel, Alexander Wettstein, Ida Schneider und Frances Hoferichter

Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern – Mehrperspektivische Studien im Forschungsverbund INTAKT

Abstract

Der von Annedore Prengel initiierte Forschungsverbund INTAKT widmet sich der Frage, wie soziale Interaktionen in pädagogischen Handlungsfeldern so gestaltet werden können, dass diese anerkennend und nicht verletzend sind. Im vorliegenden Beitrag werden vier Studien des Forschungsverbunds INTAKT vorgestellt und abschließend bilanziert. Die erste Studie umfasst ein auf Dauer ausgerichtetes Fallarchiv mit mittlerweile über 30 000 erfassten Fallbeispielen. Die zweite laufende Studie untersucht die pädagogische Interaktionsqualität und entwickelt eine neue Systematik zur Erfassung der drei Basisdimensionen der Unterrichtsqualität. Eine dritte, ebenfalls laufende Studie beleuchtet Aggression in Lehrpersonen-Schüler:innen-Interaktionen. Eine vierte mittlerweile abgeschlossene Studie untersucht das Lehrer:innenwohlbefinden als Voraussetzung für erfolgreiche Interaktionen.

Schlagwörter: Soziale Interaktion, Beziehung, Anerkennung, Aggression, Wohlbefinden

1 Einleitung

Gelingende soziale Interaktionen und tragfähige Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Lernenden sind das Fundament für erfolgreiche Bildungsprozesse und die Gesundheit aller Beteiligten. Studien (Scherzinger & Wettstein, 2022) belegen, dass positive Beziehungen die Lernmotivation, Schulleistung und soziale Entwicklung fördern, während sie gleichzeitig Aggressionen und Unterrichtsstörungen mindern. Auch Lehrpersonen profitieren durch höhere Berufszufriedenheit und ein geringeres Burnout-Risiko (Wettstein & Scherzinger, 2022).

Die Fallbeispiele des Fallarchivs (Prengel et al., 2016) zeigen jedoch, dass rund ein Viertel der Interaktionen im Unterricht verletzend oder ambivalent kategorisierbar sind. Annedore Prengel (2019a) beschreibt, dass im Schulalltag „pädagogische Kunstfehler" und verletzendes Verhalten oft tabuisiert oder als Einzelfälle abgetan werden. Sie fordert, pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung

doi.org/10.35468/6251-11

und Verletzung systematisch zu untersuchen. Solche negativen Erfahrungen haben weitreichende Folgen. Daher stellt sich die zentrale Frage: Wie können Lehrpersonen eine tragfähige Beziehung aufbauen, in der sich Lernende in ihrer Individualität anerkannt fühlen? Und wie lässt sich die Sensibilität für anerkennungsrelevante Merkmale in der Interaktion schärfen?
Im Folgenden werden vier Studien des Forschungsverbundes INTAKT vorgestellt. Diese widmen sich der von Prengel (2019a) pointiert als mangelnde Aufarbeitung verletzenden Lehrerverhaltens beschriebenen Forschungslücke. Sie liefern empirische Daten über die Genese schulischer Interaktionen und beleuchten die psychobiologischen Hintergründe für destruktives Verhalten. Zusammengefasst überführen diese Studien Prengels theoretische und ethische Forderungen nach einer „Pädagogik der Vielfalt" (Prengel, 2019b) in eine empirische Interaktionsforschung, die verletzendes Verhalten enttabuisiert und so bewusst, handhabbar und abwendbar macht.

2 Das Fallarchiv zu anerkennendem und verletzendem Verhalten

Ausgehend von alltäglichen Beobachtungen zu verletzendem Handeln von Lehrpersonen im Unterricht wurde das Fallarchiv initiiert. Die Forschungsfrage lautet: Wie und wie häufig sind pädagogische Interaktionen von Anerkennung und Verletzung bestimmt? Insgesamt wurden bisher über 30 000 schriftlich protokollierte Feldvignetten gesammelt und anhand qualitativ-quantitativer Inhaltsanalysen mehrschrittig ausgewertet (Prengel et al., 2016). Die Datensätze werden, im von Friederike Heinzel an der Universität Kassel gegründeten Fallarchiv, archiviert (Heinzel & Krasemann, 2015).[1] Als Erhebungsverfahren wurde die ethnografisch orientierte fokussierte teilnehmende Beobachtung gewählt: externe Hospitant:innen werden geschult, um mit Hilfe eines gemeinsamen Beobachtungsbogens pädagogische Interaktionen in Form von Feldvignetten zu protokollieren und anhand von sechs Kategorien (stark anerkennend, leicht anerkennend, neutral, leicht verletzend, stark verletzend, schwer einzuordnen/ambivalent) zu kodieren. Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass rund drei Viertel der pädagogischen Interaktionen in Schulen und Kindergärten anerkennend oder neutral und durchschnittlich ein Viertel verletzend sind (Wysujack, 2020). Die Auswertungen zeigen außerdem, dass verbale Aggression weitaus häufiger auftritt als körperliche Aggression. Es kann vermutet werden, dass nachdem Körperstrafen und sexualisierte Gewalt eindeutig geächtet wurden, seelische Verletzungen die häufigste und nach wie vor alltäglich, wissenschaftlich und bildungspolitisch stark ignorierte Form der

