



Umgang mit beruflichen Belastungen

Evaluation fallbasierter Lernbausteine für angehende Lehrkräfte

Milena Peperkorn^{1,*}, Timo Beckmann^{2,**}, Alina Knabbe^{2,**},
Timo Ehmke^{2,**} & Peter Paulus^{2,**}

¹ Leibniz Universität Hannover

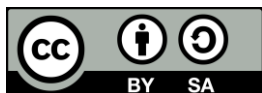
² Leuphana Universität Lüneburg

* Kontakt: Leibniz Universität Hannover, Institut für Erziehungswissenschaft,
Schloßwender Straße 1, 30159 Hannover
milena.peperkorn@iew.uni-hannover.de

** Kontakt: Leuphana Universität Lüneburg,
Universitätsallee 1, 21335 Lüneburg
timo.beckmann@leuphana.de; alina.knabbe@leuphana.de;
timo.ehmke@leuphana.de; paulus@leuphana.de

Zusammenfassung: Der Beitrag umfasst die Beschreibung und Evaluation von Lernbausteinen zum Umgang mit beruflichen Anforderungen für angehende Lehrkräfte. Insgesamt elf Lernbausteine wurden in einem multiprofessionellen Team konzipiert. Kernelement jedes Lernbausteins ist eine Fallbeschreibung, die einen empirisch belegten Stressor des Lehrkräfteberufs beinhaltet. Ziel der Lernbausteine ist die Entwicklung von Handlungsalternativen zur Bearbeitung der konzipierten Situationen. Damit greifen die Lernbausteine eine Forderung für die Lehrerbildung auf und schaffen entsprechend der KMK-Kompetenzen eine Lerngelegenheit, die sowohl zur Auseinandersetzung mit relevanten „Ergebnissen der Belastungs- und Stressforschung“ als auch zum „Umgang mit Belastungen“ anregt (KMK, 2019). Die Lernbausteine wurden im Rahmen eines Master-Seminars an der Leuphana Universität Lüneburg mit Lehramtsstudierenden ($N = 30$) eingesetzt und dort mit einem Prä-Post-Design evaluiert. Der Fokus der Evaluation lag auf der möglichen gesundheitsförderlichen Wirkung der Arbeit mit den Lernbausteinen. Hierfür wurden das Kohärenzgefühl (Antonovsky, 1997) bzw. dessen Kerndimensionen Verstehbarkeit, Sinnhaftigkeit und Bewältigbarkeit als bedeutende Gesundheitsressource erhoben. Die Studierenden bewerteten berufliche Belastungen anhand der Kohärenz-Dimensionen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kohärenz-Dimensionen nach der Arbeit mit den Lernbausteinen überwiegend signifikant positiver eingeschätzt werden (Post-Erhebung). Der Effekt für die Bewältigbarkeit ist dabei besonders hoch.

Schlagwörter: Fallvignetten, berufliche Belastung, Handlungsalternativen, Lehramt, Ressourcenförderung



1 Einleitung

Die Kultusministerkonferenz (KMK) definiert mit den Standards für die Lehrerbildung (2019) – unter Berücksichtigung der Bildungs- und Erziehungsziele der Schulgesetze der Länder – Anforderungen, die Lehrkräfte erfüllen sollen. In vier Bereichen sollen angehende Lehrkräfte im Rahmen ihrer theoretischen (Universität) und praktischen (Praktika, Referendariat) (Aus-)Bildungsphase berufliche Kompetenzen aufbauen: *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen* und *Innovieren*. Im Kontext des Bereichs *Innovieren* sind dabei auch explizit gesundheitsbezogene Kompetenzen aufgeführt. So legt *Kompetenz 9* fest, dass (angehende) Lehrkräfte im theoretischen Ausbildungsabschnitt „die Herausforderungen an den Lehrerberuf, die damit einhergehende Verantwortung sowie wesentliche Ergebnisse der Belastungs- und Stressforschung“ kennen sollen und im praktischen Ausbildungsabschnitt lernen, „mit Herausforderungen, Veränderungen und Belastungen umzugehen“ (KMK, 2019, S. 13). Mit dieser Festlegung wird Forschungsergebnissen der lehrkräftespezifischen Belastungs- und Beanspruchungsforschung (Rothland, 2013) Rechnung getragen, die zeigen konnten, dass der Lehrkräfteberuf mit vielfältigen Belastungen assoziiert ist (etwa Mußmann, Hardwig & Riethmüller, 2017; Abele & Candova, 2007) und Lehrkräfte zu den tendenziell hochbelasteten Berufsgruppen zählen (Schult, Münzer-Schrobildgen & Sparfeldt, 2014; Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Neben der Bedeutung für die Gesundheit der Lehrkräfte selbst sind diese Ergebnisse auch im Hinblick auf schulische Lernergebnisse relevant: So wurde gezeigt, dass das Belastungserleben der Lehrkraft auch mit den Leistungen der Schüler*innen zusammenhängen kann (Klusmann, Richter & Lüdtke, 2016). Die Befunde verdeutlichen einen Bedarf an gesundheitsfördernden Angeboten im Kontext der Lehrkräftebildung (Schaarschmidt, 2010).

Diesem Angebotsbedarf wurde in vergangenen Jahren vorrangig mit Maßnahmen begegnet, die auf das Gesundheitsverhalten von Lehrkräften abzielen (etwa „Selbstfürsorge als Basis der Lehrergesundheit“; Holzrichter, 2016). Der Umgang mit Belastungen des Lehrkräfteberufs wird dabei (1) mit dem Fokus auf eine personenbezogene Verhaltensregulation aufgearbeitet. Es werden (2) schwerpunktmäßig berufstätige Lehrkräfte adressiert und (3) Materialien zur Verfügung gestellt, die sich eher an Einzelpersonen richten. Erkennbar wird ein Desiderat an Angeboten, die den Umgang mit Belastungen ganzheitlich anlegen und neben einer Verhaltens- (Person) auch die Verhältnisänderung (Situation) in den Blick nehmen, die sich darüber hinaus auch für (angehende) Lehrkräfte eignen und bei der Arbeit mit Gruppen, wie in der universitären Lehre, eingesetzt werden können. Dieses Desiderat aufgreifend wurden an der Leuphana Universität Lüneburg Fallvignetten mit beruflichen Belastungssituationen des Lehrkräfteberufs konzipiert und mit Reflexionsfragen sowie Arbeitsaufträgen zu Lernbausteinen verdichtet. Ziel der Lernbausteine ist es, Studierende zur Entwicklung von Handlungsstrategien zum Umgang mit beruflichen Belastungen anzuregen. Auf diese Weise wird – entsprechend der KMK-Kompetenzen (2019) – eine Lerngelegenheit geschaffen, bei der Studierende Kompetenzen für den Umgang mit Belastungen aufbauen können. Die entwickelten Lernbausteine wurden im Rahmen eines Masterseminars eingesetzt und mittels Prä-Post-Evaluationsdesign überprüft.

Der vorliegende Beitrag beschreibt im Folgenden die Konzeption der Lernbausteine sowie deren theoretische und didaktische Einbettung. Im Anschluss daran wird das Evaluationsdesign beschrieben, und es werden die zentralen Ergebnisse der Evaluationsstudie dargelegt. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Ergebnisse.

2 Theoretische Verortung

Zur Klärung zentraler Begriffe sei den Ausführungen zur theoretischen Verortung des vorliegenden Beitrags eine kurze Begriffserläuterung vorangestellt. Anforderungen (der Umwelt, aber auch durch die Person selbst) werden als *Belastungen* beschrieben, ohne dass diese Bezeichnung eine wertende Komponente beinhaltet. Die aufgrund unterschiedlicher Ressourcenvorkommen einer Person (Kompetenzen, Eigenschaften etc.) variierenden Auswirkungen einer Belastung werden als *Beanspruchung* bezeichnet (Rothland & Klusmann, 2016). Der Beanspruchungsbegriff ist demnach an eine Bewertung gebunden und zumeist negativ konnotiert.

