

Görich, Katja

Fit fürs Klassenzimmer. Konzeption und Evaluation eines Resilienzförderungsprogramms für Lehramtsstudierende

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, 317 S. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung) - (Osnabrück, Universität, Dissertation, 2019)



Quellenangabe/ Reference:

Görich, Katja: Fit fürs Klassenzimmer. Konzeption und Evaluation eines Resilienzförderungsprogramms für Lehramtsstudierende. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, 317 S. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung) - (Osnabrück, Universität, Dissertation, 2019) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-182595 - DOI: 10.25656/01:18259

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-182595>

<https://doi.org/10.25656/01:18259>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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



Kontakt / Contact:

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



Katja Görich

Fit fürs Klassenzimmer

Konzeption und Evaluation eines Resilienzförderungsprogramms
für Lehramtsstudierende

Görich

Fit fürs Klassenzimmer

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von
Till-Sebastian Idel, Manuela Keller-Schneider,
Katharina Kunze und Christian Reintjes

Katja Görich

Fit fürs Klassenzimmer

Konzeption und Evaluation eines
Resilienzförderungsprogramms
für Lehramtsstudierende

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften der Universität Osnabrück unter dem Titel „Fit fürs Klassenzimmer – Konzeption und Evaluation eines Resilienzförderungsprogramms für Lehramtsstudierende“ als Dissertation angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Wassilis Kassis, Prof. Dr. Claudia Solzbacher.

Tag der Disputation: 16.04.2019.

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

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

2019.kg. © by Julius Klinkhardt.

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

Grafik Umschlagseite 1: © Katja Görich

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2351-7

Kurzzusammenfassung

Lehrerinnen und Lehrer leiden aufgrund komplexer Tätigkeitsanforderungen überdurchschnittlich häufig unter psychischen Belastungen (z.B. Käser & Wasch, 2011) und zeigen ein verringertes Wohlbefinden (Dağlı & Baysal, 2017; Kidger et al., 2016). Zudem wechselt ein erheblicher Anteil der Lehrkräfte bereits kurz nach dem Berufseinstieg die Profession (Gallant & Riley, 2017; Smith & Ingersoll, 2004). Diese Zustände implizieren einen hohen systemischen Handlungsbedarf, der schon zu Beginn der Karriere vorhanden ist und dem die Forschung und Ausbildung bisher nicht ausreichend gerecht werden konnten. Gegenstand der Studie war es daher, ein Programm für Lehramtsstudierende zu entwickeln und zu evaluieren, das ihre Resilienz, also ihre psychische und soziale Widerstandskraft, fördert. Es orientiert sich an der Struktur des online-basierten BRiTE-Frameworks (Building Resilience in Teacher Education; Mansfield, Beltman, Broadley, & Weatherby-Fell, 2016) und enthält fünf Module. Diese wurden im Rahmen von drei Blockseminaren im face-to-face-Setting und in neu ausgestalteter Form umgesetzt. Die Teilnehmenden bildeten die Experimentalgruppe ($n = 59$) und Seminare ohne Resilienzbezug die Kontrollgruppe ($n = 35$). In einem längsschnittlichen Design wurden Masterstudierende des Grundschullehramts in der Zeit vor und direkt nach einem fünfmonatigen Praxisblock untersucht. Nach dem Praxisblock – etwa ein halbes Jahr nach Abschluss des Resilienzförderungsprogramms – waren in der Experimentalgruppe die Burnout-Werte stärker als in der Kontrollgruppe gesunken. Dieser Unterschied zwischen den zwei Gruppen wurde nicht durch Affekt und Resilienz vor dem Praxisblock mediiert. Es ergaben sich in der Experimentalgruppe des Weiteren sowohl ein höherer positiver Affekt im Sinne eines höheren Wohlbefindens als auch eine stärkere Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung. Die Wirksamkeit der Maßnahme konnte folglich bestätigt werden. Die Durchführung solcher Seminare stellt demnach eine Möglichkeit zur Anpassung des Lehramtsstudiums an Universitäten mit Praxissemester dar, um adaptive Entwicklungsprozesse zu begünstigen. Limitierend sind ein möglicher Versuchsleiter*innen-Effekt und die für spezifische Analysen geringe statistische Power zu nennen. Zukünftige Forschung könnte Wirkungswege und die Nachhaltigkeit der Effekte untersuchen sowie ob das Programm bei bereits praktizierenden Lehrkräften wirksam ist und welche Folgen dies für deren Schüler*innen hat.

Abstract

Teachers are more likely to suffer from psychological strain due to complex job requirements (e.g. Käser & Wasch, 2011), display smaller values of wellbeing (Dağlı & Baysal, 2017; Kidger et al., 2016) and often change their profession early after entering working life (Gallant & Riley, 2017; Smith & Ingersoll, 2004). The implications of these findings have not been met sufficiently by research or teacher education until now. Therefore, the goal of this study was to develop and evaluate a program for pre-service teachers to foster their resilience by increasing their psychological and social resistance to disturbances. It is based on the structure of the online-based BRiTE-Framework (Building Resilience in Teacher Education; Mansfield, Beltman, Broadley, et al., 2016) and contains five modules. They were translated into practice by three block seminars with face-to-face-setting and in a completely new manner. Participants constituted the experimental group ($n = 59$) and additional seminars without any link to resilience constituted the control group ($n = 35$). A longitudinal design was chosen. Participants of all seminars were pursuing a master's degree of teaching in elementary schools and were about to complete a five month internship. They filled out surveys during the period before and directly after this internship. After the internship, that is nearly half a year after the end of the resilience program, burnout scores went more down in the experimental group than in the control group. This effect was not mediated by affect or resilience before the internship. Additionally, scores of positive affect, that is an indicator for wellbeing, and scores of teaching-related self-efficacy increased more in the experimental group. Consequently, the prevention program has been evaluated positively. Thus, in universities with extended practical phases adaptive processes of development could be enhanced by such seminars. Results are potentially limited by an experimenter effect and low statistical power. Future research could focus on the cause of these effects and whether the program has effects on later professional phases. Moreover, it can also be tested if it is effective for teachers who are already on the job and how students are influenced by their teacher's degree of resilience.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	11
1 Einleitung	13
2 Theorie	17
2.1 Stand der Forschung: Risikostatus im Lehrberuf.....	17
2.1.1 Begriffsklärung	17
2.1.2 Prävalenz von Burnout bei Lehrenden.....	27
2.1.3 Auswirkungen von Burnout im Schulkontext.....	27
2.1.4 Verringertes Wohlbefinden	29
2.1.5 Risiko des Berufsausstiegs	30
2.2 Begriffsklärung Resilienz	32
2.3 Resilienz bei Lehrpersonen.....	37
2.4 Die Wellen der Resilienzforschung mit Bezugnahme zum Lehrkontext	41
2.4.1 Erste Welle der Resilienzforschung: Individuumsfokus.....	42
2.4.2 Zweite Welle der Resilienzforschung: Umweltfokus	43
2.4.3 Dritte Welle der Resilienzforschung: Förderprogramme.....	44
2.4.4 Vierte Welle der Resilienzforschung: Multilevel-Perspektive	46
2.5 Stand der Forschung: Resilienzförderung bei (angehenden) Lehrpersonen....	47
2.5.1 Das Potsdamer Trainingsmodell.....	48
2.5.2 Implikationen einer Interviewstudie mit Lehrenden	51
2.5.3 Das learning communities Modell	52
2.5.4 Das BRiTE-Framework	54
2.6 Konzeption des Programms RefueL – theoretische und empirische Fundierung	63
2.6.1 Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die praktische Maßnahme RefueL	64
2.6.2 Konzeption und wissenschaftliche Einordnung des Moduls Building Resilience	68
2.6.3 Konzeption und wissenschaftliche Einordnung des Moduls Relationships	68
2.6.4 Konzeption und wissenschaftliche Einordnung des Moduls Wellbeing	73
2.6.5 Konzeption und wissenschaftliche Einordnung des Moduls Taking Initiative.....	78
2.6.6 Konzeption und wissenschaftliche Einordnung des Moduls Emotions.....	81
2.7 Evaluationsstrategie und Hypothesenbildung	84

3 Methoden	91
3.1 Stichprobe und Akquise	91
3.2 Ablauf der Befragungen.....	93
3.3 Fragebogeninstrument.....	95
3.4 Präventionsmaßnahme RefueL	99
3.4.1 Modul 1: Building Resilience	101
3.4.2 Modul 2: Relationships.....	103
3.4.3 Modul 3: Wellbeing.....	108
3.4.4 Modul 4: Taking Initiative.....	111
3.4.5 Modul 5: Emotions	113
3.5 Vorgehen während des Praxissemesters	116
3.6 Datenanalyse.....	117
3.6.1 Operationalisierung der Burnout-Symptomatik.....	117
3.6.2 Analysestrategie.....	121
4 Ergebnisse	125
4.1 Ergebnisse auf den drei Evaluationslevels reaction, learning und behavior (Hypothese 1).....	127
4.1.1 Ergebnisse der Lehrevaluation	127
4.1.2 Ergebnisse in Bezug auf den Lernerfolg.....	130
4.1.3 Ergebnisse in Bezug auf eine Verhaltensänderung.....	131
4.2 Deskriptive Daten	132
4.3 Inferenzstatistische Ergebnisse auf dem Evaluationslevel results (Hauptwirksamkeitsnachweis, Hypothese 2)	135
4.3.1 Testung der Wirksamkeit mittels MBI	136
4.3.2 Testung der Wirksamkeit mittels OLBI-S	140
4.4 Testung der Wirkungsweise des Programms RefueL (Hypothese 3).....	142
4.4.1 Testung mittels Regression innerhalb der Experimentalgruppe	143
4.4.2 Testung mittels Gruppenvergleichen	145
4.5 Testung der Funktion des Affekts und der Resilienz als Mediatorvariablen (Hypothesen 4 und 5).....	148
4.6 Explorative Analysen.....	152
4.6.1 Entwicklung der Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung	153
4.6.2 Entwicklung des positiven Affekts	154
4.6.3 Entwicklung der Resilienz im engeren Sinne	155
4.7 Zusammenfassung der Analyseergebnisse.....	156
5 Diskussion	161
5.1 Interpretation der Ergebnisse	161
5.1.1 Effekte des Programms RefueL.....	161
5.1.2 Einfluss der Nutzungsfrequenz auf die Wirkung des Programms RefueL	165

5.1.3 Einfluss des Affekts und der Resilienz auf die Wirkung des Programms RefueL.....	168
5.2 Theoretische und praktische Implikationen	169
5.2.1 Beitrag zur Professionalisierungsdebatte	170
5.2.2 Auswirkungen auf die Burnout-Symptomatik	175
5.2.3 Auswirkungen auf die Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung ..	176
5.2.4 Auswirkungen auf den positiven Affekt.....	177
5.2.5 Auswirkungen auf die Resilienz im Allgemeinen	178
5.3 Limitationen.....	181
5.4 Zukünftige Forschung.....	184
Literaturverzeichnis	189
Abbildungsverzeichnis.....	199
Tabellenverzeichnis.....	203
Anhangsverzeichnis	205
Anhang.....	207

Danksagung

Diese Promotionsarbeit hätte in der nun vorliegenden Form nicht ohne die Unterstützung einiger wichtiger Personen entstehen können. Ich bedanke mich als erstes ganz herzlich bei meinem Erstgutachter und Betreuer – ich schreibe bewusst nicht Doktorvater – Prof. Dr. Wassilis Kassis. Trotz seines Weggangs von der Universität Osnabrück in die Schweiz hat er die Fernbetreuung via Skype ermöglicht und sich viele Stunden virtuell mit mir den Kopf zerbrochen sowie mit mir diskutiert und abgewogen. Seine fachlichen Einschätzungen und akribischen Rückmeldungen haben mir geholfen, die Arbeit auf diese Weise fertigzustellen. Mein Dank gilt ebenso meiner Zweitgutachterin Prof. Dr. Claudia Solzbacher. Dadurch, dass sie mich in ihr Doktorand*innen-Kolloquium aufgenommen hat, wurde mir weiterhin der wissenschaftliche Austausch ermöglicht, habe ich wichtige Einblicke in theoretische Diskurse erhalten und vieles bezüglich Leser*innenführung gelernt. Des Weiteren danke ich Prof. Dr. Roger Keller für die Unterstützung bei der Testung statistischer Voraussetzungen sowie den aufschlussreichen Austausch zur Darstellung der Ergebnisse. Prof. Dr. Christian Reintjes danke ich für die fruchtbaren Gespräche zur Professionsdebatte sowie hilfreiche Anregungen in Bezug auf die Diskussion meiner Ergebnisse.

Ich bedanke mich bei Magdalena Hollen und Nanni Kaiser, die Teil des sehr unterstützenden Doktorand*innen-Kolloquiums waren sowie bei Carolin Kiso und Judith Lagies, die auch außerhalb des Kolloquiums viele hilfreiche Ideen zu meiner Arbeit eingebracht haben. Mein herzlicher Dank geht auch an meine Kolleginnen Dorothee Falkenreck, Sylvia Jäde, Tessa-Marie Menzel und Ursula Mesch für die vielfältige Unterstützung sowie speziell an Patricia Heller, die mir stets zuverlässig sowohl beratend als auch emotional zur Seite stand.

Für die organisatorische Ermöglichung der Resilienzförderungsseminare und Befragungen danke ich Dr. Ekkehard Ossowski, Alina Schmidt, Dr. Christoph Sturm, Sebastian Ellinghaus und Andrea Mochalski.

Ich danke von Herzen Christian Wolf, der mir geholfen hat, die Wahrnehmung für das Wichtige und Richtige zu bewahren, und rund um die Uhr ein offenes Herz und offene Arme für mich hatte. Zudem zählte er zu meinen klugen, fleißigen und detailgenauen Korrekturleser*innen – ebenso wie Frederike Urke, wofür ich unglaublich dankbar bin. Ich bedanke mich herzlich bei meinen Eltern, meinem Bruder, meinen Großeltern und meinen Freund*innen für den emotionalen Beistand sowie die Zuversicht und das Vertrauen, dass ich diese Arbeit erfolgreich abschließen werde. Sie alle waren mir eine Quelle der Resilienz, denn sie gaben mir die Kraft, auch bei widrigen Umständen eine adaptive Entwicklung zu zeigen.

1 Einleitung

Bereits seit geraumer Zeit ist bekannt, dass sich der Übergang vom universitären Studium in die Berufspraxis für Lehrkräfte als besonders schwierig gestalten kann und Lehrende unter hohen beruflichen Belastungen stehen (de Heus & Diekstra, 1999; Smith & Ingersoll, 2004). Aus diesem Grund werden sie oftmals allgemein als Risikogruppe bezeichnet (z.B. Borges, Santos, Saraiva, & Pocinho, 2018). Das Ausmaß der Herausforderungen für Lehrkräfte manifestiert sich beispielsweise in einem hohen Aufkommen von Burnout. In Europa liegen die Prävalenzraten für Burnout unter Lehrkräften bei circa 25 bis 35% (Quattrin et al., 2010) und somit weit höher als in anderen Berufsgruppen (de Heus & Diekstra, 1999). Im asiatischen Raum erreichen sie sogar Werte bis zu 70% (zusammenfassend Al-Asadi, Khalaf, Al-Waaly, Abed, & Shami, 2018). Ebenso ist das Risiko für einen frühen Professionswechsel bei dieser Personengruppe erhöht: In den USA verlassen je nach Schulform bis zu 26% der Lehrpersonen nach dem ersten Lehrjahr endgültig den Beruf (Smith & Ingersoll, 2004) und in Australien werden die entsprechenden Schwundquoten auf circa 50% geschätzt (Gallant & Riley, 2017). Im deutschsprachigen Raum mangelt es bislang an empirischen Untersuchungen. Zudem erfolgt die Forschung zumeist unsystematisch, wie ein systematischer Überblick über das Forschungsfeld der beruflichen Mobilität von Lehrpersonen ergab (Sandmeier, Gubler, & Herzog, 2018). Die vorhandenen Befunde zu Burnout und hohen Schwundquoten werden durch Studien ergänzt, die herausgestellt haben, dass bei Lehrpersonen ein verringertes Wohlbefinden vorhanden ist (Dağlı & Baysal, 2017; Kidger et al., 2016).

Die beschriebene Situation verdeutlicht, dass besonders Lehrkräfte einer hohen Resilienz, also psychischen und sozialen Widerstandskraft, bedürfen, um sich trotz der widrigen Umstände adaptiv zu entwickeln (Bobek, 2002). Deshalb ist es wichtig, dass Lehrende frühzeitig Wege zur Resilienz erproben. Bisher existieren besonders Abhandlungen über die Resilienz bereits praktizierender Lehrkräfte (z.B. Gu, 2014) und auch Trainingsmodelle zur psychischen Gesundheit im Lehrbereich konzentrieren sich meist auf diese Zielgruppe (z.B. Schaarschmidt & Kieschke, 2007b). Dies erschwert aufgrund des fortgeschrittenen Zeitpunkts in der Regel das Erzielen positiver Effekte (Van der Put, Van der Laan, Stams, Deković, & Hoeve, 2011). Bei den wenigen für Lehramtsstudierende konzipierten Maßnahmen mangelt es darüber hinaus häufig an systematischen Wirksamkeitsüberprüfungen inklusive inferenzstatistischer Analysen (z.B. Mansfield, Beltman, Broadley, et al., 2016).

Die aktuelle Forschungslage legt nahe, ein Programm zur Resilienzförderung bei Lehrenden zu konzipieren, um den beschriebenen Schwierigkeiten zu begegnen. Dabei ist es, wie oben angedeutet, sinnvoll, möglichst früh anzusetzen und bereits das Lehramtsstudium anzupassen, um die Wahrscheinlichkeit für eine hohe Wirksamkeit zu erhöhen und im Idealfall vorbeugend beziehungsweise präventiv wirken zu können. Die Argumentation dafür, die universitäre Ausbildung der zukünftigen Lehrkräfte anzupassen, wird zusätzlich dadurch gestützt, dass dies die Qualität der Schulbildung für die folgenden Generationen sichern kann:

Als hochentwickelte Industrienation, deren wichtigste Ressource Bildung ist und die einen wachsenden Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften hat, muss Deutschland ein besonderes Augenmerk auf die Qualität der Schulbildung legen. Die Grundlagen dafür werden im Hochschulsystem gelegt: Bei der Ausbildung der Lehrer. (Die Bildungsinitiative des Stifterverbandes, 2014, S. 20)

Bei der Konzeption eines entsprechenden Programms stellt sich zunächst die Frage, welche Variablen in Zusammenhang mit der Resilienz von Lehramtsstudierenden stehen. Im Fokus dieser Arbeit liegt das Interesse, auf Basis dieser Variablen in einem ersten Schritt ein Resilienzförderungsprogramm zu entwickeln und durchzuführen. In einem zweiten Schritt ist systematisch zu überprüfen, inwiefern die Resilienz auf diese Weise bereits im Studium gefördert werden kann.

Im Rahmen dieses Promotionsvorhabens wird eine Lehrveranstaltung für Lehramtsstudierende entwickelt, die zum Ziel hat, resilienzförderliche Prozesse in Gang zu setzen. Zeitlich ist diese vor dem sogenannten Praxissemester, in dem die Studierenden ein fünfmonatiges Schulpraktikum absolvieren, verortet. Somit können neu gewonnene Erkenntnisse, Fähigkeiten und Ressourcen unmittelbar in einem berufsaltagähnlichen Kontext erprobt werden, ohne dass sich mögliche maladaptive Routinen bereits etabliert haben. Im Anschluss an das Praxissemester wird die Lehrveranstaltung auf ihre Wirksamkeit überprüft. Der Ertrag der Arbeit liegt in einem wissenschaftlich fundierten und evaluierten Konzept für eine resilienzförderliche Lehrveranstaltung. Auf diese Weise wird ein Beitrag zur Qualitätssicherung in der Ausbildung von Lehrpersonen sowie für die Professionalisierungsdebatte mit Schwerpunkt auf dem berufsbiographischen Bestimmungsansatz (Terhart, 2011) geleistet.

Im Folgenden wird beschrieben, in welchen Schritten sich die Entwicklung und Evaluation des Programms „Resilienzförderung für Lehramtsstudierende“ (RefueL¹) in dieser Promotionsarbeit vollziehen. In Kapitel 2 zum theoretischen Hintergrund wird zunächst der aktuelle Forschungsstand des Risikostatus im Lehrberuf dargelegt. Die Argumentation basiert dabei einerseits auf den hohen Prävalenzraten von Burnout und ihren Auswirkungen im schulischen Kontext und andererseits auf dem wissenschaftlich nachgewiesenen verringerten Wohlbefinden bei Lehrkräften und den problematisch hohen Schwundquoten im Lehrberuf. Auf Grundlage dessen wird die Notwendigkeit der Resilienz von Lehrenden herausgearbeitet. Es folgt eine Begriffsklärung in Bezug auf Resilienz im Allgemeinen und im Spezifischen bei Lehrkräften, die eine Darstellung der vier Wellen der Resilienzforschung einschließt. Anschließend wird der aktuelle Forschungsstand zu Resilienzförderungsmaßnahmen bei (angehenden) Lehrenden analysiert. Es wird dabei das Forschungsdesiderat herausgearbeitet, eine Maßnahme für Lehramtsstudierende im face-to-face-Setting zu entwickeln, die systematisch auf ihre Wirksamkeit überprüft wird. Basierend auf Forschung, die sich mit Schutzfaktoren im Lehrkontext auseinandergesetzt hat, sowie auf ersten existierenden Resilienzförderungskonzepten für Lehrpersonen wird RefueL neu konzipiert. Es beruht auf der Struktur der fünf Module des online-basierten australischen BRiTE-Frameworks (Building Resilience in Teacher Education; Mansfield, Beltman, Broadley, et al., 2016) und entspricht eigens festgeleg-

1 Alle Abkürzungen sind in Anhang O zu finden.

ten Gütekriterien, die sicherstellen, dass es sowohl praktisch handhabbar als auch theoretisch und empirisch fundiert ist. Der Theorieteil schließt mit der Ableitung einer Evaluationsstrategie anhand der vier Evaluationslevels nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) und der darauf basierenden Hypothesen ab.

In Kapitel 3 wird das methodische Vorgehen dargestellt. Die Stichprobe bestand aus 94 Lehramtsstudierenden im Master für das Grundschullehramt, die zu Beginn der Studie vor einer Praxisphase standen. Akquiriert wurden die Studierenden vorrangig über den regulären Lehrbetrieb, in den das Seminar RefueL sowie Seminare ohne Resilienzbezug eingebettet waren. Die Teilnehmenden wurden sowohl vor Beginn der Seminare als auch danach und im Anschluss an das Praxissemester befragt. Als Erhebungsinstrument diente ein Fragebogen, der Skalen zu den Bereichen Resilienz, Burnout-Symptomatik, Wohlbefinden und Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung beinhaltet. Auf diese Ausführungen folgend werden die Sinneinheiten, Inhalte und Arbeitsaufträge des konzipierten Resilienzförderungsprogramms – aufgeteilt in die fünf Module Building Resilience, Relationships, Wellbeing, Taking Initiative und Emotions – detailliert im Ablauf geschildert.

Kapitel 4 setzt sich mit den empirischen Evaluationsergebnissen des Programms auseinander. Die Struktur orientiert sich an den vier Evaluationslevels nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) und es wird insgesamt herausgearbeitet, dass auf allen Levels positive Resultate vorliegen. Diese werden ergänzt durch Erkenntnisse der explorativen Analysen, die weitere positive Auswirkungen des Programms RefueL circa ein halbes Jahr nach Beendigung der Maßnahme belegen. Es ist somit zu schließen, dass das Programm wirksam ist. Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung der Analysen.

In einem letzten Schritt werden in Kapitel 5 die Ergebnisse der Promotionsarbeit diskutiert. Dabei werden sowohl die Resultate in Bezug auf die Effekte der Maßnahme als auch solche in Bezug auf ihre Wirkungsweise interpretiert. Der Beitrag der Arbeit zur Professionalisierungsdebatte wird im Anschluss vorrangig im berufsbiographischen Bestimmungsansatz verortet. Darauf folgend werden theoretische und praktische Implikationen der positiven Entwicklungen der Faktoren Burnout-Symptomatik, positiver Affekt, lehrbezogene Selbstwirksamkeitserwartung und Resilienz im Allgemeinen abgeleitet. Die Arbeit schließt mit Limitationen und einem Ausblick auf zukünftige Forschung, der sich mit der Untersuchung der kritischen Elemente, der Wirkungswege, der Auswirkungen auf Schüler*innen und mit der Erprobung des Programms bei bereits praktizierenden Lehrkräften auseinandersetzt.