1 An der Entwicklung des Fallarchivs waren zahlreiche Personen beteiligt, zu nennen ist vor allem die – sowohl qualitativen als auch quantitativen empirischen Zugängen verpflichtete – Philosophin und Soziologin Antje Zapf. Gegenwärtig sind im Fallarchiv sechs Personen aktiv: Nina Blasse, Alexander Lang, Britta Ostermann, Annedore Prengel, Janine Röschinger, Christin Tellisch.

doi.org/10.35468/6251-11

gegen Kinder und Jugendliche gerichteten Gewalt in pädagogischen Arbeitsfeldern bilden. Dieser Befund steht auch im Einklang mit systematischen Beobachtungsstudien zu aggressivem Verhalten im Schulbereich (Wettstein, 2008).
Aufgrund dieser Erkenntnisse und anderer einschlägiger Forschungsergebnisse (Wettstein & Raufelder, 2021) hat sich ein „Arbeitskreis Menschenrechtsbildung" am bildungshistorisch bedeutenden Ort Reckahn in Brandenburg angesiedelt und in Kooperation u. a. mit dem Deutschen Institut für Menschenrechte Berlin und dem Deutschen Jugendinstitut München sowie mit Unterstützung der Robert Bosch Stiftung die „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen" (2017) formuliert und bundesweit verbreitet. Die erste und maßgebliche der 10 konkreten Leitlinien lautet: „Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt" (Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen, 2017). Auf einer allgemein-abstrakteren Ebene angesiedelt ist eine Pädagogikethik. Der Vorschlag, diese sowohl in pädagogisch-fachlichen als auch in größeren gesellschaftlichen Kontexten zu diskutieren, umfasst sieben Prinzipien: Selbstsorge, Nicht-Schaden, Wohltun, Entwicklungsangemessene Autonomie, Advokatorische Verantwortung, Gerechtigkeit und Fürsorgliche Gemeinschaft (Prengel, 2020, 69–72). Angesichts der empirisch fundierten Erkenntnisse widmen sich aktuelle Studien der Entwicklung einer pädagogischen Kunstfehlerlehre (Prengel et al., 2019a).

3 Eine Studie zur pädagogischen Interaktionsqualität

Gelingende pädagogische Interaktionen bilden das Fundament für den Lernerfolg sowie die sozial-emotionale Entwicklung von Schüler:innen und sind zugleich eine zentrale Ressource für das Wohlbefinden von Lehrpersonen (Knierim et al., 2017; Wettstein, 2015; 2024). Trotz dieser Relevanz fehlte es bislang an einer konsistenten theoretischen Konzeptualisierung und darauf basierenden Messinstrumenten. Die vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderte Längsschnittstudie zur pädagogischen Interaktionsqualität (2024–2028) unter der Leitung von Alexander Wettstein (PHBern) und Boris Eckstein (PHZH) schließt diese Lücke durch die Entwicklung eines innovativen Bewertungsinstruments.

3.1 Theoretische Fundierung und Definition

Pädagogische Interaktionen werden in der Studie als wechselwirksamer kommunikativer Austausch definiert (Wettstein, 2012). Unterricht wird dabei als eine Abfolge kleinster interaktionaler Bausteine verstanden, bei denen das Zusammenspiel von dyadischem Verhalten und subjektivem Erleben den weiteren Prozessverlauf determiniert (Eckstein & Wettstein, 2024; Scherzinger et al., 2021). Theoretisch stützt sich das Modell auf die Verknüpfung von Angebots-Nutzungs-Modellen (Fend, 1980; Helmke, 2009) mit interaktionistischen Perspektiven (Wettstein, 2012), wodurch sowohl die Sicht der Lehrperson als auch die der Lernenden konsequent einbezogen wird (Wettstein et al., 2016).

doi.org/10.35468/6251-11

3.2 Methodisches Design der Studie

Die Studie ist als multimethodal-multiperspektivische Längsschnittstudie angelegt. Um die Interaktionsdynamiken realitätsnah zu erfassen, kommen folgende methodische Kernelemente zum Einsatz:

- **Stichprobe:** Untersucht werden 120 Sekundarschulklassen in der Deutschschweiz.
- **Datenerhebung:** Die Datengewinnung erfolgt über eine Kombination aus videogestützten Beobachtungen des Unterrichts und Online-Befragungen von Lehrpersonen und Schüler:innen.
- **Perspektivenvergleich:** Ein innovatives Merkmal ist der systematische Abgleich der Fremdwahrnehmung (durch geschulte Beobachter) mit der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Interaktionsteilnehmenden (Wettstein et al., 2018).
- **Feedback-Schleifen:** Den teilnehmenden Lehrpersonen wird ein personalisierter Rückmeldebericht auf Basis dieser perspektivenvergleichenden Analysen zur Verfügung gestellt, um die Reflexion der eigenen Interaktionskompetenz zu fördern (Schwitter et al., 2026).

