



Rebecca Baumann

Angehende Grundschullehrkräfte beim Umgang mit Belastungen unterstützen

Evaluation eines fallbasierten inklusionsorientierten Trainings

Empirische Forschung im Elementar- und Primarbereich

Band 11

herausgegeben von

Andreas Hartinger, Friederike Heinzl,

Gisela Kammermeyer und Sabine Martschinke

Rebecca Baumann

Angehende Grundschullehrkräfte beim Umgang mit Belastungen unterstützen

Evaluation eines fallbasierten
inklusionsorientierten Trainings

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

Die vorliegende Arbeit wurde im Jahr 2023 von der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg unter dem Titel „Grundschullehrramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst bei einem ressourcenorientierten Umgang mit Belastungen unterstützen. Evaluation eines fallbasierten inklusionsspezifischen Trainings“ als Dissertation zur Erlangung des akademischen Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Erstgutachter: Prof. Dr. Sabine Martschinke

Zweitgutachter: Prof. Dr. Bärbel Kopp

Tag der Disputation: 14. Juli 2023

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024 © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreau.

Foto Umschlagseite 1: © TeamDF, Adobe Stock.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2024.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-6090-1 Digital

ISBN 978-3-7815-2635-8 Print

Zusammenfassung

Der gegenwärtige Forschungsstand legt nahe, dass durch die Umgestaltung von Grundschulen hin zu inklusiven Lernorten die Schülerschaft immer heterogener wird und sich (angehende) Lehrkräfte nach einem weiten Inklusionsverständnis durch Kinder mit diversen Merkmalen (z. B. Förderbedarfe, Lern- und Leistungsprobleme) zusätzlich belastet fühlen. Für den Umgang damit betonen Studien die Relevanz eines Ressourcen- und Handlungsspektrums, das in Professionalisierungsangeboten gestärkt werden kann. Der Bedarf an solchen Angeboten steigt bereits bei dienstjungen Lehrkräften, kann jedoch kaum gedeckt werden. Zudem liegen bei bestehenden Programmen nur selten Qualitätssicherungsmaßnahmen vor. Hier setzt die vorliegende Arbeit an: Für die aus gesundheitsförderlicher Perspektive vernachlässigte zweite Ausbildungsphase, auch Vorbereitungsdienst genannt, wurde ein ressourcenorientiertes und fallbasiertes Professionalisierungsangebot für Lehrkräfte zum Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings (*LehrKRÄFTE*; Elting et al., 2021) zielgruppenspezifisch angepasst, angeboten und evaluiert. Die Gesamtstichprobe ($N=79$; 91 % weiblich; Alter: $M=26.65$, $SD=3.07$) teilt sich wie folgt auf: In der Pilotstudie ($n=21$) wurde das Fortbildungskonzept in zwei Seminargruppen erprobt und es wurden Weiterentwicklungsbedarfe aus ihrer Sicht erfasst. In der Hauptstudie wurde das daraufhin weiterentwickelte Training *FIT*²⁰²⁰ (*Fallbasiertes Inklusionsspezifisches Training zum ressourcenorientierten Umgang mit Belastungen*) in sechs weiteren Seminargruppen ($n=58$) implementiert. Die fragebogenbasierte Evaluation mit offenen und standardisierten Fragen wurde für die Pilot- und Hauptstudie quasi-experimentell in einem Prä-Post- sowie in einem Mixed-Methods-Design durchgeführt. In der Hauptstudie wurde zudem ein Wartekontrollgruppen- und Follow-Up-Design mit zusätzlichen Fragebögen und Interviews umgesetzt. Die offenen Fragen aus den Fragebögen und Interviews wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet und danach quantifiziert (Kuckartz, 2014).

Nach der Entscheidung der Grundschullehr*innen für einen Fall (eine*n Schüler*in) mit belastenden Merkmalen, verweisen sie in der Fallbeschreibung vor allem auf ein *störendes Unterrichts- und Arbeitsverhalten* sowie *sozial-emotionale Probleme*. Der Fall wird vor dem Training im Mittel als (*sehr*) *belastend* bewertet, danach signifikant geringer, als *weniger belastend*. Das selbstberichtete Ressourcen- und Handlungsspektrum im Umgang mit dem ausgewählten Kind entwickelt sich über das Training hinweg: So nimmt der Rückgriff auf das vor dem Training präferierte *pädagogisch-didaktische Wissen* ab, wohingegen erfolgversprechende *Selbstregulationsfähigkeiten* stärker in den Blick geraten. Die *soziale Unterstützung* erweist sich vor und nach dem Training als verbreitete Ressource im Umgang mit den Schüler*innen. (*Inklusive*) *Überzeugungen und Werthaltungen* werden geringfügig erst hin zum Follow-Up gestärkt. Das Ressourcen- und Handlungsspektrum wird vor dem Training im Mittel als *weniger erfolgreich* bewertet, danach signifikant höher, als *ehemalig erfolgreich*. Die *Unterstützungsbedarfe im Umgang mit dem Kind* geben weitere Hinweise auf relevante Ressourcen. Auch das Beanspruchungserleben scheint sich durch das Training günstig zu entwickeln: Die *Burnoutwerte* werden bis zum Follow-Up signifikant reduziert, die *Berufszufriedenheit* nimmt bis zum Trainingsabend signifikant zu. Bei der Trainingsbewertung als Wirksamkeitskriterium schätzen die Teilnehmenden den *Lernnutzen* des Trainings und dessen *Effekte auf die Selbstwirksamkeit* im Umgang mit den Schüler*innen vorrangig positiv ein, profitieren ihren Angaben zufolge aber vor allem von der kollegialen Fallberatung. Zudem zeigt sich eine signifikant günstigere Trainingsbewertung durch die Erstjährigen des zweijährigen Vorbereitungsdienstes. Die im Rahmen eines integrativen Rahmenmodells angenommenen Zusammenhänge unter den Fragen werden in ersten Korrelationsanalysen bestätigt. Die Ergebnisse verweisen auf den ressourcenstärkenden, belastungsreduzierenden Trainingscharakter mit günstigen Effekten auf die Beanspruchung, was aufgrund von Limitationen (z. B. geringe Stichprobe, Follow-Up nur bei der Teilstichprobe und ohne Kontrollgruppendedesign) jedoch vorsichtig zu interpretieren ist.

