

Andreas Jantowski (Hrsg.)

# Aspekte moderner Lehrerbildung

**Impulse 59**

Die Reihe »Impulse« wird vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur verlegt, sie stellt jedoch keine verbindliche, amtliche Verlautbarung des Ministeriums dar. Die verwendeten Personenbezeichnungen beziehen sich auf Personen beiderlei Geschlechts. Dem Freistaat Thüringen, vertreten durch das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, sind alle Rechte der Veröffentlichung, Verbreitung, Übersetzung und auch die Einspeicherung und Ausgabe in Datenbanken vorbehalten. Die Herstellung von Kopien und Auszügen zur Verwendung an Thüringer Bildungseinrichtungen, insbesondere für Unterrichtszwecke, ist gestattet.

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien dar.

Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autoren die Verantwortung.

## Inhaltsverzeichnis

<i>Frank Ahrens und Karin Kleinespel</i> Fortbildung Didaktik – Ein Thüringer Modell zur Berufsqualifizierung von Fachleitern im Vorbereitungsdienst	4
<i>Andreas Jantowski, Susann Ebert, Jürgen Vogt und Ute Schumann</i> Erwartungen, Erfahrungen, Ansprüche – Eine empirische Untersuchung des Thillm 2011–2012 zur Berufseingangsphase in Thüringen – ausgewählte Befunde	21
<i>Manfred Lüders und Nancy Quittenbaum</i> Kommunikationstraining in der Lehrerfortbildung – das Erfurter Lehrertraining für effektives Unterrichten	44
<i>Andreas Jantowski und Claudia Hartleib</i> Lehrerbelastung und Lehrergesundheit	47
<i>Andreas Jantowski und Sophia Kretschmar</i> (Schul)Kindheit heute – eine empirische Studie über das Belastungsempfinden und Stresserleben von Schulkindern	69
<i>Andreas Jantowski und Susann Ebert</i> Haus der kleinen Forscher „Übergänge gestalten“ – erste empirische Befunde	90

ISSN 0944-8691

ISBN 978-3-00-042269-0

Bad Berka 2013

1. Auflage

© Thüringer Institut für Lehrerfortbildung,

Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm)

Heinrich-Heine-Allee 2–4, 99438 Bad Berka

E-Mail: [institut@thillm.de](mailto:institut@thillm.de)

URL: [www.thillm.de](http://www.thillm.de)

Redaktion: Rigobert Möllers

Gesamtherstellung inklusive Titelbild: Gutenberg Druckerei GmbH Weimar

Die Publikation wird gegen eine Schutzgebühr von 4 Euro abgegeben.

## Fortbildung Didaktik

### Ein Thüringer Modell zur Berufsqualifizierung von Fachleitern im Vorbereitungsdienst

#### 1. Die vernachlässigte Fachleiterkompetenz

Das Thema *Lehrerbildung* hat hohe Prominenz auf den Internetseiten der Länderministerien. Diese Prominenz verwundert nicht angesichts der Kopplung von hohem Bedarf an qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern und den allgegenwärtigen Sparrestriktionen. Die Qualitätsansprüche an Einrichtungen, die mit Lehrerbildung befasst sind – die Hochschulen, die Studienseminare und die Fortbildungsinstitute –, steigen. Das betrifft insbesondere die Studienseminare, weil sich der Konsens durchzusetzen scheint, dass das „Training on the job“, das bisher den Einstieg in die Fachleitertätigkeit geprägt hat, nicht mehr den Standards einer kompetenzorientierten Professionsbildung entspricht. So gibt es in verschiedenen Bundesländern Fortbildungsprogramme für Fachleiter – allerdings mit unterschiedlich hohem Verpflichtungsgrad für die Teilnehmer und vor allem mit unterschiedlichen Formen der Intensität (vgl. z. B. Sachsen macht Schule; Lehrerfortbildung Baden-Württemberg). In den KMK-Standards für die Lehrerbildung (2004) sind die Aufgabenbereiche der ersten und zweiten Ausbildungsphase folgendermaßen beschrieben: „Die Aus-

bildung ist in zwei Phasen gegliedert, die universitäre Ausbildung und den Vorbereitungsdienst, und findet in staatlicher Verantwortung statt. Beide Phasen enthalten sowohl Theorie- als auch Praxisanteile mit unterschiedlicher Gewichtung. Ausgehend von dem Schwerpunkt Theorie erschließt die erste Phase die pädagogische Praxis, während in der zweiten Phase diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen. Das Verhältnis zwischen universitärer und stärker berufspraktisch ausgerichteter Ausbildung ist so zu koordinieren, dass insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau erreicht wird“ (KMK, 2004, S. 4). Nimmt man diese Aussage ernst, ergibt sich ein Programm, das nicht leicht einlösbar ist: Das Verständnis von *Theorie* einerseits und *Praxis* andererseits ist in den beiden Phasen nicht nur abhängig von der je aufgabenbezogenen Schwerpunktsetzung. Vielmehr kann das Verständnis dessen, was Theorie und Praxis überhaupt sei, aufgrund der verschiedenen Ausbildungskulturen völlig voneinander abweichen (Kalauer bei Antritt des Vorbereitungsdienstes: „Vergiss, was du im Studium gelernt hast...“). Das Ausbilderhandeln der Fachleiterinnen und Fachleiter ist in den ersten Jahren ih-

res neuen Berufs vor allem durch die bisher ausgeübte Lehrertätigkeit bestimmt, die eine völlig andere Theorieanbindung haben kann als die der jungen Hochschulabsolventen. Die Sozialisation der Hochschuldozenten ist auf der anderen Seite nur selten von den sich rasch wandelnden Anforderungen der aktuellen Schulpraxis geprägt.

Dieses Problem wurde in Jena, wenn auch aus anderen Motiven, bereits „vorgedacht“ und mit der Institutionalisierung eines besonderen Veranstaltungsformats, der Fortbildung Didaktik, im Jahre 2002 beantwortet. Die Fortbildung Didaktik ist ein eineinhalb- bzw. zweijähriges berufsbegleitendes Studienangebot für didaktisches Führungspersonal, das gemeinsam von der Friedrich-Schiller-Universität Jena, den Thüringer Studienseminaren und dem Landesinstitut ThILLM (Thüringer Institut für Lehrerbildung, Lehrplanentwicklung und Medien) angeboten wird. Motiv für die Gründungsinitiative war damals die Erkenntnis der Notwendigkeit einer Verständigung der Verantwortlichen in den lehrerausbildenden Einrichtungen Universität und Studienseminar. Es sollte die Kluft verringert werden zwischen einer Hochschulausbildung, die in den östlichen Bundesländern seit der Wende vor-

wiegend „westorientiert“ war, und einer Seminausbildung, deren Vertreter ihre berufliche Sozialisation in der DDR durchlaufen hatten (vgl. Lütgert, 2002). Um in diesem Zusammenhang eine konsekutive Lehrerbildung zu etablieren, mussten sich die Ausbilder über die spezifischen Ziele, Inhalte und Aufgaben der beteiligten Institutionen austauschen. Die Verständigung diente dazu, das besondere Profil des eigenen Ausbildungsabschnitts zu schärfen und Expertise für die geforderten Ausbildungsaufgaben zu entwickeln. Dies gelingt umso besser, je genauer man die Ziele, Inhalte und Methoden der jeweils anderen Ausbildungsphasen kennt.

In den ersten vier Zyklen der Fortbildung Didaktik wurde mit den Zielgruppen der Fortbildung „experimentiert“, denn die Aufgabe der Ausbildung der Lehramtsanwärter liegt nicht nur bei den Seminar- und Fachleitern in den Studienseminaren, sondern auch bei den fachbegleitenden Lehrerinnen und Lehrern an den Schulen und – in Thüringen – bei den sogenannten „Verantwortlichen für Ausbildung“, die die Lehramtsanwärter und Praktikanten in der schulpraktischen Ausbildung betreuen (Zielgruppe der Fortbildung Didaktik IV). Mit dem Durchgang **Fortbildung Didaktik V**, der am Schuljahresende 2012 nach ei-

nem zweijährigen Kurs im Monat Juli abgeschlossen wurde, erfolgte die Festlegung der Zielgruppe auf die neu bestellten Fachleiterinnen und Fachleiter in Thüringen. Diese Festlegung hatte drei Gründe:

- Mit dem erhöhten Bedarf an neu einstellenden Lehrern im Freistaat Thüringen müssen auch in der zweiten Phase der Lehrerbildung erheblich mehr Ausbildungsplätze für Lehramtsanwärter bereitgestellt werden. Allein im Jahre 2010 nahmen über 60 neue Fachleiter ihren Dienst auf. Sie alle hatten keine Erfahrung mit der Ausbildung des professionellen Nachwuchses, waren aber gehalten, sich ihr „neues“ Aufgabenfeld zu erschließen.
- Fachleiter müssen die Ausbildung an den Studienseminaren gestalten (Erwachsenenbildung), Unterricht nach neuesten Theorien planen und durchführen sowie den Unterricht der Lehramtsanwärter hospitieren und nachbesprechen, Beratung in der Ausbildung durchführen und schließlich die Leistung der jungen Lehrerinnen und Lehrer bewerten.
- Der Stifterverband hat im Rahmen des Programmes „Von der Hochschule in das Klassenzimmer“ u.a. das Jenaer Konzept der „Fortbildung Didaktik“ gewürdigt. Im Antrag an den Stifterverband (vgl. Stifterverband-Antrag-Jena, 2009) ist die Entwicklung und Evaluation eines Ausbildungskonzepts für die Veranstaltungsreihe „Fortbildung Didaktik“ für acht kommende Jahre festgehalten. Das Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) unterstützt das Programm durch Abordnung der neuen Fachleiter für die Zeit der Fortbildung mit acht Stunden Unterrichtsentlastung, was einem Drittel

einer ganzen Lehrerstelle entspricht. In jedem Kurs werden 20–25 Fachleiter zwei Jahre lang berufsbegleitend ausgebildet. Obwohl in Jena nur Lehramtsstudiengänge für die Regelschule (Sekundarstufe I) und für das Gymnasium angeboten werden, werden Fachleiter aller Schularten in die Fortbildung Didaktik aufgenommen (Grundschule, Regelschule, Gymnasium, Förderpädagogik, berufsbildende Schulen).

## 2. Ein praktisch gewordenes Plädoyer für den Blick auf die „ganze“ Lehrerbildung: Das Jenaer Modell und die Fortbildung Didaktik

Bei Reformen der Lehrerbildung nehmen wir meist nur *eine* Phase in den Blick: entweder das Studium oder den Vorbereitungsdienst oder die Fortbildung. Hält man eine solche Perspektive für zu eng, würde der Ruf nach einer umfassenden einphasigen Lehrerbildung aber auch nicht weiter helfen. Durch eine Zusammenfassung würden Universitäten, Studienseminare und Fortbildungseinrichtungen ihre jeweiligen Stärken verlieren. Um das konzeptionelle Ziel einer gemeinsam verantworteten Lehrerbildung bei institutioneller Eigenständigkeit zu erreichen, haben das Jenaer Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB), die Thüringer Studienseminare und das Landesinstitut ThILLM die Kooperation zwischen den Einrichtungen der drei Phasen zum Prinzip der geplanten Innovationen gemacht. Darüber hinaus erforderte auch die Konzeption des Jenaer Praxissemesters eine Abstimmung der Ausbildungsziele und -inhalte zwischen allen Phasen der Lehrerbildung (vgl. Praxissemesterordnung im Jenaer Modell der Lehrerbildung). Das ZLB der Friedrich-

Schiller-Universität Jena arbeitet seit dem Jahr 2001 an einem Modell der Lehrerbildung, das zwar institutionell in *drei* Phasen gegliedert ist, curricular aber einem konsekutiven Aufbau folgt.

### 2.1 Die ganze Lehrerbildung

Das Praxissemester ist das Kernstück des Jenaer Modells der Lehrerbildung. Es wurde bewusst in die Mitte des Studiums platziert. Die Studierenden haben bis zum fünften Semester Grundkompetenzen in ihren Fächern, den Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft erlangt. Sie können nun im fünften oder sechsten Se-

mester, in ihrem Praxissemester, die bisher erworbenen theoretischen Kenntnisse zu ihren praktischen Erfahrungen in Beziehung setzen und Perspektiven für ihr Studium von weiteren vier Semestern entwickeln. Somit erfüllt das Praxissemester drei im Zusammenhang zu betrachtende Funktionen:

- Aufarbeitung bisheriger Studieninhalte
- Schwerpunktsetzung für das weitere Studium
- Einblick in und Anbahnung von Kompetenzen zur professionellen Ausgestaltung des Lehrerberufs

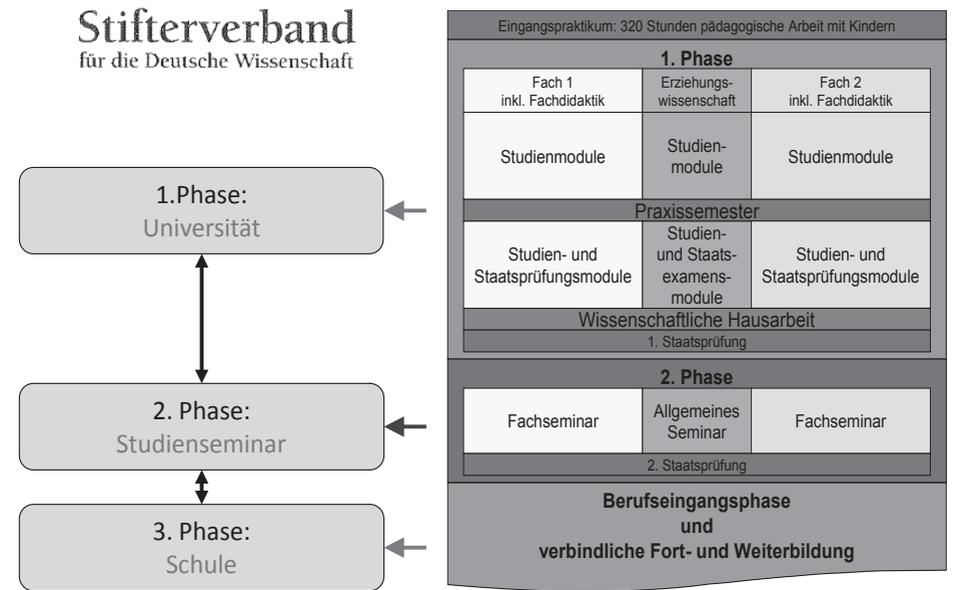


Schaubild 1: Jenaer Modell der Lehrerbildung und Phasenverschränkung der Lehreraus- und -fortbildung

## 2.2 Das Praxissemester

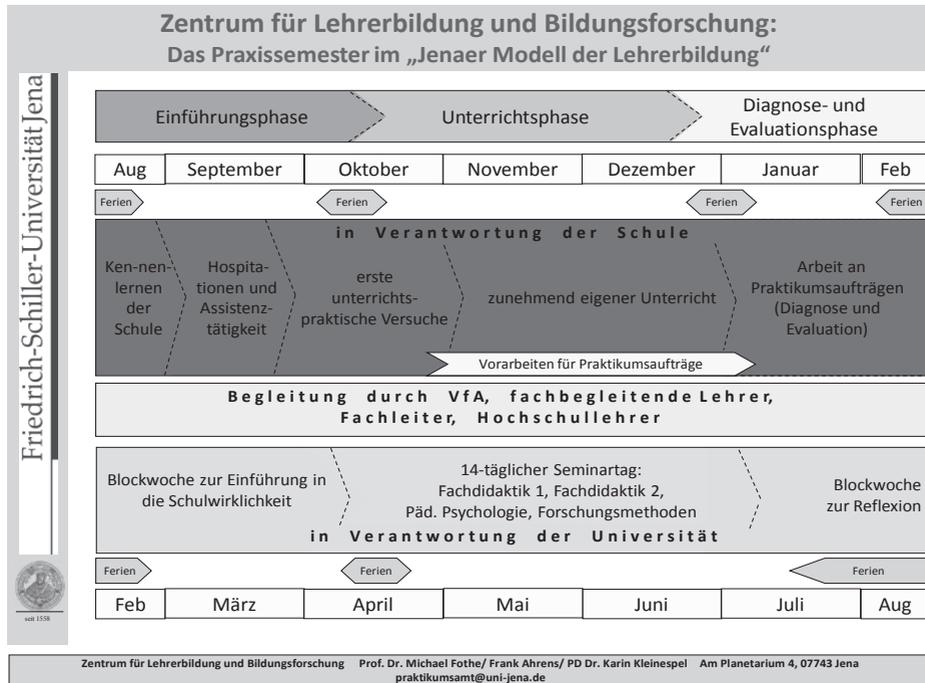


Schaubild 2: Das Praxissemester im Jenaer Modell

Konkret lassen sich folgende Ziele für das Praxissemester formulieren:

- Kennenlernen des Berufsfeldes in all seinen Facetten
- Entwicklung eines berufsethischen Konzepts für unterrichtliche und außerunterrichtliche Situationen
- Gewinnung einer Unterrichtskompetenz, die sich auf das fachliche Wissen, das erzieherische Wirken, Lehrfertigkeiten und Initiative im außerunterrichtlichen Bereich bezieht
- Erreichung einer Grundsicherheit im Umgang mit Schülerinnen und Schülern
- Entwicklung von Lerndiagnose- und Beratungskompetenzen

- Entwicklung von Innovations- und Evaluationskompetenzen
- Erhöhung der Motivation für die Fortsetzung des Studiums (zur Konzeption des Praxissemesters vgl. ausführlicher Lütgert, 2012; zur Forschung im Praxissemester vgl. Gröschner, 2012).

Wichtige Akteure in der Begleitung der Studierenden im Praxissemester sind die an die Friedrich-Schiller-Universität Jena (FSU) im Bereich der Fachdidaktiken abgeordneten Lehrerinnen und Lehrer. Sie beraten und begleiten die Studierenden bei allen fachdidaktischen Reflexionen über die Unterrichtserfahrungen an den Schulen und sind Verbindungspersonen zwischen

Ansprüchen der Praktikumsschulen und der universitären Fachdidaktiken. Im Laufe des fünfmonatigen Praxissemesters – das sowohl die Vorlesungszeit als auch die vorlesungsfreie Zeit umfasst – ist es ihre Aufgabe, zusammen mit den Fachdidaktikern die Begleitseminare für das Praxissemester zu planen und durchzuführen. Das Stellenvolumen, das der FSU zurzeit zur Verfügung steht, umfasst 8,5 Stellen, verteilt auf 31 Personen. Diese Lehrerinnen und Lehrer bilden die sogenannte **AG Praxissemester**. Erfahrungsaustausch, Koordination, fächerübergreifende Abstimmungen über die im Praxissemester zu erwerbende Kompetenzen und gemeinsame Planungen sind Arbeitsschwerpunkte der Arbeitsgruppe. Etwa ein Drittel der Betreuer im Praxissemester sind gleichzeitig Fachleiter an Thüringer Studienseminaren.

Ausgehend von der AG Praxissemester, aber auch aufgrund von Erfahrungen anderer Bundesländer, deren Vorbereitungsdienst bereits verkürzt wurde, wird ein Abstimmungsprozess nötig: Welche Tätigkeitsfelderorientierung leistet das Praxissemester im Jenaer Modell? Über welche Kompetenzen verfügen die Studierenden nach dem Praxissemester?

Ein alle Fragestellungen übergreifendes Ziel des Praxissemesters ist es, neben einer intensiven Selbstüberprüfung der Eignung für das angestrebte Lehramt durch die Studierenden, erste Schritte auf dem Weg zu einem reflektierenden Praktiker zu gehen. Dazu sollen die in der Praxis gewonnenen Erfahrungen mit den im Studium erworbenen theoretischen Konzepten überprüfend verbunden werden. Diese Erfahrungen sind nunmehr in sechs Praxissemestern gesammelt, in der AG Praxissemester diskutiert, nach Domänen geordnet und mit den Auffassungen der jeweiligen fachdidaktischen

Arbeitsgruppen der FSU Jena abgestimmt worden. Folgerichtig fanden diese Überlegungen Eingang in die Thüringer Studienseminare. In der Fortbildung Didaktik werden die „neuen“ Fachleiter mit den Planungen vertraut gemacht und – im Sinne der Entwicklung eines konsekutiven Aufbaus der Thüringer Lehrerbildung – in die Planungen einbezogen.

Im Folgenden wird die Fortbildung Didaktik – unter Berücksichtigung der phasenverbindenden Funktionen der Veranstaltung – in ihren Ausbildungsbestandteilen und Inhalten vorgestellt.

### 3. Ausbildungsbestandteile

Die Fortbildung Didaktik enthält drei konstitutive Elemente, die Grundqualifizierung, die vertiefende Qualifizierung und die Trainee-tätigkeit.

Die Grundqualifizierung.

Es handelt sich um drei jeweils dreitägige berufsvorbereitende Veranstaltungsblöcke pro Einstellungstermin, die für alle neu eingestellten Fachleiter verpflichtend sind.

Die Vertiefende Qualifizierung.

Es handelt sich um einen zweijährigen berufsbegleitenden Ausbildungszyklus mit einem Teil der Absolventen der Grundqualifizierung (ca. 25 Fachleiterinnen und Fachleiter). Die Ausbildung umfasst einen wöchentlichen Studientag, jeweils montags in der Schulzeit von 9:00 bis 16:00 Uhr.

Die Trainee-tätigkeit.

Es handelt sich um ein Programm in zwei Phasen, das neben dem Studienangebot der Vertiefenden Qualifizierung erfüllt wird. Die Themen der Trainee-tätigkeiten werden von den Teilnehmern frei gewählt.

### **Die Inhalte der Fortbildung Didaktik – Ein Spiralcurriculum**

Die didaktische Anlage der Fortbildung Didaktik folgt einem Spiralcurriculum. Damit ist im Sinne Jerome Bruners (1970) gemeint, dass die Hauptthemen der Grundqualifizierung in der Vertiefenden Qualifizierung aufgegriffen und auf einer anspruchsvolleren „höheren“ Ebene der „Spirale“ differenziert werden:

Die Grundlagen und Rahmen der Vertiefenden Qualifizierung beziehen sich auf vier Bereiche, die als vier Module im Laufe von zwei Jahren wiederkehren:

- Unterrichten
- Seminare gestalten
- Beraten und Fördern
- Bewerten

Die Fachleitertätigkeit besteht nicht nur in der Vermittlung von deklarativem Wissen. Sie orientiert sich ganz wesentlich an der Vermittlung von prozeduralem Wissen. Diese Orientierung kann in der Grundqualifizierung noch nicht zufriedenstellend erfüllt werden. Das kompetenzorientierte Training in den vier Modulen ist aus diesem Grund ein wesentliches Moment der Vertiefenden Qualifizierung. Der Lernort der Fortbildung Didaktik ist deshalb nicht nur der Seminarraum in der Universität, sondern auch die Schule und das Studienseminar.

Ein wichtiges Werkzeug der praktischen und theoretischen Fortbildung ist die Unterrichtsvideografie. Ihr Einsatz trägt dazu bei, die Ausbildungstätigkeiten von Fachleitern in den vier Bereichen der Module zu dokumentieren. Die Videos werden einer umfassenden kriteriengeleiteten Reflexion unterzogen. Mit der Unterrichtsvideografie geben wir den Teilnehmern ein Instrument in die Hand, das die Unterrichtspraxis der Lehramtsanwärter über die Ausbildung am

Studienseminar hinaus begleiten soll. Die Veranstalter der Fortbildung Didaktik sind davon überzeugt, dass die Professionalität des Lehrerberufs ganz entscheidend vorangetrieben werden könnte, wenn es gelingt, die Videografie von Unterricht in regelmäßigen Abständen als Standardsituation für die Überprüfung der Lehrertätigkeit einzuführen und zum Gegenstand von Reflexionen im Kreis von Kollegen zu machen. Denn seit der TIMSS-Videostudie (Baumert et. al., 1997) – so konstatieren Kollegen der Studienseminare in einem Paderborner Projekt – werde die Videografie in wachsendem Maße nicht nur zu Forschungszwecken, sondern auch in der Ausbildung genutzt (vgl. Studienseminar Paderborn, 2009).

### **4. Veranstaltungsschwerpunkte in vier Modulen**

#### **4.1 Unterrichten**

Ein Fachleiter muss „guten“ Unterricht halten. Dies ist in einem doppelten Wortsinn zu verstehen, nämlich einerseits muss er einen „guten“ Unterricht für das Lernen von Schülern durchführen, andererseits muss er Gelegenheiten für das Lernen der Lehramtsanwärter schaffen. Als Lehrer ihrer Schüler verfügen die Teilnehmer der Fortbildung Didaktik über eine hohe Expertise aus ihrer jahrelangen Tätigkeit. Die Übernahme ihres neuen Berufsprofils, als professionelles Modell für Lehrernovizen zu handeln, stellt die eigentliche Herausforderung dar. In der Vertiefenden Qualifizierung werden Fragen des Einsatzes kooperativer Lern- und Sozialformen, offener Formen der Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Interaktion und des Umgangs mit neuen Medien thematisiert – natürlich unter angemessener Berücksichtigung

bewährter Unterrichtspraxis (Frontalunterricht). Kompetenzorientierung des Unterrichts, Binnendifferenzierung und Inklusion werden in diesem Modul als aktuelle, notwendige Herausforderungen für eine angemessene didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung angesprochen. Zu den wichtigsten bildungspolitischen und professionellen Herausforderungen der Didaktik zählen zweifellos die Konzepte „Umgang mit Heterogenität“, „Gemeinsamer Unterricht“ und „Gemeinschaftsschule“. Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Individualisierung und Diversität unserer Gesellschaft werden die Teilnehmer für diese Phänomene sensibilisiert. Dazu werden wissenschaftliche Befunde dargestellt, die zu einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel, 2006) führen. Gleichzeitig werden die bildungspolitischen und pädagogischen Implikationen der Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in das allgemeine Schulwesen sowie die Chancen und Konsequenzen des längeren gemeinsamen Lernens diskutiert.

In einem gestuften Verfahren haben die Teilnehmer zuerst den Auftrag, Hospitationszirkel zu bilden. In diesem kleinen Kreis von Kollegen fertigen sie Unterrichtsvideos an und analysieren diese. Erklärtes Ziel ist es, ausgehend vom „geschützten Raum“ eines Zirkels, am Ende des Moduls „Unterrichten“ ausgewählte Videoclips im Plenum der Fortbildung Didaktik zu analysieren. Im zweiten Schritt verlassen die Teilnehmer also den geschützten Raum der Kleingruppe und präsentieren die eigene Analyse „öffentlich“; sie stellen sich der Diskussion.

In der empirischen Forschung zur Unterrichtseffizienz (Kreis & Staub, 2009) hat sich gezeigt, dass Planungs- und Durchführungssets besonders erfolgreich sind,

in denen die Teilnehmer einer Hospitationsgruppe den Unterricht gemeinsam planen, ggf. gemeinsam (in bestimmten Abschnitten) durchführen und gemeinsam reflektieren.

Die Themen des Moduls „Unterrichten“ lauten:

- Der neue Lernbegriff – Gestalten von Lerngelegenheiten anstelle von Belehrung
- Peer Coaching als Werkzeug der praxisbegleitenden Qualifizierung
- Funktion und Aufgaben von Hospitationszirkeln sowie Bildung und Durchführung von Hospitationszirkeln
- Professionelle Lehrer-Kompetenzen als Kriterien der Unterrichtsreflexion
- Formen und Funktionen eines Portfolios in der Fortbildung Didaktik und im Ausbildungsprozess von Lehramtsanwärtern
- Technische, organisatorische und juristische Einweisung in die Videografie von Unterricht
- Lernvoraussetzungen von Schülern – Übungen in einer nicht etikettierenden Diagnose
- Kompetenzmodell der KMK-Lehrerbildungsstandards (Bildungswissenschaften)
- Lehrerexpertise – 12 professionelle Kompetenzen für die didaktische Konstruktion kompetenzfördernder Lernumgebungen im Unterricht
- Umgang mit Heterogenität
- Gemeinsamer Unterricht und Inklusion
- Gemeinschaftsschule
- Pädagogische Diagnostik und Förderpläne
- Binnendifferenzierung
- Präsentation und Reflexion ausgewählter Unterrichtsvideos der Teilnehmer zum Thema Unterrichten

#### 4.2 Seminare gestalten

Der Vorbereitungsdienst hat im Wesentlichen zwei aufeinander bezogene Lernorte: die Schule und das Studienseminar. In der Schule werden die praktischen Lehrerkompetenzen erworben, reflektiert und vertieft. Im Studienseminar werden die schulischen Erfahrungen systematisch vor- und nachbereitet und in einen größeren theoretischen Rahmen gestellt. Das gelingende Zusammenspiel zwischen Schule und Studienseminar ist ein entscheidender Faktor für die Qualität des Vorbereitungsdienstes. Das Modul bezieht sich vorwiegend auf das Unterrichten, das Modul II „Seminare gestalten“ ist auf den zweiten Lernort, auf das Studienseminar, ausgerichtet, soll aber zugleich Brücken zum Lernort Schule schlagen.

Das Modul thematisiert – analog zu dem, was die Autoren der Berliner Didaktik für den schulischen Unterricht beschrieben haben – die *Intentionen*, die *Themen*, die *Methoden* und die *Medien* der Seminargestaltung. Diese vier Entscheidungsfelder didaktischer Planung bilden einen Implikationszusammenhang, d.h. sie stehen in keiner hierarchischen Ordnung, sondern beeinflussen sich gegenseitig: Die Wahl einer bestimmten Methode hat Rückwirkungen auf eingesetzte Medien und beeinflusst Intentionen und Themen ebenso, wie die Wahl eines Themas Rückwirkungen auf alle drei übrigen Entscheidungsfelder hat. Bei der Konstruktion dieses Moduls haben die Veranstalter sich bemüht, alle vier Entscheidungsfelder anzusprechen, ihre Implikationen aufzuzeigen und entsprechende Übungssequenzen in das Modul einzubauen.

Studienseminare sind Teil der beruflichen Erwachsenenbildung, in der „Ausbildung auf Augenhöhe“ betrieben wird. Diese

Perspektive muss der Behandlung der vier oben genannten Entscheidungsfelder der Seminar Didaktik, aber auch dem Berufsethos der Fachleiter Rechnung tragen. In den Studienseminaren geht es nicht um Bildung und Erziehung, sondern um Entwicklung von Professionalität. Was dies bedeutet, müssen die Teilnehmer und wollen die Veranstalter der Fortbildung Didaktik im Verlauf des Moduls „Seminare gestalten“ konkret herausarbeiten.

Auch in diesem Modul bildet die Videografie die Grundlage für die Reflexion der jeweils eigenen Seminarartätigkeit in den fortbestehenden Hospitationsgruppen und im Plenum der Fortbildung Didaktik.

Die Themen der Veranstaltungen lauten:

- Ausbildungspläne am Studienseminar und Ausbildungscurricula
- Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln (vgl. Wahl, 2001)
- Kooperatives Lernen am Studienseminar
- Die Didaktische Route
- Hospitationszirkel und Videografie im Fachseminar
- Systematisierung von Seminarmethoden (Methodenkoffer) / Vorstellung und Diskussion von Planungskonzepten der Teilnehmer
- Lernen in kleinen Seminaren – Markt der Möglichkeiten
- Nutzung von Unterrichtsvideografien im Fachseminar – Präsentation und Reflexion ausgewählter Beispiele durch die Teilnehmer
- Rollenspiele als Lernsituationen
- Moderation in der Ausbildung – Aufgaben eines Moderators
- Ausbildungspläne am Studienseminar und Ausbildungscurricula

#### 4.3 Beraten und Fördern

Fachleiterinnen und Fachleiter begegnen in ihrer Tätigkeit der schwer auflösbaren Spannung zwischen den beiden Aufgaben des Beratens und des Bewertens. Dieses Grundproblem der Fachleitertätigkeit führt gerade zu Beginn des Berufs zu schwierigen Gesprächssituationen zwischen Fachleitern und Lehramtsanwärtern. Die Verantwortlichen für die „Fortbildung Didaktik V“ haben sich entschieden, das Thema „Beraten“ strikt vom Thema „Bewerten“ (Modul 4) zu trennen. Auf diese Weise soll die helfende und stützende Funktion des Fachleiters gegenüber den Novizen hervorgehoben werden. Es geht darum, mit professionell geschultem Blick die Potenziale der jungen Lehrer auszuschöpfen, ohne die Beurteilung bereits im Blick zu haben. Den Veranstaltern ist bewusst, dass die Trennung von Beratung und Bewertung im Studienseminaralltag meist künstlich wirkt. Dies liegt daran, dass die Zeit knapp und die Gelegenheiten des Lernens in unbenoteten Lehrproben auf wenige Fälle beschränkt sind; es liegt aber auch daran, dass die Lehramtsanwärter ihre Ausbilder sehr früh in der Rolle der Bewerter erleben. Die Beratungstätigkeit erhält im Freiraum der Fortbildung Didaktik einen großen Zeitanteil, damit die Fachleiterinnen und Fachleiter Handlungsroutrinen ausbilden, die sie in ihren Seminaralltag übertragen können.

Die Themen der Veranstaltungen lauten:

- Diagnose: Wie erkennt man den Entwicklungsstand von Lehrerkompetenzen?
- Erarbeitung und Diskussion von Indikatoren für die Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Innovieren und Beurteilen als eine Beratungsgrundlage

- Professionalisierung: Diagnose – Beratung – Standardorientierung – Studienbezug (Sequenzierung nach Ausbildungsphasen)
- Handwerkszeug: Wie beobachtet man fremden Unterricht?
- Empathie: Wie wirkt Beratung?
- Struktur: Anlässe und Formen der Beratung
- Kommunikation: Wie führt man ein Beratungsgespräch?
- Strategie: Wie kommt man zu Beratungsschwerpunkten?
- Übungs- und Schulungssequenzen zu allen Themen: z. B. Vorstellung und Diskussion von videografierten Beratungsgesprächen, die die Teilnehmer der Fortbildung mit ihren Lehramtsanwärtern geführt haben.

#### 4.4 Bewerten

Das Bild des Beraters, der gemeinsam mit seinen Lehramtsanwärtern den individuellen Weg der zunehmenden Lehrerprofessionalität begleitet, muss zum Bild des Ausbilders als Bewerter in Beziehung gesetzt werden. Der Bewerter ist durch seine Notenentscheidung mitverantwortlich dafür, ob ein Lehramtsanwärter eine Lehrerstelle erhält oder nicht. Das Dilemma ist nicht neu und spiegelt eine intensiv geführte Diskussion über die Zwiespältigkeit der Rolle von Ausbildern in Institutionen schulischen und beruflichen Lernens wider.

In diesem Modul wird die Spannung zwischen der Beratungs- und der Bewertungsaufgabe von Fachleiterinnen und Fachleitern zur Sprache gebracht. Die Widersprüchlichkeit der Fachleiterrolle soll dabei nicht geleugnet, sondern kritisch analysiert werden. Die Bewertungsaufgaben werden definiert, ihr Geltungsbereich bestimmt. Es geht darum, die Transparenz

der Normen zu erhöhen, die den Bewertungsprozessen innewohnen.