3.3 Die Systematik zur Erfassung der pädagogischen Interaktionsqualität

Das Herzstück der Studie ist die neu entwickelte Systematik zur Erfassung der Interaktionsqualität (siehe Tabelle 1; auch Schwitter et al., 2026). Sie differenziert die Qualität über drei Achsen:

1. **Zwei Akteursgruppen:** Lehrpersonen (Verantwortung für das Angebot) und Schüler:innen (Verantwortung für die Nutzung).
2. **Drei Basisdimensionen des Unterrichts:** Organisation (Klassenführung), Klima (Beziehungsebene) und gemeinsame Wissenskonstruktion (kognitive Ebene).
3. **Drei interaktive Kernprozesse:** Beobachtbares Verhalten, Wahrnehmung von Verhalten und allgemeine subjektive Erfahrung (z. B. Wohlbefinden).

doi.org/10.35468/6251-11

Tab. 1: Übersicht über die Konstrukte der Systematik

Lehrperson (Angebot)		**Lernende (Nutzung)**
	Organisation	
Strukturierung	Unterrichtsstörungen	Engagement
Monitoring	Arbeitsatmosphäre	Disziplinverhalten
	Klima	
Emotionale Unterstützung	Lehrpersonen-Schüler:innen-Beziehung	Prosoziales Verhalten
Aggression der Lehrperson	Wohlbefinden	Aggression der Schüler:innen
	Wissenskonstruktion	
Kognitive Aktivierung	Lehr-Lern-Prozesse	Lerneinsatz
Lernunterstützung	Verständlichkeit	

3.4 Die Relevanz der Lehrer-Schüler-Beziehung

Besonders die Beziehungsqualität fungiert als proximaler Mediator für Lernprozesse. Studien von Wettstein & Scherzinger (2022) zeigen, dass gute Beziehungen Unterrichtsstörungen minimieren. Aktuelle biopsychologische Befunde (Kühne et al., 2024; Wettstein et al., 2021; 2023) belegen zudem die präventive Wirkung: So korreliert beispielsweise eine hohe Interaktionsqualität mit niedrigeren Cortisolwerten (Stresshormon) im Haar von Lehrpersonen (La Marca et al., 2023), was die physische Relevanz der Interaktionsqualität für die Burnout-Prävention objektiviert.

3.5 Fazit

Zusammenfassend liefert die Studie zur pädagogischen Interaktionsqualität eine notwendige theoretische Neufundierung pädagogischer Interaktionen, indem sie gezielt auch dysfunktionale Verläufe in die Analyse integriert (Wettstein, 2011). Durch die innovative Systematik gelingt es, die Perspektiven von Lehrpersonen und Schüler:innen methodisch über deckungsgleiche Instrumente abzugleichen (Wettstein et al., 2018). Dieser konsequente Einbezug der Perspektivendifferenz ermöglicht es, Bedingungen für eine präzise Einschätzung des Schüler:innenverhaltens sowie für eine hohe Interaktionsqualität zu identifizieren. Damit schließt das Projekt nicht nur bestehende Forschungsdesiderata der Unterrichtsqualitätsforschung, sondern bietet auch eine belastbare Basis für die zukünftige Theoriebildung und die praktische Prävention von Unterrichtsstörungen.

doi.org/10.35468/6251-11

4 Die LISA-Studie – Aggression in Lehrpersonen-Schüler:innen-Interaktionen

Während die Studie zur pädagogischen Interaktionsqualität die drei Basisdimensionen von Unterricht umfasst, richtet die LISA-Studie ihren Blick dezidiert auf soziale Beziehungen und aggressives Verhalten. Das Ziel ist es, die Stärkung sozialer Beziehungen in Klassen und die Vorbeugung von Aggression zu unterstützen. LISA bricht mit der einseitigen Sichtweise, Aggression nur als Fehlverhalten von Lernenden zu betrachten, und thematisiert auch Aggression von Lehrpersonen sowie die reziproke Dynamik zwischen den Akteuren (Wettstein, 2008). Die Studie schließt somit eine Forschungslücke, die Prengel (2019a) als mangelnde Aufarbeitung verletzenden Lehrpersonenverhaltens beschreibt. Im Zentrum steht Prengels (2019a) Postulat der „egalitären Differenz". Aggressives Verhalten wird hier als Verletzung der Anerkennungsstruktur verstanden, die das ethische Fundament der pädagogischen Beziehung zerstört. LISA operationalisiert diese Ethik, indem sie sowohl offene als auch subtile Formen der Missachtung untersucht.