Erklärungsrahmen für das Zusammenwirken von Belastungen, Beanspruchungen und Ressourcen bieten unterschiedliche theoretische Modelle, wie z.B. das etablierte transaktionale Stressmodell (Lazarus, 1991). Eine Übersicht theoretischer Modelle findet sich etwa bei Bennemann (2019) oder Dicke, Stebner, Linninger, Kunter und Leutner (2018). Modellübergreifend besteht dabei die Annahme, dass anhaltende Belastungen (z.B. berufliche Anforderungen) zu negativen Beanspruchungen der Gesundheit führen können, wenn Personen nicht über genügend Ressourcen verfügen, um die Belastungen bewältigen zu können (Bennemann, 2019). Ressourcen können einer Person zum einen intern als Handlungsoptionen, etwa als emotions- oder professionsbezogene Kompetenzen, oder extern, z.B. mit Bezug auf die (soziale) Umwelt, zur Verfügung stehen (Becker, 2006). Ein etabliertes Modell für die Analyse beruflicher Belastungen ist das „Job Demands-Resources Model“ (Bakker & Demerouti, 2007). Bakker und Demerouti konnten zeigen, dass Ressourcen einen abschwächenden Effekt („Puffer“-Effekt) bei der belastungsbedingten Entstehung von negativen Beanspruchungen haben. Es ist insgesamt davon auszugehen, dass die positive Bewältigung desto wahrscheinlicher wird, je mehr Ressourcen einer Person bei der Anforderungsbewältigung zur Verfügung stehen.

2.1 Belastungen und Beanspruchungen

Belastungen und negative Beanspruchungen des Lehrkräfteberufs sind in vergangenen Jahren umfangreich untersucht worden (Rothland, 2013). Insbesondere Forschungsarbeiten mit dem Ziel, mehr über Prädiktoren von Krankheiten oder negativen Beanspruchungen zu erfahren, wurden hier durchgeführt (Rothland, 2013). Im Ergebnis dieser Arbeiten stehen umfangreiche Befunde zu potenziellen Stressoren des Lehrkräfteberufs, die mitunter Rankings der Stressoren beinhalten (etwa Mußmann et al., 2017). Studienübergreifend gelten als besonders belastend die als schwierig erlebten Verhaltensweisen von Schüler*innen und resultierende Störungen des Unterrichts (Kunz Heim, Sandmeier, Hänggi, Safi & Cina, 2019; Ksienzyk & Schaarschmidt, 2005). Damit einher gehen Lärm und eine erhöhte Stimmbelastung als berufliche Belastungen (Schönwälder, Berndt & Ströver, 2003). Organisationsbezogene potenzielle Stressoren sind vor allem in einer hohen Anzahl an Stunden und demgegenüber geringen Pausenzeiten während des Schultags zu sehen (Mußmann et al., 2017). Neben den aufgeführten potenziellen externen Belastungen sei seitens der internen beruflichen Belastungen insbesondere eine mangelnde Distanzierungsfähigkeit der Lehrkräfte (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2005) genannt (umfassend siehe Klusmann & Waschke, 2018; Kyriacou, 2001).

2.2 Ressourcen

Um beruflichen Belastungen begegnen zu können, benötigen Lehrkräfte, entsprechend der theoretischen Annahmen, adäquate Ressourcen. Wengleich gesundheitsrelevante Ressourcen im Vergleich zu den reichhaltigen Forschungsergebnissen zu negativen Beanspruchungen noch nicht umfassend beforscht werden, sind nachstehend interne (personenbezogene) und externe Ressourcen exemplarisch aufgeführt.

Aktuell ist davon auszugehen, dass als interne Ressourcen insbesondere Selbstwirksamkeitserwartungen (SWE) (Rothland & Klusmann, 2016; Zee & Koomen, 2016) einflussreich sind. SWE sind subjektive Überzeugungen, Belastungen bewältigen zu können. Neben den SWE ist das Kohärenzgefühl (Antonovsky, 1997) als personenbezogene Ressource relevant (Dadaczynski, Paulus & Horstmann, 2019). Das Kohärenzgefühl setzt sich aus den drei Dimensionen *Verstehbarkeit*, *Sinnhaftigkeit* und *Bewältigbarkeit* zusammen. Es ist als Widerstandsressource gegenüber Belastungen zu verstehen und gilt nach Antonovsky (1997) als die wichtigste interne Ressource einer Person. *Verstehbarkeit* und *Sinnhaftigkeit* können als Dimensionen mit eher kognitiver Konnotation verstanden werden, während die *Bewältigbarkeit* eher handlungsbezogen konnotiert ist (Peperkorn, Müller, Mertz & Paulus, 2020). Die Dimension der *Bewältigbarkeit* zeigt eine theoretische Nähe zum Konstrukt der (Selbst-)Wirksamkeit (Bandura, 1997). Das Kohärenzgefühl geht jedoch über die Bewertung der *Bewältigbarkeit* hinaus und ermöglicht durch die Berücksichtigung der Dimensionen *Verstehbarkeit* und *Sinnhaftigkeit* vertiefte Einblicke in die Bewertung von Belastungen. Die empirisch überprüfte Annahme (Bengel, Strittmatter & Willmann, 2008) hinter dem Konzept ist die potenziell gesundheitsfördernde Auswirkung von Situationen oder Aufgaben, die von Personen als *verstehbar*, *sinnhaft* und *bewältigbar* beurteilt werden (Antonovsky, 1997). Der Zusammenhang des Kohärenzgefühls mit einem positiven Gesundheitszustand konnte insbesondere für die psychische Gesundheit bestätigt werden (Faltermaier, 2020). Wenngleich das Kohärenzgefühl als personenbezogene Ressource einzuordnen ist, so lässt es sich auch situationspezifisch erfassen (Dadaczynski et al., 2019; Paulus, Horstmann, Baydar & Dadaczynski, 2017), indem nach der *Verstehbarkeit*, *Sinnhaftigkeit* und *Bewältigbarkeit* spezifischer (situativer) Belastungen gefragt wird.

In empirischen Studien wurden zudem weitere Ressourcen identifiziert. So konnten etwa das Ressourcenpotenzial von professionsbezogenen Kompetenzen wie einer hohen Unterrichtsqualität (Retelsdorf, Butler, Streblov & Schiefele, 2010) oder auch das Ausüben von Achtsamkeitspraktiken (Rupprecht, 2015) als emotionsbezogene Coping-Strategien gezeigt werden. Bedeutsamste umweltbezogene Ressource ist die Unterstützung durch soziale Kontakte und das Kollegium bzw. die Schulleitung (Schaarschmidt & Kieschke, 2013).

Der dargelegte theoretische Hintergrund zu Belastungen und Ressourcen des Lehrkräfteberufs verdeutlicht die Bedeutsamkeit verfügbarer Ressourcen zum Umgang mit beruflichen Belastungen. Ziel der vorliegenden Projektarbeit war es davon abgeleitet, Lerngelegenheiten zu schaffen, im Rahmen derer angehende Lehrkräfte die Möglichkeit erhalten, bedeutsame Ressourcen (vgl. Kap. 2.2) aufzubauen bzw. diese zu aktivieren und zu reflektieren. Die aufgeführten beruflichen Belastungen und Ressourcen (vgl. Kap. 2) sind auch aufgrund ihrer empirischen Bedeutsamkeit zentraler Bestandteil der hier vorgestellten Lernbausteine.

Im folgenden Kapitel wird beschrieben, wie die konzipierten Lernbausteine die Beschäftigung mit bedeutsamen Belastungen in Form von textbasierten Fallvignetten aufgreifen. Die Lernbausteine bieten den Studierenden auf diese Weise die Möglichkeit, sich mit beruflichen Anforderungen auseinanderzusetzen, Handlungsalternativen für die beschriebenen Belastungssituationen zu entwickeln und sich dafür mit relevanten Ressourcen zu beschäftigen.