Aus den Ergebnissen werden Implikationen für weitere Forschungsarbeiten (z. B. Überarbeitung der Erhebungsinstrumente, Trainingsnachweis unter Idealbedingungen und Anschlussauswertungen), die Weiterentwicklung des Trainings (z. B. Förderung der Klassenführung) und die Praxis (z. B. institutionelle Verankerung des Trainings, individuelle Angebote für besonders belastete Lehr*innen und Herstellung förderlicher Rahmenbedingungen) abgeleitet.

Abstract

The current state of research suggests that through the transformation of primary schools into inclusive places of learning, the pupil body is becoming increasingly heterogeneous and (beginning) teachers feel additionally stressed by children with diverse characteristics (e.g. special needs, learning and performance problems) according to a broad understanding of inclusion. Studies emphasise the relevance of a spectrum of resources and competences for dealing with this, which can be strengthened in professionalisation programmes. The need for such programmes is already increasing among prospective teachers, but can hardly be met. In addition, quality assurance measures are rarely available for existing programmes. This is where the present study comes in: For the second phase of teaching education in Germany, also called preparatory service, which is neglected from a health promotion perspective, a resource-oriented and case-based professionalisation offer for teachers on dealing with job demands and strain in inclusive settings (*LehrKRÄFTE*; Elting et al., 2021) was adapted, offered and evaluated specifically for the target group. The total sample ($N=79$; 91 % female; age: $M=26.65$, $SD=3.07$) breaks down as follows: In the pilot study ($n=21$), the training concept was tested in two seminar groups and development needs from their point of view were collected. In the main study, the subsequently further developed training *FIT*²⁰²⁰ (*Fallbasiertes Inklusionsspezifisches Training zum ressourcenorientierten Umgang mit Belastungen*) was implemented in other six seminar groups ($n=58$). The questionnaire-based evaluation with open-ended and standardised questions was conducted quasi-experimentally for the pilot and main study in a pre-post as well as in a mixed methods design. In the main study, a waiting control group and follow-up design with additional questionnaires and interviews was also implemented. The open-ended questions from the questionnaires and interviews were evaluated using qualitative content analysis (Mayring, 2015) and then quantified (Kuckartz, 2014).

After deciding on a case (pupil) with stressful characteristics, the beginning primary school teachers refer in the case description above all to *classroom disruption and working behaviour* as well as *social-emotional problems*. The case is rated as (*very*) *stressful* on average before the training, and significantly *less stressful* afterwards.

The self-reported spectrum of resources and competences in dealing with the selected child develops over the course of the training: The *pedagogical-didactic knowledge* preferred before the training decreases, whereas promising *self-regulation skills* come more into focus. *Social support* before and after the training proves to be a widespread resource in dealing with the pupils. (*Inclusive*) *beliefs and values* benefit slightly only towards the follow-up. The spectrum of all resources and competences is rated on average as *less successful* before the training, and significantly better afterwards as *rather successful*. The *support needs in dealing with the child* provide further indications of relevant resources. The experience of strain also seems to develop favourably as a result of the training: *Burnout* levels are significantly reduced by the time of the follow-up, and *job satisfaction* is significantly increased by the evening of the training. Under the training assessment as a criterion of effectiveness, the participants evaluate the *learning benefits* of the training and its *effects on self-efficacy* in dealing with the pupils as primarily positive, but according to their statements they benefited above all from the collegial case consultation. In addition, the first-year teachers in the two-year preparatory service rated the training significantly more favourably. The correlations among the questions assumed within an integrative framework model are confirmed in initial correlation analyses. The results point to the resource-strengthening, stress-reducing character of the training with favourable effects on strain, which should be interpreted cautiously due to limitations (e.g. small sample, follow-up only for a sub-sample and without a control group design).

Implications for further research (e.g. revision of the survey instruments, proof of training under ideal conditions and subsequent analyses), further development of the training (e.g. strengthening of classroom management) and practice (e.g. institutional anchoring of the training, individual offers for particularly stressed trainee teachers and creation of conducive framework conditions) are derived from the results.

Danksagung

Meinen Dank aussprechen möchte ich an dieser Stelle ausdrücklich mehreren Menschen, die mich auf dem Weg zu dieser Arbeit in besonderer Weise unterstützt und begleitet haben.

Für die Übernahme der Erstbetreuung sowie für die stets fachlich-konstruktive und wertschätzende Begleitung in den letzten Jahren gilt der Dank an erster Stelle Frau Prof. Dr. Sabine Martschinke. Für die Übernahme der Zweitbetreuung sowie für den damit verbundenen kompetenten fachlichen Rat möchte ich Frau Prof. Dr. Bärbel Kopp herzlich danken.

Für die kritisch-konstruktiven Dialoge bei der inhaltlichen und methodischen Anlage der Arbeit und des Trainings möchte ich mich bei einigen Kolleg*innen bedanken, insbesondere bei Christian Elting, Prof. Dr. Miriam Grüning und Birte Oetjen. Dr. Simon Meyer und Dr. Barbara E. Meyer gilt ein weiterer Dank für ihre hilfreiche Unterstützung. Auch den studentischen Hilfskräften danke ich. Zudem möchte ich mich namentlich ungenannt bei allen Kolleg*innen bedanken, deren konstruktive Rückmeldungen und Anregungen in zahlreichen (in-)formellen Gesprächen und Diskussionen sowie deren motivierende Worte stets eine Hilfestellung waren.

Danken möchte ich zuletzt auch den beteiligten Seminarleitungen und Lehramtsanwärter*innen, die sich trotz zahlreicher Anforderungen im Vorbereitungsdienst dazu bereit erklärt haben, mit mir über ihre Erfahrungen zu sprechen und an dem Training und der Studie mitzuwirken.