Die Themen der Veranstaltungen lauten:

- Rollenverständnis von Fachleitern zwischen Fördern und Beurteilen
- Fragwürdigkeit der Zensurenggebung
- Ausbildungsverordnung / Prüfungsordnung der 2. Phase – Bewertungsanlässe im Verlauf des Vorbereitungsdienstes und Konsequenzen für das Fachleiterhandeln
- Bewertungsprozesse in Lehrproben
- Kriterienkataloge und Bewertungsraster: Erprobung durch die Teilnehmer
- Kommunikative Validierung
- Erprobung und Validierung in Hospitationszirkeln
- Bewertung der schriftlichen Hausarbeit am Studienseminar
- Gutachten in der Hochschulausbildung
- Vornote im Vorbereitungsdienst
- Mündliche Prüfung im Vorbereitungsdienst

#### 4.5 Traineeetätigkeit

Während die vier vorgestellten Module der Fortbildung Didaktik mit festen Seminarzeiten an der Universität Jena und mit Übungen in den Feldern der Schule bzw. der Studienseminare verbunden sind, ist ein zweiter Teil des Fortbildungsprogramms durch die Bearbeitung frei gewählter Projektthemen gekennzeichnet. Die Traineeetätigkeit soll u. a. der fachlichen und fachdidaktischen Seite der Fachleitertätigkeit Rechnung tragen. Dabei erfahren die Teilnehmer eine Anbindung an die fachdidaktischen Arbeitsgruppen der Universität. Es besteht aber auch die Möglichkeit, mit der Traineeetätigkeit seminardidaktische Schwerpunkte zu bearbeiten und dem Studienseminar zur Verfügung zu stellen. Es ist also durchaus gewünscht, dass die Traineeetätigkeit

zur Seminarentwicklung beiträgt. Jeder Teilnehmer bearbeitet pro Ausbildungsjahr ein Traineeethema. Eine öffentliche Präsentation schließt das Projekt ab. Die folgende Tabelle gibt einen Einblick in das Themenspektrum der Trainee-Projekte.

Die Fortbildung Didaktik V endete am 9. Juli 2012 mit der feierlichen Übergabe der Zertifikate an die Teilnehmer. Der neue Durchgang, dann „Fortbildung Didaktik VI“, begann für 25 Fachleiter-Kolleginnen und -Kollegen im September 2012.

Dabei stehen die Veranstalter vor der Herausforderung, dass die Teilnehmer der Fortbildung Didaktik VI bereits über die letzten zwei Jahre praktische Erfahrungen als Fachleiter gesammelt haben. Diese Erfahrungen sollen nun als wesentliches Element Eingang in die einzelnen Veranstaltungen finden, aufgearbeitet und mit theoretischen Konzepten verbunden werden. Ein wichtiges Werkzeug der praktischen und theoretischen Fortbildung ist auch für diesen Kurs die Videografie. Die Erfahrung aus der Fortbildung Didaktik V zeigt, dass trotz anfänglicher Skepsis gegenüber diesem neuen Medium die Videografie hilft, Ausbildungstätigkeiten von Fachleitern in den vier Bereichen der Module zu dokumentieren. Rückmeldungen von Teilnehmern der Fortbildung Didaktik V besagen zudem, dass die Unterrichtsvideografie ein sehr hilfreiches Instrument in der Arbeit mit Lehramtsanwärtern geworden ist.

Unter Berücksichtigung dieser Überlegungen erfolgt in der Fortbildung Didaktik VI eine zeitliche Trennung der Modulangebote von den Trainee-Projekten. Der folgende Gesamtüberblick über die Fortbildung Didaktik VI verdeutlicht die neuen Schwerpunktsetzungen:

#### Themenspektrum der Trainee-Projekte

Trainee: 1. Ausbildungsjahr	Trainee: 2. Ausbildungsjahr
Heterogenität am Gymnasium – Unterrichtsalltag. Praktikable Wege des Umgangs und Grenzen	Die Entwicklung einer Lernspirale zum Thema „Moskau heute“ für das Fach Russisch als neu einsetzende Fremdsprache für einen Kurs der Klassenstufe 11/12
Möglichkeiten der Selbsterfassung der Lernkompetenzen von Schülern im Lateinunterricht	
Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Klassen 3 und 4 der Grundschule	Begleitcurriculum zur Klausurtagung „Gemeinsamer Unterricht“
Analyse der Fachdidaktik des Heimat- und Sachkundeunterrichts und ihre Umsetzung in Unterrichtsprozessen der Klassen 1–4 aus dem Blickwinkel des „Verstehenden Lernens“	Seminargestaltung unter dem Schwerpunkt des „Verständnisintensiven Lernens“
Werkunterricht und Modellkasten Nutzbarkeit für andere Unterrichtsfächer	Handreichung zur Bewertung von Lehrproben für das Studienseminar
Mitarbeit in der Arbeitsgruppe MNT an der FSU Jena: MNT – ein naturwissenschaftliches Fach mit neuer Konzeption – Erarbeitung fachlicher und fachdidaktischer Inhalte	MNT in der Lehrerausbildung – Modul 2: Lernzirkel „Aufbau von Stoffen“
Systematisierung der wissenschaftlichen Hausarbeiten im Bereich der modernen Fremdsprachen am Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien	
Trainee: 1. Ausbildungsjahr	Trainee: 2. Ausbildungsjahr
Fachdidaktik Englisch – Struktur und Inhalte der Ausbildung an der FSU Jena	Mehrsprachiges Lehren und Lernen in der 2. und 3. Phase der Lehrerbildung in Thüringen
„Kunstbegegnungen“ mit dem „Original“	Projektarbeit und projektorientierter Unterricht im Fach Kunsterziehung – Evaluation an ausgewählten Beispielen
Videografie am Studienseminar	Gemeinsames Lernen von Studenten im Praxissemester und LAA in Hospitationszirkeln
Kompetenz- und standardorientierter Unterricht in Thüringen: Aufbereitung und Gestaltung ausgewählter Lernangebote	Die Entwicklung der allgemeinen mathematischen Kompetenzen im Mathematikunterricht im Fachseminar

## Themenübersicht: Modul Unterrichten

### Teil 1: Verfahren und Instrumente reflektierten Unterrichtshandelns handhaben: Peer-Coaching – Hospitationszirkel – Unterrichtsvideografien

1.	17. 09. 12	Aufbau der Module Verständigung über das Fortbildungsprogramm Gefragt – zurückgemeldet Ausbildungserfahrungen und Ausbildungsperspektiven von Fachleitern der FoBiDi VI Vom Lehren zum Lernen. Der neue Lernbegriff
2.	24. 09. 12	Eingangsanalyse eines Unterrichtsfilms Peer-Coaching
3.	01. 10. 12	Funktion und Aufgabe von Hospitationszirkeln Unterrichtsvideos als Grundlage der Ausbildung und Selbstreflexion Technische, organisatorische und juristische Einweisung in die Videografie von Unterricht
4.	08. 10. 12	Unterricht gemeinsam planen, videografieren, in Hospitationszirkeln auswerten
5.	15. 10. 12	
6.	05. 11. 12	

### Teil 2: Kinder und Jugendliche im Unterricht individuell fördern: Umgang mit Heterogenität und Inklusion als Ausbildungsaufgabe

7.	12. 11. 12	Umgang mit Heterogenität als Ausbildungsaufgabe der 1., 2. und 3. Phase
8.	19. 11. 12	Lernvoraussetzungen von Schülern im Unterricht – Übungen in einer nicht festlegenden Diagnose Inklusion – Vorgaben und Erfahrungen in Thüringen
9.	26. 11. 12	Pädagogische Diagnostik und Förderpläne Inklusion als reformpädagogisches Konzept
10.	03. 12. 12	Binnendifferenzierung als Aufgabe der Thüringer Schulen Hospitationen an Thüringer Schulen
11. + 12.	10. 12. 12 17. 12. 12	Videografieren von Unterricht in Hospitationszirkeln
13. + 14.	07. 01. 13 14. 01. 13	Vorstellung und Analyse der Videografien

### Teil 3: Über theoretische Konzepte des Unterrichtshandelns verfügen: Lehrerexpertise – Unterrichtskompetenzen

15.	21.01. 13	Kompetenzmodell der KMK-Lehrerbildungsstandards. Indikatoren für Lehrerexpertise
16.	28. 01. 13	Unterrichtskompetenzen von Lehramtsnovizen und Lehrern. Progressionsmodelle
17.	04. 02. 13	Vom Lehren zum Lernen – Das Angebots-Nutzungsmodell der modernen Unterrichtsforschung
18.	11. 02. 13	Vorbereitung der Trainee-Tätigkeit

## Themenübersicht: Modul Seminare gestalten

	Datum	Themen
1.	25. 02. 13	Lernumgebungen in der Ausbildung erfolgreich gestalten
2.	04. 03. 13	Lernumgebungen in der Ausbildung erfolgreich gestalten
3.	11. 03. 13	Planung eines Fachseminars (eigenständig)
4.	18. 03. 13	Präsentation und Feedback: Planung eines Fachseminars Systematisierung (Methodenkoffer)
5.	08. 04. 13	Lernen in kleinen Seminaren Nutzung von Unterrichtsvideos im Seminar
6. + 7	15. 04. 13 22. 04. 13	Videografie eines Fachseminars
8.	29. 04. 13	Ausbildungspläne (AP) und Ausbildungscurricula (AC)
9.	06. 05. 13	Präsentation und Feedback: Videografie eines Fachseminars
10.	13. 05. 13	Rollenspiele im Fachseminar
11.	27. 05. 13	Moderation

## Themenübersicht: Modul Beraten

	Datum	Themen
1.	10. 06. 13	Ausbildungspläne und -curricula
2.	17. 06. 13	Sequenzierung von Kompetenzen im Vorbereitungsdienst
3.	24. 06. 13	Exploration des Ausgangsthemas „Beratung“ Wie erkennt man den Entwicklungsstand von Lehrerkompetenzen? Erarbeitung eines Indikatoren-Katalogs
4.	01. 07. 13	Analyse eines Unterrichtsfilms nach dem erarbeiteten Indikatoren-Katalog „Unterrichten“
5.	08. 07. 13	Beobachtungsübungen im Feld
6.	02. 09. 13	Theoretische Grundlegung zum Thema Beratung, Teil 1
7.	09. 09. 13	Grundlegung zum Thema Beratung, Teil 2
8. + 9.	16. 09. 13 23. 09. 13	Seminar mit Übungen Führen von Beratungsgesprächen
10.	30. 09. 13	Supervision 1
11.	07. 10. 13	Supervision 2
12. + 13.	14. 10. 13 04. 11. 13	Videografie einer Beratung und Analyse
14.	11. 11. 13	Auswertung der Beratungsvideografien
15.	18. 11. 13	Vorbereitung der Trainee-Tätigkeit ab Februar 2014

## Themenübersicht: Modul Bewerten

Datum	Themen
1. 25. 11. 13	Benotete Lehrproben
2. 02. 12. 13	Kriterienraster: Die Beurteilung von Unterricht: Rheinland-Pfalz, Baden-Württemb., Berlin (Ibus), Hamburg, Jena Aufstellung und Anwendung eines eigenen Bewertungsrasters anhand eines Unterrichtsvideos
3. 09. 12. 13	Rollenverständnis von Fachleitern zwischen Förderung und Beurteilung: Bewertungsbiographie von LAA Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung KOMMUNIKATIVE VALIDIERUNG
4. 16. 12. 13	Kommunikative Validierung im Feld
5. 06. 01. 14	Vornote für LAA
6. 13. 01. 14	Die mündliche Prüfung Die schriftliche Prüfung (Hausarbeit)
7. 20. 01. 14	Abschlussfragebogen / Filmanalyse Festlegung der Trainee-tätigkeit

## Themenübersicht: Trainee-Tätigkeit

Datum	Themen
27. 01. 14	Jeder Teilnehmer hat fünf Pflichtkonsultationen zu absolvieren. Darüber hinaus können bei Bedarf weitere Konsultationen individuell vereinbart werden. Die Konsultationen können aus folgenden Montagsterminen gewählt werden:
03. 02. 14	
10. 02. 14	
24. 02. 14	
03. 03. 14	
10. 03. 14	
17. 03. 14	
24. 03. 14	
31. 03. 14	Konsultationen
07. 04. 14	
14. 04. 14	
05. 05. 14	
12. 05. 14	
19. 05. 14	
26. 05. 14	
02. 06. 14	(letzter Konsultationstermin)
16. 06. 14	Individuelle Vorbereitung auf die Präsentationen im Plenum
23. 06. 14	Präsentationen
30. 06. 14	Präsentationen
07. 07. 14	Feierlicher Abschluss mit Übergabe der Zertifikate

## Literatur

- Ahrens, F., & Kleinespel, K. (2012). Fortbildung Didaktik – ein Modell der Kooperation der Universität Jena, der Thüringer Studienseminare und des Landesinstituts ThLLM zur Berufseingangsqualifizierung von Fachleitern in Thüringen. In: Bundesarbeitskreis der Fach- und Seminarleiter (Hrsg.). Seminar, Heft 3/2012 (im Druck).
- Baumert, J., et al. (1997). TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske+Budrich.
- Bruner, J. S. (1970). Der Prozess der Erziehung. Düsseldorf: Schwann.
- Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter (BAK) (Hrsg.). (2012). Seminar, Heft 1/2012: Wege zur Professionalisierung. 45. Seminartag Jena.
- Gröschner, A. (2012). Praktische Lerngelegenheiten intensiv begleiten. In: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter (Hrsg.). (2012). S. 44–61.
- Kleinespel, K., & Ahrens, F. (2012). Formative Evaluation der Fortbildung Didaktik – eines Modells zur Berufseingangsqualifizierung von Fachleitern in Thüringen. In: Bundesarbeitskreis der Fach- und Seminarleiter (Hrsg.). Seminar, Heft 3/2012 (im Druck).
- Kreis, A., & Staub, F. C. (2009). Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Ansatz zur kooperativen und fachspezifischen Unterrichtsentwicklung im Kollegium. In: K. Maag-Merki (Hrsg.). Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen (S. 26–39). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Lütgert, W. (2012). Wege zur Professionalisierung – Jenaer Modell der Leh-

rerbildung. In: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter (Hrsg.). (2012). S. 32–32.

Prenzel, A. (2006). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. (3. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. In: Beiträge zur Lehrerbildung. 19 (2). S. 157–174.

## Internet-Literatur

- KMK (2004)  
[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf), Zugriff 11.06.2012.
- Lehrerfortbildung Baden-Württemberg  
<http://lehrerfortbildung-bw.de/fortbildungen/lfbdb/uebersicht.html>, Zugriff: 11.06.2012.
- Lütgert, W. (2002).  
[http://www.uni-jena.de/Rede\\_Luetgert.html](http://www.uni-jena.de/Rede_Luetgert.html). Zugriff: 10.09.2102.
- Praxissemesterordnung im Jenaer Modell der Lehrerbildung.  
<http://www.uni-jena.de/unijenamedia/Downloads/einrichtungen/zfd/Praxissemester/Praxissemesterordnung.pdf>.
- Sachsen macht Schule.  
[http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/download/download\\_sbi/konzeption\\_fachleiter\\_web.pdf](http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/download/download_sbi/konzeption_fachleiter_web.pdf) Zugriff: 11.06.2012.
- Stifterverband-Antrag-Jena (2009).  
<http://www.uni-jena.de/unijenamedia/Downloads/einrichtungen/zfd/Stifterverband/Antrag-p-36997.pdf> Zugriff: 11.06.2012.

Studienseminar Paderborn (2009). Video-gestützte Professionalisierung im Kompetenzorientierten Unterricht. Ein Projekt zur Kompetenzentwicklung von Lehrkräften in den Fächern Evangelische und Katholische Religionslehre sowie in weiteren Fächern. <http://www.studienseminar-paderborn.de/gy/downloads/unterrichtsmitschauprojekt5.2.pdf> Zugriff: 29.06.2012.

Andreas Jantowski, Susann Ebert, Jürgen Vogt und Ute Schumann

## Erwartungen, Erfahrungen, Ansprüche

Eine empirische Untersuchung des Thillm 2011–2012  
zur Berufseingangsphase in Thüringen – ausgewählte Befunde<sup>1</sup>

### 1. Abstract

Berufliche Übergänge, sogenannte Transitionsphasen, sind bedeutende und prägende Phasen im Leben eines Menschen, was zwischenzeitlich sowohl aus entwicklungstheoretischer, soziologischer bzw. sozialpsychologischer als auch aus der Perspektive der Belastungs- und Stressforschung empirisch hinreichend belegt werden konnte (Busshoff 1998, Herzog et al. 2007, Jantowski 2011, Jantowski et al. 2012). Von besonderer Bedeutung im Lehrerberuf ist die Phase des Übergangs vom Vorbereitungsdienst in die Phase der aktiven, selbstverantworteten Berufsausübung (bspw. Hericks 2006). Aus diesen Befunden heraus ergibt sich die dringende Notwendigkeit, die Professionalisierungsbedingungen und besonderen Beanspruchungen der Berufseinsteiger innerhalb dieser Transitionsphase zu kennen und geeignet zu unterstützen und zu begleiten. Nachfolgend wird die Berufseingangsphase im Lehrerberuf vor allem aus der Perspektive der Belastungstheorie und unter Verweis auf sozialpsychologische und professionstheoretische Positionen sowie unter dem Fokus des Kompetenzerwerbs von Leh-

rinnen und Lehrern und berufsbiografischer Aspekte betrachtet. Hieraus werden sowohl Handlungsfelder für die weitere Verbesserung der institutionalisierten Begleitung der Berufseingangsphase im Lehrerberuf abgeleitet als auch die neu konzipierte mittelfristig angelegte Struktur zur Unterstützung von Berufseinsteigern vorgestellt.

### 2. Die Berufseingangsphase im Lehrerberuf – eine Annäherung unter der Perspektive der Belastungsforschung

#### 2.1 Die Berufseingangsphase unter multiperspektivischer Betrachtung

Bevor die Berufseingangsphase unter der Perspektive der Belastungsforschung, die auch der empirischen Studie zugrunde liegt, näher betrachtet wird, sollen zunächst als zentral anzusehende Aussagen aus anderen Perspektiven die Besonderheiten dieses Berufsabschnittes verdeutlicht werden.

Berufseinsteiger befinden sich aus der Perspektive der Bildungssoziologie in der Phase der tertiären Sozialisation, d.h. im Übergang vom Erlernen des Berufs zum vollständigen Eintritt in den Beruf. Sie beginnen die Berufspraxis als akademisch

<sup>1</sup> Dieser Beitrag wurde erstmalig veröffentlicht in: Jantowski et al. 2012 & Jantowski (2011) und um aktuelle empirische Befunde erweitert.

hoch ausgebildete und berufspraktisch gut vorbereitete Fachkräfte für schulische Bildung und Erziehung innerhalb eines studierten Lehramtes, verfügen aber professionstheoretisch noch nicht über die vollständige berufspraktisch notwendige Expertise (Blömeke et al. 2008).

Vor dem Hintergrund der (berufs-) biografisch-psychologischen Entwicklungsperspektive müssen z.B. Anpassungs- und Integrationsleistungen (in das System Schule), Leistungen von Neuorientierung (Kollegium, Schulumfeld) und Identitätsbildung (Identifikation mit der neuen Aufgabe) sowie Leistungen der Rollenfindung und der Abstimmungen privater und beruflicher Lebensentwürfe erbracht werden. Ebenso müssen die volle Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit in der Berufsausübung, die nunmehr gefordert werden, als Entwicklungsaufgabe vom ersten Tag der Berufsausübung an bewältigt werden. Gleichzeitig fallen wesentliche Elemente der kollegialen Beratung und Betreuung sowie die Unterstützung, die bisher durch die Fachleiter der Studienseminare geleistet wurde, weg.

Die Berufseingangsphase lässt sich aus diesen Perspektiven als Annahme einer großen Herausforderung begreifen, sich einer neuen, potenziell konflikthaften Lebenssituation zu stellen und diese zu bewältigen. Nach Terhart (2000) werden innerhalb dieser Phase individuelle Routinen, Einstellungen, Wahrnehmungsschemata und Bewertungstendenzen ausgebildet. Das bisher Gelernte war vorwiegend durch Regeln deduziert. Dieses bisher vorwiegend deduzierte Wissen muss nunmehr an die konkreten pädagogischen Situationen angemessen angepasst und auf sie transferiert werden (Neuweg 2010). Aus den Situationen wiederum muss induktiv

neues Handlungswissen generiert werden. Hinzu kommt die Problematik, dass zumindest partiell Widersprüche zwischen theoretischen Wissensbeständen und praktischen Handlungen und Erfahrungen auftreten, die ebenso bewältigt werden müssen. Hierbei vollziehen sich wichtige und prägende Prozesse der Adaption und Akkomodation.

## 2.2 Belastung und Stress –

### eine begriffliche Standortbestimmung

Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass die Berufseingangsphase nicht nur eine Herausforderung darstellt, sondern auch mit spezifischen Belastungseffekten verbunden ist, was auch durch die inzwischen vorliegenden empirischen Studien indiziert wird (Terhart 2000, 2001, Lipowski 2003, Hericks 2006). Hierin liegen Gefahren und Risiken, aber auch Chancen und Gewinnerfahrungen. Zum besseren Verständnis der Belastungssituation in der Berufseingangsphase soll zunächst der Belastungsbegriff näher betrachtet werden.

Der Belastungsbegriff ist ein interdisziplinär höchst unterschiedlich belegter Terminus, wird überwiegend uneinheitlich verwendet und oftmals mit „Beanspruchung“ und „Stress“ gleichgesetzt, wenn nicht sogar synonym verwendet (vgl. Faltmaier 1988/ Rudow 1994/ Kramis-Aebischer 1996/ Combe 1996/ Krause 2002/ von Dick et al. 1999). Wissenschaftsgeschichtlich kann der Begriff auf Selye (1956) zurückgeführt werden, der Belastung als Form von Stress, als eine zunächst unspezifische Reaktion des Individuums auf jede Art von Anforderung, begriff.

Beanspruchungen umfassen alle aus der Umwelt oder aus der eigenen Person heraus gestellten Anforderungen an das Individuum. Da jedoch Ansprüche, die die

Umwelt stellt, und die eigenen Anforderungen interindividuell sehr verschieden wahrgenommen und beurteilt werden, muss Belastung mehr sein als die Summe aller Beanspruchungen. Die Anforderungen aus der Umwelt müssen zunächst als relevant durch das Individuum beurteilt werden. Das bedeutet, die Person muss erkennen, dass die Anforderung für sie wichtig ist und von ihr bewältigt werden muss. Gleichzeitig ist zu beurteilen, ob die Anforderung vor dem Hintergrund der eigenen Bewältigungsmöglichkeiten und Ressourcen erfüllt und mit welchem Aufwand bearbeitet werden kann. Beurteilt das Individuum die gestellten Anforderungen (Beanspruchungen) als mit den Bewältigungsmöglichkeiten kompatibel, entsteht eine positive Belastungssituation, ein Gleichgewicht zwischen Beanspruchung und Bewältigung. Sind die Ansprüche zu gering, werden möglicherweise positive Entwicklungen für die Person verhindert. Übersteigen die Anforderungen die vorhandenen Ressourcen und Bewältigungsmöglichkeiten, entsteht eine negative Belastung, bei der die Situation als Bedrohung oder gar als Verlust bewertet wird. In allen Fällen aber findet eine Bewertung der Beanspruchungen durch das Individuum statt.

Dementsprechend wird Belastung nachfolgend als eine vor dem Hintergrund subjektiver Handlungsmöglichkeiten vollzogene Interpretation der Anforderungen der kognizierten Umwelt begriffen. Nach einem einfachen additiven Modell ergibt sich die Gesamtbelastung der Person aus dem Zusammenspiel aller interpretierbaren Beanspruchungen unter Berücksichtigung entlastender Momente und Unterstützungen. Die Summe der empfundenen Belastung wird demnach durch intrapersonale Variablen und durch die Nutzung vorhandener

Ressourcen durch das Individuum modelliert. Das „Empfinden“ bezeichnet dabei einen situativ gebundenen physiologischen Erregungszustand des Individuums, der sich aus der subjektiven Gewichtung von Beanspruchungen und Bewältigungsmöglichkeiten ergibt. Dies mündet in das individuelle Belastungsempfinden, das sich darin ausdrückt, dass gleiche oder ähnliche Belastungen aus der Umwelt zu unterschiedlichen Beanspruchungen des Individuums und hierüber zu einem interindividuell unterschiedlichen Belastungsempfinden führen (Rudow 1994).

## 2.3 Belastung und Stress –

### modellhafte Annäherungen

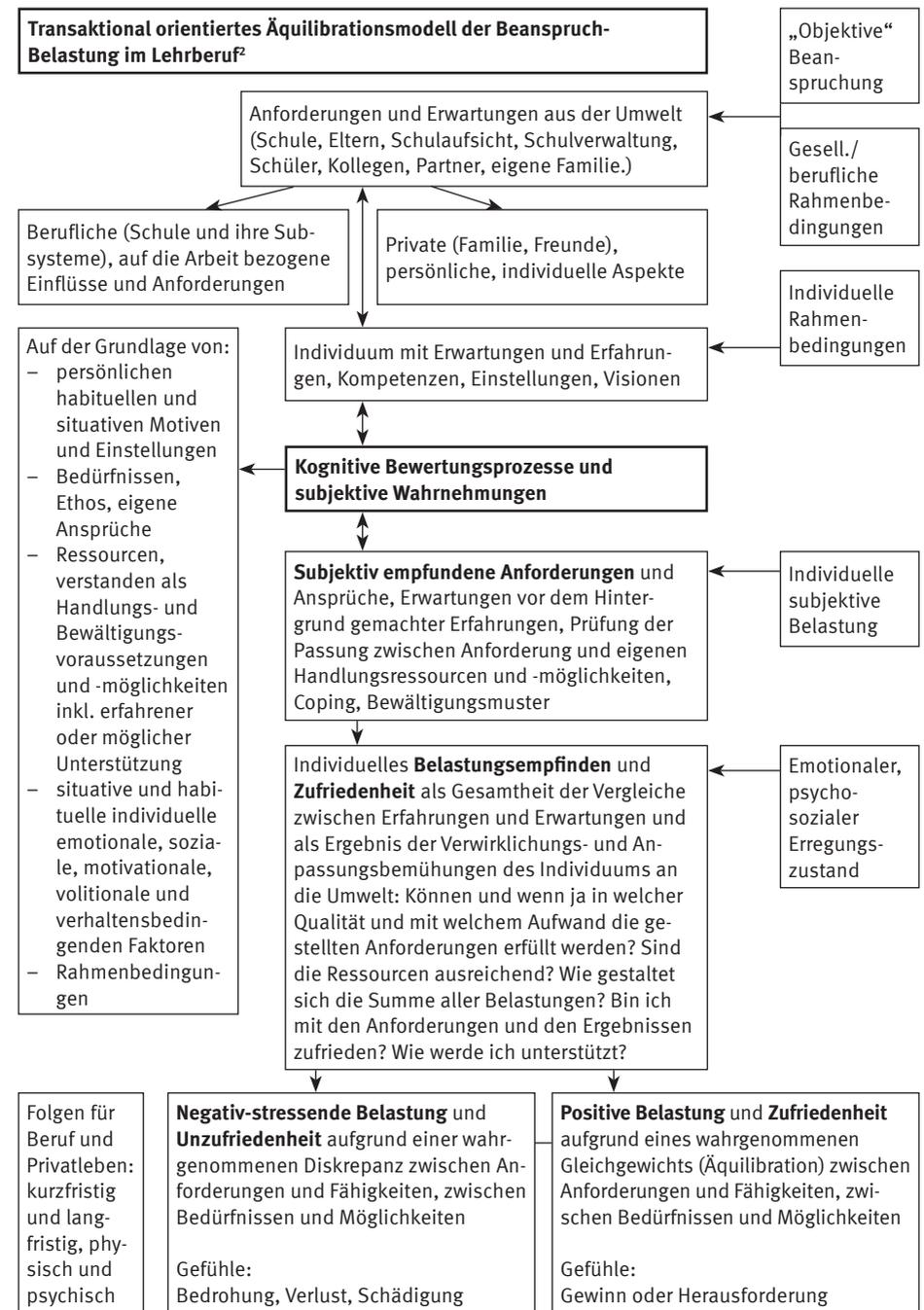
Zwischenzeitlich liegen zahlreiche Erklärungsmodelle für den Belastungsansatz vor, die gelegentlich in Gruppen als eher reaktionsbezogenen, reizbezogenen und relationalen Schemata zusammengefasst werden (Faltmaier 1988/ Nitsch 1981).

Insgesamt wird nachfolgend der transaktionale Ansatz von Lazarus in den Mittelpunkt gestellt, allerdings ergänzt durch eine arbeitspsychologische Perspektive, wie sie beispielsweise im Job Characteristics Model von Hackman und Oldham (1980, zit. nach von Dick et al. 1999) zum Ausdruck gelangt. Dieses Modell umfasst Tätigkeitsmerkmale, psychologische Erlebniszustände (Bedeutsamkeit der Arbeit und Verantwortlichkeit für die Arbeit, Kenntnis der Resultate) und Auswirkungen der Arbeit.

Aus den theoretischen Überlegungen und Annahmen wurde das folgende Äquibrationsmodell, das hinsichtlich des Belastungsempfindens für die Berufseingangsphase und damit für das Stresserleben als grundlegend angesehen werden kann, abgeleitet:

Für die Berufseinsteiger angewendet, bedeutet dieses Modell konkret folgendes: Das System Umwelt und seine Subsysteme (Schule–Kollegium–Klasse–Schüler, eigene Familie etc.) stellt Anforderungen an die Lehrpersonen und umgekehrt. Da das Individuum selbst Teil seiner Umwelt ist, diese mitgestaltet und gleichzeitig von ihr geprägt wird, stehen Individuum und Umwelt in einer engen und untrennbaren Wechselbeziehung (vgl. Lewin 1951). Die Anforderungen des Systems Schule müssen dabei als hochkomplex eingeschätzt werden, da pädagogische Situationen wenig standardisierbar, schwer vorhersehbar und in hohem Grade offen sind, Probleme oftmals zeitgleich in Erscheinung treten und trotz hoher Unterschiedlichkeit eine schnelle, häufig sofortige Entscheidung verlangen, die Ansprüche und Erwartungen an die Lehrperson vielfältig und mitunter widersprüchlich sind und die Bezugsgruppen eine starke Heterogenität aufweisen. Sieland und Rahm kennzeichnen pädagogische Interaktionen deshalb zu Recht als „... eine laufende Kombination aus Handeln und Erfahrungsbildung unter erschwerten Bedingungen“ (2010, S. 245). Außerdem bleiben die Effekte und Wirkungen des eigenen Handelns meist unsicher und auf Erfahrung beruhend, das Erreichen der Ziele über einen längeren Zeitraum ungewiss. Des Weiteren stellt auch der private Bereich Ansprüche an die Person, interagiert, moderiert und prädiziert eventuell sogar den beruflichen Bereich und umgekehrt. Rothland & Terhart heben hervor: „Insbesondere unter Berücksichtigung der Genese erfahrungsbasierten praktischen Wissens und Könnens stellt sich das Lehrer-Werden und Lehrer-Bleiben als berufsbiografisch bedingte Entwicklung dar, die über den Beruf hinaus strukturell eng mit

den privaten Teilen der Biografie verknüpft ist.“ (2009, S. 797). Damit sind beide Subsysteme, Privates und Beruf, als relevante Faktoren für das persönliche Belastungsempfinden zu berücksichtigen, die Anforderungen an das Individuum stellen und die das Individuum zunächst als für sich relevant erachten und dann subjektiv bewerten muss. Diese subjektive Bewertung einer Anforderung in einer Situation kann von vorhandenen sozialen Strukturen und den Beziehungen (Kollegen, Schüler–Lehrer, Lehrer–Schulleitung) oder von individuellen Dispositionen (wie z. B. Stressresistenz, Arbeitsweise, Erholungsfähigkeit, Extrovertiertheit, Frustrationstoleranz, aber auch momentane Gefühle, evaluative Urteile über Objekte/Subjekte oder Stimmungen) moderiert werden. Insbesondere der kooperativen Arbeit, dem Lernen in sozialen Gruppen, wird oft eine herausragende Bedeutung im Zusammenhang mit dem Belastungsempfinden zugesprochen (Bungard & Wiendieck 2001; zur Kooperation im Kollegium bspw. Schratz 2010, Richter et al. 2011). Vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen, aber insbesondere der Handlungsressourcen, -möglichkeiten und -voraussetzungen (administrative und konkrete schulische Arbeitsbedingungen wie bspw. Vorgaben, persönliche Kompetenzen, Selbstwirksamkeit) werden die Ansprüche und Anforderungen der Umwelt interpretiert. Das Ergebnis dieser Interpretation besteht in einem subjektiven Belastungs- und Zufriedenheitsempfinden und mündet in eine positive, ambivalente oder negative Bewertung. Eine anhaltende negative Bewertung kann nach Rudow (1994) zu psychischer Ermüdung, Dauerstress und gesundheitlichen Schädigungen führen. Auch Einschränkungen der Leistungsfähig-



<sup>2</sup> Das Modell wurde konzipiert in Anlehnung an Jantowski 2011, S. 164.

keit als kurzfristige Folge bis hin zu Symptomen des Burnout können Folgen einer dauerhaft negativen Belastung sein (Rudow 1994). Gesundheitliche Schädigungen werden inzwischen allgemein als Folgen einer anhaltend als negativ bewerteten Belastung anerkannt (Bauer 2007). Auf der Grundlage der Bewertung erfolgt dann die Handlung als Reaktion des Individuums auf die subjektiv interpretierte Situation. Der theoretische Hintergrund dieses Handelns wird in der Handlungsregulationstheorie gesehen.

## 2.4 Belastungen und ihre Spezifika in der Berufseingangsphase

Der Begriff des Praxisschocks ist auch heute noch allgegenwärtig, wenngleich nicht mehr gänzlich unumstritten. Ob man diesen Begriff nun verwenden möchte oder nicht, lassen sich inzwischen empirisch gut belegt Belastungen identifizieren, die als für die Berufseingangsphase typisch betrachtet werden können (Lersch 2006 und Abs 2011). Dies sind vor allem die Probleme mit der Klassenführung, Unsicherheiten im Umgang mit den Eltern, Probleme beim Suchen, Anfertigen und Auswählen sowie der Zusammenstellung von Unterrichtsmaterialien und eine angemessene, situativ adäquate Reaktion auf individuelle Schülerprobleme (Veenman 1984). Diese Ergebnisse erweitern Richter et al. (2011) um die Aspekte des Zeitmanagements und der Elternkommunikation, der Sicherstellung von Disziplin im Unterricht sowie des angemessenen Umgangs und der Reaktion auf Störungen, aber und besonders auch des angemessenen Umgangs mit einer zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft.

Ergänzt werden diese Probleme durch eine Vielzahl neuer Herausforderungen an die

Lehrkräfte, die an sie durch veränderte gesellschaftliche und familiäre Bedingungen gestellt werden. Der Lehrerberuf und im Besonderen die Berufseingangsphase muss auf dieser Basis und wie von Schaar Schmidt (2004) empirisch belegt als eine hochbeanspruchende Profession angesehen werden, die oftmals als hochbelastend erlebt wird.

Mit der im letzten Teil des Beitrages vorgestellten Struktur der Unterstützungsangebote in der Berufseingangsphase soll versucht werden, dass von Rothland und Terhart unseres Erachtens zu Recht erhobene Diktum weiter zu stärken: „In der Zusammenschau der Ergebnisse zeigt sich entgegen medialer Skandalisierung ..., dass dem Großteil der Lehrkräfte in den alltäglichen Beanspruchungssituationen dauerhaft eine wirksame Bewältigung gelingt, die als Voraussetzung für eine erfolgreiche und zufrieden stellende Berufsausübung angesehen werden kann.“ (2009, S. 804f.)