3 Lernbausteine zu beruflichen Belastungssituationen

Die Lernbausteine, die für Lehramtsstudierende konzipiert wurden, setzen sich in der vorliegenden Studie zusammen aus einer stimulierenden Ausgangssituation (Fallvignette) und Reflexionsaufgaben. Sie verfolgen das Ziel, Handlungsalternativen für die Fallbeschreibung zu entwickeln. Der Erwerb von Handlungskompetenzen kann in der Lehrkräftebildung besonders dann gelingen, wenn eine situierte Lerngelegenheit geschaffen wird, bei der praktische Fallbeispiele mit einem Bezug zur Person sowie theoretischen Modellen zusammengebracht werden (Fölling-Albers, Gebauer, Rank & Hartinger, 2018; Korthagen, 2016). Eine zentrale Gelingensbedingung dieser Lerngelegenheiten ist die Authentizität der Fallbeispiele (Hartinger et al., 2011). Um diesen umfangreichen Anforderungen begegnen zu können, wurden die Lernbausteine von einem multiprofessionellen und transdisziplinären Entwicklungsteam konzipiert: Mitarbeiter*innen der Universität, Lehrkräfte, Referendar*innen und Studierende haben gemeinsam die Fallvignetten konstruiert und Handlungsalternativen erarbeitet. Die Entwicklungsarbeit umfasste insgesamt anderthalb Jahre und wurde im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung gefördert. Nachstehend werden die beiden Elemente der Lernbausteine (Fallvignette, Handlungsalternativen) beschrieben.

Fallvignette. Kernelement jedes Lernbausteins ist eine prototypische, d.h. professions-spezifische Belastungssituation des Lehrkräfteberufs, die als Fallvignette im Textformat aufgearbeitet wurde. Diese Vignetten (vgl. Abb. 1, S. 124f.) sind kurze Szenen aus dem Alltag des Unterrichts bzw. der Lehrpersonen, die kritische Probleme aufzeigen und zu deren erfolgreicher Bewältigung bestimmte Kompetenzen notwendig sind (Rehm & Bölsterli, 2014).

Methodisch-didaktisch schaffen die Lernbausteine fall- sowie problembasierte, situierte Lerngelegenheiten (Reich, 2017), die darauf abzielen, Planungs- und Handlungsalternativen zu den Belastungssituationen zu entwickeln. Damit werden inhaltlich relevante, realistische Probleme (Paseka & Hinzke, 2014; Spinath, 2012) zum konkreten Lerngegenstand. Zugleich werden auf diese Weise didaktische Prinzipien wie der Theory-Practice-Person Approach (Korthagen, 2016) berücksichtigt, die der Differenz zwischen Theorie und Praxis begegnen. Dieser Ansatz verweist darauf, dass nicht der Bezug zwischen Theorie und Praxis von Bedeutung ist, sondern vor allem die Verknüpfung mit der konkret handelnden Person (Lehrkraft). Dieser Bezug wird mit dem Aufgreifen professionsspezifischer Belastungen hergestellt. Dabei wurde bei der Entwicklung der Fallvignetten darauf geachtet, dass die Belastungen von möglichst typischen, wiederkehrenden Situationen des Lehralltags gerahmt werden. Die konzipierten Lernbausteine knüpfen somit an dem didaktischen Prinzip an und machen inhaltlich relevante, realistische Probleme, die im professionellen Kontext bedeutungsvoll sind (Paseka & Hinzke, 2014), in Form von Fallvignetten zum konkreten Lerngegenstand. Auf diese Weise werden bewusst praktische, motivationale sowie emotionale Erfahrungen und Vorstellungen in den Lernprozess einbezogen.

Zur Konzeption der Lernbausteine wurden je Kompetenzbereich der KMK-Standards (2019) mehrere Fallvignetten konstruiert. Es resultieren je drei Fälle mit spezifischen Impulsen zur Entwicklung von Kompetenzen der Bereiche *Unterrichten*, *Erziehen* und *Innovieren* sowie zwei Fälle mit Impulsen zur Entwicklung von Kompetenzen des Bereichs *Beurteilen*. Damit schaffen die Bausteine einerseits Lerngelegenheiten für Studierende, die aufgegriffenen KMK-Kompetenzen aufzubauen, und sie bieten andererseits eine Möglichkeit, bildungspolitische Vorgaben innerhalb des Lehrangebots zu erfüllen. Zusätzlich zur Orientierung an den KMK-Standards (2019) wurden in die Fallbeschreibungen empirisch belegte Stressoren des Lehrkräfteberufs (siehe Kap. 2) eingearbeitet. Beispielhaft seien hierfür unmotivierte Schüler*innen, Unterrichtsstörungen oder hohe Stundendeputate (Mußmann et al., 2017) zu nennen.

Handlungsalternativen. Ziel der vorliegenden Vignettenarbeit ist die Entwicklung von Handlungsalternativen zur Bearbeitung der Belastungssituationen durch (angehende) Lehrkräfte. Dabei sollen je Fallvignette insgesamt drei Handlungsalternativen entwickelt werden, wobei sich je eine auf (1) die Ebene der Lehrkraft (Person), (2) die Ebene der Lerngruppe (Situation) sowie (3) die Ebene der Einzelschule bzw. der Schulorganisation (Situation) bezieht. Die beschriebenen Situationen (Fallvignetten) sind dabei so aufbereitet, dass es keine richtigen oder falschen Handlungsalternativen bzw. Entscheidungen für Handlungen zur Auflösung der Belastungssituation gibt. Stattdessen sollen die komplexen Situationen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden (Fölling-Albers et al., 2018). Voraussetzung für die Entwicklung von Handlungsalternativen ist die wissenschaftliche Analyse bzw. Reflexion der Fallbeschreibung. Hierfür benötigen die Studierenden Angebote, die ihnen die Möglichkeit bieten, sich mit relevanten theoretischen Modellen und entsprechender Empirie auseinanderzusetzen. Ein Rahmenpapier, das entsprechende Inhalte zur Analyse der Fallbeschreibungen aufarbeitet, wurde ergänzend zu den Lernbausteinen erstellt. Neben theoretischen Modellen wird hier auch in bildungspolitische Rahmenkonzepte und aktuelle Forschungsbefunde zu Belastungen, Beanspruchungen und Ressourcen von Lehrkräften eingeführt sowie eine umfangreiche Literaturliste zur Verfügung gestellt. Der Input des Rahmenpapiers ist auf den Bedarf zur Reflexionsarbeit abgestimmt und berücksichtigt die drei Analyseebenen (Person, Lerngruppe, Einzelschule). Auf Ebene der Lehrkraft wird zur Auflösung der Belastungssituationen entsprechend des Forschungsstandes bspw. emotionsbezogenes Coping (Bewältigungsstrategien) in Form von Achtsamkeitsstrategien (Rupperecht, 2015) vertieft behandelt. Auf Ebene der Lerngruppe sind insbesondere Unterrichtsqualitätsmerkmale und Strategien der Klassenführung bedeutsam (Ophardt & Thiel, 2013), um den Stressoren in den konstruierten Belastungssituationen begegnen zu können bzw. präventive Handlungsstrategien für künftige Unterrichtssituationen zu entwickeln. Auf Ebene der Einzelschule schließlich wird mit dem Schulentwicklungskonzept der guten gesunden Schule gearbeitet, welches fruchtbare Hinweise zur gesundheitsbezogenen Organisationsentwicklung leistet (Paulus & Schumacher, 2007).

Um die Lernbausteine für verschiedene Kontexte und Lehrpersonen nutzbar zu machen, wurden Musterlösungen für die Handlungsalternativen ausgearbeitet. Diese Musterlösungen beinhalten je Fallvignette eine kurze theoretische wie empirische Einordnung der beschriebenen Belastungssituation entsprechend der drei Reflexionsebenen sowie je mindestens eine Handlungsalternative.