2 Theorie

2.1 Stand der Forschung: Risikostatus im Lehrberuf

Die vorliegende Promotionsarbeit stellt Lehramtsstudierende als Zielgruppe für ein Resilienzförderungsprogramm in den Mittelpunkt. Lehrende und besonders beginnende Lehrkräfte werden sowohl international (z.B. Borges et al., 2018; Fitchett, McCarthy, Lambert, & Boyle, 2018; Sousa & Barros, 2017) als auch im deutschsprachigen Raum (Hasselhorn & Nübling, 2004) vermehrt als (Hoch-)Risikogruppe zum Beispiel für psychische Erkrankungen bezeichnet. Als Konsequenz äußert sich beispielsweise Bobek (2002) ganz allgemein folgendermaßen: „The prevailing conditions associated with teaching make it necessary for all teachers to be resilient“ (Bobek, 2002, S. 202). Im folgenden Abschnitt soll aufgezeigt werden, inwiefern von einem Risikostatus bei Lehrpersonen gesprochen werden kann, sodass die Maßnahme RefueL tatsächlich sinnvollen präventiven Charakter hat. Dabei spielen einerseits die Gefahr eines Burnout-Syndroms sowie dessen Auswirkungen auf Lehrkraft und Schüler*innen eine wichtige Rolle; andererseits sind verringertes Wohlbefinden und hohe Schwundquoten im Lehrberuf zu betrachten.

2.1.1 Begriffsklärung

Als Begründung für die Annahme, dass Lehrende einem hohen Risiko für psychische Leiden ausgesetzt sind, kann besonders die seit längerer Zeit feststellbare überdurchschnittlich häufige Entwicklung eines Burnout-Syndroms angeführt werden (z.B. de Heus & Diekstra, 1999; Käser & Wasch, 2011). Bevor der Zusammenhang von Burnout und Lehrberufen detailliert dargestellt werden kann, muss zunächst eine Begriffsklärung dieser berufsbezogenen Symptomatik erfolgen. Dies beinhaltet definitorische Aspekte, Informationen zur Abgrenzung gegenüber anderen Krankheitsdiagnosen sowie zu Erhebungsinstrumenten.

2.1.1.1 Definition Burnout

Der Begriff des Burnouts wurde besonders von Maslach und Jackson (1981) geprägt. Er wird folgendermaßen definiert: „Burnout is a syndrome of emotional exhaustion, depersonalization and reduced personal accomplishment that can occur among individuals who do ‚people work‘ of some kind“ (Maslach & Jackson, 1986, S. 1). Es wird deutlich, dass es besonders bei Personen auftritt, die vorrangig mit Menschen arbeiten, also einen sozialen Beruf ausüben. Das Erscheinungsbild setzt sich aus den drei Dimensionen 1) *emotionale Erschöpfung*, 2) *Depersonalisierung* und 3) *verminderte persönliche Leistungsfähigkeit* zusammen (Maslach & Jackson, 1981). Es wird betont, dass die Symptome arbeitsbezogen sein müssen (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001), um von Burnout zu sprechen. Diese Triade bringt eine schwerwiegende und ernstzunehmende Symptomatik sowie ein überhöhtes Stressniveau mit sich.

Emotionale Erschöpfung wird häufig als Leitsymptom des Burnouts bezeichnet (z.B. Klusmann, Kunter, Trautwein, & Baumert, 2006; Schwarzer & Hallum, 2008). Es handelt sich dabei um die von außen am stärksten sichtbare Komponente des Syndroms

(Maslach et al., 2001). Sie ist zudem – möglicherweise aus diesem Grund – bislang am sorgfältigsten von den drei Dimensionen erforscht worden (Maslach et al., 2001). Teilweise besteht sogar die Annahme, dass die anderen beiden Dimensionen dieser gegenüber vernachlässigbar seien, was jedoch wiederum stark von Maslach und Kolleg*innen kritisiert wird (Maslach et al., 2001). Die emotionale Erschöpfung stellt die *individuelle Belastungskomponente* des Burnout-Syndroms dar (Maslach & Leiter, 2008). Zu ihr zählen beispielsweise das konkrete Gefühl ausgebrannt zu sein, emotionale Überforderung, Dysphorie und Ermüdung (Maslach et al., 2001). Betroffene Personen haben den Eindruck, sowohl emotional als auch physisch alle Ressourcen ‚verbraucht‘ zu haben (Maslach & Leiter, 2008).

Unter Depersonalisierung ist eine extreme Form der Distanzierung gegenüber Klient*innen oder Rezipient*innen im Rahmen der Arbeitstätigkeit zu verstehen. Dabei entstehen negative zynische Einstellungen und Gefühle (Maslach & Jackson, 1981). Diese Symptomatik stellt die *interpersonale Kontextkomponente* dar (Maslach & Leiter, 2008). Die Personen, mit denen beruflich interagiert wird, werden in diesem Fall weniger als Menschen und Individuen wahrgenommen, sondern eher als Objekte – daher auch der Begriff Depersonalisierung. Die negativen Gefühle und Einstellungen können bis hin zu der Einschätzung, diese Personen seien verantwortlich für das eigene Leiden, führen (Ryan (1971) zit. nach Maslach & Jackson, 1981).

Das dritte Element des Syndroms bildet die verminderte Leistungsfähigkeit, auch bezeichnet als Ineffizienz (Maslach et al., 2001). Diese repräsentiert die *Selbstevaluationskomponente* des Burnout-Syndroms (Maslach & Leiter, 2008). Sie geht mit der Abwertung der eigenen Person sowie negativen Selbsteinschätzungen, besonders in Bezug auf die eigene Arbeit mit Klient*innen (Maslach, Jackson, & Schaufeli, 1997), einher. Die Unzufriedenheit mit den eigenen Leistungen ist bedingt durch das Erleben eigenen Leistungsmangels, Produktivitätsmangels und persönlicher Inkompetenz (Maslach & Jackson, 1981; Maslach & Leiter, 2008). Dieses Element beinhaltet demnach, dass die Person, die zuvor besonders leistungsfähig war, nun starke Einbußen in der Leistungsfähigkeit zeigt oder dies zumindest deutlich so wahrnimmt.

Die beschriebene Triade, die das Burnout-Syndrom verkörpert, stellt das negative Ende eines Kontinuums von Burnout zu Engagement dar (Maslach & Leiter, 2008) und bringt in der Symptomatik ein erhebliches psychisches und physisches Leiden mit sich. Die drei Dimensionen hängen laut Autor*innen miteinander zusammen und lassen sich ebenso jeweils auf einem Kontinuum abbilden: von Erschöpfung zu Energie, Zynismus zu Involviertheit sowie Ineffizienz zu Effizienz (Maslach & Leiter, 2008). „The significance of this three-dimensional model is that it clearly places the individual strain experience within the social context of the workplace and involves the person’s conception of both self and others.” (Maslach & Leiter, 2008, S. 498).

Mit der Entstehung von Burnout wird häufig die sogenannte *effort-reward-imbalance* assoziiert (Siegrist, 1996). Darunter ist das Erfahren eines Ungleichgewichts im Arbeitskontext zu verstehen, das ein hohes Engagement, sprich eine hohe Anstrengung, bei geringer Belohnung beinhaltet. Dieses Erleben ist besonders stressreich für ein betroffenes Individuum, denn „[it] violates core expectations about reciprocity and adequate exchange in a crucial area of social life” (Siegrist, 1996, S. 28). Es bringt aufgrund dessen negative gesundheitliche Effekte mit sich. Insofern bildet das Modell der effort-reward-imbalance eine theoretische Auffassung von *Entstehungsbedingungen* für beruf-

lich bedingten Stress, während die Burnout-Triade von Maslach und Kolleg*innen eher die *Auswirkungen* beschreibt.

Die Anstrengungskomponente im effort-reward-imbalance-Modell kann der Theorie entsprechend extrinsischer (z.B. Anforderungen) oder intrinsischer (z.B. inneres Kontrollbedürfnis) Natur sein. Die Belohnung kann theoriegemäß in Form von Geld (Gehalt), Wertschätzung und Statuskontrolle erfolgen (Siegrist, 1996). Bereits 1996 zeigte sich in Studienergebnissen von Siegrist, dass ein Ungleichgewicht dieser beiden Arbeitsplatzcharakteristika (Anstrengung und Belohnung) einen Risikofaktor für kardiovaskuläre Erkrankungen bildet und somit ein Gesundheitsrisiko darstellt. Die Besonderheit des Modells liegt darin, dass es im Gegensatz zu anderen theoretischen Modellen zur Entstehung von Stress am Arbeitsplatz auch intrinsische Komponenten der Anstrengung berücksichtigt (Siegrist & Li, 2016). In einem speziellen Review wurde daher das *over-commitment* einbezogen – also übermäßiges intrinsisch motiviertes Engagement, welches als hohe Anstrengung zu werten ist. Die Studie belegte die Vorhersagekraft dieses Faktors für die Gesundheit der Arbeitnehmer*innen (Siegrist & Li, 2016).

Es kann festgehalten werden, dass sich Burnout aus den drei Aspekten *emotionale Erschöpfung*, *Depersonalisierung* und *verminderte persönliche Leistungsfähigkeit* zusammensetzt. Diese beinhalten eine individuelle Belastungskomponente, eine interpersonale Kontextkomponente und eine Selbstevaluationskomponente und gehen mit erheblichem psychischem und physischem Leiden einher. Begünstigt wird das Entstehen der genannten Triade möglicherweise durch ein Ungleichgewicht am Arbeitsplatz, das von hoher Anstrengung bei geringer Belohnung gekennzeichnet ist.

2.1.1.2 Burnout als Krankheitsdiagnose und Unterscheidung von Depressionen

Trotz der heute weit verbreiteten Verwendung des Begriffs Burnout existieren fundamentale Debatten über dessen Berechtigung und Klassifizierung. Es ist umstritten, ob Burnout, wie es bereits in einigen Ländern der Fall ist, als Krankheit anerkannt werden sollte oder ob die Bezeichnung als Syndrom (s. ICD-10; World Health Organization, 1992) – eine Gruppe zusammen auftretender Symptome – angebrachter ist. Ein entscheidender Unterschied zwischen diesen beiden Handhabungen besteht darin, dass die Behandlung von in den Klassifikationssystemen anerkannten Krankheiten bei Krankenkassen abgerechnet werden kann. Ein Syndrom hingegen ermöglicht keine durch die Krankenkasse erstattete Therapie. Darüber hinaus kann die (Nicht-)Anerkennung die gesellschaftliche Akzeptanz bezüglich der Symptomatik möglicherweise beeinflussen.

In dem auch in Deutschland zur Klassifikation sämtlicher Erkrankungen verwendeten internationalen Klassifikationssystem mit dem Titel „International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (10. Auflage)“, kurz ICD-10 (World Health Organization, 1992), ist Burnout lediglich als sogenannte *Zusatzdiagnose* aufgeführt. Es ist in der übergeordneten Kategorie Z73 „Probleme mit Bezug auf Schwierigkeiten bei der Lebensbewältigung“, Unterkategorie Z73.0 „Ausgebranntsein“, zu finden. Das bedeutet, dass diese Diagnose nur als Zusatz zu einem anderen Befund vergeben werden kann und nicht alleinstehend. Insofern bildet das Burnout-Syndrom in Ländern, in denen nach ICD-10 diagnostiziert wird, keine selbstständige Diagnose. Es wird daher zum Teil auf alternative Diagnosen wie zum Beispiel die Anpassungsstörung (F43.2), gegebenenfalls in Kombination mit der Z73.0-Diagnose, zurückgegriffen, um dennoch eine Behandlung zu ermöglichen. Es gilt jedoch als weitgehend unklar, ob und in wel-

chem Ausmaß diagnostizierende Ärzte überhaupt diesen Zusatzcode verwenden, wenn sie ein Burnout-Syndrom feststellen (Korczak, Kister, & Huber, 2010).

Der Umgang mit Burnout in Diagnosesystemen ist zum Teil auf die aktuelle wissenschaftliche Debatte zurückzuführen. Auf der einen Seite wird die Spezifität des Erscheinungsbildes – insbesondere aufgrund einer mangelnden Abgrenzbarkeit zur Depression – infrage gestellt, sodass auch die spezielle Bezeichnung hinfällig würde (z.B. Bianchi, Schonfeld, & Laurent, 2017b). So konnten in einer Studie, die untersuchte, ob Burnout und Depression jeweils als eigenständige Einheit aufgefasst werden können (Schonfeld & Bianchi, 2016), beispielsweise hohe Korrelationen von $r = .77$ bis $r = .84$ zwischen den Ausprägungen der Symptome der zwei ‚Störungsbilder‘ gefunden werden. Ebenso fand sich kein Unterschied in der Korrelation mit den drei stressbezogenen Faktoren kritische Lebensereignisse, Arbeitsprobleme und Unterstützung am Arbeitsplatz (Schonfeld & Bianchi, 2016). Die hohen Überschneidungen könnten einen Indikator dafür darstellen, dass Burnout und Depression nicht voneinander unterscheidbar sind.

Kritiker*innen der Auffassung, dass Burnout als eigenständige Diagnose eingeführt werden sollte, argumentieren auch, Burnout stelle lediglich einen *Subtyp* einer Depression dar (z.B. Bianchi, Schonfeld, & Laurent, 2014; Lichtenthäler & Bianchi, 2017). Begründet wird dies durch ein oftmals gemeinsames Auftreten der zwei ‚Störungsbilder‘. In einer Studie mit 5,575 Lehrkräften ergab sich beispielsweise, dass 90% der Personen mit identifiziertem Burnout ebenso eine Depression aufwiesen (Bianchi et al., 2014). In diesem Zusammenhang wurde die Hypothese aufgestellt, dass ein Subtyp der Depression, die „atypical depression“ (Bianchi et al., 2014, S. 308), verantwortlich sei für die häufig festgestellten Überschneidungen. Einschränkend muss an dieser Stelle aufgeführt werden, dass in der betreffenden Studie nur zwei der drei Leitsymptome des Burnout-Syndroms verwendet und diese zudem zu einem *gewichteten* Mittel kombiniert wurden (Bianchi et al., 2014). Dies ist so nicht von den Autorinnen des Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach & Jackson, 1986) vorgesehen und somit wurde Burnout in dieser Studie auf eine sehr unübliche Weise abgebildet.

Es fand sich auch in einer Untersuchung von Wurm und Kolleg*innen (2016) bei Personen mit schwerwiegendem Burnout im Vergleich zu solchen ohne Burnout eine mehr als 46-fach erhöhte Wahrscheinlichkeit, dass die Kriterien für eine Depression erfüllt waren (Wurm et al., 2016). Die Auffassung der Burnout-kritischen Autoren Bianchi, Schonfeld und Laurent wird dadurch unterstützt. Sie betonen dabei, dass ihre Haltung nicht damit gleichzusetzen sei, dass Burnout ein individuumsbezogenes Problem darstelle und die soziale Komponente (bedingt durch das Arbeitsumfeld) zu vernachlässigen sei (Bianchi, Schonfeld, & Laurent, 2017a). Sie postulieren, dass Depressionen – und damit auch das Burnout-Syndrom, welches sie als Subtyp ansehen – sowohl individuelle als auch soziale ätiologische Aspekte beinhalten.

Zusammengefasst scheinen sich die Symptomatik und das Auftreten der Depression und des Burnout-Syndroms häufig zu überschneiden. Dies könnte dadurch verursacht sein, dass Burnout kein eigenständiges Krankheitsbild, sondern lediglich einen „[A]vatar“ (Bianchi et al., 2017b, S. 835) von Depressionen, darstellt. Es wäre aber auch denkbar, dass schlichtweg hohe Komorbiditätsraten den Befund erklären. Es ergibt sich folglich nicht automatisch aus dieser Erkenntnis, dass der Begriff Burnout keinerlei Berechtigung hat.

Es liegen auf der anderen Seite zahlreiche Untersuchungen vor, die der Terminologie Burnout eine hohe Wichtigkeit einräumen (z.B. Brenninkmeyer, Van Yperen, & Buunk, 2001; Leiter & Durup, 1994). In einer Studie zeigte sich beispielsweise, dass der Verlust von Superioritätsgefühlen einen möglichen Faktor darstellt, um Burnout und Depressionen voneinander zu unterscheiden (Brenninkmeyer et al., 2001). Laut Autor*innen haben Menschen grundsätzlich Überlegenheitsgefühle gegenüber anderen Menschen, was evolutionär zu begründen sei. Im Falle einer Depression seien diese stark reduziert, was jedoch nicht bedeute, dass diese Personen sich unterlegen fühlen müssen (Brenninkmeyer et al., 2001). In der durchgeführten Untersuchung zeigte sich, dass depressive Symptome einen stärkeren negativen Zusammenhang zum Superioritätsempfinden aufwiesen als die Burnout-Dimensionen *emotionale Erschöpfung* und *Depersonalisierung*. Der Grad der emotionalen Erschöpfung, die schließlich das Leitsymptom des Burnout-Syndroms darstellt, korrelierte sogar nicht signifikant mit den Superioritätsgefühlen. Einzig die Korrelation der *verminderten Leistungsfähigkeit* mit Superioritätsgefühlen unterschied sich nicht signifikant von der Korrelation depressiver Symptome mit Superioritätsgefühlen (Brenninkmeyer et al., 2001). Folglich war insgesamt ein stärkerer Zusammenhang zwischen Depression und Superioritätsgefühlen zu beobachten als zwischen Burnout und Superioritätsgefühlen. Letztere stellen demnach möglicherweise ein für Depressionen spezifisches Merkmal dar, das der Abgrenzung zu Burnout dienen kann. Dies wird zusätzlich dadurch unterstützt, dass speziell Personen mit erhöhtem Burnout und verringerten Superioritätsgefühlen erhöhte depressive Symptome berichteten. Hier war eine Interaktion von Burnout-Ausmaß mit Superioritätsgefühlen bei der Vorhersage depressiver Symptomatik vorhanden: Einzig bei Personen mit überdurchschnittlich hoch ausgeprägten Burnout-Komponenten sagten die Superioritätsgefühle das Depressionsausmaß vorher (Brenninkmeyer et al., 2001). Die Autor*innen nehmen an, dass bei Burnout möglicherweise erst der Verlust von Superioritätsgefühlen die Entwicklung einer Depression hervorrufen könnte, was bedeuten würde, dass Burnout der Depression zeitlich vorangestellt wäre.

Eine Studie, die sich mit Burnout, Depressionen und Suizidgedanken bei Zahnmedizinstudierenden beschäftigte (Deeb et al., 2018), deckte die Suizidgedanken als mögliches weiteres Unterscheidungsmerkmal zwischen Burnout und Depressionen auf – auch wenn dies nicht das eigentliche Anliegen der Befragung darstellte. Die Ergebnisse zeigten, dass Suizidgedanken signifikant mit depressiven Symptomen korrelieren, während unter den drei Dimensionen des Burnouts ausschließlich die Skala *verminderte Leistungsfähigkeit* einen bedeutsamen Zusammenhang zu Suizidgedanken aufweist (Deeb et al., 2018). Diese hatte bereits in der Studie zu den Superioritätsgefühlen (Brenninkmeyer et al., 2001) eine Sonderrolle gespielt. Die Korrelation der drei Burnout-Dimensionen mit Depressionen bewegte sich in der Befragung der Zahnmedizinstudierenden zudem im Wertebereich von $r = .30$ und $r = .37$ (Deeb et al., 2018). Die Überschneidung der zwei ‚Störungsbilder‘ fällt hier somit weitaus geringer als in der Studie von Schonfeld und Bianchi (2016) aus.

Ebenso die Autor*innen eines Reviews zum Verhältnis von Stress, Burnout und klinischer Depression kommen zu dem Schluss, dass Burnout und Depression nicht synonym zu gebrauchen sind (Iacovides, Fountoulakis, Kaprinis, & Kaprinis, 2003). Zwar wiesen sie Ähnlichkeiten in einigen „qualitative characteristics“ (Iacovides et al., 2003, S. 209) wie erlernter Hilflosigkeit und Verbindungen zu den Persönlichkeitsdimensionen Extra-

version und Neurotizismus auf, aber dennoch seien sie voneinander abzugrenzen. Ähnliche Ergebnisse erzielten Leiter und Durup (1994) bei einer Analyse der diskriminanten Validität von Burnout und Depression mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse: Es konnte statistisch unterschieden werden zwischen Burnout und Depression. Zugleich ergab sich aber im statistischen Sinne ein Faktor auf zweiter Ebene, der für die Überschneidungen der zwei Krankheitsbilder verantwortlich sein könnte (Leiter & Durup, 1994).

Auch eine repräsentative Bevölkerungsbefragung in Deutschland (Bahlmann, Schomerus, & Angermeyer, 2015) beschäftigte sich mit Unterschieden zwischen Burnout und Depression. Den Proband*innen wurde eine Fallvignette, die eine Person mit depressiver Symptomatik beschrieb, präsentiert. Sie sollten daraufhin beurteilen, in welchem Zustand sich der beschriebene Mensch befindet. Es nannten etwa 62% der Befragten Depression als Bezeichnung, 10% Burnout und 3% beides. Dies deutet darauf hin, dass in der breiten Bevölkerung eine klassische depressive Symptomatik zum Teil als Burnout wahrgenommen wird und die Trennbarkeit schwierig ist. Dennoch gaben 62% der Personen – und damit die klare Mehrheit – mit der Einschätzung der Depression ein treffendes Urteil ab.

Die Befragung ergab auch, dass bei den Proband*innen unterschiedliche Krankheitsannahmen über Burnout und Depression vorhanden waren. Kategorisierten die Befragten die Person als von Burnout betroffen, so nahmen sie eher beruflichen Stress als Ursache an, während sie beim Urteil einer Depression eher von einer Vererbung als Ursache ausgingen. Die in der Fallvignette beschriebenen Symptome ordneten die Proband*innen darüber hinaus eher als Extremform normaler Alltagserfahrungen ein (im Sinne eines Kontinuums zwischen gesund und krank), wenn sie diese als Burnout bezeichneten (Bahlmann et al., 2015). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass viele Menschen in Deutschland durchaus voneinander abzugrenzende Urteile über die beiden Krankheitsbilder fällen. Es ist in diesem Zusammenhang jedoch einzuschränken, dass auf Basis der korrelativen Daten der beschriebenen Studie keine kausalen Schlüsse gezogen werden können.

Insgesamt ist festzuhalten, dass Burnout und Depressionen vergleichsweise hohe Zusammenhänge miteinander aufweisen. Es konnten jedoch auch klare Unterschiede zum Beispiel in Bezug auf Superioritätsgefühle und Suizidgedanken aufgezeigt werden. Auch in der Bevölkerung existieren spezifische Annahmen über die Entstehung der zwei Krankheitsbilder. Somit sollten Burnout und Depressionen zumindest nicht synonym verwendet werden, doch es bleibt weiterhin kontrovers, ob Burnout als alleinstehende Krankheitsdiagnose eingeführt werden sollte.

2.1.1.3 Erhebung von Burnout

Wird Burnout als eigene Einheit und nicht deckungsgleich mit Depressionen angesehen, so wird ein spezifischer Fragebogen benötigt, um das Syndrom zu erheben. Das Ausmaß eines Burnout-Syndroms kann auf verschiedene Weisen erfasst werden. Das bekannteste Instrument stellt das Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach & Jackson, 1986) dar. Die Verwendung dieses Fragebogens ist jedoch teilweise umstritten, weshalb auch Alternativinstrumente wie das Oldenburg Burnout Inventory (OLBI; Demerouti, Bakker, Vardakou, & Kantas, 2003) Anwendung finden. Beide Instrumente haben gemeinsam, dass in der Regel kein sogenannter *Cut-off-score* angelegt wird, ab dem von einem mani-

festen Burnout gesprochen wird. Zusätzlich zu den zwei genannten Inventaren lässt sich über die Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster von Schaarschmidt und Fischer (AVEM; Schaarschmidt & Fischer, 2008) ein Risikotyp B identifizieren, der mit Burnout assoziiert ist. Die drei Instrumente werden im Folgenden vorgestellt und ansatzweise hinsichtlich Stärken und Schwächen diskutiert.