## 3. Empirische Befunde zur Berufseingangsphase in Thüringen

### 3.1 Zur Methodik und Anlage der Studie

Am Thillm werden regelmäßig Erhebungen mit den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern zur Erfassung von Erfahrungen, Erwartungen, Ansprüchen und Wünschen durchgeführt, um in Verbindung mit der Berufseingangsphase zukünftig geeignete Fortbildungen und Unterstützungsangebote unterbreiten zu können. Diese Erhebungen fanden im Rahmen von Veranstaltungen in den Zeiträumen von März bis Juli 2011, Oktober 2011 bis Januar 2012 und im März 2012 statt. Insgesamt wurden dabei zur Spezifikation des Problemfeldes und dessen weiterer Exploration sowie zur

steten Verbesserung des Messinstrumentes und seiner Validierung 140 Lehrerinnen und Lehrer, die sich in der Berufseingangsphase befinden, mittels voll standardisiertem Fragebogen schriftlich befragt. Die Bedingungen können als weitgehend standardisiert angesehen werden, da die Fragebögen innerhalb der jeweiligen Veranstaltungen ausgefüllt wurden. Konfundierungseffekte können hier aufgrund unterschiedlicher Messzeitpunkte nicht ausgeschlossen werden.

### Stichprobenziehung

	Messzeitpunkt T1=03-07 2011		Messzeitpunkt T2=10/2011- 01/2012		Messzeitpunkt T3=03/2012	
Stichprobe	56 Lehrerinnen und Lehrer		55 Lehrerinnen und Lehrer		29 Lehrerinnen und Lehrer	
Geschlecht	87,2 % w	12,8 % m	81,8 % w	18,2 % m	93,1 % w	6,9 % m
Alter	M= 30,26 (J), SD=7,5		M=31,04 (J), SD= 5,07		M=29,14 (J), SD= 4,4	

### Stichprobenziehung

Die Befunde können aufgrund der relativ kleinen Stichproben zu den jeweiligen Messpunkten zunächst als Exploration angesehen werden. Zum Messzeitpunkt T1 wurden innerhalb des Fragebogens keine Fragen zur Belastungssituation der Berufseinsteiger erfragt. Ausgewählte Befunde für den Erhebungszeitraum März bis Juni 2011 sind veröffentlicht in Jantowski (2011): Handbuch zur Berufseingangsphase. Aus diesem Grund wird der Messzeitpunkt T1 hier nicht weiter ausgeführt. Das Messinstrument für T2 und T3 bezog sich inhaltlich auf folgende Bereiche.

Tabelle			
Teil	Inhalt	Anzahl der Items	Beispielitem
1	Soziografische Angaben	7	In wie vielen Schulen sind Sie zurzeit eingesetzt?
2	Fragen zur Ausbildung und zur Wahl des Berufes	6	Bitte geben Sie an, warum Sie sich für Ihren Beruf entschieden haben
3	Beurteilung zur Wichtigkeit von Inhalten der Fortbildungen	11	Wie wichtig sind Ihnen Fortbildungen zum Thema Leistungsbewertung? (5-stufige Likert-Skala)
4	Einschätzung zu eigenen Erfahrungen mit Kolleginnen und Kollegen	20	Unabhängig vom Thema weiß ich, wie ich Schüler/innen in den Unterricht einbeziehe (5-stufige Likert-Skala – Zustimmung)
5	Einschätzung zu eigenen Erfahrungen mit Kolleginnen und Kollegen	17	Die Kolleginnen und Kollegen haben mich herzlich aufgenommen (5-stufige Likert-Skala – Zustimmung)
6	Einschätzungen zu eigenen Erfahrungen mit der Institution Schule	19	Sind Ihre Wünsche bei der Stundenverteilung berücksichtigt worden (5-stufige Likert-Skala – Zustimmung)

### 3.2. Ausgewählte Befunde

Die Schulartenverteilung ist nachfolgend dargestellt.

Tabelle		
Oktober 2011 – Januar 2012 (T2)	Häufigkeit	Gültige Prozente
Keine Angabe	0	0
Berufsbildende Schule	4	7,1
Förderschule	2	3,6
Gesamtschule	2	3,6
Grundschule	31	55,4
Gymnasium	8	14,3
Regelschule	9	16,1
Gesamt	56	100,0

Von den befragten Probanden im Zeitraum 10/2011–01/2012 sind 74,5% der Befragten an einer Schule und 25,5% an zwei Schulen tätig. 69,6% der Probanden nehmen die Tätigkeit eines Klassen- bzw. Kursleiters wahr. Dabei haben 30,4% der Berufseinsteiger vor der Aufnahme des Lehramtsstudiums eine andere Ausbildung absolviert.

Tabelle		
März 2012 (T3)	Häufigkeit	Gültige Prozente
Keine Angabe	1	3,4
Berufsbildende Schule	3	10,3
Förderschule	1	3,4
Grundschule	17	58,6
Gesamtschule	1	3,4
Gymnasium	3	10,3
Regelschule	3	10,3
Gesamt	29	100,0

Die Abschlüsse zum Messzeitpunkt T2 sind zu 75,9% Staatsprüfungen und zu 24,1% BA-/MA-Abschlüsse. Im März 2012 sind 81,5% der Befragten nur an einer Schule tätig; 18,5% an zwei Schulen. 31% der Probanden nehmen die Tätigkeit eines Klassen- bzw. Kursleiters wahr. Nur 20,7% der Befragten haben vor der Aufnahme des Lehramtsstudiums eine andere Ausbildung absolviert. Die Abschlüsse sind zu 44,4% die Staatsprüfungen und zu 55,6% BA-/MA-Abschlüsse. Erworben wurden diese Abschlüsse vorrangig in den Jahren 2008–2010.

Belastungsempfinden

5er-Scalierung (5 = sehr stark, 4 = stark, 3 = teils/teils, 2 = gering, 1 = sehr gering)

Tabelle		
Item	Messzeitpunkt T2	Messzeitpunkt T3
Wie stark fühlen Sie sich derzeit insgesamt belastet?	M = 3,75; SD = 0,86	M = 3,45; SD = 0,91
Wie stark fühlen Sie sich derzeit durch Ihre Arbeit belastet?	M = 3,78; SD = 0,76	M = 3,67; SD = 0,83
Wie stark fühlen Sie sich derzeit durch Situationen/ Ereignisse belastet, die Ihr Privatleben betreffen?	M = 2,96; SD = 1,16	M = 2,96; SD = 1,19
Wie beurteilen Sie den Umfang der Ihnen zur Verfügung stehenden Freizeit?	M = 2,32; SD = 0,81	M = 2,25; SD = 0,89
Wie beurteilen Sie Ihre durchschnittliche Stressbelastung durch Ihre Arbeit?	M = 3,64; SD = 0,77	M = 3,44; SD = 0,82

Dabei fühlen sich zum Messzeitpunkt T2 ca. 61,8% der Befragten derzeit insgesamt sehr stark (20%) und stark (41,8%) belastet. 96,4% fühlten sich zumindest partiell durch ihre Arbeit belastet, davon sehr stark 16,4%, stark 49,1% und teilweise 30,9%. Durch Situationen, Ereignisse oder auch Umstände ihr Privatleben betreffend sehen sich 12,5% sehr stark, 17,9% stark und 32,1% teilweise belastet. Dabei beurteilen die Befragten den Umfang der ihnen zur Verfügung stehenden Freizeit zu 14,3% als sehr gering und 46,4% als gering. Darüber hinaus geben die Probanden an, dass sich ihre Stressbelastung zwischen dem Vorbereitungsdienst und ihrer jetzigen Tätigkeit: verringert hat (32%), konstant geblieben ist (47,2%), sich erhöht hat (20,8%). Insgesamt empfinden 64,3% der Befragten die Belastung im Beruf als genau wie erwartet und 32,1% artikulieren eine höhere Belastung im Lehrerberuf als sie erwartet hätten und 3,6% empfinden die Belastung geringer als erwartet.

Zum Messzeitpunkt T3 fühlen sich ca. 48,2% der Befragten derzeit insgesamt sehr stark (10,3%) und stark (37,9%) be-

lastet. 92,5% fühlten sich zumindest partiell durch ihre Arbeit belastet, davon sehr stark 14,8%, stark 44,4% und teilweise 33,3%. Durch Situationen, Ereignisse oder auch Umstände ihr Privatleben betreffend sehen sich 11,1% sehr stark, 22,2% stark und 29,6% teilweise belastet. Dabei beurteilen die Befragten den Umfang der ihnen zur Verfügung stehenden Freizeit zu 21,4% als sehr gering und 39,3% als gering. Darüber hinaus geben die Probanden an, dass sich ihre Stressbelastung zwischen dem Vorbereitungsdienst und ihrer jetzigen Tätigkeit: verringert hat (20,0%), konstant geblieben ist (28,0%), sich erhöht hat (44,0%) und in 8,0% der Fälle sogar stark erhöht hat. Insgesamt empfinden 64,0% der Befragten die Belastung im Beruf als genau wie erwartet und 32,0% artikulieren eine höhere Belastung im Beruf als Lehrer, als sie erwartet hätten.

Einschätzungen zu eigenen pädagogischen Erfahrungen und Selbstwirksamkeit 5er Skalierung: 4=stimmt total, 3=stimmt überwiegend, 2=stimmt teilweise, 1=stimmt eher nicht, 0=stimmt überhaupt nicht

**Tabelle**

Item	Messzeitpunkt T2	Messzeitpunkt T3
Die Lebenswelt meiner Schüler/-innen ist mir völlig fremd	M=0,85; SD=0,73	M=0,75; SD=0,75
Meine sozialpädagogischen Kenntnisse sind ausreichend	M=1,92; SD=0,77	M=2,32; SD=0,77
Ich muss viel strenger sein als ich möchte	M=1,84; SD=1,01	M=2,21; SD=1,17
Im Vorbereitungsdienst habe ich viele berufspraktische Fähigkeiten erwerben können	M=2,70; SD=1,06	M=3,04; SD=0,85
Es gibt massive Disziplinprobleme	M=1,33; SD=0,97	M=1,76; SD=1,09
Ich habe Schwierigkeiten, die Schüler/-innen zu motivieren	M=1,23; SD=0,76	M=1,32; SD=0,72
Ich brauche viel Zeit für Gespräche und Konfliktregelung, so dass der Unterricht zu kurz kommt	M=1,63; SD=0,94	M=1,66; SD=1,01
Es herrscht meist eine ruhige Arbeitsatmosphäre	M=2,34; SD=0,78	M=2,17; SD=0,76

Nur 1,8% der Befragten T2 gaben an, dass die Lebenswelt der Schüler für sie als Lehrer völlig fremd sei (T3 keiner der Befragten), für 14,5% (T3=17,9%) trifft dies noch teilweise zu. Die sozialpädagogischen Kenntnisse der Lehrer werden in der Selbstwahrnehmung von 22,2% (T3=42,9%) als überwiegend ausreichend eingeschätzt. 77,8% (T3=57,1%) aller Befragten gaben an, sich zumindest in Teilen mehr derartige Kenntnisse zu wünschen. Bezogen auf die eigene pädagogische Wirksamkeit geben 63,6% (T3=72,4%) der Befragten an, dass sie zumindest teilweise viel strenger sein müssen, als sie das eigentlich wollen. 11,1% (T3=20,6%) geben an, massive Disziplinprobleme wahrzunehmen, 24,1% (T3=31,0%) bestätigen dies teilweise. Der eigene pädagogische Stil konnte dabei mehrheitlich 72,2% (T3=74,1%) im Vorbereitungsdienst ausgebildet werden, während jedoch von 27,9% (T3=25,9%) hier Reserven gesehen werden. Gravieren-

de Motivationsprobleme der Schüler durch den Lehrer haben nur 3,8% (T3=7,1%) der Befragten, weitere 29,6% (T3=25,0%) aber zumindest teilweise. Im Unterricht nehmen 48,2% (T3=37,9%) der Lehrerinnen und Lehrer eine überwiegend ruhige und lernförderliche Arbeitsatmosphäre wahr, während 10,7% (T3=20,7%) angeben, dies kaum realisieren zu können. 16,7% (T3=13,8%) der Befragten geben an, im Unterricht so viel Zeit für die Klärung von Konflikten und anderer Gespräche zu benötigen, dass es hierdurch zu Verlusten von Unterrichtszeit kommt, 33,3% (T3=41,4%) stimmen dem teilweise zu.

Erfahrungen der Teilnehmer zur Integration und zum kollegialen Umgang an den Schulen 5er Skalierung: 4=stimmt total, 3=stimmt überwiegend, 2=stimmt teilweise, 1=stimmt eher nicht, 0=stimmt überhaupt nicht

**Tabelle**

Item	Messzeitpunkt T2	Messzeitpunkt T3
Die Kolleginnen und Kollegen habe mich herzlich aufgenommen	M=3,30; SD=0,78	M=3,52; SD=0,78
Die kollegiale Atmosphäre ist sehr offen, jeder erzählt von seinen Problemen	M=2,41; SD=0,83	M=2,62; SD=1,05
Die Fachvertreter haben mich in die Arbeit der Fachschaften eingeführt und mich aktiv in die Arbeit einbezogen	M=2,07; SD=1,41	M=1,52; SD=1,16
Die Kolleginnen und Kollegen tauschen bereitwillig mit mir Materialien aus	M=2,61; SD=1,09	M=2,78; SD=1,05
Teamarbeit ist erwünscht	M=2,86; SD=0,94	M=3,00; SD=1,02
Die Kolleginnen und Kollegen sind hilfsbereit	M=3,09; SD=0,75	M=3,34; SD=0,67
Es herrscht eine pädagogische Diskussionskultur	M=2,32; SD=0,84	M=2,68; SD=0,98
Ich konnte meine vielen kleinen Fragen der Anfängerin/ des Anfängers ohne Scheu stellen und bekam immer eine Antwort	M=3,00; SD=0,78	M=3,39; SD=0,69

Hierbei wurden im Einzelnen folgende Angaben für T2 und T3 gemacht: Die neuen Kolleginnen und Kollegen verspürten zu 48,2% (T3=65,5%), „stimmt total“ und weiteren 35,7% (T3=24,1%) „stimmt überwiegend“ eine herzliche Aufnahme an den Schulen. Der Existenz einer offenen kollegialen Atmosphäre an der Schule stimmen 8,9% (T3=20,7%) voll, 33,9% (T3=37,5%) überwiegend und weitere 48,2% (T3=27,6%) zumindest noch teilweise zu. 46,5% gaben an, dass sie durch die jeweiligen Fachvertreter gut in die Arbeit der Fachschaften eingeführt und einbezogen wurden, 37,5% stimmen dieser Aussage jedoch nicht zu. 67,9% (T3=71,4%) der Lehrerinnen und Lehrer geben an, dass Teamarbeit an der Schule gewünscht ist, weitere 25% (T3=17,9%) sagen dies zumindest teilweise. Eine große Hilfsbereitschaft seitens der etablierten Lehrer gegenüber den neuen Kollegen verspüren 76,7% (T3=89,6%) in mindestens überwiegendem Maße, weitere 23,3% (T3=10,3%) zumindest partiell. 74,1% (T3=89,3%) artikulieren, dass sie alle sie interessierenden Fragen stellen können, ohne Scheu haben zu müssen.

**Erfahrungen mit der Institution Schule**  
Bezogen auf die Schule als Institution und Organisation wurden den Befragten 19 Items mit nominalskalierten Antwortkategorien vorgelegt. Zu jedem Item sollten die Befragten gleichzeitig einschätzen, wie wichtig ihnen der jeweilige Aspekt ist. Im Einzelnen gaben die Befragten folgendes für T2 und T3 an.  
41,1% (T3=57,7%) geben an, dass ihre Wünsche bei der Stundenverteilung berücksichtigt wurden. Diesen Aspekt halten 37,7% (T3=15,4%) für sehr wichtig und 32,1% (T3=57,7%) für wichtig. Da-

bei geben 67,9% (T3=64,3%) an, als Entlastung Fachunterricht in Parallelklassen bekommen zu haben, was auch von 68,6% (T3=81,8%) der Befragten als sehr wichtig und wichtig eingeschätzt wird. Bei 58,9% (T3=67,9%) hat die Schulleitung den neuen Kolleginnen und Kollegen vor Schulbeginn Kontakte zu Fachvertretern oder parallel unterrichtenden Kollegen vermittelt, sodass sie sich bereits vor Schulbeginn mit den neuen Aufgaben befassen konnten. 69,7% (T3=82,6%) halten dies jedoch für sehr wichtig bis wichtig. 57,1% (T3=30,8%) haben eine Informationsschrift über alle wichtigen Regeln in der Schule bekommen. Dies wird allerdings von allen Beteiligten zu beiden Messzeitpunkten als zumindest partiell wichtig eingeschätzt. 98,2% (T3=96,4%) der Befragten wurden in der Schule den neuen Kolleginnen und Kollegen vorgestellt, was auch von allen als sehr wichtig bis teilweise wichtig eingeschätzt wird. Darüber hinaus sind 50% (T3=42,9%) einem entsprechenden Team zugewiesen worden. Nur 17,9% (T3=34,5%) der Befragten haben einen Kollegen als festen Ansprechpartner in der Rolle eines Betreuers bekommen. Diesen Umstand schätzen jedoch 16,1% (T3=39,1%) als sehr wichtig, 23,2% (T3=34,8%) als wichtig und 26,8% (T3=8,7%) als teilweise wichtig ein. Die Schulleitungen haben bei 80,4% (T3=75%) der Befragten ein ausführliches Gespräch zu Schulbeginn mit den neuen Lehrpersonen geführt. Dies wird auch von allen Befragten bei beiden Erhebungen als sehr wichtig bis teilweise wichtig erachtet. Nur 28,6% (T3=25%) der Befragten, die gleichzeitig als Klassenlehrer eingesetzt wurden, erhielten eine Information über die entsprechenden Aufgaben nach dem Thüringer Schulgesetz, was jedoch von 64,3%

(T3=72,7%) als sehr wichtig bis wichtig eingeschätzt wird. Seitens der Schulleitung verspürten 67,9% (T3=88,5%) der Befragten eine Unterstützung in der Anfangszeit. Diese Unterstützung wird von 46,4% (T3=63,6%) als sehr wichtig und von 28,6% (T3=27,3%) für wichtig eingeschätzt.

Zur Beurteilung der Wichtigkeit bestimmter Inhalte der Fortbildungen  
Die Probanden wurden in 11 Items danach gefragt, wie wichtig ihnen bestimmte Fortbildungsthemen in der Berufseingangsphase für die Ausgestaltung ihres Unterrichtes sind. Die einzelnen Items orientieren sich an einer 5-Likert-Skala (0=unwichtig, 4=sehr wichtig). Hierzu ergaben sich für die zwei Messzeitpunkte folgende Werte:

**Messzeitpunkt T2:**  
Durchschnittlich werden die Themen „Umgang mit Unterrichtsstörungen/Disziplinproblemen“ (M=3,5, SD=0,66); „individuelle Förderung“ (M=3,43, SD=0,74); „Klassenführung“ (M=3,25, SD=0,92); „effektive Unterrichtsvorbereitung“ (M=3,16, SD=0,83), „Methodenvielfalt“ (M=3,13, SD=0,98), „Leistungsbewertung“ (M=3,05, SD=0,87), „Gemeinsamer Unterricht“ (M=3,04, SD=0,84) als sehr wichtig bis wichtig innerhalb der Fortbildung in der Berufseingangsphase beurteilt. Ebenfalls als überwiegend wichtig, aber im Vergleich zu den vorherigen Items etwas nachrangiger ist „inhaltliche Fachfortbildung“ (M=2,89, SD=0,91). Nur als teilweise wichtige Themen werden beurteilt „Didaktische Reduktion“ (M=2,48, SD=0,85), „Entwicklung von schulinternen Curricula“ (M=2,41, SD=0,96), „Unterrichtsplanung in einem nicht studierten Fach“ (M=2,33, SD=0,93).

**Messzeitpunkt T3:**  
Hier wurden die Themen „Umgang mit Unterrichtsstörungen/Disziplinproblemen“ (M=3,45; SD=0,67), „individuelle Förderung“ (M=3,34; SD=0,67), „effektive Unterrichtsvorbereitung“ (M=3,32, SD=1,02), „Klassenführung“ (M=3,24; SD=0,95), „Leistungsbewertung“ (M=3,15; SD=0,81) und „Methodenvielfalt“ (M=2,90 SD=0,86), „Gemeinsamer Unterricht“ (M=2,83, SD=1,14) als wichtig bis sehr wichtig innerhalb der Fortbildung in der Berufseingangsphase beurteilt. Ebenfalls überwiegend wichtig, aber etwas nachrangiger sind demgegenüber „Didaktische Reduktion“ (M=2,63, SD=0,69), „Entwicklung von schulinternen Curricula“ (M=2,5, SD=1,0). Nur als teilweise wichtiges Thema wird „Unterrichtsplanung in einem nicht studierten Fach“ (M=2,38, SD=1,33) beurteilt.

### 3.2 Interpretation

Die Berufseingangsphase wird in der Einschätzung der befragten Lehrerinnen und Lehrer zu beiden Messzeitpunkten als eine Phase relativ hoher Belastung eingeschätzt. Die Gesamtbelastung der Lehrerinnen und Lehrer, wie sie sich sowohl in den einzelnen Items als auch im Belastungsempfinden abbildet, ist zu beiden Erhebungszeitpunkten als relativ hoch zu bezeichnen. Fast alle Befragten empfanden dies überwiegend durch ihre Arbeit. Dabei beurteilten die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger, dass sich ihre Stressbelastung zwischen Vorbereitungsdienst und Lehrerdienst erhöht hat bzw. konstant geblieben ist. Hierbei kann von einer relativ homogenen Einschätzung ausgegangen werden, da die einzelnen Werte durchschnittlich eine nur geringe Streuung aufweisen. In der Einschätzung der eigenen pädagogischen

Wirksamkeit gaben die Befragten an, dass sie ihre berufspraktischen Fähigkeiten im Vorbereitungsdienst ausbilden konnten. Reserven sind bei den Angaben in beiden Messzeitpunkten bei den sozialpädagogischen Kenntnissen zu finden. Hier beurteilen über die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer, dass sie sich zumindest in Teilen mehr derartige Kenntnisse wünschen würden. In der Einschätzung der Betreuungssituation ergeben sich für den kollegialen Umgang mit den Lehrerinnen und Lehrern durch Kollegen gute Zufriedenheitswerte. Zu allen Messzeitpunkten beurteilten die Befragten, dass sie gut in das Kollegium aufgenommen wurden. Reserven sind hierbei in allen Messzeitpunkten bei der Eingliederung in Fachschaften und deren Arbeit sowie bei der Vermittlung von Kontakten zu den neuen Kolleginnen und Kollegen zu Fachvertretern oder parallel unterrichtenden Kollegen zu finden. Von den Befragten wird diese Vermittlung als sehr wichtig bis wichtig eingeschätzt, um sich im Vorfeld bereits mit neuen Aufgaben befassen zu können. Alle Befragten der Zeitpunkte T2, T3 gaben an, dass sie sich eine Informationsschrift über Regeln der Schule wünschen würden, hier sind ebenso noch Reserven zu sehen. Die Beurteilung der Wichtigkeit der Fortbildungsthemen ist in allen beiden Messzeitpunkten sehr ähnlich angegeben worden. Die einzelnen Themen werden zu den verschiedenen Zeitpunkten wiederkehrend als sehr wichtig bis wichtig eingeschätzt. Nach diesen Angaben soll auch die Berufseingangsphase weiter ausgebaut werden.

#### 4. Unterstützung und Begleitung der Berufseingangsphase durch die institutionalisierte Lehrerfort- und -weiterbildung

##### 4.1 Ziele der Berufseingangsphase

Mit der Verabschiedung des Thüringer Lehrerbildungsgesetzes (ThürLbG) vom 12. März 2008 (GVBl. S. 45), geändert durch Gesetz vom 8. Juli 2009 (GVBl. S. 592), wurden die ersten beiden Berufsjahre des Lehrers, die Berufseingangsphase, als eigener Schwerpunkt der dritten Phase der Lehrerbildung (Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung) in Thüringen festgeschrieben. Sie dient einerseits der Einführung in die Arbeitsstrukturen der Schule, andererseits vertieft und erweitert sie die erworbenen Qualifikationen. Außerdem sollen gezielt individuelle Qualifikationsschwerpunkte im Hinblick auf die weitere Berufslaufbahn gefördert werden.

Die Dienststellen der Europäischen Kommission SEK (2010) führen aus, dass Junglehrer eine dreifache Unterstützung benötigen:

1. Persönliche Unterstützung
  2. Soziale Unterstützung
  3. Berufliche Unterstützung
- und übertragen diese drei relevanten Bestandteile eines Einarbeitungsprogramms in vier miteinander verbundene Systeme, die zusammen ein kohärentes Einarbeitungssystem bilden:
1. Mentoring-System
  2. Expertensystem
  3. Peer-System
  4. System der Selbstreflexion besteht

Im Zusammenhang mit der Erarbeitung einer entsprechenden Konzeption für ein Fortbildungsangebot des Thillm im Rahmen der Berufseingangsphase (BEP) und den oben bereits näher beschriebenen

Untersuchungen wurden grundlegende Zielstellungen der BEP formuliert. Für die Berufseingangsphase in Thüringen wurden die nachfolgenden dynamischen Zielstellungen abgeleitet. Sie erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit und werden regelmäßig überprüft und aktualisiert. Der Erarbeitung der Fortbildungsangebote für die BEP in Thüringen wurden folgende Ziele (Jantowski 2011) zugrunde gelegt:

1. Der Übergang zwischen dem Vorbereitungsdienst und der beruflichen Praxis muss systematisch begleitet und unterstützt werden. Das Ziel besteht dabei in der Minimierung von möglichen Krisenerfahrungen, dem Erhalt und Ausbau der beruflichen Qualifikation und in Hilfeleistungen in Krisensituationen.
2. Die Motivation von Berufseinsteigern, die im Gefolge einer Einstellung in den Schuldienst oftmals sehr hoch ist, muss erhalten und wenn möglich ausgebaut werden. Das Ziel ist dabei der Aufbau und die Verstetigung einer konsequent positiven Grundhaltung zum Lehrerberuf mit hohem beruflichem Engagement und Innovationswillen.
3. Die Förderung einer positiven Grundhaltung zur eigenen Professionalisierung als weitgehend selbst bestimmten, andauernden, fortgesetzten Prozess des Lernens, der Fort- und Weiterbildung ist anzustreben. Diese Grundhaltung muss zur Selbstverständlichkeit des Lehrerberufs und zum Bestandteil der eigenen beruflichen Identität werden.
4. Die weitere Professionalisierung der Berufseinsteiger durch eine Erweiterung der berufspraktischen Erfahrungsbasis und gezielte Qualifizierung muss nachhaltig unterstützt und gefördert werden.
5. Die hohen Kompetenzen der Berufseinsteiger, die innerhalb der ersten und

zweiten Phase der Lehrerbildung erworben wurden, müssen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie für Innovationen im schulischen Bereich nutzbar und für Kollegen und Kollegien zugänglich gemacht werden. In dieser Hinsicht ist es ein Ziel, den kollegialen Austausch zu fördern.

6. Die erworbenen Fähigkeiten zur Selbstreflexion und zur Reflexion des pädagogischen Handlungs- und Arbeitsprozesses als Bestandteil der Lehrerprofessionalität sind weiter auszubauen und zu vertiefen. Reflexionsfähigkeit und -bereitschaft sind dabei einerseits die Voraussetzungen für das Hinterfragen der eigenen Handlungen, andererseits muss hierfür eine entsprechende Distanz zu den eigenen Handlungen geschaffen werden. Es sind demzufolge Gelegenheiten zu schaffen, eine mögliche Einheit aus theoretisch fundierter Distanzierungsfähigkeit und praktischer Betroffenheit als Voraussetzungen des Reflexionsprozesses herzustellen und Theorie mit Berufspraxis zu verbinden. Auf diese Weise kann der oftmals als problematisch empfundene Widerspruch zwischen Theorie und Praxis zumindest gemildert werden.
7. Kooperations-, Kommunikations- und Führungskompetenzen müssen ausgebildet und vertieft werden. Das Ziel der Netzworlbildung ist ein vorrangiges. Dabei sind die Möglichkeiten, die die neuen Medien bieten, besonders für die Lehrerfortbildung nutzbar zu machen. Diese neuen Möglichkeiten werden vordergründig in der Nutzung der unterschiedlichsten Technologien (Weidenmann 1997), der Interaktivität als Möglichkeit der Individualisierung und weitgehenden Selbststeuerung von

Lernprozessen (Faulstich 1998, Stadtfeld 2004) sowie der Vernetzung als zeit- und ortsunabhängige Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten (Mandl & Reinmann-Rothmeier 2000) gesehen. Hier sind entscheidende Erweiterungen der traditionellen Fort- und Weiterbildungskonzeption und -praxis für Lehrerinnen und Lehrer zu sehen. Dies muss umso mehr für die Berufseingangsphase gelten, da die Berufsanfänger oftmals einen sich aus dem bisherigen Sozialisationsprozess ergebenden positiven und effizienten Bezug zu den Möglichkeiten der neuen Medien besitzen und diese entsprechend in ihrer täglichen Arbeit nutzen. Dabei sind empirische Befunde zu beachten, die übereinstimmend anzeigen, dass allein durch den Einsatz neuer Medien keine Effekte zu verzeichnen sind, die das Lernen nachhaltig fördern (Mandl & Reinmann-Rothmeier 2000). Vielmehr sind auch in der Nutzung neuer Medien die Aspekte zur Gestaltung lernförderlicher Umgebungen zu beachten, die Mandl & Winkler (2002) beschrieben haben: Es sind authentische Kontexte zu bilden, um die individuelle Bedeutsamkeit des jeweiligen Problems für den einzelnen zu ermöglichen. Diese Kontexte sind in vielfältige Perspektiven und Zusammenhänge einzubinden. Darüber hinaus ist eine Fallbezogenheit sicherzustellen und durch Instruktion entsprechend zu unterstützen. In dieser Hinsicht unterscheiden sich neue Medien nicht von traditionellen Lerngelegenheiten und sind entsprechend zu gestalten.

#### 4.2 Bestandteile der Berufseingangsphase in Thüringen

Auf diesen Erkenntnissen aufbauend fand am 29. August 2011 eine Expertentagung zur Berufseingangsphase am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) statt, auf der zahlreiche Vertreter aller an Lehrerbildung beteiligter Phasen die Grundpfeiler einer neuen Struktur und eines veränderten inhaltlichen Curriculums für die Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer erarbeiteten. Die nachfolgenden Ausführungen zur neu gestalteten Berufseingangsphase in Thüringen sind die Ergebnisse der seit langer Zeit in dieser Hinsicht erfolgten Überlegungen und greifen die Anregungen der Tagung in konzentrierter Form auf.

Basierend auf dem Modell der strategischen Bildungsplanung ergibt sich folgende Vorgehensweise: Die Berufseingangsphase wird auf der Mikroebene durch die Berufseinsteiger und die Schulen, an denen sie verortet sind, konstituiert. Die Makroebene wird repräsentiert durch die regionalen Unterstützungssysteme der staatlichen Schulämter und deren Kooperationspartner. Die Megaebene umfasst zentrale Institutionen der Lehrerbildung wie beispielsweise die Hochschulen und das Thillm. Damit ergibt sich folgende Struktur:

Die Mikroebene wird charakterisiert durch die Berufseinsteiger und durch die Schulen. Insbesondere letzteren kommt eine hohe Bedeutung und Verantwortung für den beruflichen Sozialisationsprozess der Berufseinsteiger zu. Sie sind gesetzlich für die Berufseinsteiger verantwortlich. Im Sinne der Personalentwicklung als Bestandteil der Schulentwicklung sind die Schulen maßgeblich zuständig für einen Professionalisierungsprozess, ferner müssen sie die

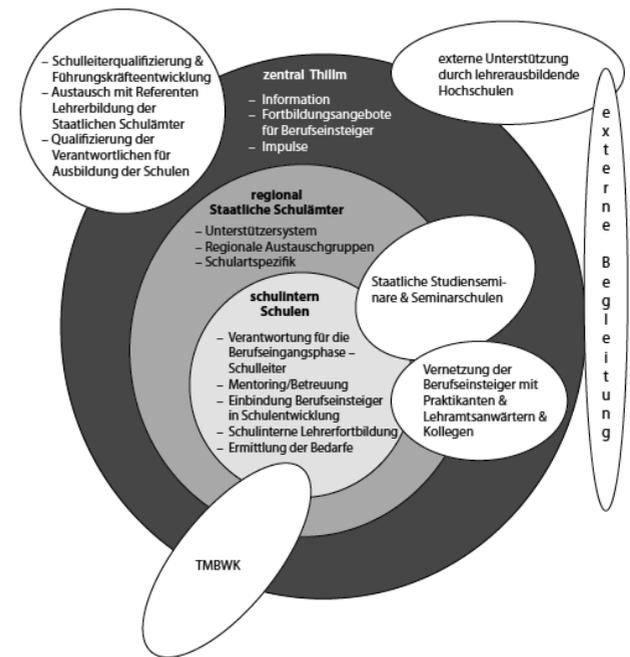


Abbildung 1: Handlungsebenen und Vernetzungsstruktur der veränderten Berufseingangsphase.