4 Durchführungshinweise zur Arbeit mit den Lernbausteinen

Die Lernbausteine wurden zunächst in einem Master-Seminar an der Leuphana Universität Lüneburg im Sommersemester 2017 pilotiert. Anregung der Studierenden zu den Lernbausteinen wurden aufgegriffen und bei der Überarbeitung entsprechend berücksichtigt. Im Sommersemester 2018 wurde das Seminar erneut durchgeführt und die Arbeit mit den Lernbausteinen im Hinblick auf eine gesundheitsförderliche Wirkung evaluiert. Der Darlegung der Evaluation (vgl. Kap. 5) sei in diesem Kapitel eine Beschreibung des Seminar-Kontexts vorangestellt.

Das Seminar „Entwicklung von Schule und Unterricht – Welchen Beitrag kann die Gesundheit von Lehrkräften leisten?“ wurde zur Erprobung der Lernbausteine konzipiert. Es wurde für Lehramtsstudierende des vierten Mastersemesters im Modul „Entwicklung von Bildungsinstitutionen“ angeboten. Zu diesem Zeitpunkt verfügen die Grund-, Haupt- und Realschul-Studierenden bereits über intensivere Praxiserfahrungen, da sie im Rahmen des „Praxisblocks“ 18 Wochen in einer Praktikumsschule tätig waren. Das Seminar wurde als Blockveranstaltung im Umfang von zwei Semesterwochenstunden konzipiert. Die Blockveranstaltung gliederte sich auf in drei inhaltliche Sitzungen sowie eine Abschlusssitzung zur Präsentation und Besprechung der Arbeitsergebnisse

(Handlungsalternativen; Prüfungsleistung). Inhaltlich bot das Seminar die Gelegenheit, sich mit den oben aufgeführten Inhalten (vgl. Kap. 2 & 3) auseinanderzusetzen. Dementsprechend wurden im ersten Blockteil zunächst theoretische Modelle (z.B. Job Demands-Resources Model) zur Entstehung und Erhaltung von Gesundheit bzw. Krankheit besprochen (vgl. Bakker & Demerouti, 2007). Vor dem Hintergrund der Modelle wurden auf Ebene der Person empirische Forschungsergebnisse zur Lehrkräftegesundheit diskutiert (Klusmann & Waschke, 2018). Der zweite Blockteil widmete sich der Ebene der Lerngruppe. Er beinhaltete schwerpunktmäßig die Beschäftigung mit Aspekten von Unterrichtsqualität und Befunden zum Zusammenhang zwischen der Gesundheit von Lehrkräften und Unterrichtsqualitätsaspekten (vgl. Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006). Der dritte Blockteil schließlich fokussierte die Ebene der Einzelschule und verdeutlichte anhand des Schulentwicklungsansatzes der guten gesunden Schule (Paulus & Schumacher, 2007), welche Möglichkeiten zur Gesundheitsförderung auf Schulebene möglich sind.

Die Inputphasen wurden durch umfangreiche Einzel- und Gruppenarbeitsphasen ergänzt. Hier bezogen die Studierenden in einem ersten Arbeitsschritt die theoretischen Annahmen und Modelle zunächst auf eigene Belastungssituationen, die sie auf der Grundlage eigener Praxiserfahrungen gemacht und anschließend verschriftlicht hatten. Wurde der theoretische Input auf die eigene Situation bezogen und diese analysiert, bearbeiteten die Studierenden in einem zweiten Schritt die Fallvignetten. Eine Herausforderung lag dann auch in der Übertragung vom „eigenen“ zum prototypischen Fall.

Für die Abschluss Sitzung arbeiteten die Studierenden ihre Analysen in Form einer Präsentation (Prüfungsleistung) auf. Bei der Konzeption der Prüfungsleistung wurde darauf geachtet, die Merkmale des „Constructive Alignment“ zu berücksichtigen (Wildt & Wildt, 2011), und die Anforderungen der Prüfung wurden entsprechend stark an den Seminarinhalten ausgerichtet. Die Reflexionsaufgaben umfassten – gemäß des theoretischen Inputs – (1) das Aufzeigen des Gesundheitsbezugs für die Lehrperson entsprechend eines theoretischen Modells (Person), (2) die Identifikation relevanter Aspekte der Unterrichtsqualität (Situation; Lerngruppe) sowie (3) die Analyse organisationsbezogener Potenziale zur Reduzierung der beschriebenen Stressoren (Situation; Einzelschule). Als Ableitung der Reflexionsaufgaben wurden die Handlungsalternativen der drei Ebenen im Rahmen der Präsentation als Rollenspiel-Sequenzen gezeigt.

Lehrkräftegesundheit in belastenden Situationen fördern

Lernbaustein 4

Ausgangssituation

Die Lehrkraft einer Klasse des 5. Jahrgangs beginnt die Stunde mit einer Wiederholung der Erkenntnisse der vorangegangenen Stunde. Die meisten Schüler*innen beteiligen sich interessiert am gemeinsamen Gespräch, darunter auch Tim.

Im nächsten Schritt erhalten die Schüler*innen einheitliche Arbeitsblätter, um selbstständig zum Thema weiterzuarbeiten. Die Arbeitsblätter enthalten einen Informationstext, einige Abbildungen sowie eine Aufgabenstellung. Die Schüler*innen sollen ihre Antworten niederschreiben.

Bis auf Tim fangen alle Schüler*innen an, konzentriert zu arbeiten. Als die Lehrkraft Tim fragt, warum er das für ihn so interessante Thema nicht weiterbearbeiten möchte, antwortet dieser nur, dass er „keinen Bock“ habe. Zwar kann die Lehrkraft Tim durch eine enge Betreuung zum allmählichen Arbeitsbeginn bewegen, jedoch muss sie auch die anderen Schüler*innen beim Lernen begleiten, wodurch Tim auf sich selbst gestellt ist und nicht weiterarbeitet.

Er kippt mit dem Stuhl und nimmt eine abwehrende Haltung ein. Nach kurzer Zeit beginnt er zudem, auch seine Sitznachbar*innen durch lautes Reden zu stören und durch die Klasse zu laufen.

Schon häufig hat Tim bei Arbeitsaufträgen scheinbar plötzlich die Mitarbeit verweigert. Die Lehrkraft ist unzufrieden mit dem Stundenverlauf. Sie zweifelt an ihrer Unterrichtsplanung und hat – wie bereits häufiger – das Gefühl, niemandem in der Lerngruppe wirklich gerecht geworden zu sein.

Abbildung 1: Beispiel einer Fallvignette

4.1 Voraussetzungen der Studierenden

(Erste) praktische Erfahrungen als Lehrkraft werden als Grundvoraussetzung für die Arbeit mit den Lernbausteinen erachtet. Entsprechend der didaktischen Konzeption der Lernbausteine (siehe Kap. 3: Theory-Practice-Person Approach; Korthagen, 2016) soll ein Bezug zwischen theoretischen Konzepten und eigenen Erfahrungen hergestellt werden. Dies setzt voraus, dass die angehenden Lehrkräfte im Vorfeld zumindest Praktika mit einem Anteil an selbstgestaltetem Unterricht absolviert haben. Dementsprechend ist bei der Planung von universitären Veranstaltungen, bei denen mit den Lernbausteinen gearbeitet werden soll, darauf zu achten, dass diese möglichst spät im Verlauf des Studiums angeboten werden.

5 Evaluation der Lernbausteine

Ziel der Konzeption der Lernbausteine ist, ein Angebot für angehende Lehrkräfte zu schaffen, im Rahmen dessen Kompetenzen zum Umgang mit beruflichen Belastungen aufgebaut werden können. Das Entwickeln von Handlungsalternativen soll dabei die Reflexion zur Verfügung stehender und benötigter Ressourcen zum Umgang mit den aufgeführten Belastungen anstoßen. Damit wird neben dem Kompetenzaufbau auch eine gesundheitsförderliche Wirkung der Arbeit mit den Lernbausteinen intendiert. Die vorliegende Evaluation der Lernbausteine fokussiert den Aspekt der Ressourcenförderung.