Das MBI (Maslach & Jackson, 1986) stellt das am weitesten verbreitete und am häufigsten genutzte Instrument zur Erhebung von Burnout dar (Poghosyan, Aiken, & Sloane, 2009). In etwa 90% aller Publikationen, die Burnout erforschen, findet es Verwendung (Shirom & Melamed, 2006). Es setzt sich aus den drei Unterskalen *emotionale Erschöpfung*, *Depersonalisierung* und *verminderte Leistungsfähigkeit*, die in Kapitel 2.1.1.1 dargestellt wurden, zusammen. Die Autorinnen gehen von einer dreidimensionalen Faktorstruktur aus, weshalb für jede Subskala ein Wert berechnet wird. Eine Bildung des Gesamtmittels ist nicht üblich (Maslach & Jackson, 1981). Bei Untersuchungen der Autorinnen ergaben sich zufriedenstellende interne Konsistenzen für alle drei Faktoren (Maslach & Jackson, 1981). Die dreifaktorielle Struktur konnte auch von anderen Autor*innen bestätigt werden (z.B. Kleijweg, Verbraak, & Van Dijk, 2013; Leiter & Durup, 1994; Loera, Converso, & Viotti, 2014), wobei hier teilweise die mögliche Zuordnung einzelner Items zu einer jeweils anderen Skala als der postulierten diskutiert wird (Poghosyan et al., 2009).

Trotz der häufigen Verwendung des MBI existiert auch grundlegende Kritik an dem Instrument. Diese bezieht sich unter anderem auf die dreidimensionale Faktorstruktur, die in anderen Untersuchungen – zum Beispiel bei speziellen Zielgruppen – wiederum nicht bestätigt werden konnte (z.B. Schwarzer & Jerusalem, 1999; Steyn, 2015) beziehungsweise konzeptionell in Frage gestellt wird (z.B. Lheureux, Truchot, Borteyrou, & Rascle, 2017). In einer Metaanalyse zur Faktorstruktur des MBI (Worley, Vassar, Wheeler, & Barnes, 2008) wurden insgesamt 45 Studien zusammengetragen. Es wird von einer Großzahl von Studien, die die Dreidimensionalität bestätigten, berichtet; ebenso existieren aber auch zahlreiche Publikationen, die bei einer zweifaktoriellen Lösung den besten Fit fanden sowie solche mit vier oder fünf Faktoren. Diese Strukturen widersprechen jedoch deutlich der von Maslach und Jackson (1981) entwickelten Theorie dreier unabhängiger Dimensionen. In einer ungarischen Studie mit Lehrkräften an Grund- und weiterführenden Schulen wiederum erwies sich ein sogenanntes „bifactor model“ (Szigeti, Balazs, Bikfalvi, & Urban, 2017, S. 534) als am passendsten für die vorliegenden Daten: Es bestand ein direkter Zusammenhang der Items nicht nur zu den drei von Maslach und Jackson (1981) postulierten Dimensionen, sondern auch zu einem Generalfaktor (Szigeti et al., 2017)². Aufgrund der widersprüchlichen Datenlage kann resümiert werden, dass die dreifaktorielle Struktur des MBI sich zumindest nicht zuverlässig reproduzieren lässt und somit nicht allgemeingültig zu sein scheint.

Zudem liegt die interne Konsistenz der Unterskala *verminderte Leistungsfähigkeit* teilweise nicht im zufriedenstellenden Bereich, sondern darunter, und auch bei der Skala

2 Obwohl hier also Zusammenhänge zu vier verschiedenen Faktoren bestanden, ist von einem „bifactor model“ (Szigeti et al., 2017, S. 534) die Rede, da *einerseits* eine Verbindung zu einem globalen Generalfaktor bestand und *andererseits* Verbindungen zu spezifischen Faktoren (der Unterdimensionen).

Depersonalisierung existieren derartige Probleme (z.B. Schaufeli, Bakker, Hoogduin, Schaap, & Kladler, 2001; Schwarzer & Jerusalem, 1999). Die diskriminante Validität konnte nur für die Skalen *Emotionale Erschöpfung* und *Depersonalisierung*, nicht aber für die *verminderte Leistungsfähigkeit*, belegt werden (Schaufeli et al., 2001) – dieser Unterdimension kommt allgemein in verschiedenen Publikationen eine Sonderrolle zu, wie sich bereits in Kapitel 2.1.1.2 zeigte. Sie wird häufig als wenig zentral und bedeutsam angesehen (Schaufeli et al., 2001). In einer Studie zur Verwendbarkeit des MBI im klinischen Setting kamen Kleijweg et al. (2013) sogar zu dem Schluss, dass das MBI aufgrund von mangelnder diskriminanter Validität kein sinnvolles Instrument zur Diagnostik von Burnout darstelle, da die Gefahr einer nicht ausreichenden Spezifität (zu viele falsch positive Diagnosen) bestehe.

Aus testtheoretischer Perspektive ist es darüber hinaus problematisch, dass pro Unterskala alle Items ‚in die gleiche Richtung formuliert‘ sind (Demerouti et al., 2003). Das heißt, dass es keine positiven und negativen Items gibt (z.B. „Den ganzen Tag mit Menschen zu arbeiten, ist für mich *nicht anstrengend*.“ statt „Den ganzen Tag mit Menschen zu arbeiten, ist für mich *wirklich anstrengend*.“). Die Items der Unterskalen *Emotionale Erschöpfung* und *Depersonalisierung* sind alle negativ formuliert, sodass eine hohe Ausprägung auf den Items automatisch eine hohe Ausprägung auf der Unterskala bedeutet. Die Items der Skala *verminderte Leistungsfähigkeit* sind vollständig positiv formuliert. Deshalb sind bei Letzterer *alle* Items invers zu kodieren, weil sie dennoch jeweils in die gleiche Richtung formuliert sind. Dies stellt eine Schwäche des Instruments dar, weil eine möglicherweise bei einigen Proband*innen vorhandene Akquieszenz (auch ‚Ja-Sage-Tendenz‘) verstärkt werden könnte. Ebenso kann die gleichartige Formulierung von Items jeweils einer Unterdimension zu „artificial factor solutions“ (Demerouti et al., 2003, S. 297) führen. Dies könnte einen Grund für die Bestätigung der Faktorstruktur des MBI darstellen, wie Demerouti et al. (2003) zusammenfassend darlegen. Zugleich existieren aber auch Publikationen, in denen diese Argumentation stark angezweifelt wird und eine neue methodische Überprüfung dieses möglichen Bias eingefordert wird (z.B. Sedlar, Šprah, Tement, & Sočan, 2015).

Zusammengenommen handelt es sich beim MBI um das nach wie vor populärste Instrument zur Ermittlung von Burnout. Die Kritik, die sich vorrangig auf die Faktorstruktur und Itemformulierungen konzentriert, liefert stark inkonsistente Befunde. Nichtsdestotrotz ist das MBI international anerkannt und wird bei der Mehrheit der Untersuchungen angewendet.

Basierend auf der Kritik am MBI wurde in Deutschland das OLBI als ein alternatives Messinstrument entwickelt (Demerouti et al., 2003; Reis, Xanthopouloub, & Tsaousisc, 2015). Dieses grenzt sich vorrangig vom MBI durch beidseitige Itemformulierungen (positiv und negativ) sowie seine zweifaktorielle Struktur ab: *Exhaustion* und *Disengagement* bilden die zwei Dimensionen; verminderte Leistungsfähigkeit findet aufgrund seiner wissenschaftlich erforschten Sonderrolle (zusammenfassend Demerouti et al., 2003) keine Berücksichtigung. Die Erschöpfung bezieht sich im Gegensatz zum MBI nicht nur auf die affektive Ebene, sondern auch auf die physische und kognitive (Demerouti & Bakker, 2008). Dies soll die Anwendung des Instruments in Bereichen, in denen vorrangig körperlich oder kognitiv gearbeitet wird, erleichtern (Demerouti et al., 2003). Die Faktorstruktur konnte in Untersuchungen der Autor*innen bestätigt werden (Demerouti & Bakker, 2008; Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001;

Halbesleben & Demerouti, 2005); ebenso wie die Konstruktvalidität der Skala, ermittelt über die diskriminante und konvergente Validität im Rahmen einer Multi-Trait-Multi-Method-Studie (Halbesleben & Demerouti, 2005). Darüber hinaus zeigte sich eine Invarianz der Faktorstruktur über verschiedene Berufsgruppen (Demerouti & Bakker, 2008; Demerouti et al., 2001) und Länder (Deutschland und Griechenland; Reis et al., 2015) hinweg. Dies ist als klares Qualitätsmerkmal zu werten. Auch die interne Konsistenz der Unterskalen war durchweg mindestens zufriedenstellend (Demerouti, Mostert, & Bakker, 2010; Halbesleben & Demerouti, 2005). Die Retest-Reliabilität bewegte sich in einem niedrigeren Bereich, wurde aber dennoch als akzeptabel gewertet (Halbesleben & Demerouti, 2005). Nichtsdestotrotz kann im Allgemeinen eher weniger Unterstützung für eine Zwei-Faktoren-Struktur des Burnout-Syndroms gefunden werden, obwohl die verminderte Leistungsfähigkeit teilweise eher als Ergebnis und nicht als Symptom von Burnout aufgefasst wird (Steyn, 2015). Halbesleben (2003) erkennt die in seiner Untersuchung zum OLBI gefundene Faktor- und Konstruktvalidität ebenso nur unter Vorbehalt an, da die gefundenen Fit-Werte insgesamt vergleichsweise gering waren.

Auch bei diesem Fragebogen wird von einem Kontinuum wie beim MBI ausgegangen. Die Autor*innen nehmen an, dass die positiven und negativen Formulierungen innerhalb jeder Unterdimension jeweils das positive und negative Ende eines Kontinuums darstellen (Demerouti et al., 2010). Dabei bilden *distancing* (negative Items der Disengagement-Dimension) und *dedication* (positive Items der Disengagement-Dimension) die zwei Pole des Kontinuums *identification*. *Exhaustion* (negative Items der Exhaustion-Dimension) und *vigor* (positive Items der Exhaustion-Dimension) wiederum stellen die Pole des Kontinuums *energy* dar. Dies konnte jedoch nur für das Kontinuum *identification* annähernd bestätigt werden, nicht aber für das Kontinuum *energy*, da sich hier die beiden angenommenen Pole als abgrenzbare Generalfaktoren erwiesen (Demerouti et al., 2010).

Insgesamt kann das OLBI durch seine testtheoretischen Eigenschaften überzeugen. Die Autor*innen schlussfolgern, dass das OLBI eine gute Alternative zum MBI darstellt (Demerouti & Bakker, 2008). Sie empfehlen, dass im MBI die positiv formulierten Items des OLBI aufgenommen werden sollten, um dieses Instrument zu verbessern (Demerouti et al., 2003).

Im spezifischen Lehrkontext spielt auch der Fragebogen zur Messung der Arbeitsmotivation AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 2008) eine wichtige Rolle, auch wenn er nicht spezifisch als Burnout-Diagnose-Instrument konzipiert wurde. Es handelt sich um einen Fragebogen, der gezielt das Fehlen möglicher Ressourcen – besonders bei Lehrpersonen – untersucht (Sarges, 2000). Das Instrument beinhaltet 11 theoretisch begründete und faktorenanalytisch gewonnene Skalen: 1. Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, 2. Beruflicher Ehrgeiz, 3. Verausgabungsbereitschaft, 4. Perfektionsstreben, 5. Distanzierungsfähigkeit, 6. Resignationstendenz bei Misserfolg, 7. Offensive Problembewältigung, 8. Innere Ruhe und Ausgeglichenheit, 9. Erfolgserleben im Beruf, 10. Lebenszufriedenheit und 11. Erleben sozialer Unterstützung (Schaarschmidt & Fischer, 2008). Diese enthalten jeweils sechs Items, was eine Gesamtzahl von 66 Items ergibt; seit der dritten Auflage existiert aber auch eine Kurzfassung mit 44 Items (Schaarschmidt & Fischer, 2008). Die 11 Skalen können den drei Bereichen *Arbeitsengagement*, *Widerstandskraft* und *Emotionen* zugeordnet werden (Schaarschmidt & Kieschke, 2007a).

Auf Basis der Ergebnisse können vier verschiedene sogenannte Verhaltensmuster abgeleitet werden, die sich in Muster G, Muster S, Risikomuster A und Risikomuster B aufgliedern (Schaarschmidt, 2012). Das Muster G ist Ausdruck von Gesundheit und stellt den erstrebenswertesten Zustand dar. Muster S steht für Schonung. Hier ist eine relativ hohe Lebenszufriedenheit bei geringer Bedeutsamkeit der Arbeit und hoher Distanzierungsfähigkeit vorhanden. Das Risikomuster A hingegen ist mit geringerem Wohlbefinden verknüpft und steht für ein überhöhtes Engagement, welches sich in einer hohen Bedeutsamkeit der Arbeit, Perfektionismus und einer besonders geringen Distanzierungsfähigkeit niederschlägt (Schaarschmidt, 2012). Die hohe Anstrengung bei dennoch negativen Emotionen erinnert an das in Kapitel 2.1.1.1 vorgestellte Modell der effort-reward-imbalance, das ebenso über einen Fragebogen erhoben werden kann (Siegrist, Wege, Pühlhofer, & Wahrendorf, 2009). Laut Schaarschmidt und Kieschke (2007a) ist dieses Muster als Gesundheitsrisiko aufgrund von Selbstüberforderung zu werten und somit relevant für die Entstehung des Burnout-Syndroms. Oftmals werden Entwicklungen von diesem Muster zu Risikomuster B im Sinne eines Burnout-Prozesses beobachtet (Schaarschmidt & Kieschke, 2007a). Letzteres kann als das „zweifelloso problematischste Muster“ (Schaarschmidt & Kieschke, 2007a, S. 23) angesehen werden. Es beinhaltet eine hohe Resignationstendenz, Lebensunzufriedenheit und ausbleibendes Erfolgserleben im Beruf. Ähnlich wie beim Muster der Schonung bestehen eine geringe Bedeutsamkeit der Arbeit und wenig beruflicher Ehrgeiz, hier jedoch gepaart mit geringerer Distanzierungsfähigkeit (Schaarschmidt, 2012). Dieses Bild ähnelt dem des Burnouts, wird jedoch von Schaarschmidt nicht zwingend als solches verstanden. Bei einer hohen Ausprägung des Risikomusters B sehen Schaarschmidt und Kieschke (2007a) eine Entsprechung mit den letzten Stadien eines Burnout-Prozesses. Von Burnout könne allerdings nur ausgegangen werden, wenn das Muster B aus dem Risikomuster A entstanden sei (Schaarschmidt, 2012) – im Sinne eines Übergangs vom „Überengagement zur Resignation“ (Schaarschmidt & Kieschke, 2007a, S. 30).

Die Faktorstruktur und Konstruktvalidität der AVEM konnten in Untersuchungen der Autoren repliziert werden (Schaarschmidt & Fischer, 2008); die in der ersten Auflage des Instruments dargelegte Validierung der Skalen anhand von nur 126 Personen kritisiert Sarges (2000) jedoch deutlich. Das Instrument zeigt in allen 11 Unterskalen eine hohe innere Konsistenz ($.79 \leq \alpha \leq .87$) und die Retest-Reliabilität nach drei Monaten liegt zwischen .69 und .82, sodass auch die Stabilität gesichert ist (Sarges, 2000). Das Verfahren wurde mittlerweile anhand von knapp 32,000 Personen normiert, die sich in eine deutsche und eine österreichische Normstichprobe aufgliedern. Ebenso wird zwischen unterschiedlichen Berufsgruppen sowie Studierenden/Auszubildenden und Patient*innen unterschieden (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

Im Großen und Ganzen bleibt das MBI weiterhin als Goldstandard für die Erhebung von Burnout bestehen, obwohl Zweifel an der testtheoretischen Güte existieren und eine inkonsistente Datenlage vorherrscht. Das zweifaktorielle OLBI bietet eine mögliche Alternative und scheint Vorteile gegenüber dem MBI aufzuweisen. Für die Betrachtung des Entstehungsprozesses von Burnout könnte zudem die Erfassung der AVEM hilfreich sein, da hier die Beobachtung von Übergängen der Muster möglich ist. Das Deutsche Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) folgert im Jahr 2010 in einer groß angelegten Untersuchung zur Differentialdiagnostik von Burnout, dass es „bisher kein standardisiertes, allgemeingültiges Vorgehen [gäbe], um eine Burnout-Dia

gnose zu stellen“ (Korczak et al., 2010, S. 6) sowie auch keine validen Diagnosekriterien. Dies scheint auch nach aktuellem Kenntnisstand weiterhin der Fall zu sein.

2.1.2 Prävalenz von Burnout bei Lehrenden

Der Zustand, der als Burnout bezeichnet wird, bringt unabhängig von begrifflichen Diskursen und Erhebungsdebatten schwerwiegende Konsequenzen mit sich. Es konnte gezeigt werden, dass nicht nur allgemein soziale Berufe verstärkt hiervon betroffen sind, sondern, dass Burnout bei Lehrpersonen sogar häufiger entsteht als in anderen sozialen Domänen (de Heus & Diekstra, 1999). Insofern stellt diese Profession eine Risikogruppe dar. Das hohe Risiko zur Entwicklung einer Burnout-Symptomatik bei Lehrkräften ist anhand der im folgenden Absatz aufgeführten Prävalenzen nachzuweisen. Einschränkend muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass Aussagen über die Prävalenz von Burnout teils stark voneinander abweichen und daher hoch umstritten sind. Dies ist auf kontroverse Konzeptualisierungen (s. Kapitel 2.1.1.1 und 2.1.1.2) sowie sich ableitende Operationalisierungen zurückzuführen (Leppin, 2007). Das zeigt sich bereits an den unterschiedlichen Erhebungsinstrumenten, die in Kapitel 2.1.1.3 diskutiert wurden, sowie an der Schlussfolgerung des DIMDI, dass keine validen Diagnosekriterien vorhanden seien (Korczak et al., 2010).

Die Prävalenz für ein Burnout-Syndrom liegt bei kolumbianischen Lehrenden öffentlicher Schulen bei circa 15% beziehungsweise unter weniger strengen Kriterien bei 30% (Padilla M et al., 2009), in Brasilien bei etwa 12% (Gil-Monte, Carlotto, & Camara, 2011) und in Uruguay bei rund 21% (Silva, García Pérez, González, & Ratto, 2015). Eine Arbeitsgruppe um Al-Asadi fasst mit Bezug auf andere Studien zusammen, dass in West- und Osteuropa der Wert zwischen 10 und 40% schwankt, während er im asiatischen Raum 50 bis 70% erreichen kann (Al-Asadi et al., 2018). Im deutschsprachigen Raum variieren die Werte in der Regel annähernd zwischen 10 und 30%. So berichtet Barth (1997) einen Wert von circa 16%, Käser und Wasch (2011) nennen einen Prozentsatz von rund 20% und Gamsjäger und Sauer (1996) ermitteln bei österreichischen Hauptschullehrenden einen Anteil von circa 27%. Die Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2005) ergab zudem, dass in Deutschland etwa 30% der Lehrenden dem Risikomuster A des AVEM zuzuordnen sind, das durch überhöhtes Engagement und Selbstüberforderung gekennzeichnet ist (s. Kapitel 2.1.1.3). Weitere etwa 30% zeigen das Risikomuster B des AVEM, das durch Resignation charakterisiert ist und die Endphase eines Burnout-Prozesses darstellen kann (s. Kapitel 2.1.1.3). Lehrende unterscheiden sich von anderen Berufsgruppen besonders durch den überdurchschnittlich hohen Anteil von Personen, die das problematische Muster B des Verhaltens und Erlebens zeigen (Schaarschmidt, 2005).

2.1.3 Auswirkungen von Burnout im Schulkontext

Doch nicht einzig die Symptomatik an sich beinhaltet eine hohe Belastung. Auch weitere Auswirkungen auf betroffene Lehrkräfte sind von hoher Relevanz. So kann Burnout als eine vermittelnde Variable zwischen Risikofaktoren beziehungsweise hohen Arbeitsanforderungen und physischen Gesundheitseinbußen dienen (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006). Unter anderem zeigt sich eine verschlechterte Herzsymptomatik, die sich in Herzrasen, Brustschmerzen und Schwierigkeiten zu atmen manifestieren kann (Burke, Greenglass, & Schwarzer, 1996). Ebenso steht Burnout in Zusammenhang mit depressi-

ver Stimmung (Burke et al., 1996), wie bereits an der schwierigen begrifflichen Abgrenzbarkeit (s. Kapitel 2.1.1.2) deutlich wird. Die depressive Stimmung schlug sich in einer Untersuchung von Burke et al. (1996) darin nieder, dass sich die Befragten mit steigender Burnout-Symptomatik eher melancholisch, einsam oder gefangen fühlten sowie sich mehr Sorgen machten oder Schuldzuschreibungen an sich selbst vornahmen. Auf physischer Ebene fand sich ein stärkeres Gefühl der körperlichen Schwäche, die über das Vorhandensein von Muskelkater, Rückenschmerzen, Schweregefühl und Schwäche im Körper allgemein abgefragt wurde (Burke et al., 1996).

Des Weiteren wirkt sich das Burnout-Syndrom auch auf die Schüler*innen betroffener Lehrpersonen aus. Bestimmte Burnout-Dimensionen können beispielsweise eine verringerte autonome Motivation auf Seite der Schüler*innen sowie das Gefühl einer mangelnden Autonomie-Unterstützung durch die Lehrkraft hervorrufen (Shen et al., 2015). Ferner weisen Student*innen von fiktiven Lehrenden, die in einem Szenario mithilfe der Burnout-Symptomatik beschrieben werden, einen negativeren Affekt bezüglich des Kursinhalts, des Kursverhaltens und der Dozierenden auf und zeigen geringere Absichten, einen Kurs bei entsprechenden Lehrenden zu wählen (Zhang & Sapp, 2008). Darüber hinaus entsteht bei von Burnout Betroffenen ein geringeres Arbeitsengagement (Hakanen et al., 2006), was nachteilig für die Schüler*innen sein kann: Studienergebnisse deuten darauf hin, dass daraus resultierend die von Schüler*innen wahrgenommene Unterrichtsqualität sinkt (Klusmann et al., 2006). So fällt das Gesamturteil, das Schüler*innen über Lehrkräfte fällen, die dem Risikomuster B des AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 2008) zuzuordnen sind, signifikant negativer im Vergleich zu Lehrenden mit Zuordnung zu Muster G, Muster S und auch Risikomuster A aus (Hüber & Käser, 2015). Dies trifft ähnlich auch auf die durch Schüler*innen eingeschätzten Eigenschaften der Lehrkraft sowie auf spezifische Merkmale der Unterrichtsqualität zu (Hüber & Käser, 2015), was die Befunde von Klusmann et al. (2006) repliziert. Es zeigt sich des Weiteren, dass auf Lehrer*innenebene keine der drei von Maslach und Jackson (1981) postulierten Burnout-Dimensionen einen bedeutsamen Prädiktor für das Gesamturteil der Schüler*innen darstellt, aber die Hinzunahme der allgemeinen berufsbezogenen Selbstwirksamkeit der Lehrenden zu einer signifikanten inkrementellen Varianzaufklärung führt. Insofern stellt diese möglicherweise einen Mediator zwischen Burnout und Unterrichtsqualität dar (Hüber & Käser, 2015).