Berufseinsteiger ins Kollegium einbinden und deren Know-how und Innovationsbereitschaft für die Entwicklung der gesamten Schule nutzbar machen. Weitere Aufgaben der Schulen sind in der Förderung der individuellen und spezifischen Stärken zu sehen. Ebenso sollten die Schulen darum bemüht sein, übermäßige Belastungen zu vermeiden, z. B. durch Unterricht in Parallelklassen. Als elementarste Obliegenheiten kommt ihnen die Vernetzung zwischen den Berufseinsteigern sowie deren Verortung in Schulentwicklungsgruppen zu. Die Makroebene wird maßgeblich geprägt durch die zentralen Stellen der Beratung und Schulaufsicht, nämlich die staatlichen Schulämter. Diese Institutionen können weitreichend und tiefgreifend an der regionalen Weiterqualifikation der Berufseinsteiger mitwirken, an der Vernetzung der durch die Berufseinsteiger eingebrachten

Kompetenzen in der Region und auch bei der systematischen Schulentwicklungsberatung vor Ort. Von der Makroebene müssen auch grundlegende Entwicklungsimpulse und Maßnahmen konsequenter Betreuung und Unterstützung aller Berufseinsteiger in der Region ausgehen. Die staatlichen Schulämter verfügen über entscheidende Ressourcen für spezielle Problemlagen wie schulpсихologische Phänomene u. ä. Die Schnittstelle zwischen der Mega- und der Makroebene bilden u. a. die staatlichen Studienseminare, die sowohl hinsichtlich ihrer inhaltlichen Provenienz als auch aufgrund ihres gesetzlichen Auftrages für die Ausgestaltung der Berufseingangsphase mitverantwortlich sind und somit die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung organisch verbinden. Auf der Basis der Kenntnis der einzelnen Schulentwicklungspläne könnten von den

staatlichen Studienseminaren nachhaltige Maßnahmen für die Professionalisierung der Berufseinsteiger durch die regionale Fortbildung durchgeführt werden. Die Megaebene ist verantwortlich für landesweite Maßnahmen im Professionalisierungsprozess der Berufseinsteiger und unterstützt darüber hinaus überregionale, regionale und schulspezifische Entwicklungsgänge. Von hier müssen entscheidende Informationen generiert, koordiniert und transferiert werden. Dabei ist eine Säule dieser Arbeit in zentralen Fortbildungs- und Weiterbildungsangeboten für die Berufseinsteiger zu sehen. Darüber hinaus muss es der Megaebene auch gelingen, grundlegende Impulse für die Vernetzung und die Koordination aller aktiv an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen anzubahnen und sicherzustellen. Hinsichtlich aller Vorhaben, die von der Megaebene ausgehen, ist die Orientierung an den Bedarfen der Regionen, Schulen und Einzelpersonen die entscheidende Handlungsbasis. Aus dem Modell ergibt sich nach Festlegung der Reichweite der Planungen die Notwendigkeit einer Datensammlung. Für die Mikroebene wurde die oben näher erläuterte Thillm-Studie durchgeführt. In umfangreichen Abstimmungsprozessen zwischen Mega-, Makro- und Mikroebene müssen nachfolgend Visionen abgeleitet und Passung überprüft und daraus wiederum konkrete Aufträge für die einzelnen Ebenen formuliert werden. Prinzipiell stimmen jedoch die Überzeugungen und Werte überein. Im Rahmen der strategischen Planung wurde auch der Bedarf empirisch erfasst, sodass geeignete Angebote zur Unterstützung der Berufseinsteiger abgeleitet werden konnten. Hierbei sind drei Ebenen zu unterscheiden. Zunächst muss pragmatisch so vorgegangen werden, dass durch

die Megaebene unter Auswertung der vorhandenen empirischen Daten zentral angelegte Fortbildungen zu den an den Bedarfen orientierten Themen in modularisierter Form angeboten werden. Zeitgleich gilt es, um zukunftsfähige Strukturen entwickeln zu können, geeignete Kooperationspartner landesweit zu finden und Synergieeffekte zu nutzen. Daneben müssen die Angebote für die Berufseingangsphase mit bestehenden Angeboten, bspw. für Lehrkräfte oder aus der Führungskräfteentwicklung vernetzt werden. Hierzu wurden die ab dem Schuljahr 2011/12 angebotenen Fortbildungsmodule kreiert und in der Folgezeit den Berufseinsteigern angeboten. Auf der zweiten Ebene müssen perspektivische Ziele verfolgt werden. Wenn über eine zukünftige Ausrichtung der Strukturen nachgedacht werden soll, ist eine verstärkte Vernetzung zwischen den Handlungsebenen und hier insbesondere zwischen den Institutionen herzustellen. Für die Berufseinsteiger müssen regionale Netzwerke geschaffen werden, die dem Austausch und der Schaffung eines professionellen Bewusstseins dienen. Benke resümiert auf empirischer Datengrundlage hierzu: „Die regionalen Netzwerke werden als Bereicherung erlebt, insbesondere bringen sie unterschiedliche Akteurinnen und Akteure der Bildungslandschaft in einem Bundesland zusammen. Die hohe Bekanntheit und Wahrnehmung der zentralen Anliegen erhöht auch die Wahrscheinlichkeit, dass die Informationen, die über die Netzwerke ausgesandt werden, auch bei den Adressat/-innen ankommen.“ (Benke 2010, S. 155). Ebenso ist in dieser Hinsicht langfristig regional und schulintern an die Einbindung der Berufseinsteiger in die Schulentwicklungsprogramme zu denken und entsprechende Projekte sind zu

initiiieren. Insbesondere sollten hier die Regionen entsprechend ihrer spezifischen Ausrichtung über best-practice-Beispiele berichten. Ferner ist ein intensiver Austausch zwischen den einzelnen Schulen über die Einbindung des Know-hows von Berufseinsteigern in die Schulentwicklungsprozesse zu realisieren. Langfristig muss das Ziel jeglicher Bemühungen sein, alle an der Lehrerbildung beteiligten Ebenen so zu vernetzen, dass der Professionalisierungsprozess der Lehrpersonen in der Berufseingangsphase und darüber hinaus wirkungsvoll im Sinne eines umfassenden Kompetenzerwerbs ermöglicht wird. Hierfür müssen vor Ort, regional und zentral Strukturen der Multiplikation und Netzwerkkoordination aufgebaut werden, um Austausch zu ermöglichen, auf der strukturellen Ebene zusammenzuarbeiten, die Aktivitäten der Institutionen zu koppeln und Entwicklung und Forschung zusammenzuführen. Im November 2012 findet

erstmals durch das Thillm in Kooperation mit der Friedrich-Schiller- Universität Jena und der Universität Erfurt ein Netzwerk-treffen Lehrerbildung statt. An dieser Veranstaltung werden Lehramtsstudierende im Praxissemester, Lehramtsanwärter im Vorbereitungsdienst, Berufseinsteiger und Verantwortliche für Ausbildung der Schulen teilnehmen und gemeinsam zu Fragen der Lehreraus- und -fortbildung tagen.

#### 4.3 Struktur der Fortbildungsangebote des Thillm im Rahmen der Berufseingangsphase in Thüringen

Hinsichtlich des pragmatischen Vorgehens wurde in einem gemeinsamen Abstimmungsprozess zwischen hochschulischen Institutionen der Lehrerbildung, den staatlichen Studienseminaren und dem Thillm sowie auf der Grundlage der aus der empirischen Untersuchung abgeleiteten Bedarfe folgende Grundstruktur der Angebote für die BEP entwickelt und angepasst:

Struktur der Thillm-Veranstaltungen im Rahmen der Berufseingangsphase in Thüringen			
Thema	Veranstaltung 1	Veranstaltung 2	Veranstaltung 3
Individuelle Förderung im Unterricht	Es ist normal, verschieden zu sein Gemeinsamer Unterricht Umgang mit Heterogenität / Möglichkeiten der Differenzierung	Zusammenkommen ist ein Beginn. Zusammenleben ist ein Fortschritt. Zusammenarbeiten ist ein Erfolg. (Henry Ford) Förderung von Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache	Bedarfsorientierte Themenfestlegung*
Medienbildung	Wer der Fülle hilflos gegenübersteht, läuft Gefahr schlechte Entscheidungen zu treffen Medienbildung in Thüringen von Klasse 1–12/13 Medienkompetenzarbeit, Medienpädagogische Arbeit mit Eltern	Angemessen, sinnvoll und sozial verantwortlich mit Medien umgehen Entwicklung der eigenen Medienkompetenz	Bedarfsorientierte Themenfestlegung*
Klassenführung	Der Unterricht wird unterbrochen – was am Erklären hindert Umgang mit Disziplinproblemen Reaktion auf Unterrichtsstörungen Classroom management	Demokratisch Handeln Kommunikation, Integration und Konfliktmanagement	Bedarfsorientierte Themenfestlegung*

Thema	Veranstaltung 1	Veranstaltung 2	Veranstaltung 3
<b>Schulrecht</b>	<b>Alles, was (der) Schul(e) recht ist</b> Allgemeine Fragen zum Schulrecht Urheberrecht in der Schule	<b>JUREGIO Gewalt, Extremismus, Medienmissbrauch, Drogenmissbrauch</b> Rechts- und Handlungssicherheit in der Schule, Ordnungsmaßnahmen und Bescheidtechnik, Fallbespre- chung	<b>Kinderschutz</b> (§ 55a)
<b>Diagnostizieren/ Beraten</b>	<b>Schüler fördern, Leistungen diagnostizieren und beurteilen</b> Diagnostizieren und Beurteilen, Beurteilung von Schülerleistungen Leistungsmessung und -bewertung	<b>Kollegiale Fallberatung</b> Arbeit an Beispielen der Berufsein- steiger, die vorher eingereicht wurden	<b>Bedarfsorientierte Themenfestlegung*</b>
<b>Elternarbeit</b>	<b>Ich sehe was, was du nicht siehst</b> Kommunikationstraining Körpersprache	<b>Besser beraten</b> Elterngespräche, Elternabend Grundlagen der Beratung Beraten von Eltern und Lernenden – Fallbeispiele	<b>Bedarfsorientierte Themenfestlegung*</b>
<b>Schulentwicklung</b>	<b>In Thüringen ist was anders</b> Spezifika des Thüringer Schulsystems	<b>Brennpunkt Schulentwicklung</b> Bildungsplan, Lehrpläne Schulpolitische Entwicklungen	<b>Bedarfsorientierte Themenfestlegung*</b>
<b>Lehrergesundheit</b>	<b>Blieben Sie gesund!</b> Strategien zur Stressbewältigung, Ressourcen, Resilienz Organisations- und Zeitmanagement	<b>Die Stimme im Einsatz</b> Effektiver Umgang mit der Stimme	<b>Bedarfsorientierte Themenfestlegung*</b>

\* Bedarfe der Berufseinsteigerinnen/-einsteiger werden erfasst und entsprechende Fortbildungsangebote unterbreitet.

## Literaturverzeichnis

- Abs, H. J. (2011). Programme zur Berufseinführung von Lehrpersonen. In: Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf (S. 361–379). Münster: Waxmann.
- Arbeitsdokument der Dienststellen der Europäischen Kommission SEK (2010) 538 endgültig. „Entwicklung kohärenter und systemweiter Einführungsprogramme für Junglehrer: ein Handbuch für politische Entscheidungsträger“. Generaldirektion Bildung und Kultur. S. 18ff.
- Bauer, J. (2007). Das Gedächtnis des Körpers. München: Pieper.
- Benke, K. (2010): Reflexion und Vernetzung als Gestaltungselemente der Lehr-

- erfortbildung. Das Projekt IMST. In: Müller, F. H., Eichenberger, A., Lüders, M., & Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, S. 145–159.
- Blömeke, S., Kaiser, G., Schwarzer, B., Lehmann, R., Scheeber, S., Müller, C., & Felbrich, A. (2008). Entwicklung des fachbezogenen Wissens in der Lehrerausbildung. In: Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.). Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster: Waxmann, S. 135–169.

- Bungard, W., & Wiendieck, G. (2001). Eine Standortbestimmung der Arbeits- und Organisationspsychologie. In: Silbereisen, R. K., & Frey, D. (Hrsg.): Perspektiven der Psychologie – Einführung und Standortbestimmung. Weinheim u. a.: Beltz, S. 174–193.
- Busshoff, L. (1998). Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung. In: R. Zihlmann (Hrsg.). Berufswahl in Theorie und Praxis. Konzepte zur Berufswahlvorbereitung und Beratung unter veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen. Zürich: sbe. S. 9–84.
- Combe, A., & Buchen, S. (1996). Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe in unterschiedlichen Schulformen. Weinheim u. a.: Beltz.
- Dick, R. v., Wagner, U., & Petzel, T. (1999). Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und sozialer Unterstützung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Nr. 46, S. 269–280.
- Faltmaier, T. (1988). Notwendigkeit einer sozialwissenschaftlichen Belastungskonzeption. In: Brüderl, L. (Hrsg.): Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung. Weinheim: Juventa. S. 141–187.
- Faulstich, W. (Hrsg.) (1998): Grundwissen Medien, 3. vollst. überarb. u. stark erw. Aufl., München (Fink).
- Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, S. (2007). Beanspruchung und Bewältigung im Lehrer. Eine salutogeneti-

- sche und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe. Münster: Waxmann.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A., & Müller, H. P. (2007). Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen. Bern: Hauptverlag.
- Hornung, R., & Gutscher, H.: Gesundheitspsychologie – Die sozialpsychologische Perspektive. In: Schwenkmezger, P., & Schmidt, L. R. (Hrsg.): Lehrbuch der Gesundheitspsychologie. Stuttgart: Enke 1994, S. 65–87.
- Jantowski, A. (2007). Berufsbild Lehrer – Das Jenaer Modell der Lehrerbildung. In: Neue Praxis der Schulleitung 89. Berlin: Raabe, S. 1–14.
- Jantowski, A. (2011). Die Belastung von Lehramtsstudierenden unter den Bedingungen eines modularisierten Studiums. In: Empirische Pädagogik 25 (2). Landau: Empirische Pädagogik, S. 161–195.
- Jantowski, A. (Hrsg.) (2012). Thillm. 2012: Kontinuität und Wandel in der Bildung. Impulse 55. Bad Berka.
- Jantowski, A., Gumz, E., Vogt, J. (2011). Grundlegende Ansätze zur Neustrukturierung der Berufseingangsphase. In: Jantowski, A. (Hrsg.): Schule beginnt. Handbuch zur Berufseingangsphase im Lehrerberuf: Thillm, S. 160–170.
- Jantowski, A., Vogt, J., Schumann, U. (2011). Erwartungen, Erfahrungen, Ansprüche – Eine explorative empirische Untersuchung des Thillm 2011 zur Berufseingangsphase in Thüringen. In: Jantowski, A. (Hrsg.): Schule beginnt. Handbuch zur Berufseingangsphase im Lehrerberuf: Thillm, S. 124–135.

- Kramis-Aebischer, K. (1996). Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf. Bern: Juventa.
- Krause, A. (2002). Psychische Belastungen im Unterricht – ein aufgabenbezogener Ansatz. Diss. Flensburg: Universität.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal und coping. New York: Free Association Books.
- Lazarus, R. S., & Launier, R. (1981). Stress-bezogene Transaktion zwischen Person und Umwelt. In: Nitsch, I. A. (Hrsg.): Stress, Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern: Huber. S. 213–260.
- Lersch, R. (2006). Lehrerbildung im Urteil von Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerbildung. Zeitschrift für Pädagogik, 2006 (51. Beiheft), 164–181.
- Lewin, K. (1951). Field theory in social science. New York: Free Association Books 1951.
- Lipowsky, F. (2003). Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mandl, H., & Reinmann-Rothmeier, G. (Hrsg.) (2000): Wissensmanagement, München (Oldenbourg).
- Mandl, H., & Winkler, K. (2002): Neue Medien als Chance für problemorientiertes Lernen an der Hochschule. In: Issing/Stärk, S. 31–48.
- Neuweg, G. H. (2010). Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzeptes der Lehrerbildung. In: Müller, F. H., Eichenberger, A., Lüders, M., & Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, S. 35–49.
- Nitsch, I. A. (Hrsg.) (1981). Stress, Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern: Huber.
- Oelkers, J. (2000): Überlegungen zum Strukturwandel der Lehrerbildung, in: Bayer/Bohnsack u. a., S. 124–147.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1, 35–59.
- Rothland, M., & Terhart, E. (2009). Forschung zum Lehrerberuf. In: Tippelt, R., & Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 791–812.
- Rudow, B. (1994). Die Arbeit des Lehrers: Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrgesundheit. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Schratz, M.: Teamarbeit – ein Mythos wird entzaubert. Ein kritischer Blick auf einen Hoffnungsträger der Schulentwicklung. In: Feindt, A., Klaffke, Th., Röbe, E., Rothland, M., Terhart, E., & Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Lehrerarbeit. Lehrer sein. Friedrich Jahresheft XXVIII. 2010. S. 105–109.
- Seyle, H. (1956). The Stress of life. New York: McGraw-Hill.
- Sieland, B., & Rahm, T. (2010). Reale und virtuelle professionelle Lerngemeinschaften. In: Müller, F. H., Eichenberger, A., Lüders, M., & Mayr, J. (Hrsg.). Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann. S. 245–259.
- Sinneskanäle? In: Unterrichtswissenschaft 25/1997, S. 197–206.
- Stadtfeld, P. (2004): Allgemeine Didaktik und Neue Medien, Bad Heilbrunn (Klinkhardt).
- Terhart, E. (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim und Basel: Beltz.
- Veenmann, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. Review of Educational Research, 54, 143–178.
- Weidenmann, B. (1997): „Multimedia“: Mehrere Medien, mehrere Codes, mehrere Sinneskanäle? In: Unterrichtswissenschaft 25/1997, S. 197–206.

## Kommunikationstraining in der Lehrerfortbildung – das Erfurter Lehrertraining für effektives Unterrichten

Ein Großteil der Tätigkeit von Lehrkräften ist Kommunikation, und zwar eines Teils mündliche Kommunikation mit Schulklassen, Kollegien, einzelnen Schülern und Eltern, anderen Teils schriftliche Kommunikation in Form von Arbeitsblättern, Tafelbildern, Aufgabenstellungen, Begutachtungen und Empfehlungsschreiben. Vielen Lehrkräften ist die schulische Kommunikation so selbstverständlich wie die Luft zum Atmen. Es wird deshalb mitunter leicht übersehen, dass die Sprache selbst ein wichtiges methodisches Instrument für das Erreichen pädagogischer Ziele ist. Wir setzen sie im Unterricht ein, um die in den Lehrplänen geforderten Kompetenzen zu vermitteln; wir nutzen sie für unterrichtstypische Tätigkeiten wie das Strukturieren, Präsentieren, Üben, Erklären, Problemlösen oder Zusammenfassen. Die Sprache hilft uns aber auch beim Klassenmanagement, beim kritischen Gespräch mit einzelnen Schülern und bei der gemeinsamen Reflexion der vielen kleinen Konflikte, die den schulischen Alltag prägen. Und nicht zuletzt stellen wir uns mit sprachlichen Mitteln selbst dar, indem wir Befindlichkeiten, Stimmungen, Überzeugungen und professionelle Kompetenzen zum Ausdruck bringen.

All diese Formen sprachlicher Kommunikation bilden einen zentralen Forschungs-

schwerpunkt des Lehrstuhls für Schul- und Grundschulpädagogik der Universität Erfurt. Wir interessieren uns für die Sprechgewohnheiten und Sprechstrategien von Lehrkräften in verschiedenen Anforderungssituationen des schulischen Alltags genauso wie für die vielfältigen sprachlichen Reaktionen der Schüler auf Lehrkräfte und Mitschüler. Wir interessieren uns gleichfalls für Prozesse des Verstehens und der Verständigung im Unterricht und im Kollegium, vor allem aber für methodische Merkmale der Unterrichtssprache. In diesem Zusammenhang werden auch Trainingsprogramme für die Schulung der kommunikativen Fähigkeiten von Lehrkräften entwickelt. Dabei greifen wir z.T. auf frühere Forschungen und Errungenschaften – etwa des Instituts für Neue Lernverfahren der Universität Tübingen – zurück, z.T. übernehmen wir bewährte Programme, z.B. das Münchener Lehrertraining für den Umgang mit Disziplinschwierigkeiten im Unterricht (Havers 2001). Aber zu einem gewissen Teil entwickeln wir in eigenen Projekten auch neue Trainingsprogramme. Diese neuen Programme befassen sich vor allem mit Unterrichtsmethoden, die sich in den vergangenen Jahren in der Forschung als recht effektiv erwiesen haben.

Natürlich sind wir uns der Tatsache be-

wusst, dass die Rede von effektiven Unterrichtsmethoden nicht unstrittig ist. Viele Lehrkräfte sehen sich seit Jahren der Forderung nach Weiterentwicklung ausgesetzt: Alles soll immer besser werden, eine Schulreform jagt die andere und kaum ist eine neue pädagogische Methode auf dem Markt, wird sie durch eine vermeintlich noch bessere abgelöst. Es ist deshalb wichtig, zwischen didaktischen Moden einerseits und in der Forschung bewährten Verfahren andererseits zu unterscheiden. Wenn wir von effektiven Unterrichtsmethoden sprechen, meinen wir, dass es unter Wissenschaftlern aufgrund entsprechender Untersuchungen eine gewisse Übereinstimmung gibt, dass die betreffenden Methoden im Fall einer korrekten Anwendung besser als andere dazu geeignet sind, bestimmte Ziele zu erreichen. Dass es Methoden dieser Art gibt, ist jüngst noch einmal durch die groß angelegte Studie von Hattie (2009) bestärkt worden. Diese Studie wird mittlerweile in einigen Bundesländern auch in der Lehrerbildung intensiv diskutiert und das Interesse wächst zu erfahren, wie man Unterricht durch die Verwendung effektiver Methoden besser gestalten kann. Auf diese Frage gibt das Erfurter Lehrertraining keine vollständige Antwort. Aber wir können Lehrkräften helfen, einige der

in der Forschung als relativ effektiv erwiesenen Unterrichtsmethoden durch speziell entwickelte Trainingsprogramme zu erlernen. Die Programme sind auf verschiedene Module verteilt, die in naher Zukunft in mehreren Fortbildungsveranstaltungen in gebührendem zeitlichem Abstand angeboten werden sollen. Der zeitliche Abstand ist erforderlich, um Komplexitätsdruck zu vermeiden und den Trainingsteilnehmern genügend Spielraum für den Einbau des Neuen in die eigene Praxis zu geben.

Das Kommunikationstraining für die Lehrerfortbildung setzt sich derzeit aus vier Modulen zusammen:

1. Direkte Instruktion – Sprechstrategien für die Vermittlung und Einübung von Fakten, einfachen Regeln und Regelanwendungen.
2. Indirekte Instruktion – Sprechstrategien für problemlösenden Unterricht.
3. Kooperatives Lernen – die Organisation von Lernkommunikation in Kleingruppen.
4. Klassenführung und Störungsprävention.

Die Trainingseinheiten in den vier Modulen sind ähnlich aufgebaut. Es handelt sich jeweils um eine Kombination von Präsentieren, Üben und Experimentieren. In den

Präsentationsphasen werden theoretische Grundlagen des methodischen Sprechens im Unterricht gelegt. In den Übungsphasen hilft ein Trainer bzw. eine Trainerin Kommunikationsstrategien in Modellfilmen zu erkennen, Skripts für methodisch strukturiertes Sprechen nach den gezeigten Vorbildern zu entwickeln und erste Routinen in der Ausführung von Kommunikationsstrategien zu erlangen. In den experimentellen Phasen wird die Hilfestellung sukzessive verringert. Die Teilnehmer erproben gemeinsam selbst erstellte Skripts für sprachliches Handeln im Unterricht und nutzen verschiedene technische Hilfsmittel für eine strukturierte Rückmeldung. Auf diese Weise sollen die erworbenen Fertigkeiten in Kooperation mit den anderen Trainingsteilnehmern weiter entwickelt und verfeinert werden. Nach Abschluss der Fortbildungsmaßnahme wird ein Coaching angeboten, das den Teilnehmern helfen soll, die erlernten Kommunikationsstrategien Schritt für Schritt und nur dort, wo es sinnvoll ist, in den eigenen Unterricht einzubauen. Das heißt, es gibt die Möglichkeit fortgesetzt zu experimentieren und ein professionelles Feedbacksystem für die Fortentwicklung unterrichtsmethodischer Kompetenzen zu nutzen.

## Literatur

- Hattie, J. A. C. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York, Routledge.
- Havers, N. (1998): Disziplinschwierigkeiten im Unterricht. In: *Die Deutsche Schule* 90, 3, S. 189–198.
- Klinzing, H. G.: *Training kommunikativer Fertigkeiten zur Gesprächsführung und für Unterricht*. Weil der Stadt 1982.
- Lüders, M. (2010): *Methodentraining in der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Grundriss eines Programms für effektives Unterrichten*. In: Müller, F. H./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. – Münster: Waxmann.

Andreas Jantowski und Claudia Hartleib

## Lehrerbelastung und Lehrergesundheit

### Abstract<sup>1</sup>

*„Ein Lehrer hat vormittags recht und nachmittags frei.“*

Dieser allseits bekannte Spruch ist wohl in so manchen Köpfen als kurze Beschreibung der Arbeits- und Aufgabentätigkeit eines Lehrers verankert. Polemische und teils beleidigende Bemerkungen in der Öffentlichkeit tragen ebenso nicht dazu bei, derartige Vorurteile gegenüber dem Lehrerberuf auszuräumen. Neben zahlreichen anderen machten es sich vor allem Schaarschmidt und Kollegen (vgl. v.a. 2004) zur Aufgabe, die Meinung, Lehrer seien beneidenswert, weil sie einen sicheren, bequemen, gut bezahlten und mit langen Ferien garnierten Halbtagsjob haben, zu widerlegen. Ihre Studien zeigen, dass diese Ansicht nicht einmal auf Lehrerteilzeitkräfte zutrifft (vgl. Schaarschmidt/Kieschke 2007, S. 67). Vielmehr stellten sie resümierend fest: „Tatsache ist, dass es sich hier um einen der anstrengendsten Berufe handelt“ (Schaarschmidt 2004, S. 15). Trotz der starken und stetig zunehmenden Belastungen geben 70% der Lehrerinnen und Lehrer an, dass ihnen der Beruf vor allem Freude bereitet (vgl. Süßlin 2012, S. 5).

Allerdings bleibt die starke Belastung, die von diesem Beruf ausgeht, auch nicht ohne Folgen für die Gesundheit der Lehrkräfte. Die Zahl gesundheitlicher Beeinträchtigungen nimmt stetig zu. Mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen und methodischen Zugangsweisen haben sich u.a. deshalb zahlreiche Studien besonders intensiv mit den Belastungsaspekten im Lehrerberuf, ihren Ursachen sowie den unmittelbaren und den langfristigen Folgen beschäftigt (vgl. Rothland 2007, S. 7). Die Ergebnisse liefern ein äußerst problematisches Gesundheitsbild: Psychische Instabilität durch Stress, Burnout, Depressionen – mögliche Folgen, die aus einer Überlastung resultieren können. „Die meisten Lehrer verrichten Schwerstarbeit und übernehmen in wachsendem Ausmaß, was Eltern immer weniger leisten: Erziehung!“ (Bauer 2007, S. 49). Eine stärkere Anerkennung dessen, was die Lehrkräfte tagtäglich alles leisten, könnte sich motivierend auf sie auswirken und somit vielleicht zur psychischen Stabilisierung beitragen.

Der vorliegende Artikel befasst sich im Schwerpunkt mit der Gesundheit im Lehrerberuf und vor allem den Fragen, was den Lehrerberuf so belastend macht, um an-

<sup>1</sup> Alle in der Arbeit verwendeten männlichen Geschlechtsformen implizieren selbstverständlich die weiblichen Formen. Auf die Verwendung beider wird an einigen Stellen dieser Arbeit lediglich mit Blick auf die bessere Lesbarkeit des Textes verzichtet.

schließlich darstellen zu können, welche Maßnahmen es zur Gesundheitsförderung und Belastungsreduzierung der Lehrkräfte derzeit präventiv, aber auch intervenierend gibt und was dementsprechend getan werden könnte. Da die Lehrerbildung bundesweit verschieden ist und dementsprechend auch unterschiedliche Präventions- und Interventionsmaßnahmen angeboten werden, wird diesbezüglich weitestgehend eine Eingrenzung auf das Bundesland Thüringen vorgenommen, wobei eine potenzielle Übertragbarkeit auf das gesamte Bundesgebiet nicht ausgeschlossen scheint.

## Gesundheit

Wenn wir unseren Mitmenschen „Gesundheit“ wünschen, meinen wir in der Regel die Erhaltung des körperlichen Wohlbefindens oder eine baldige Genesung. Nach der Verfassung der Weltgesundheitsorganisation ist Gesundheit „ein Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens und nicht nur das Fehlen von Krankheit oder Gebrechen“ (Übersetzung der Verfassung der Weltgesundheitsorganisation 1946, Stand 2009, S. 1).

Diese Definition von Gesundheit hat für vielfältige Kritik gesorgt. Für die Wissenschaft ist sie häufig zu eindimensional, da sie die Ressourcen der Einzelpersonen nicht berücksichtigt und verschiedenen Bevölkerungsgruppen, wie zum Beispiel Menschen mit Behinderungen, das Erlangen von Gesundheit von vornherein abspricht. Zudem beschreibt sie Gesundheit als einen Zustand und vergisst ihren Prozesscharakter (vgl. Grundböck 2009, S. 34f.). Vielmehr

sollte Gesundheit daher zum einen als mehrdimensionales Konstrukt, das stark mit den sozialen und kulturellen Kontexten verbunden ist, und zum anderen als Kontinuum betrachtet werden, bei dem sich Gesundheit und Krankheit<sup>2</sup> nicht gegenseitig ausschließen, sondern als Endpunkte auf dem Kontinuum fungieren. Damit bewegt sich jeder Mensch in diesem Kontinuum und ist weder gesund noch krank, sondern befindet sich im Prozess von sowohl gesund als auch krank (vgl. hierzu Antonovsky 1997, S. 29f.).

Das Auftreten von Krankheiten wird durch Risikofaktoren (auch Stressoren) und Schutzfaktoren beeinflusst. Stressoren erhöhen dabei die Wahrscheinlichkeit von Krankheiten und Verletzungen, während die Schutzfaktoren die Wirkung der Risikofaktoren beschränken. Durch die Verminderung der Risikofaktoren, beispielsweise die Reduzierung von Stress, und durch die Förderung von Schutzfaktoren, wie das Erlernen von Stressbewältigungsstrategien, wird die Chance für das Auftreten einer Krankheit verringert.

Gesundheit kann grundsätzlich in physische, psychische und soziale Gesundheit unterschieden werden. Diese sind aber nicht strikt getrennt voneinander zu betrachten. Sie bedingen sich zumeist gegenseitig. Der Körper reagiert auf Stress, Ängste und Konflikte und die geistige Leistungsfähigkeit lässt nach, sobald wir körperlich erkranken. Demnach trägt eine körperliche zur psychischen und damit zur sozialen Gesundheit bei, aber auch umgekehrt ein psychisches zum körperlichen Wohlbefinden. Eine Person, die sich beispielsweise in einer dauerhaften Stresssituation befindet

und daraus resultierend unter psychischen Beeinträchtigungen leidet, trägt nicht selten dann auch körperliche Beschwerden davon, in Bezug auf dieses Beispiel eventuell auftretende Herzprobleme oder Bluthochdruck.

Alle drei Dimensionen von Gesundheit werden durch zahlreiche Faktoren beeinflusst. Nahezu alle Lebensumstände wirken direkt oder indirekt auf unsere Gesundheit ein. Die Bedingungsfaktoren von Gesundheit reichen von personalen Faktoren (genetische Dispositionen, körperliche und psychische Konstitutionen, Behinderungen, ethische Herkunft, u.a.) über Verhaltensfaktoren (Essgewohnheiten, körperliche Aktivität, Tabak- und Alkoholkonsum, Hygieneverhalten, Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Bewältigungskompetenz, u.a.) bis hin zu Verhältnisfaktoren (sozioökonomischer Status, Arbeitsbedingungen, Wohnverhältnisse, Luft-, Wasser- und Bodenqualität, u.a.) (vgl. Hurrelmann 2000, S. 21f.).

Der amerikanisch-israelische Soziologe Aaron Antonovsky (vgl. 1997) hat eine Theorie von Krankheit und Gesundheit entwickelt, die er mit dem Begriff „Salutogenese“ bezeichnet hat. Dieser setzt sich aus dem lateinischen „Salus“, was mit Glück, Heil und Unverletztheit übersetzt werden kann, und dem griechischen Wort „Genese“, also Entstehung, zusammen und bezeichnet insofern die Gesundheitsentstehung. Er

wählte diesen Terminus als Komplementärbegriff zur Pathogenese, der Krankheitsentstehung (vgl. Grundböck 2009, S. 36f.). Er wollte damit bewusst nicht nach den Gründen für Krankheiten fragen, sondern im positiven Sinne: „Warum befinden sich Menschen auf der positiven Seite des Gesundheits-Krankheits-Kontinuums?“ (Antonovsky 1997, S. 15) Was hält den Menschen trotz der zahlreichen belastenden und gefährdenden Faktoren gesund?

Antonovsky versteht unter Gesundheit eine dynamische Interaktion zwischen zahlreichen belastenden und entlastenden, schützenden Faktoren (Risiko- und Schutzfaktoren) sowohl innerhalb als auch außerhalb eines Individuums. Die Schutzfaktoren, auch Ressourcen genannt, dienen dem Menschen als Widerstand gegenüber den Stressoren, die im menschlichen Leben auf allen Ebenen präsent sind. Stressoren bewirken Spannungszustände, die mit Hilfe der Widerstandsressourcen verarbeitet beziehungsweise bewältigt werden. Widerstandsressourcen sind Merkmale und Eigenschaften eines Individuums mit wirkungsvoller Spannungsverarbeitung. Damit hängt es von ihrer Wirksamkeit ab, ob sich die Belastungen als Beeinträchtigung des Wohlbefindens manifestieren oder nicht (vgl. Antonovsky 1997, S. 26).

Zusammenfassend ergibt sich dabei folgendes Bild:



<sup>2</sup> Talcott Parsons definiert Krankheit als „Zustand der Störung des ‚normalen‘ Funktionierens des Menschen, sowohl was den Zustand des Organismus angeht als auch was seine individuellen und sozialen Anpassungen angeht.“ (Parsons 1958, S.12 zit. nach Faltermajer 2005, S. 33)

Antonovsky unterscheidet dabei physische, genetische, organische, materielle, kognitive, emotionale, motivationale und soziale Faktoren, die als Widerstandsressourcen dienen können. Der Gesundheitszustand eines Menschen wird wesentlich durch seine Grundhaltung gegenüber der Welt und dem eigenen Leben bestimmt. Das Gefühl des Vertrauens in die eigene Sinnstiftung bezeichnet Antonovsky als Kohärenzgefühl. Seiner Ansicht nach ist es die Hauptdeterminante dafür, „welche Position man auf dem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum erhält, als auch dafür, dass man sich in Richtung des gesunden Pols bewegt“ (Antonovsky 1997, S. 33). Es wird durch eine besonders günstige Ausgangskonstellation von Widerstandsressourcen hervorgerufen. Alle „generalisierten Widerstandsressourcen“ haben die Gemeinsamkeit, „dass sie es leichter machen, den zahllosen Stressoren [...] einen Sinn zu geben“ (Antonovsky 1997, S. 16). Ein Mensch mit starkem „sense of coherence“ hat demzufolge die tiefe Überzeugung, in einer Belastungssituation diejenigen Ressourcen mobilisieren zu können, die am besten geeignet sind, um mit einem Stressor wirkungsvoll umzugehen. Das Kohärenzgefühl aktiviert alle vorhandenen Ressourcen und koordiniert sie, um die Spannungsregulation zu verbessern. Es setzt sich aus drei wesentlichen Gefühlskomponenten (Antonovsky 1997, S. 34ff.) zusammen:

**1. sense of comprehensibility:**

**Gefühl von Verstehbarkeit**

*Der Mensch befindet sich in der Annahme, die internen und externen Anforderungen als geordnete, strukturierte und konsistente Information verarbeiten zu können. Stimuli, denen die Person in Zukunft begegnet, können vorhersagbar oder zumindest eingeordnet und erklärt werden.*

**2. sense of manageability:**

**Gefühl von Handhabbarkeit/ Bewältigbarkeit**

*Der Mensch besitzt die Überzeugung, dass Anforderungen und Herausforderungen mit Hilfe geeigneter Ressourcen lösbar sind. Diese hat der Mensch entweder selbst unter Kontrolle oder sie werden von einer anderen vertrauenswürdigen Person (Ehepartner, Freunde, Gott, u. a.) kontrolliert.*

**3. sense of meaningfulness:**

**Gefühl von Sinnhaftigkeit**

*Der Mensch erachtet Lebensbereiche als sinn- und wertvoll sowohl im kognitiven als auch im emotionalen Sinn. Sie stellen eine willkommene Herausforderung dar und besitzen eine so wesentliche Bedeutung, dass sich eine emotionale Investition und Engagement lohnt.*

Faltermaier (2005, S. 164) definiert treffend: „Mit dem Kohärenzgefühl ist die tiefe Überzeugung eines Menschen gemeint, dass das Leben trotz vieler Belastungen, Risiken und Unwägbarkeiten doch im Prinzip zu verstehen ist, überwiegend Sinn macht und die auf ihn zukommenden Probleme zu bewältigen sind.“

Studien haben gezeigt, dass Personen mit starkem Kohärenzgefühl über ein subjek-

tiv höher empfundenen Wohlbefinden und damit auch über eine bessere körperliche Gesundheit verfügen, da sie eine geringere Anzahl von Beschwerden besitzen (vgl. Knoll/Scholz/Rieckmann 2011, S. 130f.).

*Stress und seine Bedeutung für die Gesundheit*

Der Begriff Stress wird in der Alltagssprache häufig und mit unterschiedlicher Bedeutung verwendet. Nahezu jegliche Art von Belastung und Beanspruchung, aber auch körperliche Reaktionen und Empfindungen können unter dem Begriff gefasst werden. Eine klare begriffliche Bestimmung und Abgrenzung ist daher nur schwer zu leisten. Hans Selye (1983), der in der Literatur häufig als Vater der Stressforschung bezeichnet wird, definiert Stress als „unspezifische Reaktion des Körpers auf jede Anforderung, die an ihn gestellt wird“ (zit. nach: Kretschmann 2006, S. 21). Diese Definition liegt dem reaktionsbezogenen Stressmodell zugrunde, das Selye entwickelt hat (vgl. Kramis-Aebischer 1995, S. 29ff.). Danach ist Stress durch physiologische Veränderungen gekennzeichnet, die als biologische Antwort des Organismus verstanden werden können.