4.1 Ein integraler Ansatz zur Erforschung von Aggression in schulischen Kontexten

Bisher liegen viele Befunde aus den einzelnen Zweigen der Aggressionsforschung vor, doch ein Gesamtüberblick der unterschiedlichen Aggressionsformen fehlt. LISA verfolgt einen integralen Ansatz und möchte die Erkenntnisse aus den einzelnen Teilgebieten aufnehmen und Assoziationen untersuchen. Dabei liegt ein besonderer Fokus auf der zentralen Rolle der Lehrperson in aggressionshaltigen Interaktionen. Hier fehlt wesentliche Forschung, die Arten, Einflussfaktoren und Wirkweisen der Lehrpersonenreaktion untersucht. LISA schließt diese Lücke, indem sie die Lehrperson, ihre Reaktion sowie mögliche Einflussfaktoren miteinbezieht. Dazu greifen wir sowohl auf die Perspektive der Lehrperson wie auch der Schüler:innen zurück. Dadurch ist es möglich, Prädiktoren der spezifischen Aggressionsformen sowie Wechselwirkungen und Merkmale der Interaktion zu identifizieren und damit neue Erkenntnisse für schulische Präventionsangebote für Klassen oder Lehrpersonen zu gewinnen.

4.2 Die mehrperspektivische Erfassung verschiedener Aggressionsformen

Mittels der Befragung von 60 Schulklassen der Sekundarstufe I analysiert LISA die Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung. Aggregierte Schüler:innenurteile dienen dabei als valide Annäherung an die tatsächliche Klassenumgebung. Ein zentrales Ziel ist die Identifikation von Faktoren, die adaptive Reaktionen (Empathie, Deeskalation) begünstigen oder maladaptive Muster (Ignorieren, punitive Aggression) verstärken.

doi.org/10.35468/6251-11

Dabei differenziert die Studie zwischen direkter (physischer/verbaler) und indirekter (verdeckter) Aggression. Während physische Übergriffe meist erkannt werden, entziehen sich Formen wie subtile Beziehungsaggression oder Hate Speech oft der Wahrnehmung der Lehrpersonen. Besonders bedeutsam ist die Einbeziehung der Aggression von Lehrpersonen: Kränkungen, Bloßstellungen und unfaire Bestrafungen sind an Schulen verbreitet und werden von bis zu 80 % der Lernenden retrospektiv erinnert (Krumm, 2002). LISA fordert hier eine dringende Enttabuisierung dieser „verletzenden Pädagogik".

4.3 Fazit

Aggression in der Schule unterminiert soziale Beziehungen und Lernprozesse und gefährdet die Gesundheit und positive Entwicklung aller Beteiligten. Es ist deshalb wichtig, Schulen für zentrale Einflussfaktoren zu sensibilisieren und aggressives Verhalten vorzubeugen.

Untersuchungen zeigen jedoch, dass Lehrpersonen oft mit aggressivem Schüler:innenverhalten überfordert sind (Burger et al., 2015). Vorbelastungen und stabile Eigenschaften können dazu beitragen, dass Schüler:innenaggression überschätzt oder Reaktionen maladaptiv ausfallen. LISA untersucht die Rolle der Lehrperson und welche Faktoren Einfluss nehmen. Aus dem wechselseitigen Verhalten der Lehrperson und der Klasse entsteht schließlich ein interaktionales System. Dabei können sich auch dysfunktionale Interaktionen herausbilden, indem beide Parteien eskalativ aufeinander reagieren, sich eine Partei zurückzieht und die andere eine sehr hohe Dominanz aufweist oder sich beide Parteien zurückziehen (Wettstein, 2011). LISA untersucht, welche Faktoren zur Aufrechterhaltung dysfunktionaler Muster beitragen.

Dadurch ist es möglich, Lehrpersonen für ihre eigene Rolle sowie mögliche Ressourcen und Risiken zu sensibilisieren und ihre Wahrnehmung von Aggression zu schärfen, um schlussendlich Handlungsoptionen aufzuzeigen. Das schützt nicht nur Schüler:innen vor negativen Konsequenzen, sondern auch die Lehrperson und ihre Gesundheit. Diese Ergebnisse können unter anderem auch für die Burnout-Prävention im Lehrberuf verwendet werden.