Mein größter Dank gebührt letztlich meiner Familie für ihr Verständnis, ihre Geduld, den Rückhalt und die bedingungslose Unterstützung in allen Phasen dieses Promotionsprojekts.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	15
1.1	Problemaufriss	15
1.2	Zielstellung	17
1.3	Aufbau der Arbeit	18
I	Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand: Belastungsforschung im Lehrberuf auch im Kontext von Vorbereitungsdienst, inklusiven Settings und Professionalisierung	21
2	Belastungsforschung im Lehrberuf im Überblick und im Kontext von Vorbereitungsdienst und inklusiven Settings	23
2.1	Erste Begriffsklärungen und bisherige Forschungsschwerpunkte auch im Vorbereitungsdienst und in inklusiven Settings	23
2.1.1	Begriff und historischer Rückblick der Belastungsforschung im Lehrberuf	23
2.1.2	Schwerpunkte bisheriger Belastungsforschung im Lehrberuf	24
2.1.3	Gesetzliche Grundlage, Begriff und schulische Umsetzung der Inklusion	26
2.2	Klärung relevanter Begrifflichkeiten in der Belastungsforschung	29
2.2.1	Zu den Begriffen Belastung und Beanspruchung	29
2.2.2	Stress und Burnout als negative Beanspruchungsreaktionen und -folgen	31
2.2.3	Gesundheit, Wohlbefinden und (Berufs-)Zufriedenheit als positive Beanspruchungsfolgen	34
2.2.4	Zu den Begriffen Bewältigung, Ressource und Handlungskompetenz ..	36
2.3	Modelle und Theorien zum Zusammenspiel von Belastung, Beanspruchung und Ressourcen	39
2.3.1	Das transaktionale Stressmodell nach Lazarus und Folkman	39
2.3.2	Die Theorie der Ressourcenerhaltung und das multiaxiale Copingmodell nach Hobfoll und Kolleg*innen	41
2.3.3	Das Arbeitsanforderungen-Ressourcen-Modell nach Demerouti und Bakker	42
2.3.4	Das Modell des Lehrerstress nach Kyriacou und Sutcliffe	43
2.3.5	Die Rahmenkonzeption zur Belastungs-Beanspruchungs-Sequenz im Lehrberuf nach Rudow	46
2.3.6	Das Belastungs- und Beanspruchungsmodell bei Lehrkräften nach Stiller	47
2.3.7	Zusammenfassende Betrachtung der dargestellten Modelle und Theorien	48
2.3.8	Integratives Modell der Arbeit und Ausblick auf die folgenden Kapitel ...	49

2.4	Gesundheitliche Situation von Lehrkräften und Lehramtsanwärter*innen	52
2.4.1	Exkurs: Die Verortung und Gestaltung der zweiten Lehrer*innenbildungsphase in Deutschland und in Bayern	52
2.4.2	Status quo der gesundheitlichen Situation von Lehrkräften und Lehramtsanwärter*innen auch in inklusiven Settings	56
2.4.3	Schul- und personenbezogene Faktoren mit Einfluss auf die gesundheitliche Situation von Lehrkräften und Lehramtsanwärter*innen	63
2.4.4	Folgen der gesundheitlichen Situation von Lehrkräften und Lehramtsanwärter*innen	65
2.5	Belastungsfaktoren im Lehrberuf und im Vorbereitungsdienst	68
2.5.1	Klassifikationssysteme von Belastungsfaktoren im Lehrberuf und im Vorbereitungsdienst	68
2.5.2	Überblick über verbreitete Belastungsfaktoren im Lehrberuf und im Vorbereitungsdienst	69
2.5.3	Überblick über Belastungsfaktoren in inklusiven Settings	75
2.5.4	Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen und Merkmalen als Belastungsfaktoren	79
2.6	Bewältigung von Belastungen im Lehrberuf und im Vorbereitungsdienst	84
2.6.1	Zur Bedeutsamkeit der Bewertung und Flexibilität des Ressourcen- und Handlungsspektrums	85
2.6.2	Professionelle Handlungskompetenzen für die Bewältigung von Belastungen	85
2.6.3	Soziale Unterstützung	87
2.6.4	Selbstregulation	99
2.6.5	(Inklusive) Überzeugungen, Werthaltungen und eigenen Fähigkeiten vertrauen	103
2.6.6	Pädagogisch-didaktisches Wissen	110
2.6.7	Systematische Einsatzplanung von Ressourcen und Handlungskompetenzen	117
2.6.8	Organisationale Ressourcen	118
2.7	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	118
3	Belastungsforschung im Lehrberuf im Kontext von Professionalisierungsangeboten	124
3.1	Klärung relevanter Begrifflichkeiten	124
3.1.1	Zu den Begriffen Professionalisierung, Fort- und Weiterbildung und Training	124
3.1.2	Zu den Begriffen (Stress-)Prävention, Intervention, Gesundheitsförderung und Empowerment	125
3.2	Professionalisierungsangebote im Lehrberuf wirksam gestalten	128
3.2.1	Überblick über die Wirksamkeit von Professionalisierungsangeboten im Lehrberuf	129
3.2.2	Wirkungsmodelle für Professionalisierungsangebote im Lehrberuf	130

3.2.3	Überblick über Qualitätsmerkmale wirksamer Professionalisierungsangebote	133
3.2.4	Fallbasiertes Lernen als Qualitätsmerkmal für wirksame Professionalisierungsangebote im Lehrberuf	136
3.3	Ausgewählte Professionalisierungsangebote im Lehrberuf zum Umgang mit Belastungen auch in inklusiven Settings	138
3.3.1	Professionalisierungsangebote zum Umgang mit Belastungen für Lehrkräfte und Lehramtsanwärter*innen	139
3.3.2	Professionalisierungsangebote zum Umgang mit Belastungen im Kontext von inklusiven Settings	144
3.4	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	146
4	Plädoyer für ein fallbasiertes inklusionsspezifisches Training für Lehramtsanwärter*innen zum ressourcenorientierten Umgang mit Belastungen	150
4.1	Bedeutsamkeit von gesundheitsbezogenen Professionalisierungsangeboten im Lehrberuf	150
4.2	Hohe Nachfrage nach und Mangel an gesundheitsbezogenen Professionalisierungsangeboten im Lehrberuf	151
4.3	Bedeutsamkeit von inklusionsspezifischen Professionalisierungsangeboten im Lehrberuf	152
4.4	Hohe Nachfrage nach und Mangel an inklusionsspezifischen Professionalisierungsangeboten im Lehrberuf	152
4.5	Relevanz von, hohe Nachfrage nach und Mangel an inklusionsspezifischen und gesundheitsbezogenen Professionalisierungsangeboten in der Lehramtsausbildung	154
4.6	Relevanz eines fallbasierten, inklusionsspezifischen Professionalisierungsangebots zum ressourcenorientierten Umgang mit Belastungen im Vorbereitungsdienst	156
4.7	Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Kooperation und Begleitforschung bei gesundheits- und inklusionsspezifischen Professionalisierungsangeboten im Lehrberuf	160
4.8	Zusammenfassendes Plädoyer	161
II	Zum Training <i>FIT</i>²⁰²⁰	165
5	Projektzusammenhang und Trainingskonzept	167
5.1	Gestaltung des Trainings <i>FIT</i> ²⁰²⁰	167
5.1.1	Berücksichtigung der Qualitätsmerkmale wirksamer Professionalisierungsangebote	168
5.1.2	Überblick über das Training	169
5.1.3	Inhalte und Übungen der Module des Trainings	171
5.1.4	Weiterentwicklungen beim zielgruppenspezifisch angepassten Training	185
5.2	Verankerung des Trainings in den Standards der Lehrkräftebildung auf Bundesebene und speziell in Bayern	188