Das Konzept von transaktionalem Stress, das seit den 60er Jahren von Lazarus et al. (1974) vertreten und dem hier gefolgt wird, sieht Stress als Resultat einer Transaktion zwischen zwei Systemen: einer sich verändernden Situation und einer kognitiven, emotionalen und aktionalen Person. Es stehen nicht so sehr äußere Ereignisse im Vordergrund der Stressanalyse, sondern die Bewertung durch das Individuum. Nicht die Situation an sich erzeugt Stress, sondern die Wahrnehmung der Situation als belastend im Zusammenhang mit der Wahrnehmung mangelnder Bewältigungs-

fähigkeit. Stress ist nicht nur ein Reiz, eine Reaktion oder ein Zustand, sondern ein Prozess, der durch Phasen der Bewertung und Bewältigung bestimmt ist. Der zentrale Punkt dieses Konzepts ist also die Analyse der Beziehung zwischen Person und Umwelt, die durch Einschätzungs- und Bewertungsprozesse beeinflusst wird (vgl. Kramis-Aebischer 1995, S. 33). Zudem werden bei diesem Konzept zeitliche Prozesse einbezogen, da die Bewertungsprozesse in mehreren Stufen erfolgen (vgl. van Dick 1999, S. 25f.; Bernhard/Wermuth 2011, S. 35f.):

**1. primäre Bewertung:**

Dabei werden die situativen Anforderungen hinsichtlich ihrer subjektiven Bedeutsamkeit für das persönliche Wohlbefinden eingestuft. Entweder sind sie für die Person **relevant und können damit als wichtig und angenehm-positiv oder als belastend und stressrelevant bewertet werden oder die Anforderungen sind für die Gesundheit der Person irrelevant.**

Sind die Anforderungen für das gesundheitliche Wohlbefinden der Person irrelevant, erfolgen keine weiteren Bewertungsaktionen und keine Stressreaktion. Die Anforderungen, die als belastend und damit als stressrelevant beurteilt werden, können als **Bedrohung** wahrgenommen werden und zu **Schädigung** oder **Verlust** führen und diejenigen, die als wichtig und angenehm-positiv bewertet werden, können als **Herausforderung** oder gar als **Gewinn** betrachtet werden. Nach der primären Belastung folgt:

## 2. sekundäre Bewertung:

In dieser Phase werden die verfügbaren Bewältigungsmöglichkeiten und Fähigkeiten gesichtet, eingeschätzt und ausgewählt.

Werden die Ressourcen als mangelhaft eingeschätzt, entsteht Stress. Werden sie hingegen als ausreichend beurteilt, beginnt die Bewältigung (Coping). Anschließend folgt:

## 3. Neubewertung:

In dieser zeitlich späteren Phase werden die Anforderungen in Abhängigkeit von Erfolg oder Misserfolg des Copingverhaltens neu bewertet und der Prozess kann erneut beginnen.

Neubewertungen können auch auftreten, wenn neue Informationen über die Situation oder über beteiligte Personen auftreten.

Die Bewertungs- und Bewältigungsprozesse werden entscheidend von Persönlichkeitsmerkmalen bestimmt. Umgekehrt können diese aber auch vom erlebten Stress beeinflusst werden. Ist der Bewältigungsversuch erfolgreich, treten keine Stressreaktionen auf. Gelingt die Bewältigung dauerhaft nicht, übersteigen also die Belastungen die Ressourcen beziehungsweise werden diese nicht angemessen genutzt und erfolgen zudem keine Erholungs- und Regenerationsprozesse, resultieren negative Beanspruchungs- und Belastungsfolgen auf Erlebens-, Verhaltens- und psychobiologischer Regulationsebene (vgl. Rudow 1994, S. 92). Stress beeinflusst die Gesundheit in dem Sinne, dass er aufgrund der physiologischen Reaktionen direkt auf den Körper einwirkt. Stress kann auf lange Sicht das Immunsystem schwächen

und das Fortschreiten bestehender Krankheiten beschleunigen. Chronischer Stress begünstigt Herz-Kreislauf-Erkrankungen, Magen-Darm-Probleme und neurotische Störungen, wie Angst und Depressionen (vgl. Rudow 1994., S. 92). Zudem kann über eine längere Zeitspanne andauernder Stress zu negativen Verhaltensveränderungen führen, die nicht zuletzt die Widerstandsressourcen beeinflussen können. Beispielsweise neigen stressgeplagte Personen vermehrt zum Alkohol-, Tabak- und sogar Drogenkonsum, sie weisen meist eine geringere Schlafdauer als notwendig auf und verändern ihre Essgewohnheiten, indem sie beispielsweise auf ein Frühstück verzichten. Stress kann demnach als in hohem Maße gesundheits- beziehungsweise krankheitsrelevant eingeschätzt werden. Umwelteinwirkungen unterschiedlichster Art können je nach subjektiver Bewertung das innere Milieu des menschlichen Organismus aus dem Gleichgewicht bringen. Das Gehirn wandelt dabei nichtstoffliche psychische Erfahrungen in stoffliche biologische Signale um.

Die Hypothalamus-Hypophysen-Nebennierenrinden-Achse (HHNA) hat ihre Hauptaufgabe in der Bereitstellung von Energie im Fall der Wahrnehmung eines Stressors. Der Hypothalamus ist das oberste Steuerorgan der HHNA. Er hat Einfluss auf das Verhalten, die Stimmung und das Wohlbefinden der Personen. Er ist in Kerngebiete unterteilt, aus denen verschiedene Hormone freigesetzt werden (Pruessner 2004, S. 84).

In Stress- oder in Gefahrensituationen schickt der Mandelkern den Nervenbotenstoff Glutamat zum Hypothalamus, in dessen Kerngebieten das Corticotropin-Releasing-Hormon (CRH) synthetisiert wird. CRH gelangt anschließend in die Blutbahn, wo es an Rezeptoren der Adenohypophyse

bindet und das adrenocorticotrope Hormon (ACTH) freisetzt. ACTH gelangt dann über die Blutbahn zu den Nebennierenrinden und bewirkt dort die Freisetzung von Glukocorticoiden, die für die direkte Auslösung der Stressreaktionen verantwortlich sind. Die wichtigste Form bei Menschen ist das Stresshormon Cortisol, ein Steroidhormon mit vielfältigen Funktionen im menschlichen Organismus. Daneben werden auch Adrenalin und der Botenstoff Noradrenalin in der Nebennierenrinde freigesetzt. Noradrenalin aktiviert das sympathische Nervensystem, das im Gegensatz zum parasympathischen Teilsystem, das Entspannungs- und Regenerationsprozesse fördert, aktivierend und leistungssteigernd wirkt. Über den Blutkreislauf gelangt Adrenalin in alle Körperorgane und löst eine umfassende Stressreaktion aus (vgl. Hagemann 2009, S. 67f.; Bickhoff 2000, S. 108f.).

Durch die Freisetzung von Adrenalin und Noradrenalin innerhalb von Sekunden nach Wahrnehmung eines Stressors ist der Körper schnell reaktionsfähig und die Immunfunktionen steigen stark an. Allerdings haben beide Stoffe nur eine Halbwertszeit von drei bis fünf Minuten. Das sogenannte Stresshormon Adrenalin steigert unter anderem die Puls- und die Atemfrequenz sowie den Blutdruck. Die Ausschüttung von Adrenalin führt zur Bereitstellung von Zucker und Fetten für den erhöhten Energiebedarf. Auch Noradrenalin lässt den Blutdruck steigen, beschleunigt die Herzleistung, die Pulsfrequenz, die Atmung und den Kreislauf und kann Panik- und Schwindelgefühle auslösen. Eine langfristige Ausschüttung von Adrenalin und Noradrenalin erhöht damit das Risiko für Schlaganfall und Herzinfarkt (vgl. van Dick 1999, S. 27). Die Wirkung der Steroidhormone ist als Gegenpol zu den Wirkungen des Adrena-

lins und Noradrenalins zu verstehen, die über die Nervenbahnen sofort verfügbar und schnell wirksam sind. Cortisol hingegen wird im Organismus viel schleppender freigesetzt und wirkt langsamer, aber länger anhaltend mit einer Halbwertszeit von bis zu 90 Minuten. Das Stresshormon unterdrückt Immunbotenstoffe und kann somit das Abwehrsystem schädigen. Der Mensch ist somit anfälliger für Infektionen, die meist auch nicht mehr richtig bekämpft werden und schwere Krankheiten zur Folge haben können. In Zusammenarbeit mit Glutamat schädigt Cortisol zudem die Nervenzellen und lässt die Hirnzellen altern. Cortisol hat darüber hinaus eine negative Wirkung auf die weitere Aktivität der HHNA. Nachdem die schnell nachlassenden Effekte des Adrenalins und Noradrenalins nicht mehr wirksam sind, führt Cortisol das Immunsystem in den Normalzustand zurück. Das System schaltet sich nach erfolgreicher Bewältigung der Stresssituation selbst wieder ab und der Organismus kann wieder in den Ruhezustand übergehen (vgl. Pruessner 2004, S.85).

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass zu starke und über eine längere Zeitspanne andauernde belastende Erfahrungen schwerwiegende Auswirkungen auf das Herz-Kreislauf-System, Immunsystem und Gehirn haben können. Im Zuge der Energiebereitstellung werden andere Funktionen, die sich beispielsweise an Verdauungs- und Fortpflanzungsaspekte richten und für die DNA-Reparatur sowie für die Freisetzung der Wachstumshormone notwendig sind, vernachlässigt. Auf Dauer kann dies also zum Ausbleiben von notwendigen Regenerationsprozessen führen.

## Der Lehrerberuf und seine berufsspezifischen Belastungen

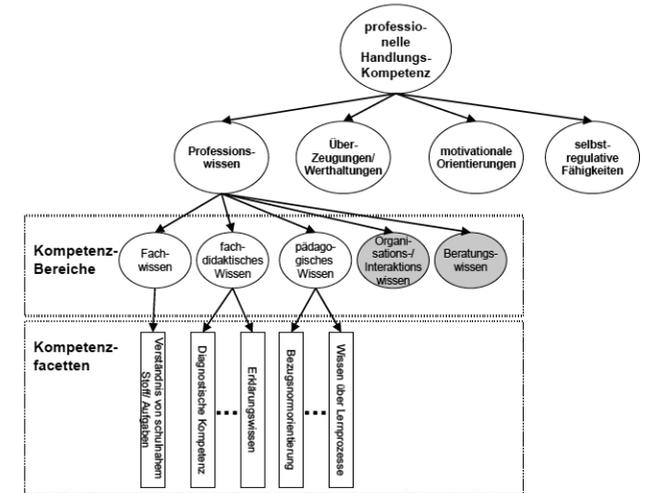
Nach Schaarschmidt (vgl. 2004, S. 15) ist der Lehrerberuf einer der anstrengendsten Berufe. Warum er so anstrengend ist, zeigt unter anderem seine vielschichtige Anforderungsstruktur. In der Kultusministerkonferenz wurden im Dezember 2004 Standards für die Lehrerbildung festgelegt, die die Anforderungen, die eine Lehrperson erfüllen soll, dokumentieren (siehe Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 16.12.2004, S. 3). Demnach sind Lehrer

„...*Fachleute für das Lehren und Lernen, ...sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist, sie ...üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus, ...entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebot, und ...beteiligen sich an der Schulentwicklung, an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas.*“

Mit diesem Anforderungskatalog (vgl. auch Möllers 2011, S. 25ff; vgl. Terhart 2007, S.48f.) wäre bereits ein breites Aufgabenspektrum der Lehrerinnen und Lehrer beschrieben. Jede einzelne Forderung ist mit weiteren Aufgaben verbunden, die es zu bewältigen gilt. Rudow (1994, S. 82) zählt allein 55 Teiltätigkeiten, die sicherlich von jedem Lehrer individuell ergänzt werden könnten. Um sich diesen Anforderungen überhaupt stellen und sie bewältigen zu können, müssen die Lehrkräfte besondere Eigenschaften, Fähig- und Fertigkeiten

besitzen, die sie in den drei Phasen ihrer Aus- und Fortbildung entwickeln und stärken. Diese Kompetenzen wurden bei der Kultusministerkonferenz auf Grundlage des vorangestellten Aufgabenkatalogs hergeleitet, beschrieben und dazu Standards für theoretische und praktische Ausbildungsabschnitte schwerpunktmäßig festgelegt (vgl. KMK 2004, S. 7ff.).

Die erziehungswissenschaftliche Forschung beschäftigt sich seit einigen Jahren intensiv mit den Qualitätsstandards, woraus sich unterschiedliche Modelle professioneller Kompetenzen ergeben. Nach Krauss et al. (2005) sind Kompetenzen mehrdimensionale Fähigkeitskomplexe, die sich in Kompetenzfacetten differenzieren lassen. Bei professionellen Handlungskompetenzen handelt es sich „um das komplexe Zusammenspiel von kognitiven Kompetenzen, metakognitiven Fähigkeiten, motivationalen Orientierungen sowie Überzeugungen und Wertorientierungen“ (Krauss/Kuttner/Brunner/u. a. 2005, S. 6). Das Professionswissen umfasst dabei fünf Kompetenzbereiche, die sich wiederum in Kompetenzfacetten je nach Fachgebiet untergliedern lassen:



Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften (Krauss et al. 2005, S. 6)

Das Kompetenzmodell zeigt, dass der Erfolg eines Lehrers eben nicht nur von seinem Professionswissen abhängt, sondern auch von seiner Motivation, seiner Persönlichkeit und seiner Einstellung (vgl. hierzu auch Rauin 2007, S. 60).

Was aber macht den Lehrerberuf in seinen Belastungsdimensionen aus? Zunächst gehört der Lehrerberuf zu den sogenannten helfenden Berufen. Diese Berufe haben alle eine Gemeinsamkeit: die Berufstätigen gehen Beziehungen mit anderen Menschen ein und die Beziehungsgestaltung spielt dabei eine wesentliche Rolle – es sind „Beziehungsberufe“. Das Beziehungsgefüge scheint somit ein möglicher Belastungs-, aber auch Entlastungsfaktor zu sein. Die moderne Neurobiologie konnte nachweisen, dass Beziehungserfahrungen des Menschen die physiologischen Abläufe beeinflussen. Das menschliche Gehirn evaluiert die Qualität des menschlichen Geschehens und aktiviert je nach Ergebnis entweder das Stress- oder Angstsystem oder auch das Motivationssystem. Beachtung, Anerkennung und Zuwendung aktivieren das Motivationssystem, während Ausgrenzung, Demütigung, langanhaltende soziale Konflikte, aber auch die völlige Isolation von anderen Mitmenschen zur Aktivierung der Stressbiologie führen. Wie bereits gezeigt, kann als Belastung erlebter Stress zum gesundheitlichen Risiko werden.

Gelingende Beziehungen hingegen wirken gesundheitsstabilisierend (vgl. Bauer/Unterbrink/Zimmermann 2007, S. 4). Nach einer Studie von Schaarschmidt (vgl. 2004, S. 41ff.) ist der Lehrerberuf unter den sozialen Berufen „Spitzenreiter“ hinsichtlich psychischer und psychosomatischer Störungen. Angesichts dessen, dass ganze 44 % der Lehrer in einer aktuellen Studie zum Prestige des Lehrerberufs und zur Situation an den Schulen in Deutschland angeben, sie hätten schon einmal mit Belastungen zu kämpfen gehabt, die nahezu unerträglich waren, scheint dies auch nicht mehr verwunderlich (vgl. Süßlin 2012, S. 16). Speziell für Lehrkräfte ergeben sich spezifische Belastungsfaktoren. Zunächst kann auf die eben beschriebene breite Anforderungsstruktur hingewiesen werden. Die großen Erwartungen der Gesellschaft und darunter vor allem die der Eltern, aber auch der Schüler an die Lehrpersonen üben zusätzlichen Druck aus (vgl. Barth 1992, S. 89). Daneben hat sich die Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten aufgrund unterschiedlicher Einflussfaktoren gravierend gewandelt. Familiäre Verhältnisse haben sich geändert, die Scheidungsziffern sind stark gestiegen und damit auch die Anzahl der Kinder mit nur einem Elternteil als Erziehungsperson. Hinzu kommt, dass Mütter sich zunehmend in der Berufs- und Arbeitswelt etablierten. Dies hatte Auswirkungen auf die Be- und Erziehungskultur in den Familien. Die Gemeinschaftsfähigkeit sank bei steigender Individualisierung. Daneben wachsen Kinder seit einigen Jahren in einer Konsum- und Mediengesellschaft auf („Medienkindheit“, vgl. Terhart 2001, S. 177), in der sie einer reißenden Bild- und Informationsflut ausgesetzt sind. Anstatt sich dem Kind intensiv zuzuwenden, wird immer häufiger das Fernsehgerät oder auch der Com-

puter zur Unterhaltung und Beschäftigung herangezogen. Studien konnten einen Zusammenhang zwischen Medienkonsum und Gewaltbereitschaft nachweisen (vgl. Bauer 2004, S. 2). Die Gesellschaft wurde durch den Einzug der Massenmedien kurzlebiger. Informationen konnten schneller und leichter gewonnen werden – vermutlich ein Grund für die sinkende Bereitschaft und Fähigkeit für langanhaltende und mühsame Anstrengungen.

Auch die Schule konnte sich diesen Wandlungsprozessen nicht entziehen. Der Erziehungsaspekt gewann zunehmend an Bedeutung für die Schule. Terhart begründet dies mit „dem Funktionsverlust oder vorsichtiger: dem Funktionswandel der Familie“ und fügt hinzu, dass aus diesem Grund „eine Umstrukturierung bzw. Ausweitung des Mandats der Lehrer notwendig [ist, das bedeutet] [...], dass die wissens- und fähigkeitsvermittelnde Rolle, der Unterrichtsauftrag im engeren Sinne also, zurückgestellt wird zugunsten eines breiter definierten Erziehungsauftrages“ (Terhart 2001, S. 181). Dies impliziert eine veränderte Auffassung von Unterricht als selbstständiger konstruktiver Lernprozess anhand von ausgewählten Inhalten. Um ihre Aufgaben zu erfüllen, benötigen die Lehrkräfte die Unterstützung der Eltern. Doch auch hier hat sich die Einstellung der Eltern gewandelt. Nach einer aktuellen Studie, die 2012 im Auftrag der Vodafonestiftung durchgeführt wurde, ist der Umgang mit den Eltern nach Ansicht der befragten Lehrer schwieriger geworden (vgl. Süßlin 2012, S. 6). Lehrer werden zunehmend nicht mehr unbedingt als „Bündnispartner“ und als Autorität wahrgenommen, sondern grundsätzlich einer kritischen Beobachtung unterzogen. Fehler werden immer häufiger nicht mehr beim eigenen Kind gesucht, sondern eher

dem Lehrer zugeordnet. Generell mangelt es dem Lehrerberuf an Wertschätzung in der Öffentlichkeit. Dies nehmen auch die Eltern und vor allem die Schüler wahr, die sich dann ihrem Lehrer mit mangelndem Respekt gegenüber seiner Autorität entgegenstellen.

Lehrkräfte haben daneben zunehmend das Gefühl, dass die Schülerinnen und Schüler wenig Motivation für die Erfüllung schulischer Aufgaben besitzen. Die Bereitschaft, sich intensiv und konstant mit den gegebenen Anforderungen auseinander zu setzen, sinkt zunehmend (vgl. Süßlin 2012, S. 6). Häufig haben die Schüler Probleme sich zu konzentrieren und zeigen ihr Desinteresse, indem sie ihre Mitarbeit verweigern und den Unterricht stören. 56% der Lehrer haben die Erfahrung gemacht, sich im Zweifel trotz aller Bemühungen als machtlos zu empfinden (vgl. Süßlin 2012, S. 7). Destruktives Schülerverhalten erleben die Lehrer laut Aussagen zahlreicher Studien (vgl. u. a. Bauer 2004a, S. 6; Kramis-Aebischer, S. 100f.) als einen Hauptbelastungsfaktor. Vor allem in großen Klassen wird der Umgang mit Problemschülern komplizierter (vgl. Schaarschmidt/Kieschke 2007a, S. 93).

Die Lehrer erhalten daneben häufig wenig Anerkennung, Dank oder gar Lob für ihr Engagement von ihrer Schülerschaft, was Gratifikationskrisen<sup>3</sup> verstärkt (vgl. Krause/Dorsewagen 2007, S. 56). Positives Feedback oder kleine Erfolge der Schülerinnen und Schüler hingegen wirken sich motivierend auf die Lehrpersonen aus.

Das Arbeitsklima, das die Qualität der Zusammenarbeit und des Umgangs mit-

untereinander beschreibt, hat eine wesentliche Bedeutung für die Motivation und Zufriedenheit. Ein schlechtes Arbeitsklima wirkt sich demotivierend auf das Kollegium aus und trägt damit zum Verlust der Arbeitsfreude bei. Wichtig für ein gutes Arbeitsklima ist eine gute Zusammenarbeit, gegenseitiger Austausch, gemeinsame Bewältigung von Problemen und gegenseitige Unterstützung. Die Beziehungsarbeit sollte dabei nicht einseitig erfolgen. Jeder einzelne Lehrer sollte sich für ein gutes Arbeitsklima einsetzen und mitwirken. Es kann dann eine Bewältigungsressource für belastende Faktoren sein (vgl. Rothland 2007a, S. 257). Im schulischen Kontext besitzt die Schulleitung eine große Bedeutung für das Klima im Kollegium (vgl. Schaarschmidt 2004, S. 84). Ihre Unterstützung und ihr Rückhalt wirken sich günstig auf das gesamte Klima aus und verringern auch die Wirkung anderer Belastungsfaktoren. Zudem kommt ihnen eine wesentliche Rolle bei der Schaffung unterstützender sozialer Beziehungen zu. Doch auch die Schulleiter brauchen ihrerseits Unterstützung, um ihren Anforderungen gerecht werden zu können (vgl. Schaarschmidt 2004, S. 81ff.). Ist ihr Führungsstil bestimmend, einengend und sind ihre Anforderungen wenig transparent, kann die Schulleitung selbst zum Belastungsfaktor werden.

Daneben spielt die Arbeitszeit des Lehrers eine wichtige Rolle für das Belastungspotenzial. Laut zweier großer bundesdeutscher Studien beträgt die durchschnittliche Wochenarbeitszeit eines Lehrers 51 bis 53,9 Stunden und differenziert sich in 30,3 Stunden, die für die Arbeit in der

<sup>3</sup> Schäfer (2004, S. 122) vergleicht den Lehrer mit einem Fließbandarbeiter, der am Prozess der Bildung und Entwicklung eines Schülers aktiv beteiligt ist, aber das Endergebnis nur in den seltensten Fällen mitbekommt. Das fertige Werk gibt in anderen Berufen Selbstbeteiligung und Aufschwung, ein Lehrer hingegen wird nie wirklich fertig. Er kann zudem nicht erkennen, welche Erfolge er dahingehend auf sein Konto verbuchen kann.

Schule investiert werden, also für Unterricht, Gespräche, Konferenzen und dergleichen, 15,2 Stunden für berufliche Aufgaben außerhalb des Schulgebäudes und 3,7 Stunden für die Arbeit an anderen Orten, etwa für Veranstaltungen, Fort- und Weiterbildungen und Exkursionen. Hinzu kommen durchschnittlich 4,7 Stunden für schulische Zwecke am Wochenende. Eine Untersuchung zeigt, dass dadurch der Erholungswert des Wochenendes, vor allem des Sonntages, erheblich eingeschränkt ist (vgl. Schaarschmidt/Kieschke 2007, S. 64f.). Demnach deckt sich das Mehr an Arbeitszeit mit dem Mehr an Ferienzeit (vgl. Kutting 2009, S. 96).

An dieser Stelle kann zugleich auf einen weiteren Faktor, der individuell zur Belastung werden kann, hingewiesen werden. Zunächst erscheint die freie, selbstbestimmte Gestaltung und Regelung der Arbeitszeit nach dem Schultag attraktiv, kann man so am Nachmittag oder einfach zwischendurch auch noch die ein oder andere private Angelegenheit oder Aufgabe erledigen. Die freie Arbeitszeiteinteilung ist jedoch bei vielen Lehrern mit Problemen verbunden, denn das, was am Nachmittag nicht erledigt wird, muss später nachgeholt werden. Nächtliches Arbeiten beziehungsweise Arbeiten am Wochenende und in den Ferien ist deshalb keine Ausnahme. Hinzu kommt, dass nicht definitiv festgelegt werden kann, wann die Aufgaben eines Lehrers erfüllt sind. In diesem Beruf gibt es immer etwas zu tun, etwas zu verbessern und zu fördern (vgl. Rothland/Terhart 2007, S. 12f.). Viele Lehrer plagt daher das Gefühl, nie richtig fertig zu sein, und dies wiederum trägt dazu bei, dass sie nie richtig vom beruflichen Alltag abschalten können und die Probleme der Schule mit nach Hause tragen. Hier schließt sich bereits ein wei-

terer möglicher Belastungsfaktor an: die Vermischung der beruflichen und privaten Sphäre (vgl. Schaarschmidt/Kieschke 2007, S. 65).

### Folgen und Folgerungen

Eine zu große Belastung aus verschiedenen Bereichen kann zu Unzufriedenheit mit dem Beruf und mit der eigenen Person führen. Das Gefühl, an den gegebenen Umständen trotz aller Bemühung nicht wirklich etwas ändern zu können, lässt manche Lehrkräfte resignieren. Eine mögliche Folge ist die innere Kündigung. Im Gegensatz zur formalen Kündigung, die ein vertraglich festgelegtes Arbeitsverhältnis beendet, ist die innere Kündigung der stillschweigende, innerlich vollzogene Abschluss mit der Arbeit, sozusagen die psychologische Kündigung. Das Arbeitsverhältnis wird dabei nicht aufgelöst, sondern die Leistungen werden verweigert, die zum Teil auch nicht ausdrücklich vertraglich festgelegt sind, und Eigeninitiative, Einsatzbereitschaft und Engagement verwehrt (vgl. Schmitz/Jehle/Geyler 2004, S. 69).

Im Gegensatz zu den Lehrkräften, die sich möglicherweise aus einer Schutzhaltung heraus dem Beruf entziehen und ihr Engagement minimieren, aber trotzdem noch im formalen Arbeitsverhältnis stehen, scheidet 1/3 aller Lehrer überwiegend wegen psychischen und psychosomatischen Störungen oder Erkrankungen vorzeitig aus dem Beruf aus (vgl. Bauer 2007, S. 75). Ein Vergleich des Datenmaterials aus dem Jahr 2000 mit dem der Jahre 2005 und 2010 scheint zunächst auf einen positiven Trend hinzuweisen: Die durchschnittlich erreichte Altersgrenze der Lehrpersonen hat sich von 59 (2000) auf 62 (2005) Jahre verlängert und das Erreichen der Regelaltersgrenze

insgesamt von 6% (2000) auf 26% (2005) sogar mehr als vervierfacht (vgl. Gehrman 2007, S. 195). Die Pensionierungen wegen Dienstunfähigkeit haben sich von 64% (2000) auf 21% (2010) mehr als halbiert. Das entspricht dem tiefsten Stand seit Beginn der statistischen Aufzeichnungen (vgl. Pressemitteilung Nr. 447 des Statistischen Bundesamts 2011). „Dies [allerdings] als Fortschritt interpretieren zu wollen, käme etwa der Argumentation gleich, dass sich nach Einführung der Praxisgebühr, die bekanntlich einen Rückgang der Arztbesuche mit sich brachte, der Gesundheitsstatus der Bevölkerung schlagartig verbessert habe“ (Schaarschmidt/Kieschke 2007, S. 28).

Aufgrund der Potsdamer Studie zur Lehrer-gesundheit konnte stattdessen gezeigt werden, dass für die Berufsgruppe der Lehrer problematische Verhältnisse vorliegen. Im Vergleich mit anderen Berufsgruppen liegt für den Lehrerberuf der höchste Anteil an den Risikomustern A und B vor. Insbesondere der Anteil am B-Muster (krankheitsrelevante Faktoren) konnte von keiner anderen Berufsgruppe auch nur annähernd erreicht werden. Die Musterverteilung ergab, dass 28,7% der untersuchten Lehrerinnen und Lehrer dem Risikomuster B und 30,7% dem Risikomuster A zugeordnet werden können. Damit befinden sich 59,4% der gesamten Lehrerschaft in einem Risikobereich in Bezug auf ihre Gesundheit. 23,3% wurden dem Schonungsmuster zugeordnet und nur 17,3% zeigen ein gesundheitsförderliches Verhalten und Erleben in Bezug auf die Arbeit und den Beruf im Sinne des Musters G (vgl. Schaarschmidt/Kieschke 2007, S. 26). Die Ergebnisse der zweiten Erhebung bestätigen weitgehend die der Ersterhebung. „Es hat sich nichts zum Besseren verändert. In der Tendenz verzeichnen wir eher

eine weitere Verschlechterung“ (Schaarschmidt/Kieschke 2007, S. 25). Auch die Ergebnisse der Studie, die speziell mit Thüringer Lehrkräften durchgeführt wurde, lassen sich weitgehend in das problematische Bild, das für das gesamte Bundesgebiet vorgefunden wurde, einordnen. So konnten nur 16% der Thüringer Lehrerinnen und Lehrer dem G-Muster, 19% hingegen dem S-Muster, 37% dem A-Muster und 28% dem B-Muster zugeordnet werden (vgl. Schaarschmidt/Ksienzyk-Kreuziger 2006, S. 6).

Eine genauere Betrachtung des Berufsalters zeigt, dass sich die Beanspruchungssituation über die Berufsjahre hinweg verschlechtert. Das Risikomuster A nimmt kontinuierlich zu, allerdings verringert sich das B-Muster ab dem mittleren Dienstalter, was Schaarschmidt unter anderem mit dem vorzeitigen Berufsausstieg der B-Muster-Vertreter begründet (vgl. Schaarschmidt 2004, S. 56f.).

Die Gegenüberstellung der Geschlechter lässt erkennen, dass bei den Frauen der Anteil an den Risikomustern größer ist als bei den Männern, welche einen größeren Anteil an den Mustern G und S aufzeigen (vgl. Schaarschmidt 2004, S. 51f.).

Eine hohe Belastungssituation und ein entsprechend sehr stark ausgeprägtes Belastungspotenzial konnte bereits bei Lehramtsstudierenden belegt werden (vgl. Jantowski/Bartsch/Limmer/Gumz 2010, S. 9ff.).

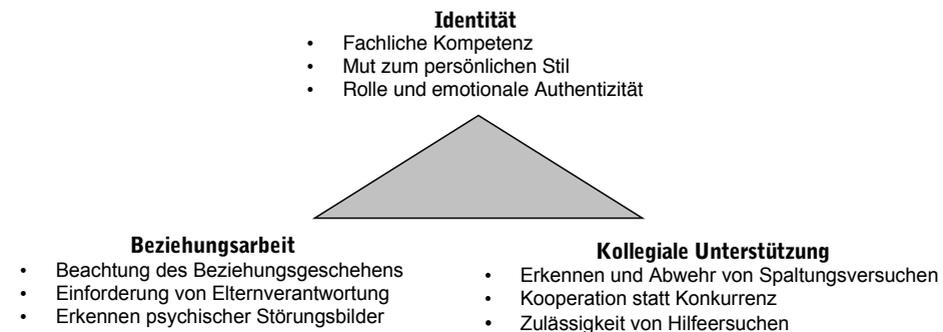
**Mögliche Maßnahmen zur Gesundheitsförderung und Belastungsreduzierung der Lehrkräfte – Prävention und Intervention**

Meist wird erst ein Grund zum Handeln gesehen, wenn bereits die ersten Anzeichen als Auswirkung einer zu starken Belastung wahrgenommen werden oder die Personen sich als völlig überlastet, überfordert, gestresst und erschöpft erleben. Die Maßnahmen, die dann ergriffen werden können, sind intervenierend beziehungsweise auch sekundär oder tertiär präventiv in dem Sinne, dass sie das Fortschreiten oder eine Chronifizierung von bereits eingetretenen Gesundheitsschädigungen begrenzen und den Umgang mit krankheitsbedingten Problemen als eine Art Rückfallprophylaxe während einer Rehabilitation schulen (vgl. Lehr/Sosnowsky/Hillert 2007, S. 271). Lehrer haben dann die Möglichkeit, sich medizinisch-psychologische Hilfe bei Fachärzten oder Therapeuten zu holen beziehungsweise spezielle Kliniken aufzusuchen, die im Rahmen einer stationären Rehabilitation Behandlungen durchführen. Eine Untersuchung, die von Schaarschmidt (vgl. 2004) geleitet wurde, ergab, dass die Risikoanteile zu Behandlungsende der stationären Rehabilitation zwar geringer ausfallen, jedoch immer noch ein hoher Teil der rehabilitierten Lehrer einem der Risikomuster angehören. Die Bedeutsamkeit der Arbeit geht ungünstigerweise weiter zurück und der geringe Ausgangswert im beruflichen Ehrgeiz kann nicht erhöht werden. Es sollte daher der berufsspezifischen Motivation mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden (vgl. Schaarschmidt 2004, S. 139f.). Es ist daher zwingend notwendig, frühzeitig Maßnahmen im Sinne einer primären Prävention wahrzunehmen, die der eigenen

Gesundheit zuträglich sind und somit die Rate der Neuerkrankung gesenkt wird. Es existieren zahlreiche Angebote für Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Kompetenzen und Handlungstendenzen aufbauen, verbessern oder erweitern möchten und in diesem Sinne auch den Ursachen von physischen und psychischen Störungen beziehungsweise Krankheitsbildern vorbeugen können. Die Basis solcher Programme bilden die wissenschaftstheoretischen Erkenntnisse der Belastungs- und Stressforschung. Sie setzen darauf, die Risikofaktoren für die Gesundheit zu minimieren und die Schutzfaktoren zu stärken, und gehen dabei von unterschiedlichen Ansätzen aus. Beispielsweise werden verschiedene Arten von Lehrertrainings angeboten, die darauf zielen, den Unterricht und das Unterrichtsverhalten sowie die -kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer zu optimieren und die soziale Handlungs- und Kommunikationskompetenz zu verbessern. Darüber hinaus werden auch spezielle Trainings zur Bewältigung von Belastungssituationen und zum Stress- beziehungsweise Zeitmanagement angeboten. Diese beinhalten häufig Entspannungs- und Atmungstechniken und zeigen weitere Möglichkeiten des Umgangs mit Stress und Belastungen auf. Es wird versucht, die Bewältigungs- und Widerstandsressourcen in den Lebens- und Arbeitsbereichen zu stärken und die Lehrer zu motivieren. Ein Beispiel ist das Training des Züricher Ressourcenmodells, das die Lehrkräfte im ressourcenorientierten Selbstmanagement schult. Es folgt der Intention „Hilfe zur Selbsthilfe“, zeigt Techniken zur Emotionsregulation (nicht Unterdrückung!) und zum Handeln unter Druck auf und versucht, die Ressourcen der einzelnen Personen zu aktivieren. Das Training ist nach Storch, Krause und Küttel

(vgl. 2007, S. 301ff.) vor allem zur Burnout-Prophylaxe geeignet. Auch AGIL (Arbeit und Gesundheit im Lehrberuf) ist ein Programm zur Stressbewältigung und Gesundheitsförderung speziell im Lehrberuf und ebenfalls daraufhin konzipiert, die vorhandenen Ressourcen zu aktivieren, weitere Möglichkeiten zur Bewältigung aufzuzeigen und zugleich zu deren Erprobung zu motivieren (vgl. Lehr/Sosnowsky/Hillert 2007, S. 275f.). Zur Effektivität von Stressbewältigungstrainings liegen zahlreiche Übersichtsarbeiten und Metaanalysen vor. Zusammenfassend zeigen sie eine moderate bis gute Wirkung für den relativ kurzen Zeitaufwand von in der Regel nicht mehr als 12 Sitzungen (vgl. Lehr/Sosnowsky/Hillert 2007, S.274f.). Auch Schaarschmidt (vgl. 2006) evaluierte Gruppentrainings, an denen sowohl Lehrkräfte als auch Studenten und Referendare teilnahmen. Es konnte dabei ein Entwicklungsfortschritt verzeichnet werden, denn das kritische Muster B wurde deutlich verringert, die resignative Tendenz zurückgedrängt und das allgemeine Wohlbefinden gesteigert. Allerdings nahm das Schonungsmuster stark zu, und das sollte nicht die Intention des Trainings sein (vgl. Schaarschmidt 2006, S. 7f.).