5 Lehrer:innenwohlbefinden als Voraussetzung für erfolgreiche Interaktionen

Empirische Studien zeigen, dass Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Berufsgruppen eines der niedrigsten Niveaus psychischen Wohlbefindens berichten, begleitet von überdurchschnittlichem Arbeitsstress, Burnout sowie psychosomatischen Beschwerden (Hansen et al., 2022; Johnson et al., 2005; Rothland & Klusmann, 2013; Schaufeli, 2003; Unterbrink et al., 2007). Diese Belastungen wirken sich nicht nur auf die individuelle Gesundheit aus, sondern tragen auch zur hohen Fluktuation im Lehrberuf bei, insbesondere in den ersten Berufsjahren (Sims & Jerrim, 2020). Erste Hinweise auf diese Problematik finden sich bereits im Lehramtsstu-

doi.org/10.35468/6251-11

dium: Angehende Lehrkräfte sind psychisch besonders belastet und verfügen über weniger günstige Stressbewältigungsstrategien als andere Berufsgruppen, was ihre Vulnerabilität für spätere Burnout-Symptome erhöht (Reichl et al., 2014; Schaarschmidt, 2005).

5.1 Selbstwirksamkeit, Emotionsregulation und Bewältigungsfähigkeit von Lehrpersonen fördern

Da angehende Lehrkräfte bereits während ihrer Ausbildung mit vielfältigen akademischen und emotionalen Anforderungen konfrontiert sind (Jentsch et al., 2023; Kühne et al., 2024), besteht ein dringender Bedarf an frühzeitigen präventiven Maßnahmen. Zentrale individuelle Ressourcen stellen hierbei Selbstwirksamkeit, Emotionsregulation und Bewältigungsfähigkeit dar, die eng mit Wohlbefinden und Resilienz verknüpft sind (Bandura, 1977; Skaalvik & Skaalvik, 2010) und gezielt gefördert werden können (Li, 2023).

Vor diesem Hintergrund wurde an der Universität Greifswald eine webbasierte Positive-Psychologie-Intervention (PPI) im Rahmen eines Seminars entwickelt, die auf Prinzipien der 'Psychological Capital Interventions' basiert und die Aktivierung persönlicher Ressourcen in den Mittelpunkt stellt (Luthans & Youssef-Morgan, 2017). Das Seminar umfasst sieben thematische Module (u.a. Werte und Ziele, Charakterstärken, Achtsamkeit, Reframing, Prokrastination und Prüfungsangst) und kombiniert theoretische Inputs mit körperorientierten Übungen, Reflexionsformaten und Transferaufgaben (Jentsch et al., 2023).

5.2 Wirksamkeit der Intervention

Die Wirksamkeit der Intervention wurde in längsschnittlichen Kontrollgruppendesigns mit insgesamt 411 Lehramtsstudierenden (73 % weiblich; M = 21 Jahre; Spannweite: 18–49 Jahre) überprüft, davon 292 in der Kontrollgruppe und 119 in der Experimentalgruppe (Hoferichter & Jentsch, 2024; Lohilahti et al., under review). Die Ergebnisse zeigen, dass teilnehmende Lehramtsstudierende im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikante Zuwächse in Selbstwirksamkeit, Emotionsregulation (insbesondere kognitiver Neubewertung) sowie wahrgenommener Bewältigungsfähigkeit aufweisen. Gleichzeitig reduzierten sich emotionale Irritationen, während psychisches Wohlbefinden und Selbstwertgefühl anstiegen. Trotz ungünstigerer Ausgangswerte in der Interventionsgruppe kehrten sich diese Unterschiede über das Semester um, während die Kontrollgruppe steigende Hilflosigkeit sowie sinkendes körperliches und psychisches Wohlbefinden berichtete (Lohilahti et al., under review). Ergänzend zu den psychologischen Outcomes ließ sich ein physiologischer Interventionseffekt beobachten: Bei Studierenden der Interventionsgruppe reduzierte sich die Alpha-Amylase-Aktivität vom Prä- zum Posttest (Lohilahti et al., under review). Alpha-Amylase ist ein Enzym im Speichel, das als sensitiver Biomarker für akuten Stress gilt (Nater & Rohleder, 2009). Der beobachtete Rückgang deutet folglich auf eine Reduktion physiologischer Stress-

doi.org/10.35468/6251-11

belastung hin und ergänzt die subjektiven Befunde um eine objektive Stresskennzahl. Diese Befunde stehen im Einklang mit früheren Arbeiten zu positiven Effekten von PPIs auf Stressreduktion und Wohlbefinden (Vo & Allen, 2022; Wang et al., 2025). Darüber hinaus weisen sie darauf hin, dass ressourcenorientierte Interventionen bereits im Studium einen präventiven Beitrag zur Professionalisierung leisten. Höhere Selbstwirksamkeit und adaptive Emotionsregulation gehen mit geringerem Stress, höherem Engagement und besserer Unterrichtswirksamkeit einher (Burić et al., 2017; Li, 2023; Wettstein et al., 2026).