III Empirische Studie: Zur Effektivität des Trainings <i>FIT</i>²⁰²⁰	193
6 Zielsetzungen, Forschungslücken und Forschungsfragen	195
7 Untersuchungsdesign	202
7.1 Übersicht des Untersuchungsdesigns	202
7.2 Stichprobe	204
7.2.1 Stichprobenrekrutierung	204
7.2.2 Stichprobenverteilung	205
7.2.3 Beschreibung der Gesamtstichprobe der Fragebogen-Prä-Post-Studie ..	206
7.2.4 Beschreibung der Stichprobe der Fragebogen-Follow-Up-Studie	207
7.2.5 Beschreibung der Stichprobe der Interview-Follow-Up-Studie	208
7.3 Bedeutsame Kriterien für Evaluationsstudien und deren Berücksichtigung in der vorliegenden Studie	209
8 Erhebungsmethoden und Auswertungsverfahren	213
8.1 Kombination von qualitativen und quantitativen Daten	213
8.1.1 Klärung relevanter Begrifflichkeiten	213
8.1.2 Mixed-Methods in der vorliegenden Studie	216
8.1.3 Berücksichtigung von Gütekriterien quantitativer und qualitativer Forschung	217
8.2 Datenerhebung: Befragung und Selbstauskünfte	221
8.3 Datenerhebung: (Online-)Fragebögen	222
8.3.1 Der Fragebogen als Erhebungsmethode	222
8.3.2 Standardisierte Fragen im Rahmen der Fragebogenstudie	226
8.3.3 Offene Fragen im Rahmen der Fragebogenstudie	233
8.4 Datenerhebung: Leitfadengestützte Interviews	235
8.4.1 Leitfadengestützte Interviews als Erhebungsmethode	235
8.4.2 Offene Fragen im Rahmen der Interviewstudie	236
8.5 Datenaufbereitung und -auswertung	238
8.5.1 Datenaufbereitung und -auswertung der standardisierten Fragen aus den Fragebögen	239
8.5.2 Datenaufbereitung und -auswertung der offenen Fragen aus dem Interview und aus den Fragebögen	246
9 Ergebnisse	255
9.1 Fallspezifische Belastungen – Status quo und Entwicklung	257
9.1.1 Mit welchen belastenden Merkmalen werden die ausgewählten Schüler*innen beschrieben?	258
9.1.2 Wie hoch ausgeprägt ist die wahrgenommene Belastungsintensität der ausgewählten Schüler*innen den Lehramtsanwärter*innen zufolge zu den verschiedenen Messzeitpunkten?	262
9.1.3 Zusammenfassung der Ergebnisse zu den fallspezifischen Belastungen und deren Entwicklung	266

9.2	(Fallspezifische) Ressourcen und Handlungskompetenzen sowie fallspezifische Unterstützungsbedarfe – Status quo und Entwicklung	267
9.2.1	Welches Ressourcen- und Handlungsspektrum beschreiben die Lehramtsanwärter*innen zu den verschiedenen Messzeitpunkten im Umgang mit den fallspezifischen Belastungen?	267
9.2.2	Wie erfolgreich schätzen die Lehramtsanwärter*innen den Einsatz des beschriebenen Ressourcen- und Handlungsspektrums zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten im Umgang mit den fallspezifischen Belastungen ein?	286
9.2.3	Wie hoch ausgeprägt sind ausgewählte fallübergreifende Ressourcen der Lehramtsanwärter*innen zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten?	289
9.2.4	Welche Unterstützungsbedarfe für den Umgang mit den fallspezifischen Belastungen beschreiben die Lehramtsanwärter*innen zu den verschiedenen Messzeitpunkten?	293
9.2.5	Zusammenfassung der Ergebnisse zu (fallspezifischem) Ressourcen- und Handlungsspektrum und fallspezifischen Unterstützungsbedarfen sowie zu deren Entwicklung	301
9.3	Positive und negative Beanspruchung – Status quo und Entwicklung	303
9.3.1	Wie hoch ausgeprägt ist die positive Beanspruchungsfolge Berufszufriedenheit bei den Lehramtsanwärter*innen zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten?	304
9.3.2	Wie hoch ausgeprägt ist die negative Beanspruchungsfolge Burnout bei den Lehramtsanwärter*innen zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten?	306
9.3.3	Zusammenfassung der Ergebnisse zur positiven und negativen Beanspruchung und deren Entwicklung	309
9.4	Bewertung des Trainings	309
9.4.1	Wie hoch schätzen die Lehramtsanwärter*innen den subjektiven Lernnutzen, die Effekte auf die Selbstwirksamkeit der Module und des Trainings insgesamt sowie Transfereffekte in Bezug auf den Umgang mit fallspezifischen Belastungen ein?	310
9.4.2	Welche Trainingsinhalte und -übungen werden von den Lehramtsanwärter*innen als besonders hilfreich bewertet?	314
9.4.3	Welche Veränderungsvorschläge für das Training nennen die Lehramtsanwärter*innen?	321
9.4.4	(Aus welchen Gründen) Sprechen sich die Lehramtsanwärter*innen für eine institutionelle Verankerung des Trainings in der zweiten Ausbildungsphase aus?	325
9.4.5	Zusammenfassung der Ergebnisse zur Bewertung des Trainings	330
9.5	(Wie) Hängen das Belastungs- und Beanspruchungserleben untereinander und mit dem Ressourcen- und Handlungsspektrum sowie der Trainingsbewertung zusammen?	332
9.6	Zusammenfassung der Ergebnisse der Fragebogen- und Interviewstudie	337