Die beschriebenen Symptome können sich, wie bereits verdeutlicht wurde, negativ auf die Motivation, die Emotionen sowie auch die kognitiven Kompetenzen (i.S. eines geringeren Lerngewinns aufgrund mangelnder Unterrichtsqualität) der Schüler*innen auswirken. Doch auch auf physiologischer Ebene sind beachtliche Zusammenhänge beobachtbar. Oberle und Schonert-Reichl (2016) stellten in einer Untersuchung an 406 Schüler*innen im durchschnittlichen Alter von circa 11 Jahren mögliche Stress-Ansteckungsprozesse im Klassenraum fest: Die Klassenraum-spezifische Variabilität des morgens bei den Schüler*innen ermittelten Cortisolspiegels war positiv abhängig vom Burnout-Ausmaß der Lehrkraft im Klassenraum (ermittelt durch das MBI). Je stärker das Burnout-Syndrom ausgeprägt war, desto höher war auch der Cortisolgehalt im Speichel der Schüler*innen. Über Cortisol lässt sich allgemein die Aktivität der Hypothalamus-Hypophysen-Nebennierenrinden-Achse ableiten, die bei Stress aktiviert wird. Bei der Untersuchung handelte es sich um eine Querschnittstudie, sodass keine kausalen Schlüsse möglich sind. Deshalb wäre es laut Autorinnen einerseits möglich, dass sozusagen der

mit Burnout zusammenhängende Stress der Lehrkräfte auf die Schüler*innen übertragen wurde. Andererseits könnten die von Burnout betroffenen Lehrkräfte auch weniger zu einem positiven Classroom-Management und Management des Schüler*innen-Verhaltens in der Lage sein, was sich negativ auf das Wohlbefinden der Schüler*innen auswirkt (Oberle & Schonert-Reichl, 2016). Denkbar wäre natürlich auch eine entgegengesetzte Richtung, bei der sich gestresste Schüler*innen Burnout-steigernd auf Lehrkräfte auswirken. Auch zwischen Lehrenden konnten erste Anzeichen für Burnout-Ansteckungsmechanismen gefunden werden (Bakker & Schaufeli, 2000).

Anhand der vielseitigen Auswirkungen sowohl auf Lehrende als auch auf Unterrichtsqualität und Schüler*innen wird deutlich, dass Burnout bei Lehrkräften nicht zu unterschätzen ist. Es kann wegen der erhöhten Prävalenzraten und der daraus entstehenden Folgen von einem erhöhten Risikostatus bei Lehrkräften gesprochen werden, welcher im Ernstfall durch psychopathologische Symptome und negative Umweltauswirkungen gekennzeichnet ist. Die Ausübung des Lehrberufs stellt deshalb ein Arbeiten unter widrigen Bedingungen dar, wodurch der eingangs angenommene Risikostatus innerhalb dieser Profession bestätigt wird. Dementsprechend ist es von hoher Relevanz, einer maladaptiven Entwicklung von Lehrpersonen bereits im Vorfeld vorzubeugen und somit Resilienzprozesse zu ermöglichen. Hieraus resultierend zeigt sich die Notwendigkeit, im Bereich der Ausbildung von Lehrenden resilienzförderliche Maßnahmen zu ergreifen, um die psychische Widerstandskraft der zukünftigen Lehrpersonen frühzeitig zu stärken.

2.1.4 Verringerter Wohlbefinden

Der Risikostatus einer Personengruppe lässt sich abgesehen vom erhöhten Vorhandensein psychopathologischer Muster wie dem Burnout-Syndrom ebenso anhand der allgemeinen Ausprägung des Wohlbefindens feststellen. Besteht eine Tendenz zu unterdurchschnittlichen Werten in Bezug auf dieses Konstrukt, so spricht dies für einen erhöhten Risikostatus. Im Folgenden werden Studien, die Rückschlüsse auf das allgemeine Wohlbefinden von Lehrkräften zulassen, kurz vorgestellt.

Es konnte grundlegend bei Lehrpersonen eine negative Beziehung zwischen dem Wohlbefinden und verschiedenen Burnout-Messungen festgestellt werden. So zeigte sich beispielsweise in einer Studie zur Testung der Güte eines weiteren Burnout-Inventars, dem Copenhagen Burnout Inventory, eine Korrelation von $r = -.64$ bis $r = -.66$ zwischen Burnout und einem Wellbeing-Index (Milfont, Denny, Ameratunga, Robinson, & Merry, 2008). Mit steigendem Burnout sinkt demgemäß das Wohlbefinden bei Lehrkräften. Da für Lehrkräfte eine erhöhte Prävalenz des Burnout-Syndroms im Vergleich zu anderen Professionen vorliegt (s. Kapitel 2.1.2), folgt in Kombination mit dem berichteten Zusammenhang zum Wohlbefinden die Schlussfolgerung, dass Lehrpersonen im Durchschnitt³ ein verringertes Wohlbefinden aufweisen sollten.

Diesen Schluss bestätigte eine Studie, die sich mit dem Wohlbefinden, depressiven Symptomen und darauf bezogenen Risikofaktoren bei Lehrkräften britischer weiterführender Schulen beschäftigte (Kidger et al., 2016). Hier ermittelte die Forschungsgruppe

3 Selbstverständlich leiden nicht *alle* Lehrpersonen unter einer Burnout-Symptomatik, weshalb es sich hierbei lediglich um eine Aussage bezüglich des Mittelwerts handelt.

bei den Lehrenden im Wohlbefinden einen Mittelwert von $M = 47.2$ ($SD = 8.8$) bei einem möglichen Werterange des Fragebogens von 14 bis 70. Dieser Wert liegt deutlich unter dem Mittelwert von $M = 51.4$ (95%-Konfidenzintervall: 50.9 – 51.9) einer Stichprobe berufstätiger Menschen aller Berufsgruppen, der bei der Normierung des verwendeten Wohlbefinden-Fragebogens festgestellt wurde (Taggart, Stewart-Brown, & Parkinson, 2016). Das Wohlbefinden der Lehrkräfte ist deshalb wie erwartet als unterdurchschnittlich im Vergleich zu anderen Berufsgruppen zu bezeichnen (Kidger et al., 2016). Auch in einer weiteren Studie mit einer türkischen Stichprobe von Grundschullehrkräften ergab sich eine Lebenszufriedenheit, die lediglich als moderat eingestuft wurde (Dağlı & Baysal, 2017). Die Lebenszufriedenheit repräsentiert wiederum einen Teil (kognitive Komponente) des Wellbeings (Dağlı & Baysal, 2017), sodass die zuvor genannten Befunde sich durch diese Untersuchung ergänzen lassen. Insgesamt betonen die Erkenntnisse zusätzlich zum erhöhten Burnout-Aufkommen den Risikostatus von Lehrkräften.

2.1.5 Risiko des Berufsausstiegs

Doch nicht einzig das Burnout-Syndrom und das Wohlbefinden, sondern auch die hohen Schwundquoten innerhalb der ersten Jahre im Lehrberuf, die aktuell eine ausgesprochen wichtige Rolle im wissenschaftliche Diskurs spielen (z.B. Clandinin et al., 2015; Gallant & Riley, 2014, 2017; Kelchtermans, 2017; Weldon, 2018), verdeutlichen die Sinnhaftigkeit der Anpassung der universitären Lehramtsausbildung. Innerhalb einer im Jahr 1999 durchgeführten und zu späterem Zeitpunkt publizierten Studie untersuchten Smith und Ingersoll (2004) den Verbleib neuer Lehrkräfte an ihrer Schule. Über alle Schulformen hinweg gemittelt lag der Anteil der neu beginnenden Lehrpersonen, die nach einem Jahr nicht mehr an ihrer Schule blieben, bei insgesamt 29%. Diese ließen sich aufteilen in solche, die lediglich die Schule wechselten (15%) und solche, die vollständig aus dem Lehrberuf ausschieden (14%). In der Subgruppe der Lehrenden, die an Privatschulen unterrichten, lag der Anteil der endgültig aus dem Lehrberuf Ausscheidenden sogar bei 26% (Smith & Ingersoll, 2004). In Australien scheint der Prozentsatz sogar bei etwa 50% zu liegen, wie Gallant und Riley (2017) zusammenfassen. Diese hohen Raten stellen möglicherweise eine negative subjektive Bewertung des Lehrberufs, zum Beispiel aufgrund mangelnden Wohlbefindens und geringer Arbeitszufriedenheit, dar und machen somit eine Veränderung der Situation für neue Lehrkräfte oder eine Anpassung der Lehramtsausbildung notwendig.

Des Weiteren ist solch eine hohe Fluktuation wirtschaftlich bedenklich, da der Staat auf diese Weise nicht mehr (direkt) von den bereits getätigten Investitionen in die Lehramtsausbildung profitieren kann: In Deutschland wird zunächst mindestens über die Dauer von fünf Jahren ein Lehramtsstudium absolviert – die Stellen der Dozierenden sowie auch die gesamte universitäre Infrastruktur werden dabei vom Land finanziert. Darauf folgen 1.5 Jahre Referendariat inklusive Gehalt und Ausbildungsunterricht. Zudem findet im Idealfall auch eine Einbindung durch bereits praktizierende Lehrkräfte statt, die wiederum ebenso vom Staat finanziert werden. Entscheiden sich nun Personen, die eine solch kostenintensive Ausbildung genossen haben, bereits nach kurzer Zeit der Berufsausübung dafür, das Berufsfeld endgültig zu verlassen, so ist dies auch aus ökonomischer Perspektive problematisch.

Kelchtermans (2017) zufolge bringen die auch international hohen Schwundquoten beziehungsweise die resultierende nötige Personalerhaltung das übergeordnete Ziel mit sich, dass gute Lehrkräfte davor bewahrt werden sollten, den Beruf aus den falschen Gründen zu verlassen: „as an educational issue, teacher attrition and retention refers to the need to prevent good teachers from leaving the job for the wrong reasons“ (Kelchtermans, 2017, S. 961). Das bedeutet dementsprechend keinesfalls, dass die Schwundquoten im Idealfall bei 0% liegen sollten, sondern dass nur solche Lehrenden den Beruf verlassen sollten, die qualitativ ihren Aufgaben weniger gerecht werden beziehungsweise bei denen eine geringe Passung zwischen Beruf und Person vorliegt oder die in anderen Bereichen durch ihre Expertise einen größeren Gewinn für die Gesellschaft erzeugen können (Kelchtermans, 2017). Dies könnte gewissermaßen als positive Art der Selbstselektion gewertet werden und wäre unproblematisch.

Die negative Bewertung der hohen Schwundquoten begründet Kelchtermans (2017) durch auftretende Nachteile in vier verschiedenen Bereichen. Auf *soziologischer* beziehungsweise *institutioneller* Ebene stelle der Schwund ein Problem dar, weil die Gefahr bestehe, dass der Staat nicht ausreichend Lehrkräfte bereitstellen könne, um mit diesen Kapazitäten eine angemessene Bildung zu gewährleisten. Die vom Autor beschriebenen *ökonomischen* Nachteile decken sich weitestgehend mit der obigen Darstellung: Es liege einerseits ein Verlust einer Investition vor und andererseits entstünden zusätzliche Kosten durch administrativen Aufwand. Im *Gesundheitswesen* entstünden darüber hinaus Kosten durch Arbeitsunfähigkeit aufgrund von Krankheit wie im Falle von Burnout. Abschließend wird die Ebene der *Arbeitskräfte* beziehungsweise des *Personalwesens* thematisiert. Der Autor diskutiert, inwiefern sich die Schwundquoten auf das Personalwesen und damit auch die Qualität der Lehre auswirken könnten. Er hinterfragt dabei kritisch, ob im Sinne der beschriebenen Selbstselektion das Ausscheiden bestimmter Lehrkräfte nicht zu befürworten wäre.

Anhand der von Kelchtermans (2017) eingebrachten Normativität – durch die Wertung „good teachers“ und „wrong reasons“ (Herv. durch Verfasserin; Kelchtermans, 2017, S. 961) – in der definitorischen Auseinandersetzung mit Schwundquoten und Personalerhaltung lässt sich die Frage ableiten, welche Gründe überhaupt zum (Nicht-)Wechsel der Profession bei Lehrkräften führen und welche Ebenen daran beteiligt sind. Mit dieser Frage haben sich Buchanan et al. (2013) anhand der Erfahrungen von Lehrkräften zu Beginn ihrer Laufbahn auseinandergesetzt. In ihrer qualitativen Längsschnittstudie (mit vor allem teilstrukturierten Interviews) zeichneten sich die sechs folgenden Kategorien ab, die Einfluss auf die Entscheidung junger Lehrkräfte nahmen: Kollegialität und Unterstützung, Engagement der Schüler*innen und Verhaltensmanagement, Arbeitsbedingungen und Lehrressourcen, professionelles Lernen, Arbeitsumfang und Isolation (Buchanan et al., 2013).

Jede der genannten Kategorien beinhaltet sowohl ein positives als auch ein negatives Ende eines Kontinuums, sodass je nach Ausprägung der Kategorie ein Grund zum Verbleib im Beruf oder zum Verlassen des Berufs gegeben ist. Die Autor*innen kommen abschließend zu der Forderung, dass im Rahmen der Lehramtsausbildung und durch Schuldirektor*innen Resilienz, Reflektion, Responsivität gegenüber Schüler*innen und Schulumfeld, Beziehungsgestaltung und Einfallsreichtum gefördert werden sollten (Buchanan et al., 2013). Diese Schlussfolgerung unterstützt die These, dass es sinnhaft ist, die Resilienz in diesem Kontext zu fördern.

An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass Lehrkräfte wegen der Burnout-Gefahr als Berufsgruppe mit hohem Risikostatus eingestuft werden können. Zusätzlich zeichnen sich Tendenzen zu einem verringerten Wohlbefinden in dieser Gruppe ab. Ebenso der hohe Anteil der Personen, die das Berufsfeld der Lehrenden endgültig verlassen, lässt Spekulationen über psychische Belastungen während der Ausübung des Berufs zu. Zudem können sich auch das Ausscheiden aus dem Beruf, das als kritisches Life-Event zu werten und somit mit Stress verbunden ist, und die gegebenenfalls resultierende Arbeitslosigkeit zusätzlich negativ auf das psychische Wohlbefinden der Betroffenen auswirken.

Die in diesem Kapitel beschriebenen Befunde verdeutlichen einen klaren Handlungsbedarf in Bezug auf die Situation von Lehrenden. Dies könnte durch eine Veränderung der Berufsbedingungen oder/und eine Anpassung des Lehramtsstudiums (und dementsprechend eine bessere Vorbereitung auf den Lehrberuf) erfolgen. Infolge des vorhandenen Risikostatus sind Lehrkräfte bei unveränderten schulischen Bedingungen auf die Fähigkeit zur Resilienz angewiesen, um den widrigen Umständen begegnen zu können. Tait (2008) hält beispielsweise in ihrer Interviewstudie fest, dass Resilienz in positivem Zusammenhang mit dem Erfolg der Lehrenden, ihrer Leistungsbereitschaft und ihrem Verbleib in der Profession steht. Bei der Begünstigung der Entstehung dieser Fähigkeit können gezielte Resilienzförderungsmaßnahmen hilfreich sein. Werden diese bereits im Lehramtsstudium angesiedelt, könnten die negativen Auswirkungen möglicherweise frühzeitig unterbunden werden. Demgemäß wird im Rahmen dieser Arbeit ein Resilienzförderungsprogramm für Lehramtsstudierende konzipiert und evaluiert. Aufgrund dessen wird im Folgenden das Konstrukt Resilienz vertiefend thematisiert.

2.2 Begriffsklärung Resilienz

Der Begriff der Resilienz steht in der vorliegenden Arbeit im Vordergrund, weil diese Form der Widerstandsfähigkeit, wie in Kapitel 2.1 herausgearbeitet wurde, bei Lehramtsstudierenden gefördert werden sollte. Aufgrund der definitorischen Komplexität soll im Folgenden auf die Bedeutung eingegangen und thematisiert werden, an welche Bedingungen die Verwendung des Begriffs geknüpft ist. Im anschließenden Unterkapitel wird spezifisch die Resilienz bei Lehrpersonen fokussiert.

Der Ausdruck *Resilienz* stammt ursprünglich aus der Physik beziehungsweise Materialwissenschaft und beschreibt die Fähigkeit eines Materials, nach Verformung wieder die ursprüngliche Form anzunehmen. Dies ist unter anderem bei Gummi der Fall. Im psychologischen Kontext kann Resilienz folgendermaßen definiert werden: „Resilience refers to a class of phenomena characterized by *good outcomes in spite of serious threats to adaptation or development*. Research on resilience aims to understand the processes that account for these good outcomes.“ (Herv. im Original; Masten, 2001, S. 228). Vereinfachend spricht man in Bezug auf Resilienz von „*psychische[r] Widerstandskraft [...] gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken*“ (Herv. im Original; Wustmann, 2006, S. 6).

Resilienz kann auch als „the process of adapting well in the face of adversity, trauma, tragedy, threats or significant sources of stress – such as family and relationship problems, serious health problems or workplace and financial stressors“ (American Psychological Association, 2014) angesehen werden. In dieser dritten Definition wird

deutlich, dass es sich um einen Prozess und nicht um eine stabile Persönlichkeitseigenschaft (i.S. eines *traits*) handelt, was einen ausgesprochen relevanten Aspekt von Resilienz darstellt und häufig missverstanden wird (Masten, 2001). Bei diesem Prozess handelt es sich um eine Anpassung, die durch widrige Lebensumstände notwendig wird. Wie die Aufzählung möglicher Gegebenheiten zeigt, ist die Spannbreite dabei sehr groß und kann von potenzieller Armut bis schwertraumatisierenden Ereignissen reichen.

Masten (2014) diskutiert in der zu späterem Zeitpunkt herausgegebenen Monographie „Ordinary magic. Resilience in development“ grundlegende Erkenntnisse, die sie innerhalb von etwa 25 Jahren Resilienzforschung gewonnen hat und überarbeitet in dem Zuge teilweise frühere Annahmen. Ihre eigene Definition spezifiziert sie in dem Werk noch genauer, wodurch erneut deutlich wird, dass Persönlichkeitseigenschaften bei Resilienz nicht im Vordergrund stehen. Masten findet dort folgende Worte: „Currently, I would define resilience as follows: The capacity of a dynamic system to adapt successfully to disturbances that threaten system function, viability, or development.“ (Masten, 2014, S. 10). Dies impliziert, dass sich Resilienz nicht nur auf Individuen bezieht, sondern auf ganze *Systeme*. Ein betrachtetes Individuum und dessen potenzielle Resilienzentwicklung müssen demnach als Teil eines Systems betrachtet werden, das diese Entwicklung begünstigt oder verhindert. Damit wird verständlich, dass die Umwelt, in die eine Person eingebettet ist, eine entscheidende Rolle spielt. Dies bringt mit sich, dass bei dem Versuch der Förderung der Resilienz bestimmter Personengruppen besonders das System, von dem sie einen Teil darstellen, einbezogen werden muss. In Bezug auf Lehramtsstudierende kann beispielsweise die universitäre Ausbildung als Teil des sie umgebenden Systems betrachtet werden.

Ein solches System kann wiederum bestimmte Handlungsweisen oder Fähigkeiten von Individuen beeinflussen. So kann es derart gestaltet sein, dass förderliche Aspekte der Resilienzentwicklung innerhalb dieses spezifischen Systems besonders leicht oder schwierig auszuprägen sind. Zwei dieser Fähigkeiten können in einer fünften Definition herausgearbeitet werden:

In the context of exposure to significant adversity, resilience is both the capacity of individuals to *navigate* their way to the psychological, social, cultural, and physical resources that sustain their well being [*sic*], and their capacity individually and collectively to *negotiate* for these resources to be provided and experienced in culturally meaningful ways. (Herv. im Original; Ungar (2008) zit. nach Ungar, 2011, S. 10)

Wie deutlich wird, bezieht sich Resilienz nicht nur auf personale beziehungsweise psychologische Ressourcen, sondern diese können auch sozialer, kultureller oder physischer Natur sein. So gesehen liegt die Verantwortung für die Aufrechterhaltung der Gesundheit nicht nur beim Individuum selbst, sondern auch bei dem die Person umgebenden Kontext. Dies entspricht der Betonung des Systems in der von Masten (2014) überarbeiteten Definition. Fälschlicherweise wird häufig davon ausgegangen, dass Resilienz lediglich von der persönlichen Einstellung abhängt. Ebenso relevant sind die von Ungar geprägten Begriffe des Navigierens (*navigation*) und Verhandelns (*negotiation*). Unter *navigation* ist das Einschlagen eines Weges in Richtung potenziell hilfreicher Ressourcen durch ein Individuum, das widrigen Lebensumständen ausgesetzt ist, zu verstehen (Ungar, 2005). Dazu kann das Aufsuchen einer Beratungsstelle oder die Kontaktaufnahme mit Freund*innen zählen. Der Aspekt der *negotiation* wiederum bezieht sich auf

die Art der Ausgestaltung des Kontaktes mit dem für die Ressourcenbereitstellung gewählten System. Im Vordergrund steht dabei, dass sich das Individuum auf wirksame Weise dafür einsetzt, dass ihm die Ressourcen bereitgestellt werden und gegebenenfalls dafür auch in Verhandlung mit dem entsprechenden System tritt (Ungar, 2005). Hierbei werden dementsprechend die Interaktion mit der Umwelt sowie ein potenziell entstehender Austauschprozess betont. Von hoher Bedeutung sind dabei auch die Rahmenbedingungen, die die Umwelt bietet, um diesen Austauschprozess positiv zu gestalten: Wenn beispielsweise kaum Auswahlmöglichkeiten von Ressourcen bestehen, wird der Prozess der navigation eingeschränkt. Dies könnte zum Beispiel darin begründet liegen, dass keine der wenigen vorhandenen Ressourcen als hilfreich zur Aufrechterhaltung des eigenen Wohlbefindens eingeschätzt wird. Hat die einzelne Person in einem spezifischen Umfeld kaum Möglichkeiten zur Meinungsäußerung oder zum Verhandeln, so wird der Prozess der negotiation gemindert. Dies unterstreicht die Relevanz des Systems für das Entwicklungspotenzial eines Menschen. Zugleich schreibt Ungar (2005) dem Individuum eine aktive Rolle (i.S. der *agency*) zu, sodass es in der Lage ist, verändernd auf seine Umgebung einzuwirken. Dabei hebt er auch die Bedeutung des wechselseitigen Beeinflussungsprozesses hervor.

Im wissenschaftlichen Diskurs wurde zunächst allgemein in *drei* Fällen davon gesprochen, dass eine Person resilient ist. Diese unterscheiden sich besonders in Hinblick auf die Art der widrigen Umstände. Eine Person wird als resilient definiert

- 1) im Falle positiver Entwicklung trotz hohen kumulativen Risikos,
- 2) bei bestehender Kompetenz unter extremen Stressbedingungen oder
- 3) im Falle adaptiver Erholung nach traumatischen Erlebnissen (Masten, 2007).

Als hohes kumulatives Risiko kann zum Beispiel das Aufwachsen in chronischer Armut gewertet werden (Wustmann, 2006). Extreme Stressbedingungen wiederum werden in der Regel durch kritische Lebensereignisse ausgelöst (Wustmann, 2006). Beispiele für traumatische Erlebnisse stellen der Tod einer nahestehenden Personen sowie Kriegserlebnisse dar (Wustmann, 2006). Zwar differieren hier die Umstände stark, doch alle drei Gegebenheiten lassen sich unter dem Begriff *Resilienz* subsumieren, da jeweils die zwei erforderlichen Konditionen für die Verwendung des Ausdrucks gegeben sind: Es liegt erstens ein *hoher Risikostatus* in Form von widrigen Bedingungen vor und zweitens findet dennoch eine *positive adaptive Entwicklung* statt beziehungsweise es existiert zumindest *kein psychopathologischer Zustand* (Luthar & Cicchetti, 2000).