5.3 Diskussion

Angesichts steigender Belastungen im Schulalltag erscheint es sinnvoll, entsprechende Angebote frühzeitig in der Lehrer:innenbildung zu verankern (Waters, 2011). Die Ergebnisse zeigen, dass das Wohlbefinden angehender Lehrkräfte eine zentrale Ressource professioneller Entwicklung ist: Selbstwirksamkeit und adaptive Emotionsregulation fördern tragfähige pädagogische Beziehungen und stehen mit positivem Klassenklima, höherer Lernmotivation sowie wahrgenommener Unterstützung in Zusammenhang (Aldrup et al., 2024; de Ruig et al., 2024). Damit ist Lehrer:innenwohlbefinden nicht nur mit Gesundheit und Studienerfolg verbunden, sondern bildet eine wesentliche Voraussetzung gelingender Interaktionen und professioneller Handlungskompetenz.

6 Fazit

Die Studien des INTAKT-Forschungsverbunds verdeutlichen, dass pädagogische Interaktionen kein bloßes Nebenprodukt, sondern das konstitutive Fundament für gelingende Bildungsbiografien und die psychische Gesundheit aller Akteure sind. Die Verbindung von Prengels theoretischem Fokus auf Anerkennung und Verletzung mit empirischen Studien zu den interaktionalen Dynamiken erlaubt eine umfassende Bestandsaufnahme der im Unterricht ablaufenden Prozesse.

Die hier präsentierten Studien verdeutlichen 1.) die Schlüsselrolle der Beziehungsqualität: Positive Lehrer-Schüler-Beziehungen wirken als protektive Faktoren. Bei den Lernenden fördern sie die Lernmotivation, das Engagement und die Leistung. Auf Seite der Lehrperson reduzieren sie physiologisch messbaren Stress wie z. B. erhöhte Werte des Stresshormons Cortisol (La Marca et al., 2023) oder erhöhten Blutdruck und einen erhöhten Body-Mass-Index (Wettstein et al., 2023). 2.) Weiter werden Verletzungen enttabuisiert. Die Befunde, wonach rund ein Viertel der Interaktionen als verletzend oder ambivalent einzustufen sind, unterstreichen die Notwendigkeit, „pädagogische Kunstfehler" systematisch aufzuarbeiten.

3.) Schließlich bergen die unterschiedlichen methodischen Zugänge einen Mehrwert. Durch die Verknüpfung von qualitativen Feldvignetten und quantitativen Prozessanalysen wird die Dynamik zwischen individuellem Erleben und dyadischem Verhalten im Unterricht greifbar.

doi.org/10.35468/6251-11

Aus pädagogischer Perspektive fordern wir eine professionelle Pädagogikethik. Instrumente wie die Reckahner Reflexionen bieten hierbei konkrete Orientierung, um die Sensibilität für Anerkennung zu schärfen und eine wertschätzende Interaktionskultur als Standard in pädagogischen Arbeitsfeldern zu etablieren.

Literatur

Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2024). The role of teachers' emotion regulation in teaching effectiveness. A systematic review integrating four lines of research. *Educational Psychologist, 59*(2), 89–110. https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2282446

Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying. An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education, 51*, 191–202. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004

Burić, I., Penezić, Z., & Sorić, I. (2017). Regulating emotions in the teacher's workplace: Development and initial validation of the Teacher Emotion Regulation Scale. *International Journal of Stress Management, 27*(3), 217–229. https://doi.org/ 10.1037/str0000035

de Ruig, N. J., Zee, M., & de Jong, P. F. (2024). Understanding the interplay between teacher self-efficacy, teacher-student interactions, and students' self-regulated learning skills at different levels of classroom ecology. *Frontiers in Education, 9, Artikel 1392907.* https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1392907

Eckstein, B., & Wettstein, A. (2024). Zur Qualität pädagogischer Interaktionen im Unterricht. Eine neue theoretische Konzeptualisierung und eine innovative 2*3*2 Systematik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 30*(03), 2–9. https://doi.org/10.57161/z2024-03-01

Fend, H. (1980). *Theorie der Schule.* Urban u. Schwarzenberg.

Hansen, J., Klusmann, U., & Hanewinkel, R. (2022). Emotionale Erschöpfung und Berufszufriedenheit von Lehrpersonal während der COVID-19-Pandemie. *Bundesgesundheitsblatt 65,* 776–783. https://doi.org/10.1007/s00103-022-03554-7

Heinzel, F., & Krasemann, B. (2015). Lehrerbildung mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik. In Wildt, J. (Hrsg.). Neues Handbuch Hochschullehre (S. 43–69). Raabe Verlag.