10 Diskussion und Limitationen	340
10.1 Diskussion der Ergebnisse	340
10.1.1 Fallspezifische Belastungen – Status quo und Entwicklung	341
10.1.2 (Fallspezifisches) Ressourcen- und Handlungsspektrum sowie fallspezifische Unterstützungsbedarfe – Status quo und Entwicklung	344
10.1.3 Positive und negative Beanspruchung – Status quo und Entwicklung	355
10.1.4 Bewertung des Trainings	357
10.1.5 Diskussion der Zusammenhänge	363
10.2 Limitationen	370
10.2.1 Limitationen in Bezug auf Forschungsdesign, Erhebungsmethoden und Auswertungsverfahren	371
10.2.2 Limitationen in Bezug auf die Stichprobe	376
10.2.3 Limitationen in Bezug auf die Durchführung des Trainings	378
11 Implikationen	381
11.1 Implikationen für die Forschung	381
11.1.1 Implikationen in Bezug auf Forschungsdesign, Erhebungsmethoden und Auswertungsverfahren	381
11.1.2 Implikationen in Bezug auf die Stichprobe	384
11.1.3 Implikationen in Bezug auf eine erneute Durchführung des Trainings	386
11.2 Implikationen für die Praxis	389
11.2.1 Institutionelle Verankerung des fallbasierten Trainings	389
11.2.2 Stärkung der Lehrkräftegesundheit im individuellen und kollegialen Kontext	390
11.2.3 Herstellung von Rahmenbedingungen und verhältnisbezogenen Maßnahmen	391
12 Schlussbetrachtung und Ausblick	393
Verzeichnisse	395
Abkürzungsverzeichnis	395
Abbildungsverzeichnis	396
Tabellenverzeichnis	398
Literaturverzeichnis	402

1 Einleitung

1.1 Problemaufriss

Immer häufiger erfährt das Thema „Belastungen im Lehrberuf“ auch bereits bei angehenden Lehrkräften¹ in der zweiten Ausbildungsphase² eine hohe mediale Aufmerksamkeit. Schlagzeilen wie „Zwei Tage vor der Lehrprobe habe ich mich einweisen lassen“ (Graen, 2019, o.S.), „Abbrecher im Referendariat: ‚Mein Körper schrie danach, dem Ganzen ein Ende zu machen‘“ (Wittenbrink, 2018, o.S.) oder „Referendariat: Wenn junge Lehrer auf die brutale Realität treffen“ (Knoke, 2013, o.S.) verweisen auf das anscheinend weit verbreitete Phänomen eines hohen Belastungserlebens in der Phase des Vorbereitungsdienstes. Gleichzeitig beschäftigen sich immer mehr Forschungsdisziplinen wie die Belastungs- und Professionalisierungsforschung im Lehrberuf mit diesem Thema. Die bislang vorliegenden Studien bestätigen, dass es sich hierbei um eine Phase mit besonderen Anforderungen handelt, die bei einer Vielzahl von Lehramtsanwärter*innen durch subjektive Bewertungsprozesse zu einem hohen Belastungs- und Beanspruchungserleben führen kann (Beuchel & Cramer, 2021, S. 433; Beutel et al., 2016, S. 276; Dicke et al., 2016, S. 245; Kärner et al., 2022, o.S.). So treten Stress- und Burnout-Symptome auf, die die Werte der berufserfahrenen Lehrkräfte sogar übersteigen können (Drüge et al., 2014, S. 370). Der größte Anteil psychisch belasteter Lehramtsanwärter*innen entstammt dabei der Schulart der Grundschule (Horstmeyer, 2018, S. 176; Schubarth, Speck, Gladasch & Seidel, 2007, S. 177; L. Zimmermann, 2011, S. 127–128). Das hohe Belastungs- und Beanspruchungserleben ist nicht nur mit negativen gesundheitlichen Folgen für die Betroffenen, sondern langfristig auch mit systemischen Konsequenzen wie eine hohe krankheitsbedingte Ausfallquote oder ein frühzeitiges Ausscheiden aus dem Beruf verbunden (Albisser & Keller-Schneider, 2010, S. 24; Beuchel & Cramer, 2021, S. 433), was vor dem Hintergrund des gravierenden bundesweiten Lehrkräftemangels in den kommenden Jahren insbesondere auch an den Grundschulen (Klemm & Zorn, 2018, o.S.) alarmierend erscheint.

Auf der Suche nach den am häufigsten verbreiteten Belastungsfaktoren werden, analog zu den erfahrenen Lehrkräften, von den Berufseinsteigenden vorwiegend die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, das Verhalten und die Motivation von Schüler*innen sowie Reformen im Bildungssystem als belastend erlebt (Albisser et al., 2006, S. 30; Albisser, 2009, S. 105). Dies gibt erste Hinweise darauf, dass die durch gesellschaftliche Transformationen (z. B. Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention und vermehrte Fluchtmigration; Martschinke et al., 2020, S. 277; D. Richter & Pant, 2016, S. 37) und die durch die Covid-19-Pandemie³ noch wei-

1 Die Begriffe *Lehramtsanwärter*innen* sowie *angehende* bzw. *berufseinsteigende Lehrkräfte* werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet, wobei unter diesen Termini im theoretischen Teil auch empirische Ergebnisse zu Lehrkräften in den ersten drei Jahren nach dem Vorbereitungsdienst berichtet werden. So können als Berufseinsteiger*innen alle Lehrkräfte in den ersten drei Schuljahren subsummiert werden, die einen vollen Abschluss oder Teilabschluss aufweisen, wie beim Vorbereitungsdienst in Deutschland der Fall (Veenman, 1984, S. 143). Im empirischen Teil werden ausschließlich Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst befragt.

2 Die Begriffe *Vorbereitungsdienst*, *zweite Ausbildungs-* bzw. *Lehrer*innenbildungsphase* und *Referendariat* werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet, wobei der Begriff Referendariat in der eigenen Studie nicht verwendet wird, da dieser bei der dort fokussierten Schulart der Grundschule rechtlich nicht zum Einsatz kommt (Feierabend & Bartels, 2019, S. 262; L. Zimmermann, 2011, S. 19).