Im Rahmen ihrer aktuelleren Monographie umreißt Masten (2014) jedoch *vier* Wege zur Erlangung von Resilienz (s. Abb. 1). Dabei grenzt sie die Erscheinungsformen von Resilienz vorrangig dadurch ab, wie sich das adaptive Funktionsniveau entwickelt. Bei der Form A ist das Funktionsniveau gleichbleibend durchschnittlich trotz des Erlebens von Traumata oder chronischen Risikobedingungen. Es lassen sich hier Überschneidungen zu Fall 1 und 2 der obigen Auflistung feststellen. In der Form B ist eine Erholung nach einem akuten, überwältigenden Trauma vorhanden, was sich darin zeigt, dass das Funktionsniveau des betreffenden Individuums vom durchschnittlichen vorübergehend in einen maladaptiven Bereich absinkt, aber dann wieder bis zum durchschnittlichen Bereich ansteigt. Dieser Weg scheint dem dritten Fall der obigen Auflistung sehr ähnlich. Die Form C wiederum beinhaltet zu Beginn ein maladaptives Funktionsniveau, das sich aufgrund von Wegfall risikobehafteter Bedingungen selbstständig wieder normalisiert bis zu einem durchschnittlichen Niveau. Der letzte Weg D zu Resilienz beginnt bei ei-

nem durchschnittlichen Funktionsniveau, welches durch ein traumatisches Erlebnis dank posttraumatischen Wachstums bis hin zu einem optimalen adaptiven Funktionsniveau steigt. Dieser Weg sei jedoch, so Masten (2014), nicht empirisch belegt. Die vier Wege haben gemeinsam, dass am Ende jeweils mindestens ein durchschnittliches Funktionsniveau besteht, obwohl dauerhaft oder vorübergehend Risikobedingungen vorhanden sind. Dies entspricht den beiden von Luthar und Cicchetti (2000) festgelegten Bedingungen zur Verwendung des Resilienzbegriffs.

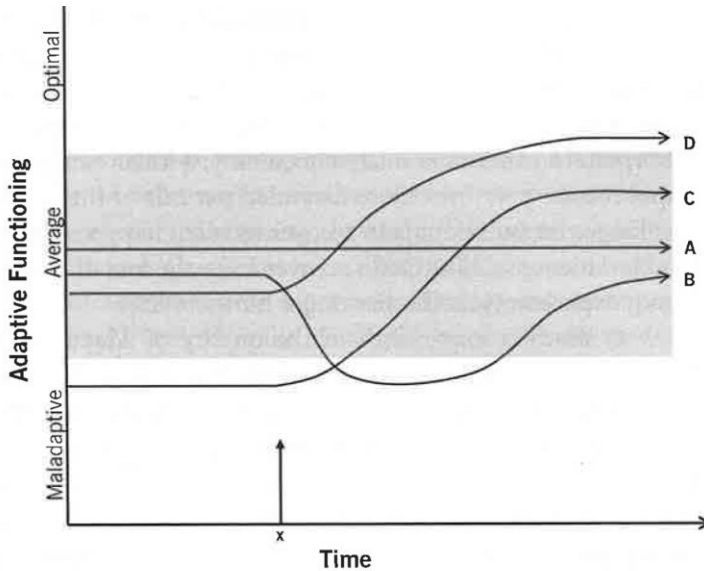


Abb. 1: Muster und Wege zur Erlangung von Resilienz nach Masten (2014, S. 11). Das Ereignis x stellt bei Weg A entweder ein akutes Trauma dar oder es besteht fortwährend ein chronisches Risiko vor und nach Ereignis x. Bei Weg B und D repräsentiert Ereignis x ein akutes Trauma. Bei Weg C fällt zu Zeitpunkt x ein Risikostatus weg.

Die aufgeführten Definitionen betrachtend können verschiedene prägende Eigenschaften von Resilienz abgeleitet werden. Zunächst ist festzuhalten, dass es sich bei Resilienz um einen *dynamischen Prozess der Anpassung* handelt. Dies ist daran festzumachen, dass Resilienz stets als eine *Reaktion* auf widrige Umstände verstanden werden kann, die sich also durch die Umstände erst neu ergibt. Auf metaphorischer Ebene kann durch die widrigen Umstände eine anfängliche ‚Verformung‘ – wie bei Einwirkungen auf das Material Gummi – erfolgen, die sich nach dem durchlaufenen Prozess aber auch wieder aufheben lässt und so das ‚Zurückkehren in den Ausgangszustand‘ ermöglicht. Resilienz bedeutet also nicht, dass negative Bedingungen keinerlei Auswirkung auf ein Individuum haben dürfen, sondern dass der positive Umgang mit diesen sowie die Erholung von diesen im Vordergrund stehen.

Der Prozesscharakter bestätigt, dass Resilienz zeitlich *variabel*, also auch *erlernbar*, ist und somit eine Berechtigung für die Konzeption und Durchführung von Resilienzförde-

ungsmaßnahmen gegeben ist. Dies macht auch deutlich, dass Resilienz *keine stabile Persönlichkeitseigenschaft* darstellen kann. Zudem geht es dabei nicht einzig um personale Eigenschaften, sondern auch um *kulturelle, soziale und biologische Faktoren*, sprich um das gesamte das Individuum umgebende System. Jenes muss folglich ebenso als beeinflussbar angesehen werden. Demgemäß spielt auch die *wechselseitige Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt* eine erhebliche Rolle. Zu beachten ist, dass Resilienz zudem als *bereichsspezifisch* angesehen wird (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2011), was sich daran zeigt, dass eine Person in einem bestimmten Lebensbereich Resilienz aufweisen kann, während ihr dies in einem anderen nicht möglich ist.

Anhand der herausgearbeiteten Charakteristika von Resilienz kann diese auch von anderen verwandten Konstrukten abgegrenzt werden. Das Konzept der Selbstkompetenzen weist einige augenscheinliche Überschneidungen mit Resilienz auf, ist jedoch nicht als gleichartig zu werten und soll daher an dieser Stelle etwas genauer betrachtet werden. Selbstkompetenz ist die Fähigkeit, sich in sich verändernden Situationen zurechtzufinden und weiterhin aktiv und flexibel handeln zu können (Künne & Kuhl, 2014). Es geht dabei um eine Anpassung an die Situation ohne Selbstüberschätzung. Da hier demnach auch der Umgang mit (problematischen) Veränderungen – vergleichbar mit den widrigen Bedingungen bei der Resilienz – thematisiert wird, findet sich diesbezüglich eine Schnittmenge der beiden Begriffe. Ebenso die darauffolgende Anpassungsreaktion zeigt eine Überschneidung mit den Adaptationsprozessen der Resilienz. Ein Unterschied manifestiert sich in der Art der betrachteten Veränderung: Bei der Selbstkompetenz scheinen einzelne (Alltags-)Situationen im Vordergrund zu stehen (Künne & Kuhl, 2014), während bei der Resilienz entweder grundlegende Lebensbedingungen oder stark traumatisierende Ereignisse fokussiert werden, die sich beide weniger auf eine einzelne kürzere Situation beschränken. Insofern wird der Umgang mit unterschiedlich gearteten Gegebenheiten in Blick genommen.

Mit den Begriffen *Selbstmotivierung* und *Selbstberuhigung* thematisieren Künne und Kuhl (2014), dass der Antrieb für die Selbstkompetenz – und damit auch die Regulation von negativem Affekt – jeweils von innen heraus und nicht durch Hilfe von außen erfolgen müsse. Das Selbst steht demgemäß im Fokus des Interesses. Zwar könnten bei kleineren Kindern Hilfen von Erwachsenen beispielsweise zur Emotionsregulation gegeben werden, doch diese sollten durch positive Erfahrungen in das Extensionsgedächtnis des Kindes übergehen und sich so im Verhaltensrepertoire des Kindes etablieren, damit das Kind zukünftig von ‚selbst‘ in der Lage ist, Selbstkompetenz zu zeigen. Diese beiden Basiskompetenzen, die sich auf das Selbst beziehen, werden als Voraussetzung für den Erwerb „viele[r] Selbstkompetenzen“ (Künne & Kuhl, 2014, S. 47) gewertet. Diese starke Zentrierung auf das Selbst liegt bei der Resilienzforschung hingegen weniger vor. Darüber hinaus steht die Selbstkompetenz grundsätzlich in Zusammenhang mit der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie). Es besteht ein starker Bezug zur Individuums- beziehungsweise *Persönlichkeitsperspektive*, da Selbstkompetenzen als „nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale“ (Solzbacher, 2014, S. 6) angesehen werden. Zwar betont Solzbacher (2014) die Wechselwirkung zwischen Persönlichkeits- und Umweltmerkmalen explizit und geht in dem Zuge auch auf das Vorhandensein verschiedener Wege der Förderung von Selbstkompetenz ein; es wird somit von der Förderbarkeit und Erlernbarkeit der Selbstkompetenz ausgegangen. Doch die Selbstkompetenz wird dennoch klar der Persönlichkeitsebene zugeordnet (Solzbacher, 2014). Auf diese

Weise kann eine weitere Abgrenzung von Resilienz vorgenommen werden: Resilienzkonzepte beschränken sich nicht auf Ressourcen, die aus dem Individuum heraus entstehen, sondern beziehen bewusst weitere Ebenen wie den sozialen Kontext, die Kultur und biologische Faktoren mit ein. Auch werden bei der Resilienzforschung sehr unterschiedliche Formen der Ressourcen (und auch solche, die nicht in Zusammenhang mit Affekt oder Emotionen stehen) betrachtet, während die Selbstkompetenz vorrangig auf einer gelingenden „Affektregulation mittels Selbstberuhigung oder Selbstmotivierung“ (Künne & Kuhl, 2014, S. 48) beruht. Resilienz kann zwar eine gelingende Affektregulation beinhalten, aber dies muss nicht zwingend der Fall sein. So könnte eine günstige Konstellation sozialer, kultureller und biologischer Schutzfaktoren bereits Resilienz mit sich bringen, ohne dass personale – auf das Selbst bezogene – Faktoren daran beteiligt sind. Aber selbst personale Schutzfaktoren lassen sich nicht gänzlich unter Selbstkompetenz zusammenfassen. Als Beispiel sei der Faktor des religiösen Glaubens genannt, der im Rahmen der Resilienzforschung bereits mehrfach als personaler Schutzfaktor herausgearbeitet wurde (z.B. Manning & Miles, 2018; Masten, 2014; Werner, 1997; Wright, Masten, & Narayan, 2013), und in keinem Zusammenhang zu Selbstkompetenz steht.

Passend dazu fassen Künne und Kuhl (2014) Resilienz auch nicht als gleichbedeutend zu Selbstkompetenz auf, sondern konstatieren, dass Resilienz als im „Alltag spür- oder sichtbare Verhaltensweise [...] das Ergebnis von [...] Affektregulation“ (Künne & Kuhl, 2014, S. 48) sei. In diesem Falle würde die Selbstkompetenz eine Bedingung von Resilienz darstellen, wobei nicht spezifiziert ist, ob es sich dabei beispielsweise um eine notwendige oder hinreichende Bedingung handelt. Der in diesem Kapitel erarbeiteten Definition von Resilienz zufolge sollte Selbstkompetenz in einigen Fällen hinreichend für die Entwicklung von Resilienz sein, ist aber nicht zwingend notwendig, wie im vorigen Absatz erklärt wurde. Dies macht deutlich, dass gewisse Überlappungen zwischen den beiden Konstrukten bestehen, diese aber dennoch nicht identisch sind.

Des Weiteren wird, wie bereits erwähnt, bei Betrachtung heute gängiger Definitionen von Resilienz deutlich, dass diese als bereichsspezifisch aufzufassen ist (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2011). Die Selbstkompetenz hingegen ist eher als eine allgemeine grundlegende Kompetenz zu verstehen, die in *jeder* sich verändernden Situation hilfreich ist, was ein letztes Unterscheidungsmerkmal darstellt. Aufgrund der Bereichsspezifität der Resilienz ist es folglich möglich, dass eine Person in Bezug auf einen bestimmten Risikofaktor in einem bestimmten Umfeld Resilienz aufweist, aber in Bezug auf einen anderen nicht. Insofern können immer nur für spezifische Risikofaktoren spezifische Resilienzfaktoren abgeleitet werden und weniger allgemeingültige. Die Bereichsspezifität macht es wiederum notwendig, Resilienz im jeweils spezifischen Kontext zu betrachten. Dies erfordert, auch die Resilienz von Lehrenden gesondert zu analysieren.

2.3 Resilienz bei Lehrpersonen

Die soeben geschilderten Charakteristika und Bedingungen von Resilienz sollen nun auf das Berufsfeld von Lehrpersonen übertragen werden, um den Begriff auch im spezifischen Kontext, der in der vorliegenden Arbeit im Mittelpunkt steht, zu betrachten. In einer Fragebogenstudie von Mansfield und Kolleg*innen wurde zudem bereits untersucht, wodurch sich resiliente Lehrkräfte, aus der Perspektive der betroffenen Zielgruppe

selbst, kennzeichnen (Mansfield, Beltman, Price, & McConney, 2012). Dies kann gemeinsam mit weiteren Untersuchungen im Schulkontext Anhaltspunkte für die Begriffsklärung der Resilienz bei Lehrenden geben.

Wie in Kapitel 2.2 dargestellt, existieren nach heutiger Auffassung vier Muster und Wege, die in Zusammenhang mit der Erlangung von Resilienz stehen können. Übertragen auf die Ausbildung von Lehrkräften bezieht sich Resilienz meist auf den Fall A, einem gleichbleibend durchschnittlichen Funktionsniveau trotz des Erlebens chronischer Risikobedingungen. Diese Bedingungen können beispielsweise durch ein hohes kumulatives Risiko vorhanden sein oder durch extreme Stressbedingungen: Lehrende weisen ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung eines Burnout-Syndroms auf (s. Kapitel 2.1.2) und sind in ihrem Alltag häufig mit hohem Zeitdruck, starken Leistungserwartungen und zudem komplexen, teils widersprüchlichen, sozialen Anforderungen (sowohl bei der Interaktion mit Schüler*innen und Eltern als auch auf kollegialer Ebene) konfrontiert (z.B. Nolle & Döring-Seipel, 2011; Tenorth, 2006), was zu Stress führen kann. Extreme Stressbedingungen im Sinne eines kritischen Lebensereignisses (s. Kapitel 2.2) können durch den Übergang vom Studium ins Referendariat oder vom Referendariat in das Berufsleben an der Schule verkörpert werden.

Betrachtet man nun die zwei Konditionen (einerseits das Vorliegen eines Risikos und andererseits eine dennoch stattfindende positive adaptive Entwicklung), an welche die Verwendung des Begriffs Resilienz geknüpft ist, so kann Folgendes festgehalten werden: Als erhöhtes kumulatives Risiko beziehungsweise extreme Stressbedingungen können im speziellen schulischen Lehrkontext bereits die Ausübung des Berufs und die damit verbundenen zeitlichen, sozialen und leistungsbezogenen Anforderungen angesehen werden. Dies manifestiert sich bei Lehrenden in einer erhöhten Burnout-Gefahr, verringertem Wohlbefinden und erhöhten Schwundquoten aufgrund von Berufsausstieg aus dem Lehrberuf (s. Kapitel 2.1). Die positive Entwicklung kann dementsprechend entweder durch hohe Werte auf Resilienzskalen gezeigt werden, durch ein stark ausgeprägtes Wohlbefinden oder durch die Abwesenheit einer Burnout-Symptomatik und anderer psychischer Erkrankungen beziehungsweise durch geringe Werte in den zugehörigen Skalen. Ein weiterer denkbarer Indikator ist ein verringerter Wunsch, aus dem Beruf auszusteigen. Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, aufzuzeigen, inwiefern Faktoren wie die allgemeine Resilienz, Wohlbefinden und Burnout-Symptomatik von zukünftigen Lehrkräften positiv durch das Programm RefueL beeinflussbar sind.

Konkrete Merkmale, die zu der beschriebenen positiven Entwicklung trotz widriger Umstände beitragen, können durch spezifische Forschungsarbeiten im Kontext Schule abgeleitet werden. Im Rahmen der zu Beginn dieses Unterkapitels erwähnten Studie von Mansfield et al. (2012) wurden 200 Lehramtsabsolvent*innen und beginnende Lehrkräfte befragt, was sie unter einer resilienten Lehrperson verstehen. Im Anschluss fand eine Analyse und Kategorisierung der Antworten statt. Dabei entstanden die vier Dimensionen 1) professionsbezogen, 2) emotional, 3) motivational und 4) sozial. Zur ersten Kategorie gehören Eigenschaften wie Flexibilität, Anpassungsfähigkeit und ein hohes Maß an Selbstreflexion. Zur emotionalen Ebene zählen die Bewältigung von Arbeitsanforderungen, die Selbstfürsorge (für das eigene Wohlbefinden) sowie „the capacity to ‚bounce back‘“ (Mansfield et al., 2012, S. 10). Unter der motivationalen Dimension werden beispielsweise eine positive und optimistische Einstellung, Persistenz, Selbstvertrauen und der Fokus auf Lernen und Verbesserung subsumiert. Der letzten, sozialen, Kategorie

sind zum Beispiel die Fähigkeit zum Problemlösen, das Suchen von Hilfe und die Inanspruchnahme von Ratschlägen zugeordnet. Die genannten Aspekte zeigen auf, dass angehende Lehrkräfte über ein eher personenbezogenes Verständnis von Resilienz verfügen, was in Kontrast zu gegenwärtig vorherrschenden wissenschaftlichen Auffassungen (s. Kapitel 2.2, z.B. Masten, 2001, 2014; Ungar, 2011) steht. Die Antworten eignen sich aber dennoch, um für Lehrpersonen spezifische resilienzförderliche Fähigkeiten zu extrahieren. Die Autorinnen betonen darüber hinaus, dass Resilienz bei Lehrenden multidimensional sei und dass die Dimensionen überlappend und ineinander verwoben seien. Dies entspricht wiederum der in Kapitel 2.2 präsentierten Auffassung von Resilienz. Einen guten Überblick liefert darüber hinaus ein Review zu Resilienz bei Lehrkräften (Beltman, Mansfield, & Price, 2011). Darin werden, bestimmten Kriterien folgend, Publikationen zu diesem Themenbereich ausgewählt und zusammenfassend dargestellt. Die Autorinnen zeigen auf, dass Resilienz noch ein vergleichsweise neuer Begriff und die Forschung dazu noch im Entstehen ist – in zahlreichen Publikationen sei das Schlagwort ‚Resilienz‘ zum damaligen Zeitpunkt nicht im Titel enthalten gewesen, obwohl diese implizit Resilienz untersuchten. Sie resümieren, dass bislang noch ein Mangel an Interventionsstudien bestünde, die sich besonders mit personenbezogenen Merkmalen der Resilienz auseinandersetzen. Als individuelle, also personenbezogene protektive Faktoren betonen sie persönliche Eigenschaften wie Altruismus, eine hohe intrinsische Motivation sowie Selbstwirksamkeit besonders. Weiterhin wurden Bewältigungsstrategien, soziale Fähigkeiten und Netzwerke, professionelle Entwicklung und Reflexion, Selbstfürsorge sowie die Art der Qualifikation als individuelle Schutzfaktoren identifiziert (Beltman et al., 2011). Dem gegenüber stehen kontextuelle protektive Faktoren wie Unterstützung auf Schul- beziehungsweise Verwaltungsebene, unterstützende Mentor*innen, Kolleg*innen, Familie und Freund*innen, positive Arbeit mit den Schüler*innen sowie die Vorbereitung vor dem Berufsbeginn (Beltman et al., 2011). Folglich zeigt dieses Review, dass Resilienz bei Lehrkräften sich sowohl aus *personellen* als auch aus *kontextuellen* Faktoren zusammensetzt. Dies spiegelt sich auch in den Implikationen, die in insgesamt 22 Quellen für die Lehramtsausbildung abgeleitet werden, wider: Es sei erhebliche Unterstützung der Mitarbeitenden während der Ausbildung von Lehrkräften sowie während der Praktika und in den ersten Lehrjahren vonnöten. Weitere Artikel beschäftigen sich zum Beispiel mit Strategien zur Entwicklung persönlicher Grundeinstellungen, unterstützendem Klima, Classroom-Management-Techniken, Work-Life-Balance und Unterstützung von Kommiliton*innen. Die genannten Schlussfolgerungen seien jedoch nicht durch konkrete Interventionsprogramme im Lehrbereich gewonnen, sondern von allgemeineren Untersuchungen zu Variablenzusammenhängen bei Lehrpersonen abgeleitet worden (Beltman et al., 2011). Insgesamt halten die Autorinnen die weitgreifende Konzeptualisierung der Resilienz bei Lehrenden sowie deren gezielte Förderung und Untersuchung in systematischen Interventionsstudien als ausstehende Forschungsschritte fest.

Die bei Beltman et al. (2011) erwähnten Bewältigungsstrategien wurden in einer anderen Forschungsarbeit genauer betrachtet: In einer Interviewstudie befragten Howard und Johnson (2004) 10 Lehrkräfte aus ‚benachteiligten‘ Schulen in Australien, die von ihren Schulleiter*innen anhand ausgewählter Kriterien als resilient empfunden wurden, zu ihren Coping-Strategien im Alltag. Die Ergebnisse dieser Studie erlauben ebenso Schlüsse über wichtige Merkmale der Resilienz von Lehrkräften sowie das Verhalten

widerstandsfähiger Lehrpersonen. Als wichtige Eigenschaft der Befragten ermittelten die Forschenden eine hoch ausgeprägte *agency*. Dabei handelt es sich um die Empfindung, ein*e aktiv handelnde*r Akteur*in zu sein und somit über eine gewisse Kontrolle über Ereignisse zu verfügen und in der Lage zu sein, Einfluss zu nehmen (z.B. auf die Umstände des eigenen Lebens aber auch auf andere Personen). Diese Auffassung spielt auch bei Ungar (2005) über den Begriff der *navigation* eine wichtige Rolle und deckt sich folglich mit gängigen allgemeinen Resilienztheorien (s. Kapitel 2.2). Den Resultaten der Studie entsprechend wird *agency* durch Strategien zur persönlichen Abgrenzung bei negativen Ereignissen gestärkt sowie durch moralische Gründe, die die Personen zur Berufsausübung an den ‚benachteiligten‘ Schulen bewegt haben. Als weiteres resilienzförderliches Charakteristikum arbeiteten die Autor*innen das Vorhandensein einer *starken sozialen (Gruppen-)Unterstützung* heraus. Diese zeigte sich einerseits im privaten Kontext außerhalb der Schule beispielsweise durch Netzwerke mit engen Freund*innen und der Familie oder fürsorgliche Partnerschaften. Andererseits heben sie die kollegiale Unterstützung sowie die durch die Schulleitung besonders hervor. Die Lehrenden berichteten von fest etablierten Hilfesystemen in ihren Schulen, welche sie als sehr zuverlässig empfanden. Die Verfügbarkeit und Fürsorge der Schulleitung spielte dabei eine ausgesprochen wichtige Rolle. Die resilienten Lehrkräfte nutzten ihre Kolleg*innen auf hierarchisch gleicher Ebene besonders für den Austausch über weniger schwerwiegende Ereignisse und zur Hilfe bei der Distanzierung von der Arbeit (z.B. durch Gespräche nach dem Arbeitstag in Fahrgemeinschaften). Als dritter protektiver Faktor ließen sich *Kompetenz und Erfolgserlebnisse* extrahieren. Die Lehrenden gaben an, überzeugt zu sein, mit den Umständen positiv umgehen zu können und berichteten von Erfolgen ihrer Schüler*innen. Diese riefen Empfindungen von Stolz und der eigenen Fähigkeit, etwas zu bewegen, hervor.

Die drei herausgearbeiteten protektiven Faktoren *agency*, soziale Unterstützung sowie Kompetenz und Erfolgserlebnisse wurden von den Teilnehmenden als erlernbar empfunden. An dieser Stelle sind Überschneidungen mit den drei psychischen Grundbedürfnissen der Selbstdeterminations-Theorie (Deci & Ryan, 1985) Autonomie oder Selbstbestimmung, soziale Eingebundenheit oder Zugehörigkeit und Kompetenz klar zu erkennen. Dies kann als eine Art externe Validierung gewertet werden. Die Erlernbarkeit dieser Faktoren deckt sich mit der allgemeinen Charakterisierung der Resilienz als variabel (s. Kapitel 2.2). Alle Personen berichteten, durch ältere oder erfahrenere Kolleg*innen ein gewisses Mentoring erfahren zu haben oder durch eigene Reflexion Fortschritte erreicht zu haben.