Entsprechend der theoretischen Aufführungen zu gesundheitsrelevanten Ressourcen eignet sich das Kohärenzgefühl (Antonovsky, 1997) zur Erfassung einer möglichen gesundheitsförderlichen Wirkung der Arbeit mit den Fallvignetten. Mit dem Rückgriff auf das Kohärenzgefühl bzw. dessen drei Kerndimensionen (*Verstehbarkeit*, *Sinnhaftigkeit*, *Bewältigbarkeit*) wird eine situationsspezifische Ressourcenerfassung verfolgt (Dadaczynski et al., 2019).

Nachstehende Forschungsfragen sollen im Rahmen dieses Beitrags beantwortet werden:

- (1) Wie schätzen Lehramtsstudierende die *Verstehbarkeit*, *Sinnhaftigkeit* und *Bewältigbarkeit* professionsspezifischer Belastungen ein?
- (2) Schätzen Lehramtsstudierende die *Verstehbarkeit*, *Sinnhaftigkeit* und *Bewältigbarkeit* professionsspezifischer Belastungen nach der Arbeit mit den Lernbausteinen positiver ein als zuvor?

5.1 Stichprobe

Befragt wurden die $N = 30$ Teilnehmenden der Seminarveranstaltung. Es liegen zu zwei Messzeitpunkten (Prä- und Post-Erhebung) Daten aller Studierenden vor. Von den Studierenden gaben 28 (93.3 %) an, weiblich zu sein, und zwei (6.7 %), männlich zu sein. Die Studierenden waren zwischen 23 und 40 Jahren alt, wobei der Median 25 Jahre beträgt. Fünf Studierende (16.7 %) gaben an, zu einem früheren Zeitpunkt schon einmal an einer Veranstaltung zum Thema Gesundheit teilgenommen zu haben. 22 Personen

(73.3 %) studierten Lehramt an Grundschulen, vier Personen (13.3 %) Lehramt an Haupt- und Realschulen, drei Personen (10 %) Lehramt an berufsbildenden Schulen – Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften und eine Person (3.3 %) die Fachrichtung Sozialpädagogik. 93.3 % der Studierenden (28 Personen) befanden sich zur Zeit der Veranstaltung im vierten Master-Fachsemester und standen damit kurz vor Beendigung des Studiums. Die Studierenden hatten zu diesem Zeitpunkt bereits mehrere Praktika, darunter ein Langzeitpraktikum (Praxisblock), absolviert.

5.2 Instrument

Das Evaluationsdesign ist an die Konzeption der Lernbausteine angepasst. Dementsprechend konnte die Situationsspezifität, die mittels fallbasierter Arbeit realisiert wurde, durch das Messinstrument berücksichtigt werden. Zum Einsatz kam ein standardisierter Fragebogen, welcher sich in zwei Teile gliedert. Im ersten Teil (Prä- und Postbefragung) wurden die Studierenden gebeten, insgesamt 27 berufliche Belastungen (Tätigkeiten) einzuschätzen. Dabei wurden die KMK-Kompetenzen für die Lehrerbildung (KMK, 2019) als berufliche Belastung über konkrete Tätigkeitsbeschreibungen zu Itemstämmen operationalisiert. Die Items des Fragebogens wurden selbst entwickelt. Eine Auswahl an Beispielimis ist Tabelle 1 zu entnehmen. Die Tätigkeitsbeschreibungen wurden von den Teilnehmenden in drei Antwortdimensionen als Satzergänzung auf einer vierstufigen Likertskala (1 = trifft nicht zu, 4 = trifft zu) bewertet. Die Antwortdimensionen bezogen sich auf die *Verstehbarkeit* der beschriebenen Tätigkeit („... bei der ich verstehe, was von mir erwartet wird“), deren *Sinnhaftigkeit* („... die für meine pädagogische Arbeit nützlich ist“) sowie die *Bewältigbarkeit* („... die ich gut bewältigen kann“) der Belastung. Die Antwortdimensionen rekurrierten auf das Kohärenzgefühl (Antonovsky, 1997) und stellten eine empirische Annäherung an die Erfassung eines situationsbezogenen Kohärenzgefühls dar. Die Konzeption des Fragebogens orientierte sich dabei an Paulus et al. (2017).

Im zweiten Teil des Fragebogens (nur Post-Befragung) konnten die Studierenden in offenen Antwortformaten angeben, was die wichtigsten Erkenntnisse aus dem Seminar waren und welche Elemente des Seminars dazu führten, dass sie sich auf ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft vorbereitet fühlen.

Tabelle 1: Tätigkeitsbeschreibungen entsprechend der KMK-Standards für die Lehrer*innenbildung (Itemstämme) (eigene Darstellung)

Unterrichten	Schüler*innen zum Lernen zu motivieren ist eine Tätigkeit, ...
Erziehen	Der Aufbau von Beziehungen zu meinen Schüler*innen ist eine Aufgabe, ...
Beurteilen	Das Begründen von Leistungsbeurteilungen gegenüber Schüler*innen ist eine Aufgabe, ...
Innovieren	Die gemeinsame Planung und Umsetzung schulischer Projekte (z.B. Sommerfeste, Projektstage, Konzepte zur Inklusion) ist eine Aufgabe, ...

5.3 Analyse

Die Auswertung der Fragebogendaten erfolgte mit der Software SPSS 26. Für die statistischen Analysen (deskriptive Statistik, Mittelwertunterschiede) wurde entsprechend der theoretischen Annahmen des Kohärenzgefühls davon ausgegangen, dass die Items einer Dimension des Kohärenzgefühls (*Verstehbarkeit*, *Sinnhaftigkeit*, *Bewältigbarkeit*) je Kompetenzbereich eine Skala bilden. In Tabelle 2 auf der folgenden Seite sind die entsprechenden Reliabilitäten angegeben. Mit Ausnahme der Skalen der Kompetenzbereichs-

che *Unterrichten* und *Erziehen* in der Dimension *Sinnhaftigkeit* (und mit Einschränkungen der *Bewältigbarkeit* in Bezug auf *Erziehen*) liegen die Reliabilitäten in einem akzeptablen bis guten Bereich ($.64 < \text{Cronbachs } \alpha < .89$). Weiterhin ist die Reliabilität jeweilig zwischen der Prä- und der Post-Erhebung stabil. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Skalen, deren interne Konsistenz *Cronbachs* $\alpha < .50$ liegt, weiterhin berichtet (Sijtsma, 2009); es wird jedoch jeweils explizit auf die niedrige interne Konsistenz hingewiesen. Zur Prüfung von Mittelwertunterschieden (Forschungsfrage 2) wurden *t*-Tests gerechnet. Hierzu wurden jeweilig auf Skalenebene die Befragungsergebnisse zu beiden Messzeitpunkten miteinander verglichen. Die *p*-Werte wurden zur Verhinderung der α -Fehler-Kumulierung angepasst (Bonferroni-Korrektur).

Tabelle 2: Interne Konsistenzen der entwickelten Skalen (eigene Berechnungen)

Kompetenzbereich	Verstehbarkeit			Sinnhaftigkeit			Bewältigbarkeit		
	α Prä	α Post	Itemanzahl	α Prä	α Post	Itemanzahl	α Prä	α Post	Itemanzahl
Unterrichten	.66	.79	7	.54	.58	4	.71	.66	7
Erziehen	.69	.68	7	.44	.49	6	.64	.52	7
Beurteilen	.74	.89	6	.78	.85	6	.86	.73	6
Innovieren	.79	.78	7	.78	.76	7	.78	.68	7

Anmerkung: α = Cronbach's Alpha.