Daneben gibt es für Lehrer die Möglichkeit, an Supervisionen teilzunehmen. Diese zielen auf die Reflexion berufsbezogener, aber auch persönlicher Interaktionsfelder. Eine spezielle Form der Supervision ist das Coaching. In Gruppenarbeit unter professioneller Leitung eines Supervisors oder Coachs können die Lehrkräfte ihre Erfahrungen und Probleme schildern, sich austauschen und anhand von Fallbeispielen Handlungsmöglichkeiten aufzeigen. Die Lehrer können sich öffnen und sehen, dass sie mit ihren Problemen nicht allein stehen, vor allem, wenn sie im Kollegium vielleicht auch aus Zeitgründen keine oder kaum Möglichkeiten des Austauschs und der Kooperation sehen. Zentral für die Gesundheit der Lehrer sind nach Ansicht von Bauer, Unterbrink et al. (2007) die Kompetenz im Bereich der beruflichen Beziehungsgestaltung, die berufliche Identität als auch die soziale und dabei vor allem die kollegiale Unterstützung. Diese drei gesundheitsfördernden Komponenten stellen somit auch die Eckpunkte des „magischen Dreiecks“ der Lehrergesundheit dar. Der wichtigste protektive Eckpfeiler für die Lehrergesundheit ist nach Bauer der kollegiale Zusammenhalt und die Unterstützung. Ein Konkurrenzdenken im Kolle-



Vgl. Bauer/Unterbrink/Zimmermann 2007, S. 20.

gium ist bei diesem Beruf völlig unnötig, da gemeinsame Ziele verfolgt werden, an denen alle gemeinsam arbeiten. „Was Lehrer krank macht, ist ihr Einzelkämpfertum“ (Bauer 2007, S. 73). Viele Lehrer haben Angst, ihren Unterricht zu öffnen, und sehen in gegenseitigen Unterrichtsbesuchen eher eine Kontrolle als eine Unterstützung. Da das Klima im Kollegium von derart großer Bedeutung für die Arbeitsfreude, und die Kooperation eine wichtige Ressource zur Unterstützung ist, sollten Spaltungstendenzen und -versuche von vornherein abgewehrt werden. Auf Grundlage des „magischen Dreiecks“ der Lehrergesundheits wurde von Bauer et al. ein Coaching entwickelt, das diese Themen aufgreift und das Ziel verfolgt, die Kompetenzen der Lehrer vor allem im Bereich der Beziehungsgestaltung zu verbessern.

Lehrer haben oft massive Vorbehalte gegenüber einem solchen Coaching als Präventionsmaßnahme. Sie sehen die Teilnahme oftmals als Eingeständnis, kein guter Lehrer zu sein oder Probleme zu haben, die sie allein nicht bewältigen können. Doch das Gegenteil ist der Fall: ein guter Lehrer zeichnet sich gerade dadurch aus, dass er bestrebt ist, sich umfassend weiterzubilden und für sich und damit gleichzeitig für andere etwas zu tun, um die schulische Arbeit zu verbessern. Es sollte daher die Aufgabe der Lehrerbildung sein, die Lehramtsanwärter bereits frühzeitig im Studium für das Thema Gesundheitsprävention zu sensibilisieren. Den Lehrkräften sollte klar werden, dass es nicht schlimm ist, sich Hilfe oder Unterstützung zu holen und bereits früh Maßnahmen zu ergreifen, um die eigene Gesundheit zu schützen. Deshalb sollte bereits im universitären Rahmen offen über Probleme oder schwierige Situationen gesprochen werden.

Verschiedene Studien (vgl. u.a. Schaarschmidt 2004, Schaarschmidt/Kieschke 2007, Bauer 2004 und 2009) haben gezeigt, welche Persönlichkeitsmerkmale, Eigenschaften, Verhaltens- und Erlebensweisen für die Gesundheit einer Lehrkraft förderlich sind. Stichpunktartig zusammengefasst zeichnet einen gesunden Lehrer demnach aus, dass er:

- motiviert und bestrebt ist, seine beruflichen Ziele zu erreichen,
- sich als selbstwirksam erlebt, selbstbewusst ist und auf seine Kompetenzen vertraut,
- Spaß an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen hat und Sympathien für diese Klientel besitzt,
- lebensfroh ist und Humor besitzt,
- sozial-kommunikative Kompetenzen bereits in den Beruf einbringt, kontaktfreudig ist und ein Händchen für den Umgang mit anderen Personen besitzt, also fähig ist, Beziehungen aufzubauen und gestalten zu können,
- umfassend kompetent ist beziehungsweise seine Kompetenzen ausbaut und ständig weiterentwickelt, also Fort- und Weiterbildungen nutzt,
- berufliches Engagement und Ehrgeiz zeigt, sich aber nicht völlig verausgibt,
- die Fähigkeit besitzt, sich von der Arbeit auch distanzieren zu können,
- gegenüber Belastungen widerstandsfähig ist, bei auftretenden Problemen nicht unmittelbar resigniert, sondern Probleme offensiv bewältigt.

Um gegenüber Belastungen widerstandsfähig zu sein beziehungsweise um sie angemessen bewältigen zu können, sollte ein Lehrer selbst dazu beitragen, seine Widerstands- und Bewältigungsressourcen auszubauen und zu stärken. Er sollte also:

- realistische Ziele verfolgen, um sich nicht selbst zu überfordern,
- auf eine gesunde, ausgewogene Ernährung und Fitness achten,
- möglichst Privates von Beruflichem trennen, Ruhe- und Entspannungsphasen einlegen, Ausgleichsmöglichkeiten schaffen und vom Arbeitsalltag abschalten können (Distanzierungsfähigkeit),
- seine Zeit angemessen einteilen können (Zeitmanagement),
- soziale Kontakte pflegen,
- zu einem guten Arbeitsklima im Kollegium beitragen, also seine Unterstützung anbieten, Kooperationen eingehen, Verständnis zeigen, andere pädagogische Stile akzeptieren, Spaltungsangebote ablehnen, offen für Gespräche über Probleme sein und zugleich auch selbst offen über Probleme sprechen können,
- bereit sein, seine Kompetenzen ständig auszubauen,
- an Fort- und Weiterbildungen zur Gesundheitsprophylaxe, wie Trainings, Supervisionen und Coachings, teilnehmen.

Um all die genannten Punkte kann sich ein Lehrer in seiner Entwicklung selbst bemühen. Damit trägt er nicht nur zu seiner eigenen Gesundheit positiv bei, sondern verbessert zugleich die Arbeitsbedingungen mit Kollegen, Schulleitung, Schülerinnen und Schülern, die am Ende ebenfalls davon profitieren. Nur ein gesunder Lehrer ist in der Lage, die hohen Anforderungen, die an ihn gestellt werden, bewältigen zu können. Die Gestaltung der Arbeitstätigkeit ist nicht ohne die einzelne Schule und damit nicht ohne die Schulleitung möglich. Sie kann mit einem kooperativ-unterstützenden Führungsstil zu einem guten Klima im Kollegium beitragen (vgl. Schaarschmidt/Kieschke 2007a, S. 94). Ihre Unterstützung

und ihr Rückhalt erleichtert die Arbeit der Lehrkräfte. Sie sollte ihnen in diesem Zusammenhang auch Autonomie und eine gewisse Verantwortung übertragen, sie jedoch nicht unnötig mit zusätzlichen Verwaltungsaufgaben belasten. Gleichzeitig ist es wichtig, dass das Kollegium hinter der Schulleitung steht und mit ihr zusammenarbeitet. Die Schulleitung und das Kollegium sollten gemeinsam an der Entwicklung der Schule, für eine Verbesserung der Unterrichtsqualität und damit auch für ein angenehmes soziales Klima und für die Verbesserung der Verhältnisse arbeiten (vgl. Jantowski 2011, S. 107). Von ihnen sollte die Initiative zur Ergreifung von Maßnahmen ausgehen, die sich förderlich auf das Klima und auf die Gesundheit jeder einzelnen Lehrkraft auswirken. Sie können beispielsweise beschließen, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zur Gesundheitsprophylaxe wahrzunehmen, also gemeinsam an einem kollegialen Training oder einer Supervision teilzunehmen. Sie selbst haben die Möglichkeit, die Pausen als Ruhe- und Entspannungsphasen zu gestalten und beispielsweise durch „Teamenteaching“ gemeinsam die Anforderungen des Unterrichtens zu bewältigen und damit auch Belastungsfaktoren zu reduzieren. Dies setzt voraus, dass die Lehrerinnen und Lehrer sich und ihren Unterricht öffnen. Daneben sollten Lehrer die Angebote innerhalb der Lehrerfortbildung nutzen. Im Jahr 2008 wurde im Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien eine Arbeitsgruppe für die Lehrergesundheits eingerichtet, die sich darum bemüht, Fortbildungen zur Gesundheitsprävention und Intervention für die Lehrkräfte anzubieten. Auf dem Thüringer Schulportal finden sich unter dem Stichwort Lehrergesundheits – „Wege aus der Belastung“ Ange-

bote für Schulen zur Entspannung, Meditation, Stress- und Konfliktbewältigung, zum Zeitmanagement und zur Sprecherziehung. Zudem wird eine Beratung für Kollegien und Schulleitungen angeboten.

Das Thillm bietet außerdem einmal jährlich einen Fortbildungstag im Rahmen einer Großveranstaltung namens „Forum Lehrergesundheit“ an, bei dem die Lehrerinnen und Lehrer wahlweise an verschiedenen Workshops teilnehmen können. Auch die Schulämter haben entsprechende Gesundheitstage im Angebot. Intervenierende Maßnahmen, wie beispielsweise die Suchtkrankenhilfe oder Maßnahmen zur Wiedereingliederung in den Lehrerberuf nach der Krankheit, können ebenfalls von den betroffenen Lehrern in Anspruch genommen werden.

#### Fazit

Die Gesundheit eines Menschen ist von zahlreichen äußeren und inneren Faktoren abhängig, die sich in unterschiedlichem Maße auf das physische, psychische und soziale Wohlbefinden auswirken können. Als effizient hat sich erwiesen, alle, d.h. die physischen, psychischen, sozialen, kulturellen und materiellen Widerstandsressourcen zu stärken, um mit potenziellen Belastungen wirkungsvoll umgehen zu können. Fehlen entsprechende Ressourcen zur Stressbewältigung oder sind sie nicht ausreichend ausgeprägt, kann Stress entstehen, der sich negativ auf die körperliche und folglich auch auf die soziale Gesundheit auswirken kann. Studien haben gezeigt, dass die gesundheitliche Situation hinsichtlich psychischer Störungen und Erkrankungen vor allem bei den Lehrkräften problematisch ist. Etwa 35% der Lehrerinnen und Lehrer weisen Symp-

tome einer fortschreitenden Erschöpfung auf. Bereits die Lehramtsstudierenden fühlen sich durch das Studium stark bis sehr stark belastet und weisen ebenso wie die Lehramtsanwärter beziehungsweise Referendare eine ungünstige und bedenkliche Musterkonstellation auf. Es kann allerdings ausgeschlossen werden, dass sich gerade in dieser Berufsgruppe eine Auslese an wenig widerstandskräftigen Personen im Vergleich zur Gesamtpopulation zusammenfindet, die anfälliger für gesundheitliche Probleme sind. Vielmehr weist vor allem die berufliche Anforderungsbreite darauf hin, dass der Lehrerberuf mit starken Belastungen verbunden ist. Hinzu kommt, dass pädagogische Professionen Beziehungsberufe sind und Belastungen aus diesem Bereich in stärkerem Maße auf das Wohlbefinden der Lehrkräfte einwirken. Für das erfolgreiche Lehren und Lernen ist es daher grundlegend, dass die Beziehungen gelingen, die Lehrerinnen und Lehrer also gut mit den Schülern interagieren können, mit den Eltern zusammenarbeiten und mit einem kollegialen Verhalten zu einem angenehmen Arbeitsklima beitragen. Die Ergebnisse aus den Belastungsstudien und Untersuchungen zur Lehrergesundheit sollten genügend Anreiz geben, Maßnahmen zu entwickeln und zu ergreifen, die zur Verbesserung der bestehenden gesundheitlichen Situation der Lehrkräfte beitragen und verhindern, dass sich die Situation weiter verschlechtert. Ziel aller Maßnahmen ist die Humanisierung der Arbeitstätigkeit (vgl. Rudow 1994, S. 172) und die Stärkung der Lehrerpersönlichkeiten. Um das zu gewährleisten, sollten alle an Bildung und Erziehung Beteiligten zu notwendigen Veränderungen beitragen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass eine unbedingte Notwendigkeit be-

steht, die Studien zur Lehrergesundheit und -belastung weiterzuführen und auszubauen, vor allem mit dem Ziel, an der bestehenden Gesundheitssituation der Lehrkräfte arbeiten zu können. Hinzu kommt, dass stets überprüft werden sollte, inwieweit die entsprechend durchgeführten Maßnahmen zur Verbesserung beitragen und an welchen Stellen sowohl die Maßnahmen als auch die Studien selbst einer Weiterentwicklung auch im Sinne einer Korrektur bedürfen. Die Studien dienen letztlich der Unterstützung der Akteure, die sich um die Gesundheit der Lehrkräfte und damit auch um eine Verbesserung der schulischen Arbeit im Sinne der Schulentwicklung bemühen sollten – der Lehrer, der Schulen, der Verantwortlichen für die Bildungspolitik.

#### Literatur

- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit (=Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, Bd. 36), übersetzt und herausgegeben von Alexa Franke, Tübingen: Dgvt-Verlag.
- Barth, Anne-Rose (1992): Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung, Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Bauer, Joachim (2004): „Ein Lehrer kann seine Schüler nicht einfach entlassen, wenn sie ihm nicht passen“, in: Psychologie heute 1/2004. Unter: [www.psychologie-heute.de/archiv/2004](http://www.psychologie-heute.de/archiv/2004) (Zugriff: 14.03.2012)
- Bauer, Joachim (2004a): Die Freiburger Schulstudie. Unter: <http://www.psychotherapie-prof-bauer.de> (Zugriff: 10.03.2012)
- Bauer, Joachim (?2007): Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Leh-

rer und Eltern, Hamburg: Hoffmann und Campe.

- Bauer, Joachim (2009): Burnout bei schulischen Lehrkräften, in: Psychotherapie im Dialog (PiD) 3/2009, 10. Jg., S. 251–255. Unter: <http://www.psychotherapie-prof-bauer.de/lehrgesundheit.pdf> (Zugriff: 15.03.2012)
- Bauer, Joachim/Unterbrink, Thomas/Zimmermann, Linda (2007): Gesundheitsprophylaxe für Lehrkräfte – Manual für Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell, Freiburg/Dresden: Selbstverlag der Technischen Universität Dresden. Unter: [http://www.pr.uni-freiburg.de/pm/2008/Lehrer\\_Bauer\\_Manual](http://www.pr.uni-freiburg.de/pm/2008/Lehrer_Bauer_Manual) (Zugriff: 10.03.2012)
- Bernhard, Hans/Wermuth, Josef (2011): Stressprävention und Stressabbau. Praxisbuch für Beratung, Coaching und Psychotherapie, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Bickhoff, Maximilian (2000): Psychische und körperliche Belastung bei Lehrkräften (=diritto Wissenschaft Eichstätt), Eichstätt: BPB GmbH.
- Faltermaier, Toni (2005): Gesundheitspsychologie (=Grundriss der Psychologie, Bd. 21), Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Gehrmann, Axel (2007): Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbela- stungsforschung, in: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 185–205.
- Grundböck, Alice (?2009): „Die eigene Gesundheit betreffend.“ – Gesundheitsverständnis und Gesundheitsförderung, in: Jedelsky, Elisabeth (Hrsg.): Heimhilfe. Praxisleitfaden für die mobile Betreu-

- ung zu hause, Wien: Springer Verlag, S. 33–42.
- Hagemann, Wolfgang (2009): Burnout bei Lehrern. Ursachen, Hilfen, Therapien, München: Beck'sche Reihe.
- Jantowski, Andreas (2011): Zur Bedeutung des berufspraktischen Mentorings und der Unterstützung durch erfahrene Kolleginnen, Kollegen und Schulleitungen für den Professionalisierungsprozess von Berufseinsteigern, in: Ders. (Hrsg.): Schule beginnt. Handbuch zur Berufseingangsphase im Lehrerberuf, Bad Berka: Thillm, S. 107–123.
- Jantowski, Andreas/Bartsch, Anna-Maria/Limmer, Julia/Gumz, Elisabeth (2010): Evaluationsbericht zum Praxissemester im Jenaer Modell des Lehramtsstudiengangs – Belastungsempfinden und Studienzufriedenheit im modularisierten Lehramtsstudiengang unter Praxisbedingungen, Jena. Unter: <http://www.uni-jena.de/unijenamedia/Downloads/einrichtungen/zfd/Bericht+PS+Ende+Kohorte+1+Endversion.pdf> (Zugriff: 02.05.2012)
- Knoll, Nina/Scholz, Urte/Rieckmann, Nina (2011): Einführung Gesundheitspsychologie (= PsychoMed kompakt, Bd. 5), München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kramis-Aebischer, Kathrin (1995): Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf, Stuttgart/Wien: Haupt.
- Krause, Andreas/Dorsewagen, Cosima (2007): Ergebnisse der Lehrerbela-stungsforschung: Orientierung im Forschungsdschungel, in: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 52–80.
- Krauss, Stefan/Kunter, Mareike/Brunner, Martin (2005): COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. Unter: <http://egora.uni-muenster.de/ew/persoendlich/pfeiffer/bindata/coaktiv.pdf> (Zugriff: 27.06.2012).
- Kretschmann, Rudolf (2006) (Hrsg.): Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Allgemeine Ratschläge zur Stressbewältigung, Beruhigung und Entspannung, Motivation und besserer Organisation im Alltag. Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Kutting, Dirk (2009): Lehrer und Gesundheit, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lehr, Dirk/Sosnowsky, Nadia/Hillert, Andreas (2007): Stressbezogene Interventionen zur Prävention von psychischen Störungen im Lehrerberuf. AGIL „Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf“ als Beispiel einer Intervention zur Verhaltensprävention, in: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 267–289.
- Möllers, Rigobert (2011): Berufsbild Lehrer – Lehrerleitbild – Richtschnur für das eigene pädagogische Handeln?, in: Jantowski, Andreas (Hrsg.): Schule beginnt. Handbuch zur Berufseingangsphase im Lehrerberuf, Bad Berka: Thillm, S. 15–36.
- Pruessner, Jens C. (2004): Von der schulischen Belastung zum Symptom: psychosomatische Konzepte und deren neuroendokrino-logischen Korrelate bei Lehrkräften, in: Hillert, Andreas/Schmitz, Edgar (Hrsg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen, Stuttgart: Schattauer, S. 82–93.
- Rauin, Udo (2007): Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren?, in: UNI 2007/03, S. 60–64. Unter: <http://www.unifrankfurt.de/fb/fb04/download/Rauin-Studierverhalten.pdf> (Zugriff: 10.03.2012)
- Rothland, Martin (2007): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Zur Einführung in das Studienbuch, in: Ders. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–10.
- Rothland, Martin (2007a): Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern, in: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 249–266.
- Rothland, Martin/Terhart, Edwald (2007): Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation, in: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–33.
- Rudow, Bernd (1994): Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbela-stung und Lehrer-gesundheit, Bern: Verlag Hans Huber.
- Schaarschmidt, Uwe (Hrsg.) (2004): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Schaarschmidt, Uwe (2006): AVEM: Ein Instrument zur interventionsbezogenen Diagnostik beruflichen Bewältigungsverhaltens. Unter: [http://www.psychotherapie.uni-wuerzburg.de/termine/dateien/Schaarschmidt180407\\_AVEM.pdf](http://www.psychotherapie.uni-wuerzburg.de/termine/dateien/Schaarschmidt180407_AVEM.pdf) (Zugriff: 10.03.2012)
- Schaarschmidt, Uwe/Ksienzyk-Kreuziger (2006): Abschlussbericht der tlv Umfrage zur Lehrergesundheit in Thüringen. Unter: [http://www.schulportal-thueringen.de/c/document\\_library/get\\_file?folderId=169961&name=DLFE-82300.pdf](http://www.schulportal-thueringen.de/c/document_library/get_file?folderId=169961&name=DLFE-82300.pdf) (Zugriff: 22.06.2012)
- Schaarschmidt, Uwe/Kieschke, Ulf (2007): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Schaarschmidt, Uwe/Kieschke, Ulf (2007a): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrstudie, in: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81–98.
- Schaefer, Klaus (2004): So schaffen Sie den Schulalltag. Zeitgestaltung, Arbeitstechnik, Seelische Gesundheit. Ein Überlebenshandbuch für Lehrer, Münster: Aschendorff Verlag.
- Schmitz, Edgar/Jehle, Peter/Gayler, Bärbel (2004): Innere Kündigung im Lehrerberuf, in: Hillert, Andreas/Schmitz, Edgar (Hrsg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen, Stuttgart: Schattauer, S. 69–81.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) (Zugriff: 22.05.2012)

Statistisches Bundesamt (2011): Zahl der Pensionierungen von Lehrkräften in 2010 weiterhin hoch, Pressemitteilung Nr. 447 vom 06.12.2011. Unter: [https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2011/12/PD11\\_447\\_742.html](https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2011/12/PD11_447_742.html) (Zugriff: 24.06.2012)

Storch, Maja/Krause, Frank/Küttel, Yvonne (2007): Ressourcenorientiertes Selbstmanagement für Lehrkräfte. Das Zürcher Ressourcen Modell ZRM, in: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 290–309.

Süßlin, Werner (2012): Lehre(r) in Zeiten der Bildungs-panik. Eine Studie zum Prestige des Lehrerberufs und zur Situation an den Schulen in Deutschland, im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland, Düsseldorf. Unter: <http://www.vodafone-stiftung.de/scripts/getdata.php?DOWNLOAD=YES&id=16556> (Zugriff: 26.06.2012)

Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Terhart, Ewald (2007): Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften, in: Lüders, Manfred/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwick-

lung und Programmevaluation, Münster: Waxmann Verlag.

van Dick, Rolf (1999): Streß und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte, Marburg: Tectum Verlag.

Verfassung der Weltgesundheitsorganisation, unterzeichnet in New York 1946, Stand 2009. Unter: <http://www.admin.ch/ch/d/sr/i8/0.810.1.de.pdf> (Zugriff: 18.04.2012).

Andreas Jantowski und Sophia Kretschmar

## (Schul)Kindheit heute – eine empirische Studie über das Belastungsempfinden und Stresserleben von Schulkindern

### Zusammenfassung

Die Begriffe der Belastung und des Stresserlebens sind in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklung nahezu aller industrialisierten Länder zu allgegenwärtigen Bestandteilen des allgemeinen Lebens geworden. Dabei geht es nicht mehr nur um Personengruppen in der Arbeitswelt, sondern zunehmend auch um Studenten und Schüler<sup>1</sup>. Die Aktualität des Themas lässt sich auch im Europäischen Gesundheitsbericht der World Health Organization (2010, S. 74ff.) nachlesen, in dem es heißt: „Psychische Störungen sind eine wichtige Ursache für den Verlust von gesund verbrachten Lebensjahren, von der eine von vier Personen zu irgendeinem Zeitpunkt ihres Lebens betroffen ist.“ Weiterhin wird darauf hingewiesen, dass „Psychische Störungen [...] heute in der Europäischen Region zunehmend bei Kindern und Jugendlichen auf[treten]“. Ähnliche Erfahrungen können sicherlich viele Lehrpersonen berichten. Es gilt daher die Belastungen und als besonders belastend empfundene Probleme Jugendlicher aufzuzeigen, unterentwicklungsspezifischen Aspekten einzuordnen und Ansätze für deren Reduzierung

bzw. Bewältigung aufzuweisen. Der vorliegende Artikel hat dementsprechend den Anspruch und das Ziel, dem pädagogisch-humanistischen Ansatz der Erziehungswissenschaft folgend Anhaltspunkte für Interventions- und Präventionsmaßnahmen, die praktisch umsetzbar sind, zu identifizieren.

### Ausgewählte Aspekte der Entwicklung der Kindheit und des Jugendalters

Die Jugendphase ist der Zeitraum, der die Kindheit ablöst und das frühe Erwachsenenalter einleitet. Da die Altersspanne der untersuchten Stichprobe im empirischen Teil des vorliegenden Artikels das elfte bis 18. Lebensjahr umfasst, soll der Schwerpunkt in der Betrachtung der Phase der Jugend liegen. Die Jugendphase ist geprägt von Neuorientierungen, zahlreichen Veränderungen des Körpers, des Denkens sowie des Fühlens und gewinnt bei heutiger Betrachtung im Zusammenhang mit den gegenwärtigen Bedingungen eine noch tiefere Bedeutung für den individuellen Lebensverlauf, als nur die der „Phase des Aufbruchs und der Befreiung“ (Dawirs & Moll, zitiert in: Bastian 2011, S. 6). Cha-

<sup>1</sup> Nachfolgend wird die männliche Bezeichnungsförm für beiderlei Geschlechter verwendet.

rakteristisch für das derzeitige Zeitalter ist die schnelle Verbreitung und Entwicklung medialer Netzwerke, wodurch Zugänge zu Informationen aller Art erleichtert werden und demzufolge die Eigenverantwortung bezüglich des Umgangs mit diesen ansteigt. Nikles (2003, S. 14) spricht in diesem Zusammenhang sogar von „Entgrenzungen [der] Gefährdungspotenziale“. Ein weiterer bedeutungsvoller Aspekt ist der der „Entstrukturierung der Jugendphase“ (ebd., S. 15), womit im Wesentlichen gesagt wird, dass Kinder und Jugendliche frühzeitig als Akteure und Konsumenten der Werbe- und Handelswelt aktiv werden und die Übergänge der Entwicklungsabschnitte aufgrund dessen fließender sind. Hinzukommend muss berücksichtigt werden, dass der Verlauf der sozialen und biologischen Pubertät interindividuell sehr unterschiedlich ist, jedoch zunehmend früher einsetzt (ebd.). Treffend fassen Robert und Hein (2011, S. 75) die Anforderungen, die an unsere Heranwachsenden heute gestellt werden, in folgenden zu bewältigenden Aufgaben zusammen: Kinder und Jugendliche leisten diesbezüglich „... eine [...] stärkere Konturierung, Kulturalisierung und Organisation [...] als Komplex von Interpretation, Verhaltensmustern und Erwartungen“. Für die durch die Heranwachsenden zu vollziehenden Aufgaben gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Beschreibungen und Erklärungsmodelle. Der Leser sei hier exemplarisch auf den kognitiven Ansatz von Jean Piaget (Lohaus et al. 2010), den psychosozialen Ansatz nach Erik H. Erikson (Krapp & Weidenmann 2006), der Entwicklung als lebenslangen Prozess mit je spezifischen Entwicklungsaufgaben betrachtet, oder den Ansatz der Entwicklungsaufgaben als Handlungsfelder von Helmut Fend

(Fend 2005) verwiesen. Insgesamt wird die Kindheit und Jugendphase jedoch übereinstimmend als Zeit besonders gravierender Entwicklungen und Übergänge gesehen, deren Bewältigung mit besonderen Ansprüchen an die Kinder und Jugendlichen verbunden ist. Die Ansprüche, die die moderne Schule an Kinder richtet, sind in diesem Zusammenhang besonders zu beachten, wenn es im vorliegenden Zusammenhang um Beanspruchung und Stressempfinden von Kindern und Jugendlichen geht. Was aber ist Stress bzw. wie wird Stress wahrgenommen, empfunden und verarbeitet?

### **Belastung und Stress**

Der Begriff Stress wird im Zusammenhang mit Emotionen oft, wenn auch in umgangssprachlicher Form verwendet, und bezieht sich auf Auslöser und Auswirkung (Wittchen & Hoyer 2011). Die Wissenschaft differenziert genauer zwischen Stressor, dem Belastungsauslöser, sowie der Stressreaktion, welche organische und psychische Auswirkungen umfasst (ebd.). Tritt ein Stressor auf, folgt darauf die Stressreaktion, die interindividuell sehr unterschiedlich sein kann, denn entscheidend für die Wahrnehmung des einwirkenden Stressors sind vor allem die Bewertungen und Interpretationen des Individuums. Des Weiteren muss zwischen einer lang anhaltenden Stressbedingung und einem kurzfristig auftretenden Stressor, der sich durch Unvermögen zur Bewältigung zu einem länger anhaltenden Zustand entwickeln kann, unterschieden werden (Ehlert & Känel 2011). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass nicht nur einschneidende, kritische Begebenheiten des Lebens als Stressor erlebt werden, sondern in gleicher Weise klei-

nere alltägliche Lebensumstände ebenso gravierend empfunden werden können, gesetzt den Fall, dass eine Diskrepanz zwischen den Umwelтанforderungen und der Verfügbarkeit der Bewältigungsstrategien besteht (Wittchen & Hoyer 2011).

Wie aber wird ein einwirkender Stressor durch die Person bewertet? Nach Lazarus muss ein Stressor zunächst als relevant wahrgenommen werden. Wenn dies geschieht, kann die Anforderung 1. als Herausforderung aufgefasst werden, d.h., die vorhandenen Anforderungen sind schwierig aber bewältigbar. Liegt die Einschätzung, dass ein negatives Ereignis längst eingetreten ist, vor, handelt es sich um 2. die Bewertung Schädigung bzw. Verlust. 3. Situationen werden als Bedrohung eingeschätzt, in denen die Anforderungen höher erscheinen als die zur Verfügung stehenden Ressourcen. Im Anschluss an diese erste Bewertung (primary appraisal) wird dann in der sekundären Einschätzung (secondary appraisal) nicht mehr nur die Situation beurteilt, sondern welche Strategien zur Bewältigung gegenwärtig vorhanden sind und ob diese ausreichen (ebd.). Dieser Vorgang bildet dann wiederum die Basis für die Neubewertung (reappraisal) der primären und sekundären Einschätzung. Demzufolge entsteht eine Wechselbeziehung zwischen den individuellen Bewältigungsstrategien einer Person und den umweltbedingten Anforderungen. Das Gefühl des negativen Stresses tritt auf, wenn das Verhältnis unausgeglichen ist, dies beinhaltet, dass die Anforderung für das Individuum von Bedeutung ist und persönliche Bedürfnisse, Ziele oder Motive herausgefordert werden, gefährdet oder gegebenenfalls bedroht sind und Zweifel bezüglich des Ausreichens der verfügbaren Fähigkeiten besteht. Zusammenfassend lässt sich

damit also festhalten, dass Emotionen in die Handlungssteuerung bei der Stressbewältigung entscheidend eingreifen. Zum einen antizipatorisch, durch die Bewertungen künftiger Ereignisse im Voraus und die darauf folgende strategische Orientierung, zum anderen zielbezogen, durch Rückmeldung über gegenwärtige Möglichkeiten der Handlungsregulation (Rothermund & Eder 2011).

Was aber bedeutet für Schüler Stress? Zur ersten Erklärung hierfür kann das Modell von Maslach und Leiter (2001) dienen, das besonders das Arbeitsumfeld als Belastungsfaktor untersucht und dieses Arbeitsumfeld in sechs Sektoren unterteilt.

Der erste von sechs Faktoren, den Maslach und Leiter beschreiben, ist der der Arbeitsüberlastung. Hierbei lassen sich zwei Perspektiven ausmachen, die der Schule und der Gesellschaft sowie ihre Ansprüche an die Schüler und die der ausführenden Person bzw. in diesem Fall des Schülers. Für die Gesellschaft und ihre Subsysteme, von denen Schule eines darstellt, sind die erreichten Bildungs- und Erziehungsergebnisse von besonderer Relevanz. Hierfür werden entsprechende Lernanforderungen an die Schüler gestellt und Lernarrangements geschaffen. Für den Schüler setzt sich der Arbeitsumfang aus Zeit und Energie zusammen, die für die Bewältigung der schulischen Anforderungen aufgebracht werden müssen. Außerdem muss eine möglichst hohe Übereinstimmung der gestellten Anforderungen mit den individuellen Bedürfnissen, Motiven, Zielen und Interessen des Schülers hergestellt werden. Ist eine Annäherung dieser zwei Blickwinkel nicht möglich, kann eine Überlastung mit anschließender Erschöpfung die Folge sein (ebd.). Der zweite häufig als Belastung wahrgenommene Faktor ist der Mangel an Kontrol-

le. Durch zeitliche Begrenzungen werden die Möglichkeiten, Prioritäten zu setzen oder eine geeignete Strategie zur Lösung eines Problems zu entwickeln, vermindert, was wiederum negative Auswirkungen auf das Autonomieerleben hat, welches jedoch einen gesundheitsrelevanten Bestandteil darstellt (Krapp & Weidenmann 2006). Als weitere Konsequenz ist ein Interessenverlust an der Arbeit möglich (Maslach & Leiter 2001). Reheis (2008, S. 154) formuliert in diesem Zusammenhang, dass „Schüler [...] die Erfahrung [brauchen], die gestellten Aufgaben auch ab[zuschließen] und sich am Erleben ihrer Selbstwirksamkeit stärken zu können“.

Der dritte Punkt, den Maslach und Leiter (2001) benennen, betrifft die unzureichende Belohnung. Dieser schließt die materielle, in Form von Geld und die immaterielle Belohnung, in Form von Anerkennung ein. Des Weiteren bezieht sich dieser Faktor auf das Bedürfnis nach Sicherheit. Werden also in der Schule Anerkennung, Lob und Sicherheit als nicht genügend erlebt, kann dies zu einem entscheidenden Belastungsfaktor werden. Es ist in diesem Zusammenhang zu erwarten, dass die intrinsische Motivation abfällt, da die Voraussetzung der Selbstbestimmtheit, durch unzureichendes Kompetenzerleben und unbefriedigende Achtung nicht gegeben ist. Demzufolge wird eine Schwächung des Kohärenzgefühls bewirkt (Krapp & Weidenmann 2006). Auch der Aspekt der Sicherheit ist nicht mehr vollumfänglich gegeben. Eine gegenwärtige Jugendstudie belegt, dass sich 37 Prozent der Jugendlichen Sorgen um ihre persönliche Zukunft machen, da sie ihre schulische Perspektive pessimistisch einschätzen (Albert et al. 2010). Als Mangel an Gemeinschaft bezeichnen Maslach und Leiter (2001) den fünften Fak-

tor ihrer Ursachenanalyse. Der Hintergrund wird in einem um sich greifenden Konkurrenzgefühl und dem entsprechend hiermit einhergehenden Leistungsdruck gesehen. Ebenso trägt Mangel an Fairness, welcher das Fehlen von Vertrauen, Offenheit und Respekt impliziert, zur Verstärkung des empfundenen Mangels an Gemeinschaft bei.