3 Weil die Ergebnisse der letzten Erhebungen der empirischen Studie durch die Covid-19-Pandemie beeinflusst sind, wird in der Darstellung des bisherigen Forschungsstandes in geringem Ausmaß auch darauf eingegangen.

ter gestiegene Heterogenität (Helm et al., 2021, S. 262–266) sowie sogenannte besondere Fälle (Martschinke et al., 2020, S. 279), im Sinne von Schüler*innen mit diversen Heterogenitätsdimensionen (z. B. sprachlicher und sozio-ökonomischer Hintergrund; Kopmann & Zeinz, 2017, S. 123), die Lehrenden laut (inter-)nationalen Studien in besonderem Maße herausfordern und deren Gesundheit beeinträchtigen können (Peperkorn et al., 2020, S. 1; Saloviita & Pakarinen, 2021, o. S.). In diesen zunehmend inklusiven Settings nach einem weiten Begriffsverständnis können erste Studien aufgrund von neuen und gestiegenen Anforderungen demnach von keinem positiven Gesundheitserleben der Lehrkräfte berichten (forsa Politik- und Sozialforschung GmbH, 2021, S. 4; Peperkorn & Horstmann, 2018, S. 611). Stattdessen befürchten Lehrpersonen hierbei eine Steigerung des ohnehin sehr hohen Belastungserlebens (Erbring 2015, S. 159), auch wenn die tatsächlichen Effekte dieser Umgestaltung der Schulen hin zu inklusiven Lernorten auf das Beanspruchungserleben von Lehrkräften bislang kaum erforscht wurden (Burchert, 2020, S. 99; Klusmann & Waschke, 2018, S. 117).

Diesen Belastungen und gesundheitsgefährdend gestiegenen Anforderungen in Bezug auf inklusive Settings kann mithilfe von externen und internen Ressourcen (Kopmann & Zeinz, 2016, S. 264; Peperkorn et al., 2020, S. 1) begegnet werden. Da einige relevante externe Ressourcen, vor allem schulische Rahmenbedingungen und Unterstützung vom Schulträger, in inklusiven Settings vom Großteil der Lehrkräfte oft als mangelhaft kritisiert werden (Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband e. V., 2013, S. 14; Kopmann & Zeinz, 2016, S. 264), rücken interne Ressourcen im Sinne von personalen Merkmalen, gesundheitsförderlichen Bewältigungsstrategien sowie professionellen Handlungskompetenzen (Blossfeld et al., 2014, S. 126–127; Braun et al., 2015, S. 32; Döring-Seipel & Dauber, 2010, S. 3; Jögi et al., 2023, o. S.; Peperkorn & Horstmann, 2018, S. 612) verstärkt in den Fokus. Insbesondere der Selbstregulation, den Werthaltungen und Überzeugungen sowie der sozialen Unterstützung (Baumert & Kunter, 2006, S. 482; Rothland, 2013a, S. 16) kommen bei der Belastungsbewältigung in inklusiven Settings eine zentrale Funktion zu (Oetjen, Martschinke, Elting, Baumann & Wissenbach, 2021, S. 383). Allerdings schätzen Lehrkräfte ihre internen Ressourcen in Bezug auf den Umgang mit der veränderten Schüler*innengeneration in inklusiven Settings lediglich gering ein und fühlen sich in inklusiven Settings häufig überfordert und unvorbereitet (Amrhein, 2015, S. 140; Burchert, 2020, S. 234). Angehende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst sehen sich eigenen Angaben zufolge einem professionellen Umgang mit den beruflichen Belastungen häufig ebenso nicht gewachsen (L. Zimmermann, 2011, S. 57). Empirische Hinweise für das Belastungsmanagement im inklusiven Kontext sind für diese zweite Ausbildungsphase bislang nicht bekannt.

Der Teilnahme an Aus- und Fortbildungsangeboten kommt daher eine Schlüsselfunktion zu, um die förderbaren Ressourcen und Handlungskompetenzen zu stärken und die (angehenden) Lehrkräfte in der Belastungsbewältigung in inklusiven Settings zu unterstützen. Laut Evaluationsergebnissen einer Fortbildung mit Berufserfahrenen können derartige Angebote nicht nur zu einem verbesserten Umgang mit Schüler*innen beitragen, sondern die gesamte berufliche Belastung der Lehrkräfte reduzieren (Lauth-Lebens et al., 2016, S. 151). Hieraus ergibt sich die Forderung nach Professionalisierungsangeboten, „die über die Auffälligkeitsreduktion selbst hinausgehen und auch die Lehrergesundheit adressieren“ (ebd.), was sich mit dem besonders häufig von Grundschullehrkräften geäußerten Bedarf an Fortbildungen zum Umgang mit Schüler*innen mit besonderen Problemen deckt (Hass et al., 2018, S. 88). Bereits Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst zeigen Interesse an gesundheitsbezogenen Angeboten (Beutel et al., 2016, S. 280). Bedauerlicherweise schätzt ein hoher Anteil an Lehrpersonen vor allem auch an Grundschulen das

Angebot an schulischen Gesundheitsförderungsmaßnahmen (forsa Politik- und Sozialforschung GmbH, 2016, S. 25–27, 2021, S. 8–9) sowie Fortbildungen im Kontext von inklusiven Settings (Amrhein & Badstieber, 2013, S. 17) trotz des steigenden Bedarfs als mangelhaft ein. Insbesondere im Vorbereitungsdienst wird ein angemessener Umgang mit Belastungen insgesamt (Beuchel & Cramer, 2021, S. 433) und mit Belastungen durch gewisse Schüler*innenmerkmale (Menge et al., 2021, o. S.) kaum thematisiert. Zudem weisen die wenigen Angebote meist keine Qualitätssicherungsmaßnahmen auf, weshalb über deren Wirksamkeit nur wenig bekannt ist (Amrhein, 2015, S. 147; Krause & Dorsemagen, 2014, S. 1003).

1.2 Zielstellung

Diesen als bedenklich einzuschätzenden Entwicklungen möchte die vorliegende Arbeit entgegenwirken. Hierfür soll die Fortbildungskonzeption *LehrKRÄFTE schonen und sinnvoll einsetzen* aufgrund der ersten positiven Evaluationsergebnisse mit Grundschullehrkräften im Rahmen einer Pilotstudie (Elting et al., 2021, S. 373–374) bei Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst erprobt und evaluiert werden. Zur Qualitätssicherung orientiert sich das evaluierte Angebot, das vorrangig auf die Stärkung der sozialen Unterstützung, der Selbstregulationsfähigkeiten sowie der Überzeugungen und Werthaltungen für den Umgang mit fallspezifischen Belastungen⁴ in inklusiven Settings zielt (Elting et al., 2021, S. 370–371), an Qualitätsmerkmalen wirksamer Lehrkräftefortbildungen wie kooperatives, selbstreflexives und fallbasiertes Lernen (Lipowsky & Rzejak, 2017, S. 382–392). Letzterem wird ein hohes Gewicht beigemessen und es insofern realisiert, als in den Übungen sowohl authentische Fälle bzw. Schüler*innen anderer Lehrkräfte als auch Fälle bzw. Schüler*innen der Teilnehmenden aufgegriffen werden.