Die Wichtigkeit von Beziehungen wird auch von Gu (2014) besonders stark herausgearbeitet. Bei der Mixed-Methods-Analyse eines Datensatzes von 300 Interviews mit Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich in England wird anhand des Konzepts der *relational resilience* (J. V. Jordan, 2013)⁴ die Definition von Resilienz kritisch überdacht. Gu stellt dabei die These auf, dass Resilienz im Lehrkontext nicht nur als „capacity to ‘bounce back’ in adverse circumstances“ (Gu, 2014, S. 520) zu bezeichnen sei, sondern stärker zu betonen sei, dass die Resilienz sich erst im Laufe des professionellen Alltags

4 Dieses bezieht sich auf den Ansatz, dass Resilienz in und durch Beziehungen entstehen kann.

prozessartig herausbildet. Als Antrieb für die Resilienz werden die Bildungsziele der Lehrkräfte sowie ihre moralischen Werte angesehen. Mit der Resilienz ist auch die Leistungsbereitschaft zur Förderung von Lernfortschritten und Leistungen der Schüler*innen verknüpft (Gu, 2014), die wiederum einen Teil der Beziehungsgestaltung der Lehrpersonen verkörpert. Es zeigte sich, dass Schüler*innen von resilienten Lehrpersonen im Vergleich zu Schüler*innen vulnerabler Lehrpersonen häufiger in Bezug auf ihre Leistungen die im entsprechenden Alter oder der Klassenstufe allgemein vorhandenen Erwartungen erfüllen oder übertreffen und seltener ein Leistungsniveau zeigen, das unter dem erwarteten liegt (Gu, 2014).

Die Prozesshaftigkeit spiegelt sich auch darin wider, dass Resilienz beeinflussbar ist. Besonders stark übe das wechselseitige Vertrauen in wichtige *Beziehungen* einen Einfluss aus (Gu, 2014). Dabei werden drei wichtige ‚Beziehungs-Partner*innen‘ von Lehrkräften hervorgehoben: die Führungsebene, sprich die Schulleitung, die Kolleg*innen und die Schüler*innen. Letztere stellen eine Erweiterung der Ergebnisse von Howard und Johnson (2004) dar – diese hatten sich ausschließlich auf das Kollegium, die Schulleitung und außerschulische Beziehungen bezogen. Die gegenseitige Beeinflussbarkeit von Leistungen (auf beiden Seiten) wird an dieser Stelle als besonders relevant diskutiert und unterstreicht die Bedeutung des Verhältnisses der Lehrkraft zum/zur Schüler*in und damit auch der *relational resilience* (Gu, 2014).

Als Zwischenfazit zur Übertragung des Begriffs der Resilienz auf Lehrkräfte ist zu konstatieren, dass hier widrige Bedingungen vorrangig in Form eines chronischen Risikos vorliegen können. Die Überwindung dieser Umstände zeigt sich anhand der Abwesenheit einer Burnout-Symptomatik oder beispielsweise durch das Vorhandensein eines hohen Wohlbefindens. Die spezifische Resilienz von Lehrkräften, die sich prozessartig im beruflichen Alltag etabliert, ist laut Mansfield et al. (2012) als multidimensional auf den sich überlappenden Ebenen professionsbezogen, emotional, motivational und sozial zu charakterisieren. Der förderliche Faktor der agency kann dabei der motivationalen Ebene zugeordnet werden. Die kollegiale Unterstützung sowie bedeutsame und vertrauensvolle Beziehungen zu den verschiedenen Akteur*innen im System Schule sind thematisch in der sozialen Ebene verankert. Die Schutzfaktoren des Kompetenzerfindens und der Erfolgserlebnisse lassen sich unter der professionsbezogenen Ebene subsumieren. Dies zeigt, dass protektive Faktoren sowohl personenbezogener als auch kontextueller Natur sein können. Die besonders durch Lehrkräfte selbst thematisierten angenommenen und teils widersprüchlichen Charakteristika von Resilienz (z.B. Resilienz als stark personenbezogenes schwer beeinflussbares Merkmal vs. Erlernbarkeit und Prozesshaftigkeit von Resilienz) entstammen unterschiedlichen begrifflichen Auffassungen, die im folgenden Kapitel dargelegt werden.

2.4 Die Wellen der Resilienzforschung mit Bezugnahme zum Lehrkontext

Die Thematik der Resilienz ist in wissenschaftlichen Kreisen in den 1960er und 1970er Jahren entstanden und hat sich seitdem stark gewandelt, bis das in Kapitel 2.2 beschriebene Bild entstand. Die Kauai-Studie von Werner und Smith hat maßgeblich zur Etablierung des Begriffs beigetragen (zusammenfassend z.B. Werner, 1997). In dieser wurde

der gesamte Geburtenjahrgang 1955 der hawaiianischen Insel Kauai über 40 Jahre hinweg untersucht. Es wurden Faktoren identifiziert, die dazu beigetragen hatten, dass sich Personen, die einer Risikogruppe zugeordnet waren, unerwartet positiv entwickelten. Ebenso durch das Prinzip der Salutogenese (Antonovsky, 1996) – der Aufrechterhaltung von Gesundheit – rückte der Fokus weg von der Pathologie hin zur menschlichen Gesundheit. Im Zentrum dieses Prinzips stand die Frage danach, welche Bedingungen einen Menschen gesund machen und nicht, unter welchen Umständen er krank wird. Dies brachte die Ressourcenorientierung mit sich, die durch einen Fokus auf die Fähigkeiten und Kompetenzen und weniger die Schwächen eines Individuums charakterisiert ist und darüber hinaus in Betracht zieht, welche weiteren äußeren Ressourcen einer Person zur Verfügung stehen und wie diese vorteilhaft genutzt werden können (z.B. Wustmann, 2006). In Bezug auf Schülerinnen und Schüler bedeutet dies beispielsweise, nicht von ihren Defiziten auszugehen, sondern einen Fokus darauf zu setzen, was sie können, was sie interessiert und was sie motiviert (Solzbacher, 2014). Dabei sind zum Beispiel Begabungen und Intelligenz, aber auch förderliche Beziehungen innerhalb und außerhalb der Schule zu berücksichtigen – das heißt, es spielen sowohl Ressourcen innerhalb der Person eine wichtige Rolle als auch solche, die in der Umwelt verankert sind (Solzbacher, 2014). Die ressourcenorientierte Haltung liegt der Resilienzforschung im Allgemeinen zugrunde.

Der Einteilung von Wright, Masten und Narayan (2013) entsprechend wird die Resilienzforschung in vier Wellen eingeteilt. Sie überlappen sich gegenseitig und sind nicht ganz eindeutig voneinander zu trennen, da sie teilweise parallel verliefen und verlaufen. Der Fokus, der in den jeweiligen Phasen dominant ist, variiert jedoch vergleichsweise stark, was die Einordnung der Forschung ermöglicht. Die vier Phasen werden nun skizziert. Dabei wird jeweils zunächst die entsprechende Welle allgemeiner beschrieben und dann ein Bezug zum Lehrkontext hergestellt.

2.4.1 Erste Welle der Resilienzforschung: Individuumsfokus

In der *ersten* Welle hat die Forschung sich verstärkt auf *personale* Ressourcen konzentriert, welche die adaptive Funktionsweise von Individuen beeinflussen (Wright et al., 2013). Die Wortwahl innerhalb zahlreicher Publikationen verdeutlicht die hier zum Teil vorhandene Annahme, dass resiliente Kinder (und Erwachsene) im Besitz einer geradezu ‚magischen‘ Kraft seien (Masten, 2001). Sie wurden beispielsweise als invulnerabel beziehungsweise unverletzbar (Lösels & Bender, 1999), unschlagbar (Werner, 1997) oder als „Superkids“ (Buggie, 1995) bezeichnet. Resilienz galt insofern als *unveränderlicher* und gewissermaßen angeborener Zustand. Die Vorstellung von Resilienz war vergleichbar mit einem die Person umgebenden Schutzschild, das sie von jeglichen Gefahren abschirmt.

In der ersten Welle der Resilienzforschung stand zudem die Beschäftigung mit den Schlüsselkonzepten der Resilienz im Vordergrund. Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept kann als ein Teil dessen angesehen werden. Dabei werden als *Risikofaktoren* solche Umstände bezeichnet, die eine negative Entwicklung einer Person wahrscheinlicher machen. Die *Schutzfaktoren* begünstigen im Gegensatz dazu eine positive Entwicklung (Wright et al., 2013). Es ist bei den Letzteren zwischen den sogenannten *promotive factors*, die allgemein unter jeglichen Bedingungen begünstigend wirken, und den sogenannten *protective factors*, die ausschließlich im Falle eines auftretenden Risikos ihre

positive Wirkung entfalten, zu unterscheiden. Hohe kognitive Fähigkeiten stellen ein Beispiel für einen promotive factor dar und zur Illustration eines protective factors wird teilweise der Airbag herangezogen (Masten, 2001); ebenso wäre ein besonders gut ausgebautes Gesundheitssystem als protektiver Faktor denkbar, da dieses erst besonders relevant wird, wenn eine Person (psychisch oder physisch) erkrankt. Im Rahmen der „short list“ (Wright et al., 2013, S. 21) wurden die häufigsten promotive beziehungsweise protective factors, die zur Resilienz positiv beitragen können, herausgearbeitet. Vorrangig sind hier individuelle Charakteristika des Kindes enthalten, die im Rahmen der ersten Welle besonders im Fokus standen (Wright et al., 2013). Doch auch familiäre, gesellschaftliche und soziale Faktoren finden Beachtung in der Liste (Wright et al., 2013).

Zum Zeitpunkt dieser Forschungstradition galt Resilienz eher als *stabile* Eigenschaft eines Menschen, die weniger beeinflussbar ist und sich auf sämtliche Lebensbereiche der Person bezieht. Übertragen auf Lehramtsstudent*innen würde dies bedeuten, dass diese, wenn sie zukünftig den widrigen Bedingungen im Lehrberuf ausgesetzt sein werden, entweder über die ‚Gabe‘ der Resilienz verfügen und so die Herausforderungen bewältigen können werden, oder sie sind nicht resilient und werden sich höchstwahrscheinlich im Laufe der Zeit fehlangepasst entwickeln, woran nichts zu ändern ist. Als individuelle protektive Faktoren, die gegen eine solche negative Entwicklung im Lehrberuf wirken können, wurden mittlerweile unter anderem eine hohe Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung (Skaalvik & Skaalvik, 2007), der Mindfulness beziehungsweise Achtsamkeit (Meiklejohn et al., 2012) sowie der intrinsischen Motivation (Beltman et al., 2011) identifiziert. Sind diese individuellen Eigenschaften bei einer Lehrperson günstig ausgeprägt, erhöht dies folglich die Wahrscheinlichkeit einer positiven Bewältigung der spezifischen Umstände im Lehrkontext.

2.4.2 Zweite Welle der Resilienzforschung: Umweltfokus

Von der Vorstellung, dass Resilienz ein stabiler Zustand ist, hat sich die Forschung in der zweiten Welle entfernt. Hier sahen Wissenschaftler*innen Resilienz als *dynamischen Prozess* an, der *domänenspezifisch* ist (Wright et al., 2013). Denkbar wäre infolgedessen beispielsweise, dass eine Lehrkraft gegenüber erhöhter zeitlicher Belastung resilient ist, aber nicht im Falle sozialer Konflikte am Arbeitsplatz (mit Schüler*innen, Kolleg*innen, Vorgesetzten oder Eltern) und sich diese beiden Eigenschaften mit fortschreitender Berufspraxis darüber hinaus wandeln können.

In der zweiten Welle der Resilienzforschung stand nicht mehr im Vordergrund, *welche* Faktoren Resilienz hervorrufen, sondern *wie* diese die Fähigkeit, mit widrigen Umständen umzugehen, beeinflussen (Masten, Best, & Garnezy, 1990). Es bestand dementsprechend an dieser Stelle bereits eine Auffassung von Resilienz als ein komplexerer Interaktionsprozess einer Person mit ihrer weiteren Umgebung (Wright et al., 2013). Folglich lagen nicht mehr vorrangig personale Eigenschaften im Fokus der Untersuchungen, sondern besonders *Umweltfaktoren*. In der „short list“ (Wright et al., 2013, S. 21) werden unter anderem Charakteristika einer stabilen und unterstützenden häuslichen Umgebung wie etwa ein autoritativer Erziehungsstil aufgeführt, der durch ein ausgewogenes Verhältnis von Wärme und konsistenter Strenge gekennzeichnet ist. Als Umfeld wurde jedoch nicht nur die direkte Familie angesehen. Auch weitere soziale Beziehungen wie solche zur Peer-Gruppe, zu Lehrkräften oder Leiter*innen von Sportvereinen

können sich positiv auf die Resilienz von Kindern und Jugendlichen auswirken. Starke Bindungen zu weiter entfernten Bezugspersonen kommen besonders dann zum Tragen, wenn die Eltern weniger verfügbar sind (z.B. durch Krankheit oder Tod) und können sozusagen als Substitut für die Eltern protektiv wirken (Werner, 1996). Dies verdeutlicht, dass die Entwicklung eines Menschen stets *multikausal* verursacht ist und nicht ausschließlich auf einen einzelnen Faktor zurückgeführt werden kann.

In Bezug auf den Lehrberuf konnte unter anderem die kollegiale Unterstützung als ein entscheidender schützender Interaktionsprozess aufgezeigt werden (Bakker, Demerouti, & Euwema, 2005). Auch in der in Kapitel 2.3 beschriebenen Interviewstudie (Howard & Johnson, 2004) erwies sich eine starke Unterstützungsgruppe als Schutzfaktor. Diese konnte sich in positiven kollegialen Beziehungen zeigen, aber auch durch eine fürsorgliche und gut verfügbare Schulleitung, eine einfühlsame Partnerschaft oder bereichernde freundschaftliche Beziehungen.

Schlagworte wie *Multifinalität* und *Äquifinalität* spielten in dieser Phase zudem eine wichtige Rolle (Cicchetti & Rogosch, 1996; Wright et al., 2013). Der Multifinalität entsprechend gelangte man zu der Erkenntnis, dass zwei Personen zum Beispiel unter den gleichen widrigen umweltbezogenen Umständen unterschiedliche Entwicklungen aufzeigen können, was wiederum in voneinander abweichenden personenbezogenen Bedingungen begründet liegen kann. Der Äquifinalität entsprechend wurde festgehalten, dass verschiedenartige Voraussetzungen zweier Personen zu dem gleichen Ergebnis führen können.

Übertragen auf den Lehrkontext bedeutet dies, dass zwei Lehrkräfte vergleichbar widrigen Umständen an ihrer Schule ausgesetzt sein können und eine der zwei Personen daraufhin eine Burnout-Symptomatik aufweist, während die andere sich dennoch positiv adaptiv entwickelt, weil sie beispielsweise über starke Kompetenzerzeugungen verfügt und große Erfolgserlebnisse (s. Kapitel 2.3) hat (multifinaler Ausgang). Eine dritte Lehrperson könnte sich ebenso positiv adaptiv entwickeln, aber dies auf anderem Wege erreicht haben (äquifinaler Ausgang), wie zum Beispiel dank einer besonders stark ausgeprägten agency (s. Kapitel 2.3).

Mit der zweiten Welle wurde Resilienz zunehmend als *variabel* angenommen und nicht mehr als starre Eigenschaft. Damit ging die Überzeugung einher, dass Resilienz sich über die Lebensspanne entwickeln können muss. Doch nicht nur eine ‚natürliche‘ Resilienzentwicklung von innen heraus ist in diesem Zusammenhang vorstellbar, sondern auch, dass sich die Widerstandskraft von außen angestoßen entwickelt. Es ist zu schließen, dass Resilienz gezielt im Rahmen von Programmen gefördert werden kann. Mit zu diesem Zweck konzipierten Maßnahmen setzten sich Forschende in der dritten Welle auseinander.

2.4.3 Dritte Welle der Resilienzforschung: Förderprogramme

Nachdem resilienzförderliche Vorgänge identifiziert werden konnten, wurde in der *dritten* Forschungswelle der Versuch deren Begünstigung durch Präventionsprogramme anvisiert (Wright et al., 2013). Zugleich sollten aber auch die innerhalb der ersten beiden Phasen entwickelten Theorien auf ihre Richtigkeit überprüft werden (Masten, 2007). Mittels spezifischer Evaluationsdesigns – zum Beispiel Längsschnittstudien mit Kontrollgruppe (KG) und Experimentalgruppe (EG) – konnten angenommene domänenspezifische Schutzfaktoren gezielt getestet und gefördert werden. Stieg infolgedessen auch

die Resilienz speziell in der EG an, so konnte geschlossen werden, dass diese Entwicklung auf das Programm zurückzuführen war. Dieser kausale Schluss ermöglichte die Bestätigung des zuvor ermittelten Schutzfaktors.

Einige der durchgeführten Maßnahmen richteten sich an spezifische Risikogruppen wie zum Beispiel Kinder suchtkranker Eltern (z.B. S. Jordan, 2010). Hier spricht man von selektiver Prävention (Beelmann, 2010). Andere wurden als universelle Präventionsmaßnahmen konzipiert und nahmen keine Auswahl hinsichtlich der Zielgruppe vor (Beelmann, 2010); so auch das Programm zur *Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen* (PRiGS; Fröhlich-Gildhoff, Becker, & Fischer, 2012), das eine Resilienzförderung für alle Kinder der Jahrgangsstufen 1 bis 4 bieten soll.

Es stellte sich in allgemeineren Studien die Frage, auf welche Art Resilienzförderung idealerweise erfolgen sollte: Im Sinne des Risiko- und Schutzfaktorenkonzeptes sollte eine positive adaptive Entwicklung sowohl begünstigt werden, wenn Risikofaktoren vermindert als auch dann, wenn Schutzfaktoren ausgebaut werden. Der Vergleich der Wichtigkeit von Schutzfaktoren versus Risikofaktoren für die Resilienz einer Person ergab, dass beide Arten der Prävention gleichermaßen wirksam zu sein scheinen (Van der Put et al., 2011). Ebenso zeigte sich, dass besonders frühzeitige Programme stärker wirken (Van der Put et al., 2011).

Im Bereich der Lehramtsausbildung existieren bislang jedoch kaum evaluierte Resilienzförderungsmaßnahmen (Mansfield, Beltman, Broadley, et al., 2016). Im Rahmen einer Literaturzusammenschau hat Le Cornu (2009) zwar beispielsweise ein Modell entworfen, welches das Lehramtsstudium in Australien und besonders die darin enthaltenen professionellen Erfahrungen/Praktika in Schulen resilienzförderlicher gestalten soll, doch auch hier fehlen detaillierte Durchführungshinweise sowie Befunde zu Effekten dieser Umstrukturierung. Eine Ausarbeitung von Mansfield et al. (2016) beinhaltet ebenso ein Konzept zur Überarbeitung des Lehramtsstudiums in Australien, das sogar konkretere praktische Umsetzungsvorschläge einschließt, aber ebenso keine Wirksamkeitsüberprüfung umfasst⁵.

Wie oben bereits festgehalten, ist ein höherer Erfolg bei frühzeitiger Durchführung von Resilienzförderungsmaßnahmen zu finden (Van der Put et al., 2011). Dieser Befund ist auf die Berufsgruppe der Lehrenden übertragbar, sodass die Resilienzförderung auch im Lehrkontext möglichst früh erfolgen sollte. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass Programme während der Ausbildungszeit (im Studium oder spätestens im Referendariat) effektiver sind als solche, die auf bereits praktizierende Lehrkräfte ausgerichtet sind. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, Resilienzförderungsprogramme als Maßnahme mit präventivem Charakter zu konzipieren und zeitlich im Idealfall bereits während des Lehramtsstudiums anzusiedeln. Dies ist auch in Anbetracht der Tatsache, dass sich logischerweise im Studium, also vor dem Eintritt in den Lehrberuf, grundlegend noch weniger maladaptive berufliche Routinen (in Bezug auf den Lehrberuf) etabliert haben dürften, als vorteilhaft zu werten. Es hat sich gezeigt, dass Maßnahmen bei Lehramtsstudierenden besonders wirksam sind, wenn sie direkt vor einer Praxisphase erfolgen (Lubitz,

5 Genauere Ausführungen zu Literatur, die sich auf Resilienzförderungsprogramme im Lehrbereich bezieht, sind in Kapitel 2.5 zu finden.

2007). Das circa fünfmonatige Praxissemester, das an vielen deutschen Universitäten im Masterstudium Lehramt eingeführt wurde, stellt eine solche Phase dar und bringt eine Steigerung (mittlere Effektgröße) des Belastungserlebens mit sich (Schüle, Schriek, Kahlert, & Arnold, 2017)⁶. Deshalb stellt die Zeit vor diesem Semester einen angemessenen Zeitpunkt dar, um eine Resilienzförderungsmaßnahme vorzunehmen: Es ist darauffolgend einerseits eine spezifische Risikosituation vorhanden, die für die Entwicklung von Resilienz notwendig ist, und andererseits sind in dieser Zeit besonders starke Effekte von dem Programm zu erwarten.

2.4.4 Vierte Welle der Resilienzforschung: Multilevel-Perspektive

Während der *vierten* Forschungswelle steht nun eine *Multilevel-Perspektive* (Cicchetti & Curtis, 2007) im Vordergrund. Hier werden Ergebnisse der anderen drei Wellen weiterentwickelt, indem sie in *komplexeren, mitunter interdisziplinären* Modellen gleichzeitig integriert werden (Wright et al., 2013). Die zeitgleiche Betrachtung von Effekten auf verschiedenen Ebenen kann dabei wichtige neue Erkenntnisse liefern; beispielsweise darüber wie unterschiedliche Faktoren miteinander interagieren. Ermöglicht wurde diese Entwicklung durch neue Technologien (Masten, 2007) einerseits im (neuro-)biologischen Bereich und andererseits bei der Erstellung und Auswertung komplexerer statistischer (Interaktions- und Wirkungs-)Modelle. Der eingangs geschilderte Zugang von Ungar (2005) mit den zwei Komponenten des Navigierens und Verhandelns und den daraus resultierenden wechselseitigen Person-Umwelt-Interaktionen (s. Kapitel 2.2) kann dieser Forschungswelle zugeordnet werden, da hier ein komplexes Interagieren thematisiert wird und als Interaktionspartner Jugendhilfeeinrichtungen im Fokus stehen. Diese sind nicht dem engeren sozialen Umfeld zuzuordnen, sondern dem Weiteren beziehungsweise dem übergeordneten System oder der gesellschaftlichen Ebene.

Interaktionen wurden auch zwischen den Genen und der Umwelt ermittelt (sog. Gen-Umwelt-Interaktionen). Es erwiesen sich das Enzym Monoaminoxidase-A (MAOA) sowie der Serotonin-Transporter 5-HTT beziehungsweise deren genetische Kodierung als wichtige Moderatoren zum Beispiel für die Auswirkungen von Missbrauch auf die Psychopathologie oder Resilienz eines betroffenen Individuums (Kim-Cohen & Gold, 2009). Bestimmte Ausprägungen pufferten die negative Wirkung signifikant ab. In diesen Fällen wird von einer resilienzförderlichen Allel-Variante gesprochen; die andere Allel-Ausprägung dagegen stellt einen Hinweis auf eine vulnerable genetische Disposition dar (Kim-Cohen & Gold, 2009).

Dabei wird im Englischen unter dem Schlagwort *differential susceptibility* aktuell diskutiert, ob die Effekte nicht daher rühren, dass spezifische Gen-Polymorphismen unter *allen* Umweltbedingungen ungünstigere Resultate hervorrufen, sondern dass sie eine *grundsätzliche Sensitivität* gegenüber der Umwelt mit sich bringen. Diese Sensitivität würde sich bei positiven Umweltbedingungen positiv und bei negativen Bedingungen negativ auswirken (Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, Pijlman, Mesman, & Juffer, 2008; Belsky, Bakermans-Kranenburg, & van IJzendoorn, 2007). In Bezug auf Resilienzförderungsprogramme ist wiederum die Eigenschaft der *vantage sensitivity* von

6 (für entgegengesetzte Befunde Römer, Rothland, & Straub, 2018)

hoher Bedeutung, welche als der positive Teil der differential susceptibility angesehen werden kann. Hier wird angenommen, dass bestimmte Personen besonders stark von positiven Umwelteinflüssen profitieren und damit auch besonders empfänglich für Förderprogramme und Präventionsmaßnahmen sein sollten (de Villiers, Lionetti, & Pluess, 2018). In verschiedenen Untersuchungen konnte bereits festgestellt werden, dass die *vantage sensitivity* als Moderator der Effekte von Resilienzförderungsmaßnahmen fungieren kann (zusammenfassend de Villiers et al., 2018). Der Einbezug der Resilienz in Studien zur Gen-Umwelt-Interaktion ist noch vergleichsweise neu und kann, wie verdeutlicht, weitreichende Erkenntnisse mit sich bringen (Kim-Cohen & Turkewitz, 2012). Ebenso lassen Untersuchungen zur differential susceptibility möglicherweise auch Schlüsse über sogenannte Non-Responder (Personen, die *keine* Effekte nach Fördermaßnahmen zeigen) zu: Sie könnten aufgrund einer genetisch bedingten geringen Sensitivität gegenüber Umwelteinflüssen ebenso wenig auf Fördermaßnahmen wie auf andere Umweltfaktoren reagieren.