Die letzte Perspektive, die eröffnet wird, ist die des Wertekonflikts. Werte richten sich an Persönlichkeitsmerkmalen aus, die durch Erziehung, soziale Bindungen und Erfahrungen internalisiert werden. Das Individuum setzt sich dementsprechend ins Verhältnis zu seiner Umwelt (vgl. Gensicke 2009). Einen Wertekonflikt kennzeichnet demzufolge eine Differenz zwischen den Anforderungen der Schule und der persönlichen Grundhaltung (Maslach & Leiter 2001).

Ersichtlich wird, dass der Bereich Schule einen zentralen Platz im Leben der Kinder und Jugendlichen einnimmt und eine hohe Wertorientierung hinsichtlich antizipierten Erfolgs besteht. Das Vorliegen dieser hohen Ziele und Ideale für die Zukunft kann bei Nichtbewältigen der gegenwärtigen Anforderungen zur Belastung werden. Eine Abnahme des Selbstwertes und entsprechende Auswirkungen auf die psychische und körperliche Gesundheit sind eine denkbare Folge (vgl. ebd.).

Es wird deutlich, dass die externalen Faktoren Einfluss auf die internalen Faktoren nehmen, z. B. auf das Selbstwertgefühl. Sie lassen sich demnach nicht isoliert betrachten, was vergleichsweise auch durch das multifaktorielle Risikomodell aufgezeigt wird (Wittchen & Hoyer 2011). Infolgedessen sind in der wissenschaftlichen Literatur auch Ausführungen zu internalen Bedingungen zu finden (vgl. Barth

1992/Flett et al. 2005/Houkes et al. 2008/Lehr et al. 2008/Schaarschmidt & Fischer 2001).

### **Mögliche Belastungen und Stress im Kindes- und Jugendalter**

Hornburger machte bereits 1926 darauf aufmerksam, dass Leistungsversagen, Interessenlosigkeit, Inaktivität und Passivität im Kindes- und Jugendalter bezeichnend für ein psychisches Störungsbild sein können, welche oftmals pädagogisch falsch gedeutet und unter dem allgemeinen Begriff Entwicklungsschwierigkeiten zusammengefasst werden. Gleichwohl ist der Bezug zu altersspezifischen Entwicklungsaufgaben und deren Bewältigung zu berücksichtigen. Probleme und Spannungen im Leben eines Heranwachsenden und die damit verbundene Belastung können Folge eines nicht bewältigbaren Zustands durch mangelnde Widerstandsressourcen sein (vgl. Fend 2005). Studien zufolge werden 83 Prozent aller psychischen Störungen der Probanden im Alter von 14 bis 17 Jahren nicht behandelt (Wittchen 2000). Der Übergang zum jungen Erwachsenen ist einerseits als Transitionsphase zu betrachten und andererseits gekennzeichnet durch das Bilden eines eigenen Standpunktes sowie die Entwicklung der eigenen Identität. Dieser Entwicklungsverlauf kann von Belastungen beeinflusst werden und folglich soziale und personale Beeinträchtigungen hervorrufen (Fend 2005). Hinsichtlich der erfolgreichen Bewältigung entwicklungsbedingter Aufgaben werden drei Teilphasen, die in wechselseitiger Beziehung zueinander stehen, beschrieben und unter der Formulierung „Idealentwicklung“ artikuliert. Zum einen durch die Festigung der Persönlichkeit, mittels der Aneignung

von Kompetenzen und deren Intensivierung. Zum anderen durch den Prozess der erfolgreichen Individuation, dementsprechend der Autonomie sowie drittens der sozialen Integration (ebd.). Deutlich abgebildet werden die drei genannten Teilaspekte in der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan, die ebenfalls die Punkte Autonomieerleben, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit als wichtige Komponenten motivierten Handelns betrachten (Krapp & Weidenmann 2006), womit diese Aspekte als wichtige Grundlagen altersentsprechender persönlicher Entwicklung bezeichnet werden können.

Dem gegenüber steht das sogenannte anormale Verhalten und Erleben, das durch folgende Merkmale charakterisiert wird: altersunangemessen, über eine längere Zeitspanne anhaltend, syndromal (verknüpft mit anderen Symptomen), entwicklungsstörend, situationsübergreifend und mit intensiver Schwere und erhöhtem Aufkommen eintretend (Steinhausen 2006). Engel und Hurrelmann (1993, S. 9) fassen unter entwicklungserschädigendem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen „alle Verhaltensweisen [...], bei denen mittel- und langfristig die Wahrscheinlichkeit sehr hoch ist, dass sie zu Schwierigkeiten der sozialen Integration oder zu Problemen bei der Weiterentwicklung einer stabilen und gesunden Persönlichkeit führen“ zusammen.

Die „Idealentwicklung“ eines Individuums ist beeinträchtigt, sofern Handlungskompetenzen nicht ausgebaut werden, darüber hinaus sich der Prozess der Individuation als problematisch erweist und vermindernde soziale Integration vorherrscht (Fend 2005). Die Problemverarbeitung von Belastungszuständen lässt sich in interna-

lisierende und externalisierende Verhaltensweisen unterscheiden (Achenbach & Edelbrock 1978). Hierbei sind die Handlungen meist durch einen selbstschädigenden und bzw. oder einen fremd schädigenden Charakter gekennzeichnet (vgl. Adler 1966). Als internalisierend schädigende Problembewältigung gelten schizoide und Somatisierungsstörungen, des Weiteren die Intensivierung von Ängsten und Zwängen sowie depressives Rückzugsverhalten (Achenbach 1982). Gleichermaßen Ausdruck von Ängsten, Zwängen und depressiver Verstimmung sind Formen der Essstörung und lassen sich daher zur internalisierenden Problemverarbeitung zählen (vgl. Mehler-Wex 2008). Zu den externalisierenden Verarbeitungswegen wird zum einen Substanzmissbrauch gerechnet, zum anderen aggressives, delinquentes, riskantes (z. B. Sexualverhalten/ Verhalten im Straßenverkehr) Verhalten (Achenbach 1982), welche unter der Begrifflichkeit „Störung des Sozialverhaltens“ zusammengefasst werden können (Mehler-Wex 2008). Es wird auch vom sekundären Anpassungssyndrom oder vom Vorläufer einer Risikoentwicklung gesprochen (Fend 2005). Diese externalisierende Form kann sowohl fremd schädigend als auch selbstschädigend sein und gilt aus diesem Grund als Verbindung zwischen externalisierender und internalisierender Problembewältigung (ebd.). Deutlich wird die Wechselbeziehung zwischen den Symptomgruppen bei der Betrachtung von Lernstörungen bzw. Teilleistungsstörungen (Legasthenie/Dyskalkulie). Werden diese nicht oder nicht rechtzeitig festgestellt, kann eine mögliche Folge die depressive Verstimmung sein, aufgrund fehlender Erfolgserlebnisse, Anerkennung und Kompetenz sowie fehlenden Autonomieerlebens,

was wiederum zur Leistungsverminderung führen kann (vgl. Mehler-Wex 2008).

### **Von der Notwendigkeit präventiven Arbeitens in der Stressbewältigung durch Schüler**

Vergleicht man die heutigen Anforderungen an Schüler mit denen vergangener Jahrzehnte, lassen sich einschneidende soziale Umgestaltungen und bedeutende Entwicklungsschübe ausmachen. Die Folgen dieser strukturellen Reorganisation werden durch die Intensivierung von Beschleunigung und Komplexität gekennzeichnet. Als Konsequenz für das Individuum lässt sich ein entwicklungsbedingter Orientierungsverlust verzeichnen, der im Widerspruch zur ansteigenden erforderlichen Orientierung steht (Robert & Hein 2011). Dieser Umstand nimmt Einfluss auf die Entstehung psychischer Beschwerden im Jugendalter, wie u.a. Stresserleben, Selbstzweifel, Depression und Störungen im Essverhalten. Ein Anstieg der jeweiligen Problematik in dieser Lebensphase konnte u.a. auch durch zahlreiche empirische Studien belegt werden (Erhart et al. 2007/ Eschmann et al. 2007). Präventionsarbeit wird also zunehmend wichtiger. Nachfolgend soll unter Prävention nach Ziegler (2001, S. 8) „ein gegenwärtiges Bemühen, den Eintritt eines zukünftigen Zustandes zu verhindern oder zu steuern, d.h. den Status quo des Nicht-, Nicht so- oder Nicht hier-Eingetretenseins eines Ereignisses zu erhalten“ verstanden werden. Im pädagogischen Zusammenhang wird Prävention als „die Gestaltung von Lebensbedingungen, die die Realisierung pluralisierter Lebensentwürfe begünstigen [...] [und des Weiteren] strukturbezogene Angebote, die über die Beeinflussung von Lebensbedin-

gungen individuelle Partizipationsmöglichkeiten hervorbringen“ (Böllert 1995, S. 187f.) aufgefasst. Bezogen auf den gesundheitlichen Aspekt ist die Grundlage für präventive Maßnahmen das Wohlergehen des Menschen und das Vorbeugen von Störfaktoren, die dieses gefährden. Diese allgemeine Aussage spezifizierend sind noch andere Besonderheiten hinsichtlich des Kindes- und Jugendalters zu berücksichtigen. Zum einen müssen insbesondere die gegebenen Sozialisationsinstanzen beachtet werden, zum anderen können Verhaltensweisen, welche ein Risiko implizieren, auch entwicklungsbedingten Charakters sein und sollten notwendigerweise unterschieden werden. Weiterhin ist zu erwägen, dass sich Belastungen, dementsprechend auch Risikoverhalten geschlechtsspezifisch auswirken können. Demzufolge können Unterschiede im Bewältigungsverhalten anzunehmen sein, die wiederum in die Präventionsmaßnahmen zu integrieren sind, da diese sich, wie bereits erwähnt, an Ressourcen und Bedürfnissen ausrichten (Warschburger 2011). Dabei wird als Ressource „jede[r] Aspekt des seelischen Geschehens und darüber hinaus der gesamten Lebenssituation [bezeichnet] [...], also z. B. motivationale Bereitschaften, Ziele, Wünsche, Interessen, Überzeugungen, Werthaltungen, [...] Bildung, Fähigkeiten [...] [und] zwischenmenschliche Beziehungen. Die Gesamtheit all dessen stellt, [...] den Möglichkeitsraum des Patienten dar, [...] sein positives Potenzial, das ihm zur Befriedigung seiner Grundbedürfnisse zur Verfügung steht“ (Grawe & Grawe-Gerber 1999, S. 66f.). Es wird ersichtlich, dass es notwendig ist, zwischen externen und internen Ressourcen zu unterscheiden. Die externen Ressourcen beziehen sich auf Unterstützung durch so-

ziale, natürliche oder technische Gegebenheiten, die einen Umstand begünstigen (z. B. ökologische Bedingungen, soziale Integration, Interaktionsspielräume etc.) (Willutzki 2003). Die internen Ressourcen werden in interpersonelle (z. B. Auswirkungen der Kommunikationskompetenzen auf zwischenmenschliche Kontakte) und intrapersonelle Aspekte (z. B. Kohärenz- und Konfliktlösefähigkeit) separiert (ebd.). Deutlich wird, dass eine Unmenge an Beziehungen zwischen den Ressourcen hergestellt werden kann. Die ressourcenorientierte Prävention hat demzufolge die Funktion diese Beziehungen aufzudecken, um neue Wege aufzuzeigen, die zur Befriedigung der Grundbedürfnisse führen. Ein bedeutsamer Bestandteil der Prävention ist der Aspekt der Erreichbarkeit. Im Besonderen ist die Schwierigkeit, sozial benachteiligte Gruppen zu erreichen, überwiegend hoch (Faller & Lang 2010).

Im Hinblick auf die Prävention der stressbedingten Störungen im Kindes- und Jugendalter ist zu unterstreichen, dass die zwei Teildisziplinen, Pädagogik und Psychologie, in Kombination zu betrachten sind. Primäre Prävention hat vordergründig die Aufgabe auf Sachverhalte aufmerksam zu machen und dafür Empfindsamkeiten auszuprägen. Dies geschieht meist in Form von Information und Beratung. Darüber hinaus können begünstigende Effekte auf die Gestaltung der sozialen Infrastruktur für Kinder und Jugendliche erzielt werden (Wohlgemuth 2009).

### **Empirische Studie**

Der durchgeführten Untersuchung liegt die Absicht zugrunde, das Problemfeld der Stressbelastung im Kindes- und Jugendalter unter schulischen Arbeitsbedingungen

explorativ darzustellen. Zur Umsetzung dieses Vorhabens wurde die Form der schriftlichen Befragung mittels voll standardisiertem Fragebogen gewählt. Die Struktur des Explorationsraumes der Untersuchung wurde durch ein zufällig ausgewähltes Gymnasium im Gebiet Sachsen exemplarisch realisiert. Der Forschungsansatz, das Instrument und die Stichprobe werden nachfolgend näher charakterisiert. Aufgrund der theoretischen Ausführungen zu Belastung und Belastungsempfinden stehen folgende Forschungsfragen im Fokus der Untersuchung:

1. In welchem Maß sind Kinder und Jugendliche belastet?
2. Wie hoch sind Kinder und Jugendliche durch schulische und außerschulische Faktoren belastet?
3. In welchem Maß wirkt Schule auf das Belastungsempfinden von Kindern und Jugendlichen ein?
4. Sind Kinder und Jugendliche mit den Rahmenbedingungen des schulischen Kontexts zufrieden?
5. In welcher Art und Weise hat das Freizeiterleben Auswirkungen auf Belastung?
6. Wie beurteilen Kinder und Jugendliche ihre eigenen Fähigkeiten bezüglich des Umgangs mit Belastung?
7. Welche Relevanz haben persönliche Charakteristika (Ressourcen) auf das Belastungsempfinden?
8. In welchem Verhältnis stehen Ziele der Kinder und Jugendlichen auf der Mikroebene mit den Intentionen und Anforderungen der Makroebene?
9. Welchen Einfluss hat die soziale Eingebundenheit auf Belastungsempfinden?

Unter Berücksichtigung des explorativen Kriteriums wurde auf das Ableiten von Hypothesen aus den Fragestellungen verzichtet. Infolgedessen sollen die Ergebnisse Aufschluss über mögliche Hypothesen geben bzw. diese generieren. In Übereinstimmung mit den theoretischen Erklärungsansätzen von Belastung und Belastungsempfinden wurden Charakteristika bezüglich der Person (Mikroebene) sowie situativ-kontextuelle Kriterien (Makroebene) durch die Items des Messinstruments erhoben. So wurde auf der Makroebene z.B. die Quantität der zu erbringenden Unterrichtswochenstunden erfragt, und auf der Mikroebene wurden Fragen bezüglich subjektiver Bewertungen, Beurteilungen und Auffassungen der Jugendlichen gestellt. Bei der Erstellung des Item-Pools wurde auf verschiedene bereits vorhandene Studien der Belas-

tungs- bzw. Stressforschung Bezug genommen.<sup>2</sup> Passend erscheinende Formulierungen für das Forschungskonzept wurden übernommen, andere wiederum wurden adaptiert. Die Struktur des Fragebogens setzt sich aus folgenden vier Teilen zusammen (Tabelle 1).

**Tabelle 1: Struktur des Fragebogens**

Teil	Inhalt	Anzahl der Items
I	Soziografische Daten	11
II	Erfassung schulischer und außerschulischer Aktivitäten mit zeitlicher Quantifizierung	18
III	Belastungsempfinden	11
IV	Persönlichkeitsvariablen (Ressourcen)	44

Das Bilden von Skalen aus Items verlief grundsätzlich nach folgender Methode: Entsprechend der ausformulierten Items wurden diese auf Itemschwierigkeit und Trennschärfe analysiert. Die Dimensionsbildung verlief gemäß dem Verfahren der rotierenden Hauptkomponentenanalyse. Anschließend wurden inhaltlich fundierte Skalen gebildet, welche statistisch durch die Verfahrensweise der Reliabilitätsanalyse geprüft wurden. Folgende testtheoretische Werte lassen sich für die gebildeten Skalen ausmachen (Tabelle 2).

Die Werte des Cronbachs Alpha der Skalen zeigen eine durchschnittlich gute interne Testreliabilität. Die statistisch berechneten Faktoren der jeweiligen Skala lassen sich als theoretisch fundiert betrachten. Als durchgängig ausreichend sind die Werte der Varianzaufklärung der rotierenden Hauptkomponentenanalyse aufzufassen.

**Tabelle 2: Testtheoretische Kennwerte**

Skala	Anzahl Items	Cronbachs $\alpha$	Theoretischer Skalenmittelwert (Skalierung 4–1)	Empirisch gemessener Skalenmittelwert/ SD	Faktorenlösung, Erklärte Gesamtvarianz
Belastung	10	,772	25	22,9 / 4,6	4 / 67,4
Persönliche Ressourcen	39	,881	97,5	78,5 / 13,6	7 / 62,2

<sup>2</sup> Maslach Burnout Inventory (vgl. Enzmann & Kleiber 1989)/ AVEM (vgl. Schaaarschmidt & Fischer 2008)

## Stichprobe und Durchführung

Die Erhebung der Untersuchung erfolgte im Zeitraum vom 13.01.2012 bis 06.02.2012 an einem Gymnasium (Klumpenstichprobe). Ausgegeben wurden 586 Fragebögen, davon 492 in der Sekundarstufe eins (Klasse fünf bis zehn) und 94 in der Sekundarstufe zwei (Klassenstufe elf und zwölf). Die untersuchte Stichprobe umfasst 275 Personen; somit ist eine Rücklaufquote von 47 Prozent zu verzeichnen. Die Probanden der Stichprobe werden durch nachfolgende soziometrische Daten gekennzeichnet:

**Tabelle 3: soziometrische Daten**

Variable	Prozentwert / Mittelwert	SD (Standardabweichung)
Geschlecht	46,5 % männlich 52,7 % weiblich	
Alter	14,07 Jahre	2,11 Jahre
Anzahl Geschwister	1,16	1,01
Familiäre Situation (Eltern zusammen oder getrennt)	87,3 % zusammen 11,6 % getrennt	
Klassenstufe	8,39	2,04
Eintritt in das Gymnasium mit der 5. Klasse	97,1 % Eintritt mit 5. Klasse 2,5 % Eintritt mit anderer Klassenstufe	
Falls Wechsel mit welcher Klasse	6,00	,67
Vorher besuchte Schulart	2,9 % Realschule 1,1 % anderer Schultyp	
Wurde eine Klassenstufe wiederholt	2,9 % wiederholt 94,2 % nicht wiederholt	
Welche Klassenstufe wurde wiederholt	6,89	3,69

Die qualitative Erfassung des Wohnortes lässt darauf schließen, dass die Probanden sowohl im ländlichen Bereich als auch im städtischen Gebiet angesiedelt sind.

## Ausgewählte Ergebnisse

Die subjektive Einschätzung der Kinder und Jugendlichen, Bezug nehmend auf das Belastungsempfinden im Zusammenhang mit der Institution Schule, haben zum Ergebnis folgende Werte (Skalierung 4 = hoch, 1 = gering):

**Tabelle 4: subjektives Belastungsempfinden Schule**

Item	Mittelwert	SD
Der Unterricht bereitet mir Freude.	2,46	,65
Der Unterricht stresst mich.	2,40	,80
Ich gehe gern zur Schule.	2,37	,80
Ich habe Angst vor der Schule.	1,36	,63

48,7 Prozent der befragten Kinder und Jugendlichen gaben an, eher Freude am Unterricht zu verspüren. Wohingegen 41,4 Prozent eher keine Freude am Unterricht empfinden. Der Aussage, sich durch den Unterricht gestresst zu fühlen, stimmten 32,7 Prozent teilweise zu. Der Prozentsatz mit der Tendenz zum eher nicht gestresst sein, beläuft sich auf 46,5. 32,7 Prozent der Schüler gehen eher nicht gern zur Schule, 7,6 Prozent gaben an, gar nicht gern zur Schule zu gehen. Ungefähr 5 Prozent der Befragten empfindet entweder teilweise (4,7 %) oder gänzlich (1,1 %) Angst vor dem Besuch der Schule.

Folgende Werte ergab die zeitliche Quantifizierung der Unterrichtsstunden in der Woche und der außerschulischen Aktivitäten (alle Angaben in Minuten, ausgenommen Item „Ich habe in der Woche ... Stunden Unterricht.“ Angabe in Stunden):

**Tabelle 5: temporale Quantifizierung Wochenstunden Unterricht & außerschulische Aktivitäten**

Item	Mittelwert	SD
Ich habe in der Woche ... Stunden Unterricht.	32,55	4,26
Ich besuche einen Sportverein/Sport-AG.	226,45	138,15
Ich besuche eine Musikschule.	78,39	61,53
Ich besuche andere Vereine oder Arbeitsgemeinschaften.	116,80	67,14
Ich nehme Nachhilfestunden.	88,50	33,23
Sonstiges.	206,93	221,89
Wie viel Zeit benötigst du für deinen Schulweg?	38,01	25,46
Wie viel Zeit benötigst du für deine Hausaufgaben?	48,88	34,75
Wie viel Zeit benötigst du für anfallende Hausarbeit?	33,35	30,16
Wie viel Zeit verbringst du vor dem Computer?	85,98	62,42
Wie viel Zeit verbringst du mit Fernsehen schauen?	83,85	53,68
Wie viel Zeit verbringst du mit Lernen und Vorbereiten des nächsten Schultages?	50,96	40,13
Wie viel Zeit verbringst du damit, dich mit deinen Freunden zu treffen?	113,66	82,93
Wie viel Zeit verbringst du mit deinen Hobbys?	101,10	71,45

Im Zusammenhang mit der zeitlichen Quantifizierung konnte das Freudeempfinden hinsichtlich der Aktivitäten wie folgt abgebildet werden (Skalierung 1 = bereitet mir oft keine Freude, 4 = bereitet mir immer Freude):

**Tabelle 6: Freudeempfinden außerschulischer Aktivitäten**

Item	Mittelwert	SD
Ich besuche einen Sportverein/Sport-AG.	3,57	,57
Ich besuche eine Musikschule.	3,19	,81
Ich besuche andere Vereine oder Arbeitsgemeinschaften.	3,41	,68
Ich nehme Nachhilfestunden.	2,67	,75

Das Ausmaß der Dimension Belastungsempfinden allgemein wurde durch folgende Werte beschrieben (Skalierung 4 = sehr stark belastet, 1 = sehr gering belastet):

**Tabelle 7: Belastungsempfinden allgemein**

Item	Mittelwert	SD
Wie stark fühlst du dich insgesamt belastet?	2,46	,74
Wie stark fühlst du dich im Moment durch die Schule belastet?	2,69	,83
Wie stark fühlst du dich im Moment durch Situationen belastet, die deine Freizeit betreffen?	1,90	,84
Wie stark fühlst du dich allgemein durch die Schule belastet?	2,52	,71
Ich lerne und bereite mich in jeder freien Minute auf den Unterricht vor.	1,73	,68
Ich vernachlässige oft meine Hobbys.	1,99	,89
Ich vernachlässige oft meine Freunde.	1,87	,86
Für Klassenarbeiten oder Klausuren könnte ich noch mehr lernen.	2,14	,88
Ich habe den Eindruck, dass die schulische Belastung mit jeder Klassenstufe steigt.	3,17	,75
Die Anforderungen des Gymnasiums sind höher, als ich gedacht habe.	2,19	,78

Die Persönlichkeitsvariablen wurden durch nachfolgende Items erfragt und mit den vorliegenden Kennwerten erfasst (Skalierung 4 = sehr stark, 1 = sehr gering):

**Tabelle 8: Persönlichkeitsvariablen**

Item	Mittelwert	SD
Ich habe das Gefühl, dass mir alles über den Kopf wächst.	2,06	,88
Manchmal frage ich mich, wofür ich den Stress in der Schule in Kauf nehme.	2,39	1,01
Ich ärgere mich oft im Alltag.	2,44	,86
Ich habe oft keine Lust mehr, mich mit Freunden zu treffen.	1,52	,81
Ich habe oft keine Lust mehr, meinen Hobbys nachzugehen.	1,46	,73
Ich habe oft niemanden, mit dem ich meine Probleme besprechen kann.	1,61	,87
Ich habe oft Freude in der Schule.	2,17	,82
Ich habe oft großes Interesse am Unterricht.	2,61	,74
Ich habe oft Ärger mit meinen Lehrern.	1,59	,70
Ich habe oft Ärger mit meinen Mitschülern.	1,45	,57
Auch bei großem Stress verliere ich nicht den Mut.	2,07	,79
Ich bin mit meinen bisherigen Leistungen in der Schule zufrieden.	2,11	,91
Ich denke, dass ich die Schule schaffen werde.	1,47	,60
Ich lasse mich so schnell nicht aus der Ruhe bringen.	2,08	,84
Aufgaben, die anstehen, erledige ich sofort.	2,74	,78
Meine bisherigen Noten sind recht gut.	1,85	,77
In meiner bisherigen Schullaufbahn habe ich mehr Erfolge als Enttäuschungen erlebt.	1,83	,78
Von meinen Eltern wünsche ich mir mehr Rücksichtnahme auf meine schulischen Aufgaben und Pflichten.	2,03	1,00
Von meinen Freunden wünsche ich mir mehr Rücksichtnahme auf meine schulischen Aufgaben und Pflichten.	1,72	,76
Bei meiner Familie finde ich jede Unterstützung, die ich brauche.	1,57	,75
Ich habe nie Zeit.	1,86	,87
Manchmal wünsche ich mir mehr Unterstützung.	1,99	,86
Hektik und Aufregung um mich herum lassen mich kalt.	2,49	,81
Wenn ich mal Rat und Hilfe brauche, ist immer jemand da.	1,57	,74

Um näher zu betrachten, wodurch das Belastungsempfinden moderiert werden könnte und wo geeignete Präventionsansätze zu sehen sind, wurde ein Regressionsmodell gerechnet, das folgende Ergebnisse erbringt:

**Tabelle 9: Modellzusammenfassung**

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
5	,544	,296	,277	3,93365

**Tabelle 10: Koeffizienten**

Modell	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten Beta	T	Sig.
	Regressionskoeffizient B	Standardfehler			
(Konstante)	9,948	2,072		4,802	,000
Angst vor Schule	2,245	,474	,301	4,737	,000
Alter	,524	,138	,242	3,802	,000
Ausgeglichenheit, Ruhe, Optimismus	,704	,294	,148	2,391	,018
Freude am Unterricht	1,019	,441	,146	2,309	,022
Soziale Eingebundenheit und Unterstützung durch Familie und Freunde	,594	,288	,129	2,062	,041

Alle in das Modell aufgenommenen Prädiktoren werden signifikant. Die errechnete Durbin-Watson-Statistik mit einem Koeffizienten von 1,960 belegt, dass nur geringe positive Autokorrelationen erster Ordnung bestehen, was nachweislich für die Gültigkeit des Regressionsmodells spricht. Anhand dieses Regressionsmodells können 27,7 Prozent der Varianz hinsichtlich Belastung erklärt werden. Aufgrund der Formulierungen des Fragebogens mussten im Auswertungsprozess Umcodierungen einiger Items vorgenommen werden, was folgende Auswirkungen auf das Regressionsmodell sowie auf die nachfolgende Interpretation hat:

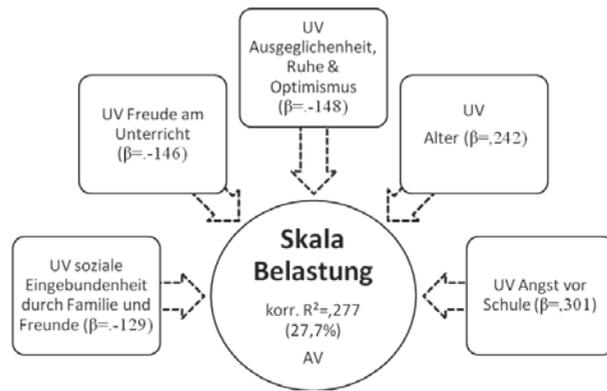


Abbildung 1:  
Hinweise für Faktoren, die auf  
Belastung einwirken

### Ableitungen

Prinzipiell kann aufgrund der dargestellten deskriptiven Ergebnisse darauf geschlossen werden, dass Schüler tendenziell hoch belastet sind, wobei ein besonders hohes Belastungsempfinden durch den schulischen Kontext beschrieben wird. Aktivitäten, die im Rahmen der Freizeit stattfinden, beurteilten die Jugendlichen prinzipiell als weniger belastend und bestätigten dies durch das Aufkommen eines erhöhten Freudeempfindens bei der Ausübung dieser Tätigkeiten. Der Freizeitgestaltung kann demzufolge eine ressourcenorientierte Funktion zugeschrieben werden. Im Verhältnis dazu werden Freizeit und deren temporale Ausprägung tendenziell als unzureichend eingeschätzt. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass Kinder und Jugendliche das Gefühl haben, den Anforderungen und Belastungen gewachsen zu sein. In diesem Zusammenhang ist eine sehr geringe Tendenz zur Resignation zu verzeichnen. Als überwiegend optimistisch wurde das Ziel „Erreichen des Schulabschlusses“ bewertet. Intention der Pädagogik sollte infolgedessen die Stärkung der vorhandenen persönlichen Ressourcen sein. Aufgrund der durch die multiple Regressionsanalyse errechneten Prädiktoren für Belastung bestätigt sich die angenommene Differenzierung zwischen affektiver Belastung, konstantem Belastungserleben sowie belastungsrelevanten Faktoren (vgl. Burisch 2010). Deutlich wird weiterhin, dass sich die herausgearbeiteten, belastungsfördernden Aspekte in einem Verhältnis aus Anlage und Umwelt zusammensetzen (vgl. Wittchen & Hoyer 2011).

Auf die Fragestellung bezüglich der bedeutendsten Einflussfaktoren sowie die praxisrelevante, aktuelle Versorgungslage bieten die Resultate folgende Hinweise für Ansatzpunkte möglicher Präventions- und Interventionsmaßnahmen, um Schutzfaktoren zu stärken.

Als Einflussfaktor mit dem höchsten Erklärungspotenzial für Belastung konnte die Variable „Angst vor Schule“ mit einem  $\beta$ -Gewicht von 301 identifiziert werden. Dementsprechend kann ein Anstieg der Belastung, je ausgeprägter die Angst vor dem Schulbesuch ist, geschlussfolgert werden. Dies kann nur als allgemeiner Hinweis gedeutet werden, da sich die Angst bzw. die überdurchschnittliche Sorge auf unterschiedliche Aspekte der Institution beziehen kann. So können z. B. soziale Ängste, Leistungsängste oder Ängste gekoppelt an bestimmte Personen oder Sachverhalte, die das entwicklungspezifische, normale Ausmaß übersteigen, bestehen. Bei Nichterkennen besteht die Möglichkeit einer Entwicklung hin zur generalisierten Angststörung, die oft mit depressiven Verhaltenstendenzen einhergeht (vgl. Wittchen & Hoyer 2011). Die Praxisrelevanz zeigt sich im Besonderen hinsichtlich der Spätfolgen bei Nichterkennen. In diesem Zusammenhang ergibt sich im Hinblick auf präventive Konsequenzen für den Schulalltag, das Kompetenzerleben, die soziale Eingebundenheit und infolgedessen das Autonomieerleben der Schüler zu unterstützen und zu fördern. Bezüglich des Prädiktors spielen die handelnden Pädagogen der Institution die zentrale Rolle zur Förderung dieser Kompetenzen. Das „Alter“ mit einem  $\beta$ -Gewicht von 242 ist die zweitstärkste Prädiktorvariable, die Einfluss auf Belastung nimmt. Unabhängig

von der rotierenden Hauptkomponentenanalyse bestätigten über 80 Prozent der Kinder und Jugendlichen das Empfinden, dass Belastung mit jeder Klassenstufe steigt. Die Anzahl der zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben sowie deren Komplexität, die sich dem Heranwachsenden im Verlauf seiner Entwicklung stellen, steigt mit zunehmendem Alter an (vgl. Fend 2005/Erikson in Krapp & Weidenmann 2006/Piaget in Lohaus et al. 2010). In gleicher Weise ist der Eindruck gegenwärtig, dass schulische Anforderungen ansteigen. Man kann von einer wahrgenommenen Kumulation interner und externer Anforderungen sprechen, die Belastung ansteigen lassen. Zu vermuten ist ein Missverhältnis in der Rhythmisierung des Unterrichts. K. A. Geißler (2008, S. 145) beschreibt hierzu drei zu beachtende Zeitsysteme, „das biologisch-psychische [...] der beteiligten Subjekte, das [...] der Bildungsinstitution, [und] die Systemzeiten des Bildungsgegenstandes. [...] Alle drei [B]edürfen einer sensiblen Synchronisation, [...] Voraussetzung dafür ist das Wissen über die Eigenzeiten [...].“ Die Kenntnisse, die über die Entwicklungsaufgaben Heranwachsender bestehen, sollten sowohl auf der Makroebene (zeitpolitische Perspektive der Institution) als auch auf der Mikroebene (Kompetenz der Pädagogen im Umgang mit Entwicklungsaufgaben) zur Anwendung kommen und gegebenenfalls Umstrukturierungen anstoßen, die dem Summieren möglicher Belastungen entgegenwirken. Als dritten Einflussbereich auf Belastung zeigt die Regressionsanalyse, mit einem  $\beta$ -Gewicht von -148, die Wirkung von bestimmten Persönlichkeitseigenschaften: „Ausgeglichenheit, Ruhe und Optimismus“ auf. Dementsprechend ist zu schlussfolgern, dass je ausgeglichener,

ruhiger und optimistischer Kinder und Jugendliche sind, das Belastungspotenzial abnimmt. Die hier geschilderte Charakteristik beschreibt den Kontrast zum Neurotizismus, einer der fünf Hauptfaktoren der Persönlichkeit (Big Five)<sup>3</sup>, welcher die Neigung zur Nervosität, Ängstlichkeit und zu Gefühlsschwankungen kennzeichnet (vgl. Asendorpf 2011). Praxisorientiert erscheinen Persönlichkeitsfaktoren auf den ersten Blick auf die genetische Anlage reduziert, unveränderbar. Gleichwohl lassen sich diese beeinflussen oder zumindest an die Situation angleichen, um Belastung herabzusetzen. Dementsprechend ist die Umwelt der Kinder und Jugendlichen so zu gestalten, dass die sich positiv auf Belastung auswirkenden Eigenschaften gefördert und ausgebildet werden. Das heißt, einen ausgeglichenen Rhythmus zwischen Spannungs- und Entspannungsphasen zu schaffen sowie die Selbstkompetenz der Heranwachsenden zu steigern und zu fördern. Voraussetzung für das Gelingen sind die Lehrtätigen selbst, die eine „Vorbildfunktion“ ausfüllen sollten. Bezüglich des präventiven Aspektes lässt sich mit E. Ionescos (zitiert in Schneeloch 2009, S. 90) Worten zusammenfassen: „Wir glauben, dass wir Erfahrungen machen. Aber die Erfahrungen machen uns.“

Die vierte Prädiktorvariable, die mit einem  $\beta$ -Gewicht von -146 bestimmt werden konnte, bezieht sich auf das Freudeempfinden im Unterricht. Dies bedeutet, dass sich die Belastung verringert bzw. als positiv wahrgenommen wird, je mehr Freude im Unterrichtsgeschehen erlebt wird. Der emotional-kognitive Aspekt wurde schon im Rahmen des Prädiktors „Angst vor Schule“ deutlich, in dem negative Bewertungen

Belastung steigern. Die Variable „Freude am Unterricht“ stützt dieses Ergebnis. Situationen und Erfahrungen, die als positiv bemessen werden, wirken sich günstig auf Belastungsempfinden aus. Folglich gilt es das Kohärenzgefühl zu stärken, um die Voraussetzung für positives Erleben zu schaffen (vgl. Antonovsky 1997/Deci & Ryan in: Krapp & Weidenmann 2006). Das heißt im Speziellen, Kompetenzerfahrungen zu ermöglichen, ebenso selbstbestimmtes Handeln zu erlauben und die soziale Struktur (gesamtschulisch sowie die einzelnen Klassen- und Kursverbände) zu stärken.