5.4 Ergebnisse

Einschätzung der Kohärenz-Dimensionen. Die Einschätzungen der Studierenden zu den Dimensionen des Kohärenzgefühls in Bezug auf die beruflichen Belastungen (KMK-Kompetenzen) sind in Tabelle 3 auf der folgenden Seite aufgeführt. Die deskriptive Statistik betrachtend wird ersichtlich, dass alle Mittelwerte über dem theoretischen Mittel von $M = 1.50$ liegen. Die Studierenden geben insofern bereits vor dem Seminar an, dass sie die beruflichen Belastungen verstehen ($2.21 < M_{\text{Verstehbarkeit}} < 2.45$) und diese als sinnhaft ($2.48 < M_{\text{Sinnhaftigkeit}} < 2.72$) betrachten. Die jeweilige Angabe zur *Bewältigbarkeit* ist zwar auch über dem theoretischen Mittel, wird jedoch am niedrigsten eingeschätzt ($1.67 < M_{\text{Bewältigbarkeit}} < 1.95$). Deskriptiv sind die Standardabweichungen jeweilig relativ gering, am höchsten jedoch in Bezug auf die Einschätzung zur *Bewältigbarkeit* ausgeprägt ($0.38 < SD_{\text{Bewältigbarkeit}} < 0.59$).

Die Mittelwerte der Kohärenzdimensionen fallen über alle Anforderungsbereiche hinweg in der Post-Befragung deskriptiv betrachtet positiver aus als bei der Prä-Befragung. Besonders positiv werden hier die *Verstehbarkeit* in Bezug auf das *Unterrichten* ($M = 2.71$) sowie die *Sinnhaftigkeit* in Bezug auf *Erziehen* ($M = 2.77$), *Beurteilen* ($M = 2.75$) und *Innovieren* ($M = 2.72$) eingeschätzt. Der geringste Zustimmungswert in der Post-Erhebung findet sich bei der *Bewältigbarkeit* in Bezug auf *Beurteilen* ($M = 2.10$). Auch sind mit einer Ausnahme (*Verstehbarkeit* in Bezug auf den Bereich *Beurteilen*) die Standardabweichungen bei der Post-Erhebung jeweils geringer als bei der Prä-Erhebung.

Mittelwertunterschiede zwischen Prä- und Post-Erhebung. Die Ergebnisse der *t*-Tests zur Prüfung auf Unterschiede bei der Einschätzung der Kohärenzdimensionen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten sind ebenfalls in Tabelle 3 auf der folgenden Seite dargestellt. Die Studierenden schätzen in dem Bereich *Unterrichten* die Kohärenz-Dimensionen *Verstehbarkeit* und *Bewältigbarkeit*, im Bereich *Erziehen* die Kohärenz-Dimensionen *Sinnhaftigkeit* und *Bewältigbarkeit*, im Bereich *Beurteilen* die Kohärenz-Dimensionen *Sinnhaftigkeit* und *Bewältigbarkeit* sowie im Bereich *Innovieren* alle drei

Kohärenz-Dimensionen (*Verstehbarkeit*, *Sinnhaftigkeit* und *Bewältigbarkeit*) nach der Arbeit mit den Lernbausteinen positiver ein. Die Studierenden bewerten folglich die erfragten beruflichen Belastungen nach der Arbeit mit den Lernbausteinen als besser verständlich, sie schreiben ihnen einen höheren Sinn zu, und sie geben an, die Belastungen besser bewältigen zu können. Die Kohärenz-Dimensionen sind dementsprechend zum Zeitpunkt der Post-Erhebung stärker ausgeprägt. Die t-Tests zwischen der Prä- und Post-Erhebung ergeben, dass diese Mittelwertunterschiede auch unter Berücksichtigung der Bonferroni-Korrektur statistisch signifikant sind. Ausnahmen bilden die *Verstehbarkeit* in den Bereichen *Erziehen* und *Beurteilen* sowie die *Sinnhaftigkeit* im Bereich *Unterrichten*. Die Effektstärken sind bei den signifikanten Mittelwertunterschieden jeweils in einem mittleren bis hohen Bereich ($0.56 < \text{Cohen's } d < 1.57$) (Cohen, 1988). Besonders ausgeprägt sind hier die Veränderungen bei der eingeschätzten *Bewältigbarkeit* in Bezug auf den Bereich *Unterrichten* ($t = 6.57, p = .012$), *Erziehen* ($t = 5.31, p = .012$) und *Beurteilen* ($t = 4.12, p = .012$). Eine ebenfalls ausgeprägte Veränderung im Bereich *Erziehen* zeigt sich bei der Einschätzung der *Sinnhaftigkeit* ($t = 4.99, p = .012$), wobei dieser Wert in Hinblick auf die geringe Konsistenz der Skala nur sehr vorsichtig interpretiert werden sollte.

Tabelle 3: Deskriptive Statistiken und Prüfung auf Mittelwertunterschiede bei der Einschätzung der Kerndimensionen des Kohärenzgefühls (eigene Berechnungen)

Bereich & Dimension	Prä-Befragung		Post-Befragung		<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Unterrichten								
Verstehbarkeit	2.45	.37	2.71	.33	29	3.69	.012	0.75
Sinnhaftigkeit	2.72	.30	2.84	.24	29	2.18	.456	0.44
Bewältigbarkeit	1.80	.40	2.36	.30	29	6.57	.012	1.57
Erziehen								
Verstehbarkeit	2.39	.37	2.59	.33	29	2.88	.084	0.57
Sinnhaftigkeit	2.51	.30	2.77	.19	28	4.99	.012	0.99
Bewältigbarkeit	1.95	.38	2.33	.28	29	5.31	.012	1.15
Beurteilen								
Verstehbarkeit	2.21	.51	2.42	.55	29	2.06	.576	0.39
Sinnhaftigkeit	2.53	.41	2.75	.37	29	3.57	.012	0.56
Bewältigbarkeit	1.67	.59	2.10	.42	29	4.12	.012	0.80
Innovieren								
Verstehbarkeit	2.24	.44	2.59	.38	28	3.48	.024	0.83
Sinnhaftigkeit	2.48	.40	2.72	.33	29	3.27	.036	0.66
Bewältigbarkeit	1.93	.48	2.26	.40	27	3.60	.012	0.74

Anmerkungen: *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *df* = Freiheitsgrade; *t* = Testprüfgröße (Mittelwertvergleich); *p* = Signifikanzniveau (Bonferroni-Korrektur); Cohen's *d* = Maß der Effektstärke.

6 Diskussion

Der Lehrkräfteberuf ist sehr voraussetzungsreich und mit vielfältigen Belastungen (beruflichen Anforderungen) assoziiert. Lehrkräfte gelten entsprechend als hochbelastete Berufsgruppe (Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Darauf bezogen legt die Kultusministerkonferenz in den Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2019) fest, dass der Umgang mit Belastungen zu den grundlegenden Kompetenzen von Lehrkräften zu zählen ist. Kompetenz 9 des Kompetenzbereichs *Innovieren* gibt unter anderem vor, dass angehende Lehrkräfte sich mit Befunden der Stress- und Belastungsforschung auseinandersetzen und den Umgang mit Belastungen lernen sollen (KMK, 2019).

Zur Schaffung eines Angebots, in dessen Rahmen Studierende Möglichkeiten zur Entwicklung entsprechender Kompetenzen erhalten, wurden an der Leuphana Universität Lüneburg insgesamt elf Lernbausteine zum Umgang mit beruflichen Belastungen konzipiert. Jeder Lernbaustein umfasst die Beschreibung einer Ausgangssituation (Fallvignetten), die jeweils auf eine KMK-Kompetenz der vier Bereiche *Unterrichten*, *Erziehen*, *Beurteilen* und *Innovieren* rekurriert. Mit diesem Rekurs sollen die spezifischen Kerntätigkeiten des Lehrkräfteberufs abgebildet werden. Die Fallvignetten sind von einem multiprofessionellen Team entwickelt worden, in dem (angehende) Lehrkräfte aller Phasen und Mitarbeitende der Universität zusammengearbeitet haben. Die Mitarbeit der Lehrkräfte gewährleistet dabei u.a. eine möglichst realistische Fallkonzeption. Jede Situation wurde mit einem beruflichen Stressor angereichert (zur Übersicht vgl. Klusmann & Waschke, 2018; Kyriacou, 2001). Zusätzlich umfassen die Lernbausteine standardisierte Reflexionsfragen zur Analyse der Situation und Entwicklung von Handlungsalternativen zur Bearbeitung der Situation sowie Musterlösungen möglicher Handlungsalternativen. Ziel der Arbeit mit den Lernbausteinen ist, neben der intendierten Kompetenzsteigerung für den Umgang mit Belastungen, die Ressourcenförderung der Studierenden. Entsprechend der theoretischen Annahmen zur Entstehung von negativen Beanspruchungen (Bakker & Demerouti, 2007) soll das Entwickeln von Handlungsalternativen die Reflexion und Aktivierung von gesundheitsrelevanten Ressourcen anstoßen, die zur Bewältigung von Belastungen benötigt werden.