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts.* Kallmeyer.

Hoferichter, F., & Jentsch, A. (2024). The effects of an online positive psychology intervention on pre-service teachers' efficacy, ability to cope and emotional regulation. *British Educational Research Journal.* Advance online publication. https://doi.org/10.1002/berj.4036

Jentsch, A., Hoferichter, F., Seyfarth, D., & Blank, T. (2023). Ein Seminarkonzept zur Verbesserung des Wohlbefindens und der Stressbewältigung für Lehramtsstudierende. *Hochschullehre, 6*(1), 323–336. https://doi.org/10.11576/hlz-6229

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology, 20*(2), 178–187. https://doi.org/10.1108/02683940510579803

Knierim, B., Raufelder, D., & Wettstein, A. (2017). Die Lehrer-Schüler-Beziehung im Spannungsfeld verschiedener Theorieansätze. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 64*(1), 35–48. https://doi.org/10.2378/peu2017.art04d

Krumm, V. (2002). Machtmissbrauch von Lehrern und was man dagegen tun kann. Erste Ergebnisse einer Untersuchung in der Schweiz (Teil 1). *Fachzeitschrift Heim, 73*(4), 220–227. https://doi.org/10.5169/seals-813051

Kühne, F., Wettstein, A., Jenni, G., Schneider, I., grosse Holtforth, M., & La Marca, R. (2024). Teacher stress in social interactions in the light of polyvagal theory. An ambulatory assessment approach to teachers' heart rate and heart rate variability. *Frontiers in Neuroscience, 18*, Artikel 1499229. https://doi.org/10.3389/fnins.2024.1499229

La Marca, R., Schneider, S., Jenni, G., Kühne, F., grosse Holtforth, M., & Wettstein, A. (2023). Associations between stress, resources, and hair cortisol concentration in teachers. *Psychoneuroendocrinology, 154,* Artikel 106291. https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2023.106291

Li, S. (2023). The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout A mediation model. *Frontiers in Psychology, 14,* Artikel 1185079.

Lohilahti*, J., Hoferichter*, F., Jessen, P., Hageman, G., & Jentsch, A. (under review). Changes in pre-service teachers' well-being, quitting tendencies, and biophysiological stress markers through an online vs. offline positive psychology intervention. *shared first authorship.

Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital. An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 4,* 339–366. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324

Nater, U. M., & Rohleder, N. (2009). Salivary alpha-amylase as a non-invasive biomarker for the sympathetic nervous system. Current state of research. *Psychoneuroendocrinology, 34*(4), 486–496. https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2009.01.014

Prengel, A. (2019a). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2. Aufl.). Barbara Budrich.

Prengel, A. (2019b). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik (4. Aufl.). Springer VS.

Prengel, A. (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen.* Beltz Juventa.

Prengel, A., Tellisch, C., Wohne, A., & Zapf, A. (2016). Lehrforschungsprojekte zur Qualität pädagogischer Beziehungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 34*(2), 150–157.

Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (2017). Rochow-Akademie: Reckahn. https://paedagogische-beziehungen.eu/leitlinien/

Reichl, C., Wach, F.-S., Spinath, F. M., Brünken, R., & Karbach, J. (2014). Burnout risk among first-year teacher students. The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior, 85*(1), 85–92.

Rothland, M., & Klusmann, U. (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl.). Springer VS.

Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Beltz.

Schaufeli, W. B. (2003). Past performance and future perspectives of burnout research. *South African Journal of Industrial Psychology, 29*(4), 1–15. https://doi.org/10.4102/sajip.v29i4.127

Scherzinger, M., & Wettstein, A. (2022). *Beziehungen in der Schule gestalten. Für ein gelingendes Miteinander.* Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-037971-8

Scherzinger, M., Roth, B., & Wettstein, A. (2021). Pädagogische Interaktionen als Grundbaustein der Lehrperson-Schüler:innen-Beziehung. Die Erfassung mit State Space Grids. *Unterrichtswissenschaft, 49*(3), 303–324. https://doi.org/10.1007/s42010-020-00089-1

Schwitter, L., Eckstein, B., & Wettstein, A., Fauth, B. (2026). The multi-perspective assessment of pedagogical interaction quality as a tool for teaching development: Insights from the INTAKT Pilot Study. Frontiers in Education, 11, Article 1781315. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1781315

Sims, S., & Jerrim, J. (2020). *TALIS 2018: Teacher Working Conditions, Turnover and Attrition.* Statistical Working Paper. UK Department for Education. Castle View House East Lane, Runcorn, Cheshire, WA7 2GJ, UK. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5f6484c28fa8f5107025c17a/TALIS_201_teacher_working_conditions_turnover_and_attrition.pdf

doi.org/10.35468/6251-11

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout. A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059–1069. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001

Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Scheuch, K., Seibt, R., Wirsching, M., & Bauer, J. (2007). Burnout and effort–reward imbalance in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health, 80*, 433–441.