Nachdem im Rahmen der vorliegenden Arbeit in einer Pilotstudie die Fortbildungskonzeption *LehrKRÄFTE* und deren Messinstrumente im Vorbereitungsdienst erprobt werden, soll die Konzeption im Anschluss daran anhand den von den Teilnehmenden eingebrachten Weiterentwicklungsbedarfen zum Zwecke der Qualitätssicherung zielgruppenspezifisch angepasst werden (Christ, 2004, S. 198; Kaluza, 2018, S. 73). Das daraufhin weiterentwickelte *fallbasierte inklusionsspezifische Training zum ressourcenorientierten Umgang mit Belastungen (FIT²⁰²⁰)* wird im Rahmen der Hauptstudie erneut im Vorbereitungsdienst implementiert und evaluiert.

In der Studie sind neben der Frage nach der Trainingsbewertung die Fragestellungen leitend, inwiefern es sich den Grundschullehr*innen zufolge bei dem achtstündigen Angebot um eine gewinnbringende Unterstützung zur Stärkung des (fallspezifischen⁵) Ressourcen- und Handlungsspektrums und der positiven Beanspruchung sowie zur Reduktion der fallspezifischen Belastungen und der negativen Beanspruchung in inklusiven Settings handelt. Die Beantwortung erfolgt mithilfe einer quasi-experimentellen, fragebogenbasierten Prä-Post-Studie im Mixed-Methods- und in der Hauptstudie zudem im Wartekontrollgruppendesign.

Um zu prüfen, ob der durch die Trainingsteilnahme möglicherweise veränderte ressourcenorientierte Umgang mit den Belastungen durch die ausgewählten Schüler*innen in den inklusiven Schulalltag transferiert werden kann, kommen in der Hauptstudie Leitfadenterviews und erneut Fragebögen als Follow-Up-Messung vier Monate nach Trainingsteilnahme zum Einsatz.

4 Der Begriff *fallspezifische Belastungen* wird künftig auch als Abkürzung für wahrgenommene Belastungen durch bzw. den Belastungsfaktor „ausgewählte Grundschüler*innen bzw. Fälle mit belastenden Merkmalen“ verwendet.

5 Der Begriff *fallspezifisches Ressourcen- und Handlungsspektrum* wird künftig auch als Abkürzung für das Ressourcen- und Handlungsspektrum im Umgang mit ausgewählten Grundschüler*innen („Fällen“) verwendet.

1.3 Aufbau der Arbeit

Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit dient der Überprüfung der Wirksamkeit des fallbasierten Trainings für Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst zum ressourcenorientierten Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings.

Zur theoretischen Verortung der empirischen Analysen werden zu Beginn der Arbeit (*Teil I*) forschungstheoretische Begründungszusammenhänge dargestellt, indem für alle Schularten und Lehrer*innenbildungsphasen bereits bestehende Theorien, Modelle und Befunde der Belastungsforschung auch im Lehrberuf thematisiert werden. Hierzu wird zunächst der aktuelle Diskurs über Lehrkräftebelastungen skizziert (*Kapitel 2*). Dabei wird anfangs auf den Begriff und die Schwerpunkte bisheriger Belastungsforschung im Lehrberuf eingegangen, wobei der Fokus anschließend in einem ersten Überblick auf den Vorbereitungsdienst und inklusiven Kontext sowie erste damit verbundene Begrifflichkeiten gelenkt wird. Im Anschluss wird sich von der Lehrtätigkeit entfernt und relevante Termini in der Belastungsforschung geklärt sowie für die Arbeit bedeutsame Theorien und Modelle zum Zusammenspiel von Belastung, Beanspruchung und Ressourcen vorgestellt. Daraufhin wird erneut zur Zielgruppe von Lehrkräften übergeleitet. Hierbei werden deren gesundheitliche Situation sowie verbreitete Belastungsfaktoren auf Basis bisheriger theoretischer und empirischer Arbeiten aufgezeigt. Dabei wird auch auf Studienergebnisse der Belastungsforschung im Lehrberuf im Kontext von inklusiven Settings und im Vorbereitungsdienst eingegangen, da das Training der vorliegenden Arbeit dieselben Fokussierungen aufweist. Zuletzt wird auf die Bedeutung von den in der vorliegenden Arbeit untersuchten Ressourcen und Handlungskompetenzen von (angehenden) Lehrkräften hingewiesen, um daraufhin Forschungsergebnisse hierzu im Lehrberuf generell sowie im Vorbereitungsdienst und in inklusiven Settings im Besonderen darzulegen. In *Kapitel 3* wird die Belastungsforschung im Lehrberuf im Kontext von Professionalisierungsangeboten betrachtet. Hierbei werden nach einer anfänglichen Klärung relevanter Begrifflichkeiten empirische Hinweise zur Wirksamkeit von entsprechenden Angeboten aufgezeigt, wobei nach der Darstellung der Wirksamkeitskriterien und der verbreiteten Qualitätsmerkmale auf das fallbasierte Lernen aufgrund seiner Bedeutsamkeit für das Training eingegangen wird. Nach einer überblickweisen Skizzierung von bereits bestehenden Professionalisierungsangeboten zum Umgang mit Belastungen für (angehende) Lehrkräfte auch im inklusiven Kontext wird im sich anschließenden *Kapitel 4* ausgehend von bisherigen Forschungsergebnissen ein Plädoyer für das ressourcenorientierte und gesundheitsbezogene Training für Lehramtsanwärter*innen der zweiten Ausbildungsphase zum Umgang mit fallspezifischen Belastungen in inklusiven Settings gehalten.