Die mögliche gesundheitsförderliche Wirkung der Arbeit mit den Lernbausteinen wurde im Kontext eines universitären Seminars mit $N = 30$ Lehramtsstudierenden mit einem Prä-Post-Erhebungsdesign evaluiert. Erfasst wurde die situationsspezifische Einschätzung beruflicher Belastungen, die sich ebenfalls auf die KMK-Standards zur Lehrerbildung beziehen (KMK, 2019). Die Einschätzung erfolgte anhand der Antwortdimensionen *Verstehbarkeit*, *Sinnhaftigkeit* und *Bewältigbarkeit*. Die Dimensionen beziehen sich auf das Kohärenzgefühl (Antonovsky, 1997) – eine Widerstandsressource, deren Zusammenhang mit einem positiven Gesundheitszustand insbesondere für die psychische Gesundheit gezeigt werden konnte (Franke, 2015). Demnach können Situationen potenziell dann gesundheitsförderlich wirken, wenn Anforderungen als *verstehbar*, *sinnhaft* und *bewältigbar* eingeschätzt werden. Die Forschungsfragen der Evaluation bezogen sich 1) auf die Einschätzung der Kohärenz-Dimensionen in Bezug auf die KMK-Kompetenzbereiche sowie 2) auf mögliche positive Unterschiede zwischen der Prä- und der Posterhebung.

Zu Forschungsfrage (1). Die deskriptive Statistik zur Einschätzung der drei Kohärenz-Dimensionen bezogen auf die Kompetenzbereiche zeigt insgesamt bereits bei der Prä-Erhebung positive Werte, welche über dem statistischen Mittel angesiedelt sind. Deskriptiv betrachtet werden die *Verstehbarkeit* und die *Sinnhaftigkeit* dabei positiver beurteilt als die *Bewältigbarkeit*. Dieses Ergebnis ist insofern plausibel, als dass die Studierenden am Ende des Studiums stehen und dabei bereits unterschiedliche Facetten des Lehrkräfteberufs kennengelernt haben. Möglichkeiten zum Aufbau handlungsbezogener

Kompetenzen waren vermutlich jedoch nur während der (kurzen) Praktikumszeiten gegeben. Dementsprechend konnten die Studierenden in der Regel noch nicht im größeren Umfang prüfen, ob sie die beruflichen Belastungen bewältigen können.

Zu Forschungsfrage (2). Die Prüfung der Mittelwertunterschiede ergibt, dass sich die Einschätzungen der Kohärenz-Dimensionen in Bezug auf die Kompetenzbereiche überwiegend signifikant verbessert haben, d.h., die Mittelwerte höher ausfallen. Hiervon ausgenommen sind die Einschätzung der *Sinnhaftigkeit* in Bezug auf den Bereich *Unterrichten* und der *Verstehbarkeit* in Bezug auf das *Beurteilen* und das *Erziehen*. Der Effekt des Unterschieds zwischen der Prä- und der Posterhebung ist bei der *Bewältigbarkeit* in Bezug auf den Bereich *Unterrichten* besonders stark ausgeprägt. Für die Kohärenz-Dimension *Sinnhaftigkeit* sind die berichteten Kennwerte nur mit Einschränkungen aussagekräftig, da die Skalen keine ausreichende interne Konsistenz aufweisen. Die gerichtet formulierte Fragestellung in Hinblick auf eine positive Veränderung der Kohärenz-Dimensionen kann entsprechend für die Dimension *Bewältigbarkeit* für alle Kompetenzbereiche und für die Dimension *Verstehbarkeit* für die Bereiche *Unterrichten* und *Innovieren* bestätigt werden.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zusammenfassend kann das Potenzial einer gesundheitsfördernden Wirkung der Arbeit mit den Lernbausteinen herausgestellt werden. Die Studierenden schätzten die erfassten beruflichen Anforderungen nach der Analyse der Fallvignetten sowie der Entwicklung von Handlungsalternativen als *verstehbarer*, *sinnhafter* und *besser zu bewältigen* ein. Das Kohärenzgefühl, als bedeutsame Gesundheitsressource, hat sich demnach im Evaluationszeitraum positiv entwickelt. Dieses Potenzial sollte in weiterführenden Analysen umfangreicher untersucht werden.

6.1 Limitationen

Bei der Interpretation der Ergebnisse sind jedoch einige Limitationen zu beachten. So ist einschränkend in Bezug auf die vorliegende Untersuchung zu berücksichtigen, dass sich die berichteten Ergebnisse auf nur eine Seminargruppe beziehen. Leider besteht zum Zeitpunkt der Beitragseinreichung keine Vergleichsmöglichkeit mit einer Kontrollgruppe, was die Analyse des Anteils der Lernbausteine am Zuwachs des Kohärenzgefühls stark einschränkt. Das Seminar, in dessen Kontext mit den Lernbausteinen gearbeitet wurde, ist kein Pflichtangebot der Studierenden. Dementsprechend kann bedingt durch die freiwillige Teilnahme ein Selection Bias vorliegen und sollte bei Interpretationen beachtet werden. Mit dem Fokus der Evaluation auf den Aspekt der Ressourcenförderung (Steigerung des Kohärenzgefühls) ist zudem zu bedenken, dass gesundheitlich beanspruchte Personen generell eine schwer erreichbare Zielgruppe darstellen und hieraus ebenfalls eine Positiv-Selektion resultieren könnte (Healthy Worker Effect). Spillover-Effekte anderer Gesundheits- bzw. Beanspruchungsquellen, die die Einschätzung der Kohärenzgefühl-Dimensionen beeinflussen, können ebenfalls nicht berücksichtigt werden. Eine weitere Limitation ist dahingehend zu berichten, dass sowohl die Veranstaltung als auch die Evaluation von derselben Person durchgeführt wurden. Schließlich soll das verwendete Instrument kritisch eingeordnet werden. Wenngleich die entwickelten Items an ein bestehendes Instrument angelehnt sind (Paulus et al., 2017), so wurde der Fragebogen in der verwendeten Form noch nicht umfänglich validiert. Bei künftigen Analysen mit dem entwickelten Instrument müssen – aufgrund der niedrigen internen Konsistenz – zudem die Items zur Erfassung der *Sinnhaftigkeit* in den Bereichen *Unterrichten* und *Erziehen* überarbeitet werden.