Vo, D. T., & Allen, K. A. (2022). A systematic review of school-based positive psychology interventions to foster teacher wellbeing. Teachers and Teaching, 28(8), 964–999. https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2137138

Wang, Y., Zai, F., & Zhou, X. (2025). The Impact of Emotion Regulation Strategies on Teachers' Well-Being and Positive Emotions. A Meta-Analysis. *Behavioral Sciences, 15*(3), 342. https://doi.org/10.3390/bs15030342

Waters, L. (2011). A Review of School-Based Positive Psychology Interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist, 28*(2), 75–90. https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75

Wettstein, A. (2008). *Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings (BASYS).* Huber.

Wettstein, A. (2011). Aggression in der frühen Adoleszenz. Die Entwicklung dysfunktionaler Interaktionsmuster mit Erwachsenen und Peers in Familie, Schule, Freizeit und Heimerziehung. *Behindertenpädagogik, 50*(1), 49–62. https://phrepo.phbern.ch/id/eprint/1681

Wettstein, A. (2012). A conceptual frame model for the analysis of aggression in social interactions. *Journal of Social, Evolutionary and Cultural Psychology, 6*(2), 141–157.

Wettstein, A. (2015). Soziale Interaktion in der Schule. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 10*, 42–47.

Wettstein, A. (2024). Die Bedeutung sozialer Interaktionen für die Gesundheit von Lehrpersonen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 30*(03), 15–20. https://doi.org/10.57161/z2024-03-03

Wettstein, A., & Raufelder, D. (2021). Beziehungs- und Interaktionsqualität im Unterricht. Theoretische Grundlagen und empirische Erfassbarkeit. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.). *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 17–32). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830992660

Wettstein, A., & Scherzinger, M. (2022). *Unterrichtsstörungen verstehen wirksam vorbeugen* (2. Aufl.). Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-042135-6

Wettstein, A., Jenni, G., Schneider, I., Kühne, F., grosse Holtforth, M., & La Marca, R. (2023). Predictors of Psychological Strain and Allostatic Load in Teachers. Examining the Long-Term Effects of Biopsychosocial Risk and Protective Factors Using a LASSO Regression Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(10). https://doi.org/10.3390/ijerph20105760

Wettstein, A., Ramseier, E., & Scherzinger, M. (2018). Empirische Arbeit. Eine Mehrebenenanalyse zur Schülerwahrnehmung von Störungen im Unterricht der Klassen- und einer Fachlehrperson. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 65*(1), 1–16. https://doi.org/10.2378/peu2018.art01d

Wettstein, A., Ramseier, E., Scherzinger, M., & Gasser, L. (2016). Unterrichtsstörungen aus Lehrer- und Schülersicht. Aggressive und nicht aggressive Störungen im Unterrichtaus der Sicht der Klassen-, einer Fachlehrperson und der Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 48*(4), 171–183. https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000159

Wettstein, A., Scherzinger, M., & Ramseier, E. (2018). Unterrichtsstörungen, Beziehung und Klassenführung aus Lehrer-, Schüler- und Beobachterperspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 65*(1), 58–74. https://doi.org/10.2378/peu2018.art04d

Wettstein, A., Schneider, I., Jenni, G., & Lupien, S. J. (2026). ATLAS: A psychobiological model of teacher stress in classroom interactions. *Frontiers in Psychology, 17,* Article 1869744. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.186974

Wettstein, A., Schneider, S., grosse Holtforth, M., & La Marca, R. (2021). Teacher stress. A psychobiological approach to stressful interactions in the classroom. *Frontiers in Education, 6*, 1–6, Artikel 681258. https://doi:10.3389/feduc.2021.681258

Wysujack, V. (2020). *Interaktive Handlungsweisen von Lehrpersonen unter anerkennungstheoretischer Perspektive.* Springer VS.

Autor:innen

Prengel, Annedore, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0003-3221-0435
Universität Potsdam
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik der Vielfalt und Beziehungsethik
prengel@uni-potsdam.de

Wettstein, Alexander, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-5612-3144
Pädagogische Hochschule Bern
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Interaktion, Aggression und psychobiologischer Stress
alexander.wettstein@phbern.ch

Schneider, Ida
ORCID: 0000-0002-4964-1402
Pädagogische Hochschule Bern
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Interaktion, Aggression
ida.schneider@phbern.ch

Hoferichter, Frances, Dr.
ORCID: 0000-0002-6537-6952
Universität Greifswald
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulisches Wohlbefinden und soziale Unterstützung
frances.hoferichter@uni-greifswald.de

doi.org/10.35468/6251-11