Teil II dient der Beschreibung der evaluierten Trainingskonzeption, wobei in *Kapitel 5* zunächst auf den Projektzusammenhang und schließlich auf die inhaltliche und konzeptionelle Gestaltung des Angebots eingegangen wird. Zuletzt wird das Angebot in den bundes- und bayernweiten Lehrer*innenbildungsstandards für das Lehramt an Grundschulen curricular verankert. In *Teil III* steht die Studie zur Prüfung der Effektivität der Trainingsmaßnahme im Vordergrund. Hierzu werden in *Kapitel 6* zunächst die zugrundeliegenden Zielsetzungen und Fragestellungen der vorliegenden Arbeit vorgestellt und auf der Basis von bestehenden Forschungslücken und -desiderata legitimiert, bevor in *Kapitel 7* das Untersuchungsdesign, die Stichprobe und bedeutsame Kriterien für Evaluationsstudien beschrieben und auf die eigene Studie übertragen werden. *Kapitel 8* dient der Darstellung des zugrundeliegenden Mixed-Methods-Ansatzes und der Berücksichtigung der Gütekriterien qualitativer und quantitativer

Forschung, im Anschluss daran werden die eingesetzten Erhebungsmethoden und Auswertungsverfahren betrachtet. Die Ergebnisse werden in *Kapitel 9* dargestellt und zusammengefasst. *Kapitel 10* widmet sich der Diskussion von Ergebnissen und Methoden sowie den Limitationen, während das sich anschließende *Kapitel 11* ausgehend von den Studienergebnissen Implikationen für zukünftige Forschungsarbeiten, die Weiterentwicklung des Trainings sowie für die Praxis ableitet. Das letzte *Kapitel 12* wagt eine zusammenfassende Schlussbetrachtung und einen Ausblick auf weiterführende Forschungsansätze sowie auf die Relevanz fallbasierter Lehrkräftefort- und -ausbildungsmaßnahmen zur Ressourcenstärkung und Belastungsbewältigung in inklusiven Settings. Zusammenfassend informiert die folgende Abbildung 1 über den Aufbau der Arbeit.

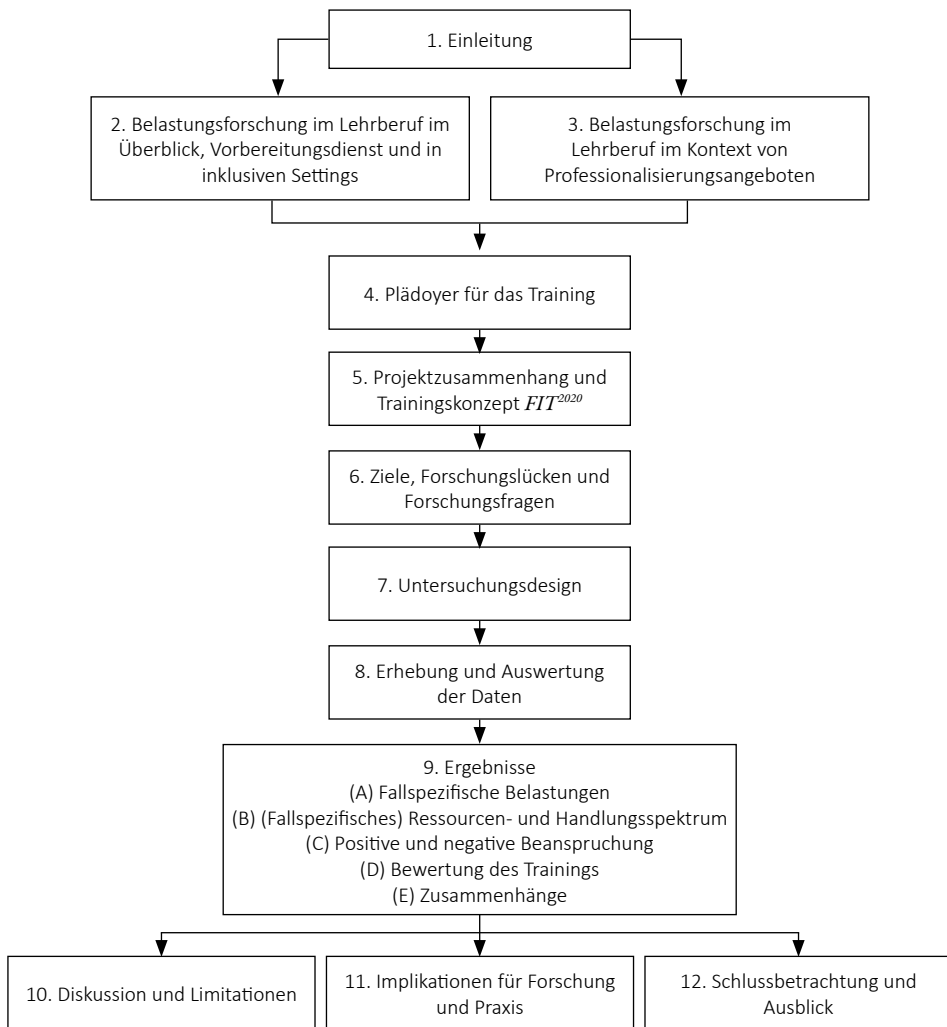


Abb. 1: Aufbau der Arbeit (eigene Darstellung)

Bereits angehende Grundschullehrkräfte fühlen sich durch die Umgestaltung von Grundschulen hin zu inklusiven Lernorten und Kinder mit diversen Merkmalen (z.B. Förderbedarfe und störendes Arbeitsverhalten) immer mehr belastet. Daher wurde ein fallbasiertes inklusionsorientiertes Training für angehende Grundschullehrkräfte zum Belastungsmanagement zielgruppenspezifisch angepasst, im Wartekontrollgruppendesign durchgeführt und evaluiert. 79 künftige Grundschullehrkräfte im Vorbereitungsdienst wurden vor und nach dem Training mittels Fragebögen und Leitfaden-Interviews befragt. Die Ergebnisse verweisen auf den ressourcenstärkenden, belastungsreduzierenden Trainingscharakter mit günstigen Effekten auf die Beanspruchung sowie eine hohe Akzeptanz der fallbasierten Konzeption. Trotz der geringen Stichprobe können das Trainingskonzept und die Studie Hinweise liefern, wie man angehende Lehrkräfte präventiv unterstützt, auch bei optimierungsbedürftigen Arbeitsbedingungen langfristig gesund zu bleiben.



Die Autorin

Dr. Rebecca Baumann promovierte am Institut für Grundschulforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Dort ist sie seit 2018 als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig.

978-3-7815-2635-8



9 783781 526358