Literatur und Internetquellen

- Abele, A.E., & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (2), 107–118. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.2.107>
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung von Gesundheit*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Bakker, A., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources Model: State of the Art. *Journal of Managerial Psychology*, 22 (3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: W.H. Freeman.
- Becker, P. (2006). *Gesundheit durch Bedürfnisbefriedigung*. Göttingen: Hogrefe.
- Bengel, J., Strittmatter, R., & Willmann, H. (2008). *Was hält den Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert*. Köln: BZgA.
- Bennemann, E.M. (2019). *Die Arbeits- und Gesundheitssituation von Lehrkräften: Aufgaben, Belastungen und Ressourcen an integrierten und inklusiven Schulen*. Münster et al.: Waxmann.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Dadaczynski, K., Paulus, P., & Horstmann, D. (2019). The Predictive Value of Individual and Work-Related Resources for the Health and Work Satisfaction of German School Principals. *Health Education Journal*, 79 (2), 225–236. <https://doi.org/10.1177/0017896919867118>
- Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M., & Leutner, D. (2018). A Longitudinal Study of Teachers' Occupational Well-Being: Applying the Job Demands-Resources Model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23 (2), 262–277. <https://doi.org/10.1037/ocp0000070>
- Faltermaier, T. (2020). Salutogenese. *BZgA Leitbegriffe der Gesundheitsförderung*. <https://doi.org/10.17623/BZGA:224-i104-1.0>
- Fölling-Albers, M., Gebauer, S., Rank, A., & Hartinger, A. (2018). Situiertes Lernen in der Lehrer(fort)bildung. In M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart* (S. 77–90). Münster et al.: Waxmann.
- Hartinger, A., Fölling-Albers, M., Lohrmann, K., & Rank, A. (2011). Situiertes Lernen. In E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.), *Basiswissen Unterrichtsgestaltung, Band 2* (S. 77–86). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Holzrichter, T. (2016). *Selbstfürsorge als Basis der Lehrergesundheit*. Mülheim a.d.R.: Verlag an der Ruhr.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (3), 161–173. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.161>
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' Emotional Exhaustion Is Negatively Related to Students' Achievement: Evidence from a Large-Scale Assessment Study. *Journal of Educational Psychology*, 108 (8), 1193–1203. <https://doi.org/10.1037/edu0000125>
- Klusmann, U., & Waschke, N. (2018). *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf*. Göttingen: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02863-000>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.05.2019. Zugriff am 12.05.2021. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/>

- veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.
- Korthagen, F. (2016). Inconvenient Truths about Teacher Learning: Towards Professional Development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23 (4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Ksienzyk, B., & Schaarschmidt, U. (2005). Beanspruchung und schulische Bedingungen. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.) (S. 72–87). Weinheim & Basel: Beltz.
- Kunz Heim, D., Sandmeier, A., Hänggi, Y., Safi, N., & Cina, A. (2019). Training zum Umgang mit Unterrichtsstörungen: Effekte auf die Gesundheit von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (4), 925–944. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00900-5>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review*, 53 (1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and Adaptation*. London: Oxford University Press.
- Mußmann, F., Hardwig, T., & Riethmüller, M. (2017). *Niedersächsische Arbeitsbelastungsstudie 2016. Lehrkräfte an öffentlichen Schulen*. Göttingen: Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der Georg-August-Universität Göttingen. <https://doi.org/10.3249/webdoc-3974>
- Ophardt, D., & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement: Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Paseka, A., & Hinzke, J.H. (2014). Der Umgang mit Dilemmasituationen. Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 14–28. <https://doi.org/10.3224/zisu.v3i1.15481>
- Paulus, P., Horstmann, D., Baydar, C., & Dadaczynski, K. (2017). *Abschlussbericht zur Online-Befragung „Mehr Zeit für gute Schule“*. Lüneburg: Zentrum für Angewandte Gesundheitswissenschaften (ZAG) der Leuphana Universität Lüneburg. Zugriff am 12.05.2021. Verfügbar unter: <http://www.leuphana.de/mehr-zeit-fuer-gute-schule/aktuell.html>.
- Paulus, P., & Schumacher, L. (2007). Gute gesunde Schule mit Programm entwickeln. Lehrer*gesundheits als zentrale Ressource. In E. Ulich, M. Wülser, H. Schüpbach & A. Krause (Hrsg.), *Arbeitsplatz Schule. Arbeits- und organisationspsychologische Beiträge zur Schulentwicklung* (S. 133–158). Wiesbaden: Gabler.
- Peperkorn, M., Müller, K., Mertz, K., & Paulus, P. (2020). Dealing with Inclusion – Teachers’ Assessment of Internal and External Resources. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821450>
- Rehm, M., & Bölsterli, K. (2014). Entwicklung von Unterrichtsvignetten. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 213–225). Berlin & Heidelberg: Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-642-37827-0_18
- Reich, K. (Hrsg.). (2017). *Methodenpool*. Zugriff am 20.05.2021. Verfügbar unter: <http://methodenpool.uni-koeln.de>.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers’ Goal Orientations for Teaching: Associations with Instructional Practices, Interest in Teaching, and Burnout. *Learning and Instruction*, 20 (1), 30–46. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.01.001>
- Rothland, M. (Hrsg.). (2013). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl.) (S. 947–967). Münster: Waxmann.
- Rothland, M., & Klusmann, U. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 351–369). Münster: Waxmann.

- Rupprecht, S. (2015). *Achtsamkeit macht Schule?! Fördert ein Achtsamkeitstraining das Lehrerwohlbefinden und die Unterrichtsqualität?* München: GRIN.
- Schaarschmidt, U. (2010). Gesundheitsförderung. Eine dringliche Aufgabe der Lehrerfortbildung. In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 297–309). Münster: Waxmann.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf: Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 81–97). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_5
- Schönwälder, H.-G., Berndt, J., & Ströver, F. (2003). *Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag.
- Schult, J., Münzer-Schrobildgen, M., & Sparfeldt, J.R. (2014). Belastet, aber hochzufrieden? Arbeitsbelastung von Lehrkräften im Quer- und Längsschnitt. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22 (2), 61–67. <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a00114>
- Sijtsma, K. (2009). On the Use, the Misuse, and the Very Limited Usefulness of Cronbach's Alpha. *Psychometrika*, 74 (1), 107–120. <https://doi.org/10.1007/s11336-008-9101-0>
- Spinath, B. (2012). Beiträge der Pädagogischen Psychologie zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern: Diskussion zum Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (4), 307–312. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000082>
- Wildt, J., & Wildt, B. (2011). Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. Zugriff am 13.05.2021. Verfügbar unter: <https://www.nhhl-bibliothek.de/de/handbuch/gliederung/?articleID=1026#/Beitragsdetailansicht/290/1026/Lernprozessorientiertes-Pruefen-in-%2522Constructive-Alignment%2522---Ein-Beitrag-zur-Foerderung-der-Qualitaet-von-Hochschulbildung-durch-eine-Weiterentwicklung-des-Pruefungssystems>.
- Zee, M., & Koomen, H.M. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86 (4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Peperkorn, M., Beckmann, T., Knabbe, A., Ehmke, T., & Paulus, P. (2021). Umgang mit beruflichen Belastungen. Evaluation fallbasierter Lernbausteine für angehende Lehrkräfte. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), 118–134. <https://doi.org/10.11576/hlz-3143>

Online-Supplement:

Lehrkräftegesundheits in belastenden Situation fördern: Lernbaustein 4

Eingereicht: 19.11.2019 / Angenommen: 17.12.2020 / Online verfügbar: 21.05.2021

ISSN: 2625–0675



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Coping with Profession-Specific Demands. Evaluation of Case-based Learning Modules for Pre-Service Teachers

Abstract: The article includes the description and evaluation of learning modules for coping with profession-specific demands for pre-service teachers. A total of eleven learning modules were designed in a multiprofessional team. The core element of each learning module is a case description that includes an empirically documented stressor of the teaching profession. The aim of the learning modules is the development of action alternatives to deal with the situations. Hence, the learning modules take up a claim for teacher training and, in accordance with the KMK competences, create a learning opportunity that stimulates both the examination of relevant “results of strain and stress research” and “dealing with demands” (KMK, 2019). The learning modules were used as part of a master seminar at the Leuphana University of Luneburg with pre-service teachers ($N = 30$) and were evaluated with a pre-post design. The evaluation focuses on the possible health-promoting effect of working with the learning modules. For this purpose, the sense of coherence (Antonovsky, 1997) resp. its core dimensions comprehensibility, meaningfulness and manageability was measured as a significant health resource. The students assessed job-specific demands based on the coherence dimensions. The results show that most coherence dimensions are rated significantly more positive after working with the learning modules (post survey). The effect for the manageability is particularly high.

Keywords: case description, job demands, action alternatives, teacher training, resources promotion