Als bedeutender Schutzfaktor bezüglich der Belastung konnte die Einflussvariable „soziale Eingebundenheit und Unterstützung durch Familie und Freunde“ mit einem  $\beta$ -Gewicht von -129 bestätigt werden. Dieser Zusammenhang signalisiert, dass der Belastung mit sozialen Ressourcen entgegengewirkt werden kann. Wenngleich der Prädiktor das kleinste Erklärungspotenzial besitzt, konnte dessen Praxisrelevanz in bereits vorhandenen Studien belegt (vgl. Berkman 1977/Sarason et al. 1990) sowie theoretisch begründet werden (vgl. Antonovsky 1997/Deci & Ryan in: Krapp & Weidenmann 2006). Als praktische Konsequenz für den Schulalltag kann folgender Schluss gezogen werden: Soziale Beziehungen stärken und ausbauen sowie Vertrauensverhältnisse entwickeln, Unterstützung anbieten und das gesamtsoziale Klima des Lern- und Lebensraumes positiv beeinflussen.

Entsprechend der Ergebnisse der vorliegenden Erhebung konnten folgende praxisrelevante Anhaltspunkte aufgedeckt werden. Insgesamt betrachtet besteht Handlungsbedarf, um Belastungen, im Be-

sonderen im Jugendalter, zu erkennen und vorzubeugen. In diesem Zusammenhang kommt dem Lehrer eine hohe Bedeutung vor allem auf der Ebene der Beziehungsgestaltung zu. Diesen Befund konnte auch J. Hattie (2009) in seiner Metastudie „Visible Learning“ bestätigen. Als Schlussfolgerung ist abzuleiten, dass der Kompetenzerwerb von Lehrkräften auf diesem Gebiet bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung anzusiedeln und in der zweiten und dritten Phase weiter zu unterstützen ist. Eine weitere präventive Maßnahme, die aus den erhobenen Daten ersichtlich wurde, bezieht sich auf strukturelle Rahmenbedingungen schulischen Lebens. Hierbei handelt es sich um Umstrukturierungen, die die Schulorganisation betreffen, womit ein ausgeglicheneres Verhältnis zwischen Spannung und Entspannung ermöglicht werden kann. Gegenstand dieser Umgestaltungen sollte nicht nur eine Unterrichtsstunde sein, sondern die gesamte schulische Zeitspanne einbeziehen unter Berücksichtigung entwicklungspezifischer Aspekte Kinder und Jugendlicher.

Abschließend sei darauf verwiesen, dass diese Studie lediglich erste Befunde anhand einer Stichprobe identifiziert. Mittels einer Längsschnittstichprobe würden sich die gemachten Hypothesen genauer prüfen und gegebenenfalls ergänzen lassen.

## Literaturverzeichnis

- Achenbach, T. M.: *Developmental psychopathology*. New York: Wiley 1982.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S.: *The classification of child psychopathology. A review and analysis of empirical efforts*. *Psychological Bulletin*, 85, 1978, 1275–1301.
- Adler, A.: *Menschenkenntnis*. Frankfurt a.M.: Fischer 1966.
- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., & TNS Infratest Sozialforschung: 16. SHELL Jugendstudie. *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. Frankfurt a.M.: Fischer 2010.
- Antonovsky, A.: *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt-Verlag 1997.
- Asendorpf, J. B.: *Persönlichkeitspsychologie für Bachelor*. Heidelberg: Springer 2011.
- Barth, A.-R.: *Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung*. Göttingen: Hogrefe 1992.
- Bastian, J.: *Pubertät. Herausforderung für Schüler und Schule*. *Zeitschrift Pädagogik*, 6, 2011, S. 6–7.
- Berkman, L. F.: *Social networks, host resistance and mortality. A follow-up study of alameda county residents*. Ph.D. thesis University of California, Berkeley, CA 1977.
- Böllert, K.: *Zwischen Intervention und Prävention*. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand 1995.
- Burisch, M.: *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung*. Berlin: Springer 2010.
- Ehlert, U., & von Känel, R. (Hrsg.): *Psychoneuroendokrinologie und Psychoimmunologie*. Berlin: Springer 2011.

<sup>3</sup> Openness to new experience; Conscientiousness; Extraversion; Agreeableness; Neuroticism (OCEAN)

- Engel, U., & Hurrelmann, K.: Was Jugendliche wagen. Eine Längsschnittstudie über Drogenkonsum, Stressreaktion und Delinquenz im Jugendalter. Weinheim/München: Juventa 1993.
- Enzmann, D., & Kleiber, D.: Helfer-Leiden. Streß und Burnout in psychosozialen Berufen. Heidelberg: Asanger 1989.
- Erhart, M., Hölling, H., Bettge, S., Ravens-Sieberer, U., & Schlack, R.: Der Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). Risiken und Ressourcen für die psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz, 50, 2007, S. 800–809.
- Eschmann, S., Häner, Y. W., & Steinhausen, H.-C.: Die Prävalenz psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen unter Berücksichtigung soziodemografischer Merkmale. Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 36, 2007, S. 270–279.
- Faller, H., & Lang, H.: Medizinische Psychologie und Soziologie. Berlin: Springer 2010.
- Fend, H.: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Wiesbaden: VS Verlag 2005.
- Flett, G. L., Besser, A., & Hewitt, P. L.: Perfectionism, Ego Defense Styles and Depression. A Comparison of Self-Reports Versus Informant Ratings. Journal of Personality, 73 (5), 2005, S. 1356–1396.
- Geißler, K. A.: Zeitbalancen im Schulbetrieb. In: Zeiher, H., & Schroeder, S. (Hrsg.): Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen. Weinheim/München: Juventa 2008, S. 143–151.
- Gensicke, T.: Werte und Wertewandel. In: Woyke, W., & Andersen, U. (Hrsg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag 2009, S. 774–779.
- Grawe, K., & Grawe-Gerber, M.: Ressourcenaktivierung. Ein primäres Wirkprinzip der Psychotherapie. Psychotherapeut, 44, 1999, S. 63–73.
- Hattie, J.: Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge 2009.
- Houkes, I., Winants, Y. H. W. M., & Twellaar, M.: Specific determinants of burnout among male and female general practitioners. A cross-lagged panel analysis. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 81, 2008, S. 249–276.
- Krapp, A., & Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz 2006.
- Lehr, D., Schmitz, E., & Hillert, A.: Bewältigungsmuster und psychische Gesundheit. Eine clusteranalytische Untersuchung zu Bewältigungsmustern im Lehrerberuf. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 52 (1), 2008, S. 3–16.
- Lohaus, A., Vierhaus, M., & Maas, A.: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. Berlin/Heidelberg: Springer 2010.
- Maslach, C., & Leiter, M. P.: Die Wahrheit über Burnout. Stress am Arbeitsplatz und was Sie dagegen tun können. Wien: Springer 2001.
- Mehler-Wex, C.: Depressive Störungen. Manuale psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Heidelberg: Springer 2008.
- Nikles, B. W.: Leitbilder und Orientierungen des Kindes- und Jugendschutzes. historisch und aktuell. In: Faulde, J. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche verstehen – fördern – schützen. Aufgaben und Perspektiven für den Kinder- und Jugendschutz. Weinheim/München: Juventa 2003, S. 11–22.
- Reheis, F.: Unterricht als Resonanzgeschehen. In: Zeiher, H., & Schroeder, S. (Hrsg.): Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen. Weinheim/München: Juventa 2008, S. 153–160.
- Robert, G., & Hein, S.: Moderne Kindheiten – Funktionale Autonomie als paradox wirkende Zielbestimmung von Sozialisation und pädagogischem Handeln. In: Robert, G., Pfeifer, K., & Drößler, T. (Hrsg.): Aufwachsen in Dialog und sozialer Verantwortung. Bildung-Risiken-Prävention in der frühen Kindheit. Wiesbaden: VS Verlag 2011, S. 71–94.
- Rothermund, K., & Eder, A.: Allgemeine Psychologie. Motivation und Emotion. Wiesbaden: VS Verlag 2011.
- Sarason, B. R., Pierce, G., & Sarason, I. G.: Social Support. The sense of acceptance and the role of relationships. In: Sarason, B. R., Sarason, I. G., & Pierce, G. R. (Hrsg.): Social Support. An interactional view. Oxford: Wiley 1990, S. 97–128.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. W.: Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2001.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. W.: AVEM. Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Frankfurt a.M.: Pearson 2008.
- Schneeloch, D.: Kann ich mein Leben noch bejahen. Philosophische Lebenskunst mit einem konkreten Selbstgespräch. Norderstedt: Books on Demand GmbH 2009.
- Steinhausen, H.-C.: Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. München: Urban & Fischer 2006.
- Warschburger, P.: Psychische Gesundheitsförderung im Jugendalter. In: KKH-Allianz (Hrsg.): Gesund jung?! Herausforderung für die Prävention und Gesundheitsförderung bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Berlin: Springer 2011.
- Willutzki, U.: Ressourcen. Einige Bemerkungen zur Begriffserklärung. In: Schemmel, H., & Schaller, J. (Hrsg.): Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit. Tübingen: dgvt-Verlag 2003, S. 91–109.
- Wittchen, H.-U.: Bedarfsgerechte Versorgung psychischer Störungen. Abschätzungen aufgrund epidemiologischer, bevölkerungsbezogener Daten. Stellungnahme im Zusammenhang mit der Befragung von Fachgesellschaften durch den Sachverständigenrat für die Konzentrierte Aktion im Gesundheitswesen. München: MPI für Psychiatrie 2000.
- Wittchen, H.-U., & Hoyer, J. (Hrsg.): Klinische Psychologie & Psychotherapie. Berlin: Springer 2011.
- Wohlgemuth, K.: Prävention in der Kinder- und Jugendhilfe. Annäherung an eine Zauberformel. Wiesbaden: VS Verlag 2009.
- World Health Organization Europa: Der Europäische Gesundheitsbericht 2009. Gesundheit und Gesundheitssysteme. Kopenhagen: Publications WHO Regional Office for Europe 2010.
- Ziegler, H.: Prävention – Vom Formen der Guten zum Lenken der Freien. In: Widersprüche, 21 (79), 2001, S. 7–24.

## Haus der kleinen Forscher „Übergänge gestalten“ – erste empirische Befunde

Die zentralen Aspekte des Übergangs von Kindern aus dem Elementar- in den Primarbereich sind Bestandteile vieler und verschiedener Diskussionen in den Bereichen Bildungswissenschaft, Bildungspraxis und Bildungspolitik. Auch die Beziehungen der unterschiedlichen Institutionen innerhalb dieses Übergangs wurden seit den 1960er Jahren teilweise hart und kontrovers diskutiert. Erst in jüngster Zeit beginnen sich, in Thüringen zu einem erheblichen Teil durch den Bildungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren vorangetrieben, die Vorstellungen und Auffassungen von einer biografisch ganzheitlichen, kontinuierlichen früh- und kindlichen Bildung durchzusetzen. Das Denken aus der Perspektive von unterschiedlichen Institutionen heraus, die am frühkindlichen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozess beteiligt sind, weicht zunehmend einem subjektorientierten, d. h. einem Ansatz, der die Perspektive des Kindes in den Fokus aller pädagogischen Handlungen rückt.

Zweifelsohne ist der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule wie jeder Transitionsprozess potenziell krisenbehaftet und verlangt vom Kind eine gewaltige Akkomodations- und Assimilationsleistung. Bereits Föllig-Albers (1980) weist jedoch auf eine Besonderheit zu

Recht hin: Je zeitiger innerhalb der Lebensbiografie ein solcher Wechsel stattfindet und je geringer die Kinder hierauf vorbereitet wurden, desto größer sind die mit dem Wechsel auftretenden Brüche und Belastungen für das Kind. Mutschler (1981) resümiert die Charakteristika dieses Übergangs wie folgt:

1. Die Kinder besitzen in der Kindertagesstätte eine feste Bezugsperson in der Erzieherin, die regelmäßig und verlässlich die entsprechende Gruppe betreut. In der Grundschule findet sich diese Person auch, nämlich in der Klassenlehrerin. Zugleich treten jedoch einige andere Bezugspersonen in Form von Fachlehrerinnen hinzu, sodass das Kind aus einer zunächst als diffus empfundenen sozialen Praxissituation heraus bestimmte Rollenverständnisse und -bilder kreieren und akzeptieren muss. Gleichzeitig können sich auch aufgrund institutioneller Besonderheiten die Verhaltensweisen und -muster zwischen Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen und Grundschullehrkräften teils gravierend unterscheiden.
2. Mit dem Übergang in die Schule ist eine Pflicht verbunden, d. h. eine bisher freiwillige Angelegenheit, der Besuch der Kindertagesstätte, wird obligatorisch

in die Schulpflicht umgewandelt. Die hiermit einhergehenden Statusveränderungen sowohl für das Kind als auch für die Lehrpersonen und die Eltern müssen angenommen und gestaltet werden.

3. Unter anderem durch die Verschiedenheiten von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen gelten im Primarbereich mitunter völlig neue Regeln des Zusammenlebens zwischen den Kindern und den Lehrpersonen. Hierbei werden eigene Aktivitäten und Entscheidungsspielräume des Kindes stärker als bisher gewohnt eingeschränkt. Das Kind kann zumindest partiell eine stärkere Fremdsteuerung empfinden als bisher, womit die Kinder individuell umgehen lernen müssen.
4. Die pädagogischen Lehr-Lern-Situationen in der Grundschule können nicht nur zum Teil stärker formalisiert und ritualisiert sein, als dies in der Kindertageseinrichtung der Fall war, sondern die bisher zum größten Teil spielerischen Arbeitsformen werden abgelöst durch schulische Lernformen. Der entscheidende Unterschied wird darin gesehen, dass spielerische Lernformen, die zweifelsohne auch an der Grundschule ihre Berechtigung besitzen, durch eine vordergründig hohe Zweckfreiheit charakterisiert sind, während die Schüler in der Grundschule erfahren, dass zunehmend nicht mehr der Prozess im Mittelpunkt, sondern das Lernergebnis, das Lernprodukt in den Fokus des Interesses gerückt wird.
5. Ein weiterer Punkt betrifft die stärkere Strukturierung des schulischen Tages. Das Kind muss sich an unterschiedliche Lerninhalte gewöhnen, die in der Regel in festen Zeiteinheiten zu absolvieren sind. Beginn und Ende des schulischen

Tages sind in der Regel genau markiert und werden strukturiert durch einen mehr oder weniger kontinuierlichen Raum- und Fachwechsel im Laufe des Unterrichtstages. Ebenso sind die in der Kindertageseinrichtung noch häufig vorhandenen Rückzugsmöglichkeiten für die Kinder in der Grundschule nicht mehr in diesem Umfang gegeben.

6. Schließlich muss sich das Kind auch in eine neue, zumeist zahlenmäßig größere Lerngruppe einfügen, integrieren und zugleich seinen Platz in ihr suchen. Dem Aufbau von Beziehungen kommt hier ein zentraler Stellenwert zu, sollen die Anforderungen der neuen Institution und der persönlichen Entwicklung erfolgreich bewältigt werden.

Mit dieser kurzen und keineswegs vollständigen Schau wird zumindest deutlich, dass der Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule zumindest potenziell krisengefährdet ist und eine doch eher bedeutende Zäsur in der kindlichen Bildungsbiografie darstellt. Brüche treten dabei insbesondere im Hinblick auf die personelle und soziale Dauerhaftigkeit der Begleitung und hinsichtlich der strukturellen, inhaltlichen und didaktisch-methodischen Kontinuität auf. Dabei durchlaufen die Kinder selbstredend diese Phase, jedoch variieren die Stärke der empfundenen Zäsur und die Auswirkungen auf die Kinder interindividuell stark. Wie bereits ausgeführt, kann ein frühzeitiges Kennenlernen der neuen Bildungseinrichtung durch die Kinder, eine frühe Kooperation und eine gute Vorbereitung von Kindern und Eltern auf diesen Übergang mögliche Krisenerfahrungen abmildern bzw. gar nicht erst aufkommen lassen. Ebenso ist eine frühe und gute Kooperation zwischen den Erzieherinnen in den Kindertagesstätten und den Lehrperso-

nen sowie den Erzieherinnen in den Grundschulen von hoher Bedeutung und Wichtigkeit, um voneinander zu wissen, zu lernen und Übergänge zu gestalten. Genau dieses Konzept der Gestaltung von Übergängen, fokussiert auf den Lerngegenstand der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung, verfolgt ein Projekt mit dem Titel „Haus der kleinen Forscher“.

Das Haus der kleinen Forscher hat zum Ziel, den Übergang Kindertagesstätte zur Grundschule durch eine Entwicklung von modellhaften Ansätzen anhand der MINT-Bildung zu optimieren. Hierbei soll vor allem die Zusammenarbeit von Kindertagesstätte und Grundschule intensiviert werden. Das Thillm begleitet diese Umsetzung wissenschaftlich im Zeitraum von 2012 bis 2014. Deshalb ist hier methodologisch von einer prozessbegleitenden Evaluation zu sprechen, bei der einzelne Wirkungsqualitäten mit erhoben werden. Gegenwärtig arbeiten 7 Tandems, bestehend aus je einer Grundschule und ein oder mehreren Kindertageseinrichtungen. Die Basis hierfür bildet der Thüringer Bildungsplan 0–10 Jahre unter dem inhaltlichen Schwerpunkt des forschend-entdeckenden Lernens im Bereich MINT. Ziel ist es die MIN-Bildung zu stärken und Übergänge zwischen dem Elementar- und Primarbereich zu gestalten. Des Weiteren sollen diese Transitionsphasen und die damit verbundenen Problematiken begleitet werden, um somit potentiell krisenhafte Erfahrungen abzumildern. Dabei führen die Tandems verschiedene spezifische Maßnahmen durch, gemeinsam ist dabei jedoch allen Tandems, dass die Erzieherinnen und Erzieher der Kindertagesstätten und Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule in einem regelmäßigen Austausch stehen. Es finden regelmäßig Aktivitäten zwischen den Kin-

dertagesstätten und Grundschulen und somit zwischen Kindern der Kita und Schülerinnen/Schülern der GS statt. Des Weiteren werden gemeinsame Fortbildungen im MINT-Bereich angeboten. Die Tandems legen dabei ihre Vorhaben, ihre Aktivitäten, ihre Auswertungen und Erfahrungen in der Kooperation miteinander in speziellen Dokumentationen nieder.

Für die erste Phase wurden daher vordergründige Fragen aufgestellt, die die Erfahrungen mit dem Projekt „Haus der kleinen Forscher“ analysieren und einen Ist-Stand aufzeigen sollen. Unter anderem stellten sich daher zu Beginn die Fragen:

- Welche Formen der Zusammenarbeit gibt es zwischen den beteiligten Kindertagesstätten und den Grundschulen?
- In welcher Intensität, mit welcher Qualität wird diese Zusammenarbeit umgesetzt?
- Welche bisherigen Erfahrungen liegen allgemein und bereichsspezifisch vor?
- Welche gemeinsamen Aktivitäten entwickeln die Beteiligten und wie werden diese realisiert?
- Welche förderlichen und hinderlichen Faktoren existieren bei der Zusammenarbeit?
- Welche Effekte der gemeinsamen Aktivitäten auf die Kinder konnten beobachtet werden?
- Wie ist die Zufriedenheit mit den gemeinsamen Aktivitäten und deren Akzeptanz aus Sicht der beteiligten Lehrer, Erzieher und Eltern?

#### Zum methodischen Vorgehen

Die jeweiligen Kindertagesstätten und Grundschulen erhielten einen Bogen, um ihre Aktivitäten zu dokumentieren. Folgende Fragen sollten dabei beantwortet werden:

Tabelle		
Teil 1	Allgemeine Angaben	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Bezeichnung der Veranstaltung</li> <li>– Datum der Veranstaltung</li> <li>– Beteiligte</li> <li>– Was wurde getan?</li> <li>– Ziele der Aktivitäten?</li> <li>– Was hat gut geklappt?</li> <li>– Welche Probleme sind aufgetreten?</li> </ul>
Teil 2	Fassen Sie die Reaktionen auf die Aktivität, die Sie von verschiedenen Seiten erhielten, zusammen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Eltern</li> <li>– Lehrer</li> <li>– Kinder</li> <li>– Externe Partner</li> </ul>
Teil 3	Was haben die Kinder Ihrer Meinung nach gelernt?	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sachkompetenz</li> <li>– Methodenkompetenz</li> <li>– Sozialkompetenz/Kommunikation</li> <li>– Selbstkompetenz</li> </ul>
Teil 4	Hatten die Kinder die Möglichkeit, die Aktivität selbstständig zu wiederholen oder fortzusetzen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ja, in welcher Form?</li> <li>– Nein, warum nicht?</li> </ul>
Teil 5	Was würden Sie beim nächsten Mal anders machen?	

Rückmeldungen gab es bisher bei 4 von 7 Tandems mit insgesamt 16 dokumentierten Aktivitäten. Die zurückgemeldeten Aktivitäten wurden in einem Kategoriensystem zusammengefasst und ausgewertet. Folgende Ergebnisse lassen sich zusammenfassend darstellen.

Im Zeitraum Sommer 2011 bis März 2012 wurden Veranstaltungen mit den Titeln „Eröffnungsveranstaltung“, „Erste gemeinsame Veranstaltung zwischen Kindertagesstätte und Grundschule“, „Experimentieren im Rahmen des Clubnachmittages“, „Gemeinsames Experimentieren der Vorschulkinder und der Kinder der GS“, „Forschertag in der Kindertagesstätte/Grundschule“ und „Forschertag im Kindergarten mit Ferienkindern“ durchgeführt. An den Veranstaltungen Beteiligte waren dabei die Leitung der Kindertagesstätten, Erzieher, Kinder (Kindergarten, Grundschule), Leh-

rer, Hortleiterin/-Erzieher, mitunter waren auch Träger der jeweiligen Einrichtungen und Vertreter der Region und Öffentlichkeit anwesend. Es findet dementsprechend durch das Projekt auch eine Öffnung der Einrichtungen in den sozialen Nahraum statt.

Die jeweiligen Einrichtungen beschreiben dabei folgende Ziele, die durch die Aktivitäten erreicht werden sollen. Die Kinder sollen vordergründig gemeinsam experimentieren, wodurch der soziale Aspekt des gegenseitigen Helfens, in Interaktion miteinanderzutreten, gestärkt werden soll. Dabei soll vor allem die Neugier aller Kinder geweckt werden und Spaß als Grundlage des entdeckenden Lernens im Mittelpunkt stehen. Die Kinder sollen auf spielerische Weise lernen Hypothesen zu generieren. Sie sollen alltägliche Dinge des Lebens im Experimentieren und Erforschen be-

trachten und somit ihre Kompetenzen in deklarativer und prozeduraler sowie episodischer Dimension erweitern. Als weiteres Ziel wurde eine kontinuierliche Präsenz von Naturwissenschaft und Mathematik im Alltag der Kinder beschrieben. Durch die Aktivitäten sollen auch die Eltern für dieses Thema gewonnen und aktiv einbezogen werden. Die Kinder sollen also in erster Linie mit dem gemeinsamen Projekt vertraut gemacht werden, motiviert werden zum Experimentieren und selbstständigen Ausprobieren. Konkret bedeutet das für die Ziele der Aktivitäten, dass die Kinder ein Wissen um verschiedene Materialien erhalten, erfahren, wie sich bestimmte Stoffe, Materialien oder Gegenstände verhalten, die Unterschiede kennenlernen, sowie deren verschiedene Farben und Wirkungen. In der Umsetzung der Aktivitäten dokumentierten die Beteiligten, dass die Kinder sehr viel Spaß und Freude beim Experimentieren und in der Zusammenarbeit der Gruppen artikulierten. Sie konnten ihre Erfahrungen am Ende des Experimentes austauschen und diskutieren. Auch die Absprache zur Durchführung zwischen Kita und GS wurde als sehr positiv in den Dokumentationen beurteilt. Die Kompetenzerweiterung wird von allen Beteiligten als gelungen eingeschätzt. Auch die anwesenden Gäste wurden aktiv mit einbezogen. Als Probleme zählten die Befragten immer wieder den zeitlichen Aspekt auf, dass die Schulkinder zum Beispiel wieder zum Unterricht mussten. Mitunter stellten die Beteiligten größere Wissensdefizite der Kinder fest, so dass vieles vorab erklärt werden musste, was wiederum ebenso auf den zeitlichen Aspekt für das Experimentieren Auswirkungen hatte. Auch musste der feinmotorische Umgang mit einigen Materialien erst geübt werden, hier beschrieben

die Beteiligten, dass es große Unterschiede in der prozeduralen Kompetenz der Kinder gab. Die Befragten teilten ebenso mit, dass für Dokumentationen und Reflexionen zu wenig Zeit blieb. Ein Problem, was zu Beginn des Projektes auftrat, war, dass vor allem die Kinder aus der Kita sehr oft die Materialien wechselten, weil sie alles neugierig machte, und so konnten Erfahrungen aus den Experimenten nicht bis zum Ende gedacht und verstanden werden. Folgende Rückmeldungen gab es konkret von den am Projekt Beteiligten. Die Erzieher beurteilten die Zusammenarbeit der Kindergartenkinder und Grundschul Kinder als sehr gut und nahmen eine ruhige Arbeitsatmosphäre wahr. Alle Erzieher äußerten sich positiv über das Projekt und teilten einstimmig mit, dass es zur Stärkung des Selbstbewusstseins der Kinder beiträgt. In den meisten Fällen bedarf es einer kurzen Anleitung, woraufhin die Kinder dann aber selbstständig experimentieren konnten. Durch die verschiedenen Experimente fühlen sich auch die Erzieher herausgefordert, ihren Blick in neue Richtungen zu öffnen, und ihr eigener Ansporn wurde aktiviert, sich mit den Experimenten intensiv auseinanderzusetzen. Die Kinder haben Spaß und Freude am Entdecken, Ausprobieren, Lernen und erweitern die Experimente zum Teil selbstständig, ihre Erkenntnisse möchten sie dann auch anderen Kindern mitteilen und treten so in anregende Diskussionen. Die Rückmeldungen der Lehrer zeigten sich ähnlich zu denen der Erzieher, sie interessieren sich sehr für die Projekte und beteiligen sich bei deren Umsetzung, die Ergebnisse empfinden sie als positiv und zufriedenstellend. Auch die Zusammenarbeit zwischen den Kindern und Schülerinnen und Schülern sowie die Rücksichtnahme verliefen in den dokumentierten

Aktivitäten sehr gut. Wenn externe Partner mit beteiligt waren, so äußerten diese, dass sie gern mit unterstützen wollen und das gemeinsame Ziel als positiv erachten, sie möchten weiterhin über aktuelle Geschehnisse und der Entwicklung des Projektes informiert werden. Zeitgleich zu den qualitativen Erhebungen wurde auch eine Fragebogenstudie an Erzieher, Lehrer und Eltern durchgeführt. Aufgrund der bisher vorliegenden Rückmeldungen sollen hier die Ergebnisse der Elternbefragung dargestellt werden. Das Messinstrument bezog sich inhaltlich auf folgende Bereiche:

Tabelle			
Teil	Inhalt	Anzahl der Items	Beispielitems
1	Soziografische Angaben	9	Mein/unsere Kinder befindet sich im Kindergarten
2	Fragen zum Informationsstand/Einbindung/Auswirkungen	8	Ich wurde umfassend über das Projekt „Übergänge gestalten“ informiert
3	Fragen zur Zufriedenheit/Akzeptanz	17	Die individuellen Fähigkeiten meines Kindes werden gefördert
4	Eigene Angaben	qualitativ	Was erhoffen Sie sich von dem Projekt? Bitte erläutern Sie kurz

Es liegen 26 Rückmeldungen von den befragten Eltern vor. Aufgrund der geringen Rückmeldungen können die Ergebnisse nur als Exploration angesehen werden. Von den befragten Eltern befinden sich die Kinder in einem durchschnittlichen Alter von 4,96 Jahren (SD = 1,02). Dabei sind 57,7 % männlich und 42,3 % weiblich. 92,3 % der Kinder befinden sich im Kindergarten.

### Ausgewählte Befunde der Befragung.

#### Informationsstand/Einbindung/Auswirkungen

5er-Skalierung (5 = trifft vollkommen zu, 4 = trifft überwiegend zu, 3 = trifft teilweise zu, 2 = trifft überwiegend nicht zu, 1 = trifft überhaupt nicht zu).

Tabelle	
Item In welchem Maß trifft die jeweilige Aussage zu?	Mittelwert/ Standard- abweichung
Ich wurde umfassend über das Projekt „Übergänge gestalten“ informiert	M = 3,46 SD = 1,29
Meine Erwartungen an das Projekt wurden bisher erfüllt	M = 3,74 SD = 1,14
Ich konnte an Aktivitäten teilnehmen	M = 1,71 SD = 1,04
Ich bin überzeugt, dass durch das Projekt dem Kind der Übergang vom Kindergarten in die Schule leichter gemacht wird	M = 3,83 SD = 1,11
Mein Kind konnte sein Sachwissen erweitern	M = 4,29 SD = ,86

Dabei gaben 50 % an, dass sie umfassend über das Projekt „Übergänge gestalten“ informiert wurden. Weitere 33,3 % stimmten dem teilweise zu und 16,7 % der Eltern fühlen sich überwiegend nicht bis überhaupt nicht umfassend informiert. Bei 65,2 % der Befragten wurden die Erwartungen an das Projekt in vollkommenem und überwiegendem Maße erfüllt, bei 26,1 % zumindest noch teilweise, jedoch gaben 8,7 % an, dass dies überhaupt nicht zutrifft. Nur 8,3 % konnten an Aktivitäten teilnehmen, weitere 16,7 % stimmten dem teilweise zu, für 75 % traf diese Aussage überwiegend nicht bis überhaupt nicht zu. 86,9 % der befragten Eltern stimmen der Aussage „Ich bin überzeugt, dass durch das Projekt dem Kind der Übergang vom Kindergarten in die Schule leichter gemacht wird“, zumindest teilweise zu. 83,3 % stimmten der Aussage, dass ihr Kind sein Sachwissen erweitern konnte, vollkommen bis überwiegend zu.

### Zufriedenheit/Akzeptanz

5er-Skalierung (5 = trifft vollkommen zu, 4 = trifft überwiegend zu, 3 = trifft teilweise zu, 2 = trifft überwiegend nicht zu, 1 = trifft überhaupt nicht zu).

Tabelle	
Item In welchem Maß trifft die jeweilige Aussage zu?	Mittelwert/ Standard- abweichung
Ich fühle mich umfassend über alle wesentlichen Belange informiert.	M = 3,26 SD = ,964
Ich erhalte rechtzeitig Informationen über geplante Aktivitäten.	M = 3,96 SD = 1,07
Wir als Eltern können uns aktiv einbringen.	M = 2,70 SD = 1,29
Den Kindern wird ein breites Angebot gemacht.	M = 4,13 SD = ,815
Die Aktivitäten werden mit den Erziehern nachbesprochen.	M = 3,55 SD = ,963
Ich spreche mit meinem Kind über die Bedeutung der verschiedenen Aktivitäten	M = 3,61 SD = 1,30
Aufgrund der Aktivitäten kann der Übergang vom Kindergarten zur Schule besser ausgestaltet werden.	M = 3,91 SD = ,971

39,1 % der befragten Eltern fühlen sich umfassend über alle wesentlichen Belange informiert, 43,5 % stimmen dieser Aussage noch teilweise zu. 17,3 % der Eltern stimmen jedoch überwiegend nicht bis überhaupt nicht zu. Davon erhalten 73,9 % rechtzeitig Informationen über geplante Aktivitäten, 8,6 % stimmen dieser Aussage jedoch nicht zu. Aktiv einbringen können sich 56,5 % zumindest teilweise. 43,4 % stimmen dieser Aussage nicht zu. 82,6 % der Eltern empfinden, dass ihren Kindern ein breites Angebot gemacht wird, nur 4,3 % stimmen dieser Aussage nicht zu. 63,6 % stimmen der Aussage zu, dass die Aktivitäten mit den Erziehern nachbesprochen werden, 22,7 % stimmen dieser Aussage noch teilweise zu. Über die Bedeutung der verschiedenen Aktivitäten sprechen 60,8 % der Eltern mit ihren Kindern, 17,4 % zumindest noch teilweise. Die Eltern artikulieren zu 59,1 %, dass aufgrund der Aktivitäten der Übergang vom Kindergarten zur Schule besser ausgestaltet werden kann, 36,4 % stimmen dem noch teilweise zu.

### **Was erhoffen Sie sich von dem Projekt**

Die Eltern gaben an, dass sie sich von dem Projekt eine bessere und schnellere Eingliederung in den Schulalltag für ihre Kinder erhoffen. Dabei sollen sie Spaß am Lernen entwickeln, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten vor allem im MINT-Bereich fördern und ihr Interesse wecken. Des Weiteren erhoffen die Eltern sich vom Projekt, dass ihr Kind keine Angst vor einer fremden Umgebung hat, seine Sprachkenntnisse sowie das Sachwissen durch das Projekt erweitert und dadurch Zusammenhänge in der Natur entdeckt und auch versteht.

### **Zusammenfassung/Ausblick**

Die bisher vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass in der Gesamtwahrnehmung der Lehrer und Erzieher das Modellvorhaben Haus der kleinen Forscher „Übergänge gestalten“ als durchgehend positiv bewertet wird. In der Wahrnehmung der Eltern liegen Reserven in der aktiven Einbindung der Eltern und dem Informationsaustausch zwischen den Eltern und den jeweiligen Einrichtungen; dies muss weiter ausgebaut und umgesetzt werden. Ebenso sollen die Fragebogenstudien sowie deren Rücklauf noch weiter ausgebaut werden, hierzu liegen bisher von den jeweiligen Erziehern und Lehrern noch zu wenig zurückgemeldete Fragebögen vor. In der zweiten Phase sollen ebenso die Kinder der Kindertagesstätte und Kinder der Grundschule weiter befragt werden. Wie werden die gemeinsamen Aktivitäten von den Kindern beurteilt, welche Auswirkungen haben die Aktivitäten auf die Gestaltung von Übergängen? Können die Lern- und Leistungseffekte ursächlich auf die Interventionsmaßnahmen zurückgeführt werden? Ein entsprechendes Verfahren ist derzeit noch in der Erarbei-

tung, um dem Rahmen des Projektes in seiner entsprechenden Wirkung gerecht zu werden und alle Meinungen einholen zu können.

Bei aller gebotenen Vorsicht kann jedoch zusammenfassend eingeschätzt werden, dass das Projekt „Haus der kleinen Forscher“ nicht nur hinsichtlich der Förderung mathematisch-naturwissenschaftlicher Kompetenzen Wirkungen erzielen kann, sondern durch die Kooperation von Kindertagesstätten mit schulischen Bildungseinrichtungen auch erste Schritte in die Richtung einer Abmilderung von möglicherweise negativen Transitionserfahrungen von Kindern im Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule erfolgen.

### **Literatur**

- Fölling-Albers, M. (1980). Der Schulanfang und die Identität des Kindes. In: Borgmeier, C. M., et al.: Situation Schulanfang. Erfahrungen, Analysen, Anregungen. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz.
- Machold, T., & Thiel, Th. (1995). Der Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. In: Zimmer, J. (Hrsg.). Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 6, Erziehung in der frühen Kindheit. Stuttgart & Dresden, S. 138–152.
- Mutschler, D. (1981). Vom Kind zum Schulkind. Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. In: Welt der Kinder Nr. 59/1981, S. 188ff.