Die Forschungspraxis ist auf diese Weise erheblich umfassender geworden, da sie sowohl individuelle als auch kontextuelle, biologische, gesellschaftliche und interaktionale Perspektiven auf Resilienzprozesse einschließt. Im Lehrkontext bedeutet dies etwa, schulische Ressourcen, aber zugleich auch kollegiale Interaktionsprozesse, Schüler*innen-Lehrenden-Beziehungen und individuelle Eigenschaften der Lehrkraft sowie deren Zusammenspiel in Programmen und Analysen zu berücksichtigen. So beinhaltet die in Kapitel 2.4.3 erwähnte Präventionsmaßnahme für Grundschulen PRiGS (Fröhlich-Gildhoff et al., 2012) einen Mehrebenenansatz: Es soll auf Schüler*innenebene durch die im Manual beschriebenen ‚Resilienzstunden‘ eine Förderung erfolgen, aber es werden zusätzlich Eltern beziehungsweise die engsten Bezugspersonen, alle pädagogischen Fachkräfte, die Gesamtorganisation Schule sowie sogar der gesamte Sozialraum einbezogen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2012).

Die vorliegende Arbeit ist der Forschungstradition der dritten Welle zuzuordnen, da sie eine Präventionsmaßnahme beinhaltet, die auf ihre Wirksamkeit überprüft wird. Ferner soll das Zusammenwirken individueller und kontextueller Faktoren, die auf institutioneller Ebene gefördert werden, berücksichtigt werden, sodass es sich um ein höheres Analyseniveau handelt, als es bei der ersten und zweiten Welle vorhanden war. Mithilfe der durchgeführten Evaluation können existierende Annahmen über Zusammenhänge zwischen Resilienz bei angehenden Lehrkräften und spezifischen Variablen auf ihre Richtigkeit überprüft werden. Somit lassen sich wichtige Schlussfolgerungen für die Lehramtsausbildung und die Professionalisierungsdebatte ableiten. Hierbei spielt auch eine Rolle, wie dem Risikostatus der Lehrenden begegnet werden kann und beispielsweise auf welche Weise zu verhindern ist, dass eine Burnout-Symptomatik entsteht. Anhaltspunkte hierfür kann die aktuelle Forschung zu Resilienzförderung bei (angehenden) Lehrenden bieten.

2.5 Stand der Forschung: Resilienzförderung bei (angehenden) Lehrpersonen

Wie in Kapitel 2.1 abgeleitet, scheinen viele Lehrkräfte unter ihren Berufsbedingungen zu leiden – zum einen in der Form, dass sie psychopathologische Symptome zeigen und

zum anderen, dass sie sich gezwungen sehen, das Berufsfeld endgültig zu wechseln oder ein geringeres Wohlbefinden aufweisen. Der Ansatz, aus diesen Gründen das Lehramtsstudium anzupassen oder Präventionsmaßnahmen bei Lehrpersonen durchzuführen, wurde bereits in aktuellen Publikationen aufgegriffen. Studien zu fertig ausgebildeten praktizierenden Lehrkräften sind in größerer Zahl vorhanden und untersuchen meist personale Faktoren, die die individuellen Bewältigungsfähigkeiten von Lehrenden beeinflussen (z.B. Meiklejohn et al., 2012). Die in dieser Arbeit im Mittelpunkt stehenden Lehramtsstudierenden sowie auch Berufseinsteiger*innen sind hingegen seltener Gegenstand von Untersuchungen (z.B. Johnson et al., 2014). Vier solcher, für das vorliegende Promotionsvorhaben relevante, Konzepte sollen im folgenden Abschnitt zusammengetragen und es sollen Forschungsdesiderate herausgearbeitet werden. In Kapitel 2.3 erfolgte bereits eine Betrachtung der Literatur zu Resilienz bei Lehrenden, doch darin waren weniger konkrete Modelle enthalten, sondern eher Aussagen zu allgemeinen Zusammenhängen. Daher handelt es sich bei den in diesem Kapitel betrachteten vier Ansätzen (für eine Zusammenfassung s. Tab. 1) um Forschungsarbeiten mit spezifischen abgeleiteten Implikationen oder praktischen Übungen. Im Folgenden werden

- das *Potsdamer Trainingsmodell* (Schaarschmidt & Kieschke, 2007b),
- Implikationen, die aus einer Interviewstudie mit Lehrenden aus sozial benachteiligten Wohngebieten abgeleitet wurden (Castro, Kelly, & Shih, 2010),
- das *learning communities Modell* (Le Cornu, 2009) sowie
- das *BRiTE-Framework* (Mansfield, Beltman, Broadley, et al., 2016) dargestellt.

2.5.1 Das Potsdamer Trainingsmodell

Das besonders in Deutschland geläufige *Potsdamer Trainingsmodell* (Schaarschmidt & Kieschke, 2007b) ist vorrangig für Lehrerinnen und Lehrer konzipiert worden. Dennoch fand ebenso eine Erprobung an Referendar*innen und Lehramtsstudierenden statt, in der sich positive Effekte zeigten. Das Modell besteht aus sieben Modulen, die zunächst kurz beschrieben werden.

Das Programm beginnt mit einem *diagnostischen Teil mittels AVE*M (s. Kapitel 2.1.1.3). Die Teilnehmenden erhalten in diesem Zuge Rückmeldung über das bei ihnen vorhandene Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens. Dabei werden die individuelle Belastungssituation sowie persönliche Kompetenzen beleuchtet. Auf Basis der Fragebogenergebnisse erfolgen individuelle Schwerpunktsetzungen für das Trainingsprogramm. Im Anschluss wird auf Ebene der 11 Einzelskalen (s. Kapitel 2.1.1.3) das genauere Profil jedes/jeder Teilnehmenden betrachtet (Abujatum, Arold, Knispel, Rudolf, & Schaarschmidt, 2007).

Darauf folgt eine *Analyse der Ursachen* für das Vorhandensein von Risikomustern. Die Teilnehmenden sollen hier „vor allem die Ursachen ihres Belastungserlebens herausarbeiten, die mit der eigenen Person zu tun haben“ (Abujatum et al., 2007, S. 119). Ergänzend zu einer theoretischen Unterfütterung werden Gründe für das Belastungserleben diskutiert. Dabei werden unter anderem Perfektionismus, Rückzug und Resignation thematisiert.

Das nächste Modul hat die *Technik der systematischen Problemlösung* zum Thema. Diese wird den Teilnehmenden zunächst erklärt und soll dabei helfen, Probleme „planvoll und strategisch, Schritt für Schritt“ (Abujatum et al., 2007, S. 120) anzugehen. Dabei soll der sonst teilweise als schwierig empfundene Perspektivwechsel gefördert wer-

den. Die Lehrkräfte erproben die Technik danach gemeinsam an individuellen, aktuell belastenden Problemen und können somit von den anderen Teilnehmenden bereichert werden.

Es folgt an vierter Stelle das Modul zum *Zeit- und Selbstmanagement*. Hier sollen die Gruppenmitglieder lernen, die eigene Zeitznutzung zu analysieren und Zeitdiebe zu identifizieren. Zudem werden das Setzen von Prioritäten, das Einplanen von Pufferzeiten und die Beachtung der Leistungskurve thematisiert (Abujatum et al., 2007). Die Teilnehmenden lernen, dass ein regelmäßiger Belastungsausgleich bereits im Arbeitsalltag und nicht nur an den Wochenenden oder gar während der Ferien erfolgen sollte.

Im Modul *Kommunikation und soziale Kompetenz* werden den Teilnehmenden Grundlagen für eine gelingende soziale Kommunikation vermittelt. Daran anschließend besteht die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch über herausfordernde soziale Situationen in der Schule und mögliche Bewältigungsformen. Einen wichtigen Teil nimmt die Erprobung in konkreten Rollenspielen ein. Es werden dabei verschiedene klassische Fälle wie beispielsweise die Schlichtung oder Vermittlung zwischen Parteien anhand spezifischer Beispielinstruktionen simuliert. Hier werden auch das eigene Auftreten und dessen Wirkung sowie Variationsmöglichkeiten besprochen (Abujatum et al., 2007).

Das vorletzte Modul setzt sich mit *Zielsetzung und -planung* auseinander. Im Rahmen dessen lernen die Teilnehmenden die Bedeutung von Zielen sowie Grundlagen für deren gelungene Formulierung kennen. Sie besprechen eigene persönlichkeitsförderliche berufsbezogene Ziele, wie ein Zielsetzungsprozess abläuft und wie die Zielerreichung ermöglicht werden kann. Zum Abschluss des Trainings wird dieses Modul erneut aufgegriffen und die Lehrkräfte können Ziele zur Belastungsreduktion, die sie aus dem Training mitnehmen, festhalten. Ihnen soll dabei ein Prozess der Zielableitung, der in 12 Schritte aufgegliedert ist, helfen. An dieser Stelle ist es wichtig, dass mögliche Hindernisse bereits im Vorfeld antizipiert werden, damit sie später erfolgreich bewältigt werden können oder der Zielerfüllung gar nicht erst im Weg stehen (Abujatum et al., 2007).

Die abschließende Einheit zum Thema *Entspannung* rundet das Trainingsprogramm ab. In diesem Modul lernen die Gruppenmitglieder die progressive Muskelrelaxation, Atemtechniken und die Fantasiereise insofern kennen, als dass ihnen grundlegende Informationen dazu gegeben werden ebenso wie wichtige Durchführungsinstruktionen (Abujatum et al., 2007). Bei den Techniken handelt es sich den Autor*innen zufolge um „alltags-taugliche sowie eigenständig und ohne größeren Aufwand praktikierbare“ und entsprechend der „persönlichen Neigungen und Eignungen“ (Abujatum et al., 2007, S. 124) auswählbare Übungen.

Im Rahmen der sieben skizzierten Module sind jeweils „Spezifizierungen und Akzentsetzungen“ (Abujatum et al., 2007, S. 124) möglich. Das bedeutet, dass sowohl auf Ebene der Gruppe als auch auf der des Individuums einzelne Module besonders viel Raum erhalten und andere wiederum etwas in den Hintergrund rücken können. Die Entscheidung darüber fällt in Abhängigkeit davon, wie die Muster innerhalb einer Trainingsgruppe verteilt sind. Es wird angeführt, dass Personen mit dem Risikomuster B meist in den Bereichen Ziele und Kommunikation hohe Bedarfe aufwiesen, während beim Risikomuster A zum Beispiel Zeit- und Selbstmanagement von hoher Wichtigkeit seien (Abujatum et al., 2007). An dieser Stelle zeigt sich, dass das Potsdamer Trainingsmodell keinesfalls als starres Durchführungskonzept aufzufassen ist, sondern im Gegenteil Räume zur individuellen Anpassung bietet.

Mit dem Programm wird, wie verdeutlicht, in erster Linie die Intention verfolgt, das Auftreten der Risikomuster des Verhaltens und Erlebens, beispielsweise des Risikomusters B, das oft mit Burnout assoziiert ist (Schaarschmidt, 2005), zu reduzieren. Sehr häufig sind Probleme, Hindernisse, Konflikte und Defizite Ausgangspunkt der Einheiten, Reflexionen und Übungen. Das Konzept der Resilienz steht hier zumindest explizit weniger im Vordergrund, da das Trainingsprogramm demgemäß von maladaptiven Verhaltens- und Erlebensmustern ausgeht und auf dieser Basis konzipiert wurde. Die Trainingsschritte sollen auf Grundlage des vorhandenen Musters – anhand der vorhandenen Defizite – angepasst werden. Basis ist hier folglich weniger die Ressourcenorientierung, die als essentieller Bestandteil der Resilienz anzusehen ist (s. Kapitel 2.4), sondern eine Defizitorientierung, auch wenn im Rahmen des Programms gezielt Ressourcen aufgebaut werden sollen.

Wie bereits erwähnt, überprüften Abujatum et al. (2007) die Effekte des Potsdamer Trainingsmodells auch an Lehramtsstudierenden systematisch. Im Zeitraum von 2001 bis 2006 nahmen insgesamt 366 Studierende mit vollständigen Datensätzen am Training teil (EG) und 51 Personen mit vergleichbaren Ausgangswerten fungierten als KG (Abujatum et al., 2007). Es lag ein längsschnittliches prä-post-Design vor, bei dem unmittelbar vor Trainingsbeginn sowie drei Monate nach Trainingsabschluss Erhebungen erfolgten. Erhoben wurden die Musterausprägung im AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 2008) sowie ein Maß für sozial-kommunikatives Kompetenzerleben. Es zeigte sich, dass in der EG nach dem Training die Risikomuster A und B deutlich reduziert werden konnten: Zusammengenommen waren sie vor dem Training bei circa 47% der Teilnehmenden vorhanden und hatten sich danach in etwa halbiert. Das Muster S und auch das Muster G stiegen um jeweils mindestens 10 Prozentpunkte an (Abujatum et al., 2007). Dieser Trend wird als positiv bewertet, da insgesamt die Häufigkeit der Risikomuster reduziert wurde. Auch wenn bei dem Schonungsmuster S weiterhin ein geringes Arbeitsengagement vorliegt und dessen Erreichung somit nicht Ziel des Trainings war, wirkt dieses zumindest weniger gesundheitsgefährdend als die zwei Risikomuster. Die Effekte lassen sich kausal auf das Trainingsprogramm zurückführen, da in der KG im Gegensatz zur EG eher geringfügigere Veränderungen von maximal vier Prozentpunkten zu verzeichnen sind. Lediglich das Muster der Schonung nimmt in der KG um circa acht Prozentpunkte zu. Dies wiederum relativiert die in der EG festgestellte Zunahme dieses Musters und lässt vermuten, dass es sich dabei um einen allgemeinen Trend und weniger um einen Trainingseffekt handeln könnte (Abujatum et al., 2007). Ergebnisse zur inferenzstatistischen Prüfung der Effekte sind in dem entsprechenden Buchkapitel nicht zu finden. Das heißt, es kann aus diesen deskriptiven Unterschieden nicht geschlossen werden, dass eine signifikante Gruppe \times Zeit-Interaktion vorgelegen hat. Abgesicherte signifikante Befunde werden einzeln, aber nicht für die Gesamtmuster, bezüglich acht der 11 Skalenwerte belegt. Überdies berichten die Autor*innen von positiven Entwicklungen im Erleben der sozial-kommunikativen Kompetenzen.

Zusammengenommen handelt es sich beim Potsdamer Trainingsmodell um eine Maßnahme mit sieben Modulen, die zur Förderung von Lehrkräften konzipiert und ebenso erfolgreich an Lehramtsstudierenden erprobt wurde. Konzeptionell deckt sich das Trainingsprogramm nicht vollständig mit dem Konstrukt der Resilienz, da die Ressourcenorientierung nicht ausreichend Raum einnimmt. Das Programm wurde an großen Stichproben durchgeführt und evaluiert. Dabei zeigten sich auf verschiedenen Ebenen

durchweg positive Tendenzen gegenüber einer KG, doch teilweise mangelt es an der Überprüfung der statistischen Bedeutsamkeit der Befunde.

2.5.2 Implikationen einer Interviewstudie mit Lehrenden

Mit Lehrkräften, die sich erst in ihrem ersten Lehrjahr befanden, beschäftigten sich Castro, Kelly und Shih (2010). Sie führten eine qualitative Analyse von Interviews mit 15 Lehrenden aus sozial benachteiligten Wohngebieten durch (fünf Lehrkräfte aus ländlichen Schulen, fünf aus städtischen und fünf aus Förderschulen). Ein wichtiges Augenmerk legten sie dabei auf die agency (s. Kapitel 2.3) der Befragten, die sich als besonders ausgeprägt erwies und für die Lehrenden eine wichtige Hilfe zur Bewältigung der widrigen Umstände darstellte.

Es kristallisierten sich insgesamt vier wesentliche Strategien heraus, welche die Lehrpersonen nutzten, um mit Schwierigkeiten im Schulalltag aktiv und sinnvoll umzugehen: das Hilfesuchen in Kombination mit ausgeprägter Persistenz, das Problemlösen, die positive Handhabung schwieriger Beziehungen und das Aufsuchen von Möglichkeiten zu Erholung und Ausgleich. In Zusammenhang zum *Hilfesuchen* wird dargelegt, dass Hilfe laut den Ergebnissen im schulischen Kontext in der Regel nicht angeboten wird, sondern aktiv eingefordert werden muss. Neue Lehrkräfte bewegen sich in diesem Fall in einem Spannungsfeld zwischen dem Wunsch, kompetent zu wirken und dem Bedürfnis nach Unterstützung. Die Persistenz wird besonders dann notwendig, wenn die neue Lehrkraft die Person, die eigentlich ihr gegenüber die Mentor*innenrolle einnehmen sollte, als wenig hilfreich empfindet. In diesen Fällen suchten sich die beginnenden Lehrpersonen andere Ansprechpartner*innen inner- und außerhalb der Schule, die inoffiziell die Rolle der Mentor*in übernahmen. Hilfe muss teilweise aber auch in Form von Ressourcen (z.B. Unterrichtsbüchern) von den Berufsanfänger*innen eingefordert und organisiert werden – beispielsweise auch dadurch, dass sie das Problem auf höherer Instanz thematisieren. Das *Problemlösen* zeigte sich in den drei Formen trial and error, Rat bei anderen holen und nach Alternativen suchen. Problemlösen in Form von trial and error war am häufigsten vorhanden, aber führte teilweise zu neuen Problemen und förderte den sozialen Austausch wenig. Die Strategie, Rat bei anderen zu holen, rief im Gegensatz dazu positive Gruppenprozesse hervor und ermöglichte es den neuen Lehrkräften, von der Expertise anderer zu profitieren. Suchten Lehrkräfte nach Alternativen, so beobachteten sie zum Beispiel andere Lehrkräfte oder recherchierten im Internet. Zum *Umgang mit schwierigen Beziehungen*, die sowohl Eltern als auch Kolleg*innen und Personen anderer Professionen betreffen können, erwies sich als sinnvolle Strategie, Verbündete zu suchen, den Kontakt systematisch zu vermeiden oder die Vorkommnisse zum eigenen Schutz zu dokumentieren. Für die *Erholung* war bei den befragten Lehrkräften wichtig, dass sie lernten, eine Ausgewogenheit von Beruf und Freizeit aufrechtzuerhalten, auf das eigene Wohlbefinden außerhalb der Schule zu achten und das Lehren als befriedigend zu empfinden (Castro et al., 2010).

Bezugnehmend auf die in Kapitel 2.2 aufgeführte Literatur sind in den vier wesentlichen Strategien Aspekte der navigation und negotiation (Ungar, 2005) wiederzuerkennen: Beispielsweise kann das gezielte Aufsuchen von Hilfe und Erholungsmöglichkeiten als Navigieren in Richtung Ressourcen verstanden werden, während die Persistenz einem Verhandlungsprozess im Sinne der negotiation ähnelt. Es zeigte sich demgemäß, dass die Lehrenden für eine positive Bewältigung aktiv vorgehen und ein hohes Ausmaß an

Eigeninitiative zeigen müssen, was sich auch mit dem Begriff der agency (s. Kapitel 2.3) deckt. Beim Eintritt der Lehrpersonen in eine neue Schule handele es sich folglich um einen Sozialisationsprozess, der erheblich von der Schulkultur geprägt sei (Castro et al., 2010). Dies stellt eine starke Verbindung zur Theorie der Schule (Fend, 1980) her, in der die Sozialisation eine der gesellschaftlichen Funktionen von Schule darstellt. Ferner seien neue Lehrpersonen ihrer Umwelt nicht wehrlos ausgeliefert, sondern offensichtlich in der Lage, diese proaktiv zu transformieren und an Stellen Ressourcen zu generieren, an denen zuvor keine existierten beziehungsweise solche auszubauen, die bereits als Grundlage vorhanden waren. Zugleich halten die Autor*innen aber auch fest: „however, the burden for success and securing resources fell on teachers themselves“ (Castro et al., 2010, S. 622). Auf struktureller Ebene wurden demnach weniger begünstigende Faktoren identifiziert und die Verantwortung lag maßgeblich bei den Lehrpersonen selbst. Für die Ausbildung von Lehrpersonal werden eher allgemeine Konsequenzen gezogen: Beispielsweise die Behandlung von Fallstudien und die Begleitung bei Praktika sollten Problemlösen begünstigen, Dozent*innen sollten Professionalität und den Umgang mit Kolleg*innen und Eltern thematisieren, unterstützende Peer-Gruppen sollten sowohl im Studium als auch zu Arbeitsbeginn gebildet werden und Dozent*innen und Schulleiter*innen sollten eine Atmosphäre des Vertrauens ermöglichen, in der neue Lehrkräfte Rat und Unterstützung erfahren können (Castro et al., 2010).

2.5.3 Das learning communities Modell

Auch in der Arbeit von Le Cornu (2009) spielt die von Castro et al. (2010) angesprochene Peer-Unterstützung eine wichtige Rolle. Nach dem bereits in Kapitel 2.3 erwähnten Ansatz der relational resilience von Judith V. Jordan (2013) konstruiert Le Cornu ein *learning communities Modell*. Es basiert ebenso auf der Annahme, dass jegliches psychologisches Wachstum durch Beziehungen entsteht (Le Cornu, 2009). Das Modell soll der Umstrukturierung des Praktikums im Lehramtsstudium in Australien dienen. Ihm liegt ein sozialkonstruktivistischer Ansatz des Lernens zugrunde, der beinhaltet, dass die Bedeutung von Inhalten unter anderem kollaborativ konstruiert wird (Le Cornu, 2009). Darauf basierend wurden bereits Änderungen an der Praktikumsphase des Australischen Bachelors für Lehramtskandidat*innen vorgenommen. Sie beziehen sich einerseits auf die verwendeten Begrifflichkeiten (z.B. *university mentor* statt *university liaison*, *professional experience* statt *practicum*), aber auch auf die organisierte Struktur (z.B. standortgebundene Gruppierungen von Studierenden zur Förderung des professionellen Austauschs). Als Resultat soll insgesamt die Entstehung professioneller learning communities zur beruflichen Weiterentwicklung gefördert werden. Die Teilhabe an diesen Gemeinschaften bringe die Möglichkeit mit sich, dass die Studierenden sich gegenseitig über gemeinsame Reflexionen bereichern. Dahinter steht die Annahme, dass die Entwicklung von Resilienz nicht einzig vom Individuum, sondern maßgeblich vom Kontext und der Interaktion mit diesem sowie der Fähigkeit beziehungsweise Möglichkeit zum Beziehungsaufbau abhängt.

Die kollaborativen Beziehungen sollen mehr Zugang zu persönlicher und professioneller Unterstützung ermöglichen und auf diese Weise bewirken, dass sich Resilienz begünstigt entwickelt. Gekennzeichnet sind sie durch die drei Merkmale „*mutuality*, *empowerment* and the *development of courage*“ (Herv. im Original; Le Cornu, 2009, S. 719). Diese werden nun genauer beschrieben.

Beziehungen im learning communities Modell sollen im Idealfall durch „mutuality“ charakterisiert sein (Le Cornu, 2009, S. 719). Damit ist eine Reziprozität in den Beziehungen gemeint. Die Beratung eines Community-Mitglieds soll zwar einerseits dem Mitglied helfen, aber zugleich auch der beratenden Person, also ein gegenseitiges Geben und Nehmen ermöglichen. Dabei übernehmen die Mitglieder jeweils Verantwortung für die anderen und zugleich für sich selbst. Ein weiteres Kennzeichen stellt das „empowerment“ (Le Cornu, 2009, S. 719) dar. Darunter ist zu verstehen, dass die Studierenden sich gegenseitig bestärken und dabei helfen, durchzuhalten. Zudem soll der Kontakt zu anderen dazu anhalten, neue Verhaltensweisen auszuprobieren, die bei sozialer professioneller Isolation kein Teil des Verhaltensrepertoires wären, und ein Bewusstsein über die eigene Verfassung sowie Entwicklungsprozesse schaffen. Das dritte Merkmal der Beziehungen in learning communities ist „development of courage“ (Le Cornu, 2009, S. 720). Dies zielt auf den Mut ab, sich in angstbesetzte Situationen zu begeben, was wiederum Rückzug vermeidet. Dieser Mut könne nicht von innen heraus entstehen, sondern es müsse eine Ermutigung von außen – zum Beispiel durch Mentor*innen – erfolgen. Dazu gehöre auch, die eigene erhöhte Vulnerabilität bei ersten praktischen Erfahrungen anzuerkennen und darauf durch Hilfesuchen zu reagieren sowie dass diese Verletzbarkeit auch von anderen anerkannt wird. Die äußere Begleitung von Lernprozessen durch konstruktives Feedback oder Abstufung in Lernschritte kann ebenso bei der Entwicklung von Mut behilflich sein.

Es werden folgende Empfehlungen zur Resilienzförderung im Lehramtsstudium ausgesprochen, die sich aus dem learning communities Modell ergeben. Es sollte vor allem eine *Verstärkung der Peer-Unterstützung* angestrebt werden. Die Peer-Unterstützung sei schließlich in allen drei Merkmalen des learning communities Modells enthalten. Zudem werde durch die emotionale Unterstützung, die Peers bieten können, begünstigt, dass die Studierenden ‚am Ball bleiben‘. Hierbei sei besonders relevant, dass zwischen Peers durch die ähnlichen Rollen keine hierarchische Beziehung bestehe. Zwar sei nicht zu erwarten, dass alle Studierenden die beschriebenen Beziehungen entwickelten, doch im Fokus stünde zumindest zu ermöglichen, dass diese aufgebaut oder verstärkt werden. Als Inhalt der Lehramtsausbildung in Vorbereitung auf das Praktikum wird zudem das *Erlernen bestimmter Fähigkeiten und Einstellungen* zur Intensivierung von Peer- und Mentor*innen-Beziehungen eingefordert. Dabei handelt es sich um „Dewey’s reflective attitudes and skills and the emphasis on the need for flexibility, reciprocity and highly developed interpersonal skills – in particular, listening and responding skills“ (Le Cornu, 2009, S. 721). Das heißt, dass im Studium unter anderem Reflexions- und Kommunikationsfähigkeiten unterrichtet werden sollten. Dazu gehört auch die Arbeit am Umgang mit Emotionen – besonders im Kontakt zu anderen und deren Erzählungen und Bedürfnissen, um auch deren positive Entwicklung zu fördern. Während der Praktika sollen laut Autorin darüber hinaus die *Praktikant*innen, ihre Mentor*innen und ihre Dozent*innen spezifisch angepasste Rollen* übernehmen. Hierzu wird dargelegt, dass die Praktikant*innen in learning communities eine relevantere Rolle spielen sollten. Dies liegt beispielsweise in der Verantwortungsübernahme nicht nur für sich sondern auch für die Peers begründet. Die Mentor*innen an den Schulen (praktizierende Lehrkräfte) sollen die Wichtigkeit und den hohen Einfluss ihrer Rolle wahrnehmen. Sie können den Lernprozess des Lehrens in der Schule durch ein Unterstützungsgerüst begleiten, das als Orientierungsgrundlage dient und in dem sie Anleitungen, Hilfestellungen und Denkan-

stöße (Gibbons, 2002) liefern (Le Cornu, 2009). Die Dozent*innen, die als Mentor*innen der Universität fungieren, können die Studierenden sowohl auf kognitiver als auch auf sozialer Ebene unterstützen, indem sie entsprechende Fähigkeiten im Vorfeld gemeinsam mit ihnen erlernen und während des Praktikums gegebenenfalls darauf rückverweisen. Ebenso können sie Hilfe bieten, wenn die Interaktionen mit den anderen beiden Beziehungspartner*innen (Peers und/oder Mentor*innen) beeinträchtigt sind (Le Cornu, 2009).

Die Darstellung des learning communities Modells in Bezug auf die Resilienzentwicklung während praktischer Erfahrungen von Lehramtsstudierenden gibt dem mehrfach bestätigten protektiven Faktor eines unterstützenden Kontexts und des Peer-Supports (s. Kapitel 2.3, 2.4.2 und 2.5) berechtigterweise einen großen Raum. Die Vorbereitung sowie die Begleitung des Praktikums sind konsequent von den erarbeiteten Grundsätzen durchgezogen. Doch sind die in diesem Modell ausgearbeiteten Empfehlungen ebenfalls sehr allgemein gehalten und bewegen sich teilweise eher auf einer ideellen als auf einer verhaltensbezogenen Ebene. Eine direkte Ableitung konkreter Handlungsimplikationen ist deswegen nicht möglich. Es ist beispielsweise schwer ersichtlich, auf welche Weise die angesprochene Rollenübernahme spezifisch angepasst werden kann und wie die dazu nötigen emotionalen und sozialen Fähigkeiten durch die Studierenden zu erwerben sind. In Bezug auf die Konzeption eines Resilienzförderungsprogramms fällt es dementsprechend vergleichsweise schwer, Handlungskonsequenzen zu ziehen.

2.5.4 Das BRiTE-Framework

Etwas konkreter als die Implikationen der Interviewstudie von Castro et al. (2010) und die des learning communities Modells (Le Cornu, 2009) sind die Hinweise, die von Mansfield et al. (2016) bei der Ableitung des *BRiTE-Frameworks* durch eine Zusammenschau von 71 Publikationen zur Resilienzentwicklung im Lehramtsstudium erarbeitet wurden. Die Autorinnen bilden vier Gruppen, denen die in der Literatur betrachteten ‚Resilienzfaktoren‘ zugeordnet werden können. In der von den Autorinnen erstellten Tabelle sind in jeder übergeordneten Gruppe jeweils mindestens 10 Faktoren enthalten. Dabei ist sowohl für die Gruppen als auch für die Unterfaktoren jeweils die Anzahl der Publikationen, die sich mit diesem Thema auseinandersetzen, angegeben. Hierüber wird eine Art Priorisierung vorgenommen: Die Anzahl der Publikationen, die sich mit den vier abgeleiteten übergeordneten Gruppen auseinandergesetzt haben, beträgt pro Gruppe zwischen 52 und 68. Die den Gruppen untergeordneten Resilienzfaktoren werden je in zwei bis 42 Publikationen betrachtet. Die Information darüber, wie häufig die einzelnen Resilienzfaktoren betrachtet wurden, erlaubt, die ihnen zugesprochene Wichtigkeit im wissenschaftlichen Diskurs einzuschätzen. Im Folgenden werden jeweils besonders die Resilienzfaktoren mit häufiger Behandlung in wissenschaftlichen Arbeiten genannt.⁷

In die Gruppe *personale Ressourcen* sind 12 Faktoren eingeschlossen, darunter beispielsweise Motivation und Effektivität. Ähnlich wie bei Ungar (2005), Castro et al. (2010) oder Howard und Johnson (2004) wird hier auch ein gewisser Antrieb von innen (im Sinne der intrinsischen Motivation bzw. agency) thematisiert. Der Gruppe *kontextu-*

7 Für weitere Details s. Tabelle 1 in Mansfield et al. (2016).

elle Ressourcen sind 14 Resilienzfaktoren zugeordnet. Dabei werden besonders soziale Akteur*innen auf schulischer Ebene genannt, wie Schulleiter*innen, Kolleg*innen und die Beziehung zu Schüler*innen – es sind also auch die von Gu (2014) aufgegriffenen Personengruppen enthalten und das Konzept der Peer-Unterstützung sowie die Wichtigkeit der Beziehungen (Le Cornu, 2009, 2013) finden ihren Platz. Darüber hinaus beinhaltet die Gruppe *Strategien* 15 Faktoren. Am häufigsten spielen dort die Faktoren Work-Life-Balance und Problemlösen eine Rolle. Als Strategie wird dementsprechend nicht nur der konkrete Umgang mit spezifischen problembehafteten Situationen gewertet, sondern zum Beispiel auch eine allgemeine Sensibilität für die Ausgeglichenheit zwischen Beruf und Freizeit. Zuletzt werden auch die *Outcome-Variablen* in einer Gruppe mit 10 Faktoren zusammengefasst und schließen zum Beispiel Wohlbefinden und Commitment ein. Wohlbefinden wird in 42 Publikationen als Outcome-Variable betrachtet. Dies lässt sich gut mit dem in Kapitel 2.3 formulierten Gedanken vereinen, das Vorhandensein einer positiven adaptiven Entwicklung (im Sinne der Definition von Resilienz) anhand hoher Ausprägungen des Indikators Wohlbefinden zu zeigen.

Abschließend wird das sogenannte *BRiTE-Framework*⁸ abgeleitet. Dieses enthält inhaltliche Erläuterungen, Beispiele für Themen im Lehramtsstudium sowie passende Ideen für Lehr- und Lernstrategien zu fünf übergeordneten Kategorien, die in dem publizierten dazugehörigen Projekt-Abschlussbericht folgendermaßen dargestellt werden:

- **B**uilding resilience – what is resilience and why it matters for teachers;
- **R**elationships – maintaining support networks, building new relationships in schools;
- **W**ellbeing – personal wellbeing, work-life balance, maintaining motivation;
- **T**aking initiative – problem solving, ongoing professional learning, communicating effectively; and
- **E**motions – developing optimism, enhancing emotional awareness, managing emotions.” (Herv. im Original; Mansfield, Beltman, Broadley, & Weatherby-Fell, 2015, S. v)

Wie auch bei Castro et al. (2010) wird insgesamt eine starke Vernetzung der universitären Inhalte mit der Praxis empfohlen, wozu beispielsweise Fallstudien, Videos und Diskussionen dienen könnten. Auch die Möglichkeit zu einem professionellen Austausch und zu Selbstreflexion wird betont. Es wird für die Umsetzung als hilfreich angesehen, Online-Plattformen zum Austausch der Studierenden untereinander und zur Bereitstellung von Materialien zu verwenden ebenso wie direkte face-to-face-Interaktionen (Mansfield, Beltman, Broadley, et al., 2016).

Konkret wird das BRiTE-Framework auf einer Homepage (www.brite.edu.au) ausgestaltet. Dort können die Online-Module des BRiTE-Resilienzförderungsprogramms von Lehramtsstudierenden, bereits berufstätigen Lehrkräften oder Personen, die in der Lehramtsausbildung tätig sind, kostenfrei eingesehen und durchlaufen werden. Es handelt sich bei dem BRiTE-Framework folglich um ein frei zugängliches online-basiertes Trai-

8 Wie im Folgenden zu erkennen ist, stellt der Name nicht nur eine Abkürzung für *Building Resilience in Teacher Education* dar, sondern auch für die fünf Module, die den Rahmen bilden.

ning. Es sind dort auch Umsetzungshinweise für Personen der Lehrer*innenbildung einsehbar. Auf der Homepage ist zudem ein Hinweis auf eine Pilotierung des Homepage-Materials zu finden, die positive Rückmeldungen erbracht habe. Zur besseren Illustration sollen im Folgenden die Inhalte der fünf Module etwas genauer dargestellt werden (s. Abb. 2).

In dem ersten Modul *Building Resilience* steht im Vordergrund, was Resilienz grundsätzlich ausmacht und aus welchem Grund sie im Lehrkontext relevant ist (Mansfield, Beltman, Weatherby-Fell, & Broadley, 2016). Als Themenbeispiele werden unter anderem noch Resilienz in Schulen und Eigenschaften resilienter Lehrpersonen angegeben (Mansfield et al., 2015). Dabei sollte das Konzept der Resilienz als dynamischer Prozess mit multidimensionaler Beschaffenheit im Vordergrund stehen. Den Studierenden soll die Wichtigkeit kontextueller Faktoren und möglicher Bewältigungsstrategien bewusst werden. Dies könne auch die Sensibilität für die eigene Resilienz der Studierenden sowie die agency begünstigen (Mansfield, Beltman, Broadley, et al., 2016).

Im zweiten Modul *Relationships* spielen Sozialkompetenz als Ressource zur Entwicklung fruchtbarer Beziehungen ebenso wie Grenzsetzung und Kommunikation eine wichtige Rolle. Als mögliche Interaktionspartner*innen werden Kolleg*innen, Mentor*innen, Schulleiter*innen, Familie, Freund*innen und soziale Netzwerke genannt (Mansfield, Beltman, Broadley, et al., 2016). Behandelt wird, wie Unterstützungsnetzwerke aufrechterhalten und neue Beziehungen in Schulen etabliert werden können (Mansfield, Beltman, Weatherby-Fell, et al., 2016). Relevant hierfür seien Kommunikationsfähigkeiten und –strategien. Diese dienen ebenso dem positiven Kontakt zu Schüler*innen und ihren Familien sowie dem Umgang mit herausfordernden Interaktionen (Mansfield, Beltman, Broadley, et al., 2016). Die Arbeit in einem professionellen Team, Netzwerke in sozialen Medien und effektive Kommunikation stellen Themenbeispiele für dieses Modul dar (Mansfield, Beltman, Broadley, et al., 2016).

Das dritte Modul *Wellbeing* setzt sich mit Wohlbefinden und Lebenszufriedenheit auseinander. Wohlbefinden wird dabei definiert als „an individual's physical, emotional and psychological health“ (Ferguson, 2008 zit. nach Mansfield, Beltman, Broadley, et al., 2016, S. 84). Insofern ist Wohlbefinden dieser Auffassung nach mit Gesundheit auf verschiedenen Ebenen gleichzusetzen. Der Literatur entsprechend werden das Suchen von Möglichkeiten zur Erholung, Work-Life-Balance und Zeitmanagement als protektive Faktoren diesem Modul zugeordnet. Inhaltlich bezieht sich das Modul unter anderem auf Selbstfürsorge und Umgang mit der Work-Life-Balance (Mansfield et al., 2015). Themenbeispiele sind der Umgang mit Stress, gesundes Leben und Zeitmanagement (Mansfield et al., 2015).

Informed by the literature	Example pre-service topics	Possible teaching and learning strategies
Theme: Building resilience		Reflecting and discussing with peers, mentors, teachers.
Resilience as a dynamic, multifaceted process where individuals mobilise personal and contextual resources and use coping strategies to enable resilience outcomes.	<ul style="list-style-type: none"> • What is resilience? • Why is resilience important for teachers? • Resilience in schools. • What makes a resilient teacher? • The resilience process – bouncing back and bouncing forward. 	Examining case studies and videos illustrating professional challenges.
Theme: Relationships		Engaging with problem-solving activities related to authentic scenarios.
Social competence (for building relationships, support networks and working collaboratively), setting boundaries, communication.	<ul style="list-style-type: none"> • Understanding relationships and resilience. • Building relationships in schools. • Working in a professional team. • Building personal and professional support networks. • Using social media support networks. • Communicating effectively. 	Analysing videos of teachers talking about how to address challenges.
Theme: Wellbeing		Identifying and practising adaptive coping strategies.
Seeking renewal, work–life balance, time management.	<ul style="list-style-type: none"> • Understanding personal wellbeing and mental health. • Responding to and managing (dis)stress. • Healthy living. • Managing work–life balance. • Time management. 	Practising reframing skills and optimistic thinking.
Theme: Taking initiative		Practising effective communication skills for a range of situations.
Efficacy, value, sense of purpose, sense of vocation, initiative, high expectations, problem solving, professional learning, goal setting, help seeking, reflection, persistence.	<ul style="list-style-type: none"> • Maintaining motivation. • Persistence and efficacy. • Problem-solving processes. • Goal setting and management. • Help seeking. • Ongoing professional learning. 	Reflecting on personal resources and strategies via self-assessment tools and planning for self-development.
Theme: Emotions		Conducting action research projects.
Emotional competence*, optimism empathy, hope, courage, humour, emotion regulation, mindfulness.	<ul style="list-style-type: none"> • Emotional awareness. • Optimistic thinking. • Enhancing positive emotions. • Managing emotions. 	

Abb. 2: Die fünf Module des BRiTE-Frameworks mit Literaturbezug, Beispielthemen und Beispiel-Lehr-/Lernstrategien entnommen aus dem Projekt-Abschlussbericht (Mansfield et al., 2015, S. 7).

Das vierte Modul *Taking Initiative* setzt sich aus Problemlösen, anhaltendem professionellen Lernen und effektiver Kommunikation⁹ zusammen (Mansfield, Beltman, Weatherby-Fell, et al., 2016). Die Aufrechterhaltung von Motivation ist in diesem Modul als Themenbeispiel enthalten. Daneben finden sich unter anderem Problemlöseprozesse sowie Zielsetzung und –management. Diese Themen leiten sich aus den protektiven Faktoren ab, die der aktuellen wissenschaftlichen Literatur entsprechend mit Resilienz verbunden sind und dem Ergreifen von Initiative zugeordnet werden können. Themenbeispiele sind Effektivität, Problemlösen, Hilfesuchen und Persistenz (Mansfield et al., 2015).

Im fünften und letzten Modul *Emotions* stehen die Entwicklung von Optimismus, Verstärkung des emotionalen Bewusstseins und Emotionsmanagement im Vordergrund (Mansfield, Beltman, Weatherby-Fell, et al., 2016). In der Literatur haben sich unter anderem emotionale Kompetenz, Optimismus und Emotionsregulation als hilfreich erwiesen, weshalb als Themenbeispiele emotionales Bewusstsein, optimistisches Denken, Verstärkung positiver Emotionen und Emotionsmanagement genannt werden (Mansfield et al., 2015).

Das BRiTE-Framework stellt bislang das einzige beziehungsweise konkreteste Programm zur Resilienzförderung bei Lehramtsstudierenden dar. Es enthält nicht nur allgemeine Empfehlungen, bei denen die Übersetzung in praktische Handlungen häufig nicht direkt ableitbar ist (z.B. Le Cornu, 2009), sondern spezifische Aufgaben und Themenblöcke. Es spielt in der vorliegenden Arbeit daher eine Rolle von hoher Wichtigkeit. Aus diesem Grund werden im Folgenden die Vor- und Nachteile des Programms reflektiert.

Am BRiTE-Framework kann positiv hervorgehoben werden, dass die Module anhand eines ausführlichen Literatur-Reviews abgeleitet wurden. Deshalb ist es wissenschaftlich fundiert und beinhaltet die Themen, die in der Forschungsgemeinschaft als relevant erachtet und diskutiert beziehungsweise untersucht werden. Die zugrunde gelegte Auffassung von Resilienz orientiert sich überdies weitestgehend am aktuellen Fachdiskurs. Darüber hinaus sind die Übungen insgesamt niedrigschwellig gestaltet und ohne zu großen Zeitaufwand zu bewältigen. Die Module können immer wieder unterbrochen und zwischengespeichert werden. Dies stellt ein förderliches Charakteristikum bei potenzieller Zeitknappheit dar. Mittels einer Spezialfunktion (virtuelles *Toolkit*) können die User*innen zu verschiedenen Zeitpunkten personalisierte Notizen festhalten. Folglich sind individuelle Anteile im Programm enthalten. Die Module beginnen zudem meist mit einem Selbstquiz oder einer Reflexionsfrage, sodass hier individuelle Denk- und Reflexionsprozesse angestoßen werden. Darüber hinaus passen sich die Aufgaben in Abhängigkeit der Antworten auf das Selbstquiz an. Die Autorinnen des BRiTE-Frameworks beschreiben ihr Programm selbst als „personalised, interactive, grounded in the literature and connected to the profession“ (Mansfield, Beltman, Weatherby-Fell, et al., 2016, S.

9 Dieses Modul wurde ursprünglich – in der Publikation, auf der die Arbeit basiert – mit „Motivation“ betitelt (Mansfield, Beltman, Broadley, et al., 2016). In dem entsprechenden Modul spielte die Kommunikation keine Rolle. In der aktuellen Version, die online unter www.brite.edu.au zugänglich ist, wird das Modul jedoch mit „Taking Initiative“ benannt und beinhaltet nun Kommunikationsstrategien. In der vorliegenden Arbeit wird die Kommunikation als Teil sozialer Interaktionen und somit von Beziehungen in dem Modul Relationships thematisiert.

216) und heben dadurch diese spezifischen positiven Aspekte hervor. Es haben sich ferner positive Reaktionen der Anwender*innen (sowohl Lehramtsstudierende als auch Fachpersonen wie in der Lehramtsausbildung Tätige) auf eine Beta-Version des Programms gezeigt (Mansfield, Beltman, Weatherby-Fell, et al., 2016). Im Anschluss an jedes Modul bewerteten die Nutzer*innen seinen Inhalt und sein Design. Lehramtsstudierende gaben zusätzlich eine Einschätzung über die mögliche zukünftige Verwendung ab, während Fachpersonen zusätzlich die Relevanz für Lehramtsstudierende und den Nutzen für die Lehramtsausbildung einschätzten. Auf allen Skalen zeigte sich bei einem möglichen Range von eins bis fünf ein durchschnittlicher Wert von $M > 3.5$, was ein durchweg positives Urteil zum Ausdruck bringt.

Nachteilig am BRiTE-Framework ist, dass es sich lediglich um ein Online-Programm handelt. Das heißt, dass ausschließlich solche Personen, die sich neben Studium (oder Beruf) aktiv die Zeit nehmen, dieses zu durchlaufen, davon profitieren und es nicht flächendeckend durchgeführt wird. Sind die technischen Voraussetzungen nicht gegeben, so ist es schwierig, die Maßnahme in die universitäre Lehre einzubinden. Online kann zudem nicht auf individuelle Fragen und (Verständnis-)Probleme eingegangen werden. Darüber hinaus bewegen sich viele Inhalte eher auf einer Ebene der *Wissensvermittlung* und weniger im Bereich des *Erwerbs und Einübens spezifischer praktischer Strategien, Kompetenzen und Fertigkeiten*. Dies könnte die praktische Umsetzung in den Alltag hemmen. In dem vorhandenen Online-Setting kann überdies die so häufig geforderte Stärkung des sozialen beziehungsweise kollegialen Supports nicht berücksichtigt werden, da keinerlei soziale Interaktion stattfindet. Dies stellt eine erhebliche Schwäche des Programms dar.

Eine systematische quantitative Evaluation des BRiTE-Frameworks mittels längsschnittlichem Experimental- und Kontrollgruppendesign steht des Weiteren noch aus. Die bei der Darstellung der Vorteile geschilderten positiven Einschätzungen der Anwender*innen können am ehesten dem ersten Evaluationslevel – *reaction* – nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) zugeordnet werden. In Bezug auf alle anderen Levels fällt die aktuelle Befundlage schwächer aus: Auch im Abschlussbericht des Projekts beschränken sich die Evaluationsergebnisse auf das Level *reaction* (Mansfield et al., 2015). In einer Präsentation auf der EARLI-Konferenz 2015 (Beltman, Mansfield, Wosnitzer, Weatherby-Fell, & Broadley, 2015) berichten die Mitarbeiter*innen des BRiTE-Frameworks lediglich über eine prä-post-Evaluation mit 49 Teilnehmenden. Es wurden Verbesserungen auf vier Dimensionen der Lehrer*innen-Resilienz (*profession, motivation, emotion, social*) sowie im Bereich der lehrbezogenen Selbstwirksamkeit und auf zwei von vier Dimensionen des Copings erzielt. Kausale Schlüsse können aufgrund der fehlenden Vergleichsgruppe jedoch nicht gezogen werden. Aus diesem Grund verglichen die Forscher*innen Teilnehmende, die angegeben hatten, die BRiTE-Ressourcen während ihres Praktikums nie bis selten genutzt zu haben (*non-users*) mit Teilnehmenden, welche die Ressourcen manchmal bis sehr oft genutzt hatten (*users*). Es zeigte sich in den vier Resilienz-Dimensionen sowie im generellen *teacher commitment* ein signifikanter Unterschied zwischen den *non-users* und den *users*, der zugunsten der *users* ausgeprägt war. Folglich ergaben sich zwar erste positive Ergebnisse auf der Ebene der Outcome-Variablen (*results* nach Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Die methodische Überprüfung ist jedoch stark verbesserungswürdig, da bei diesem Vergleich das Ausgangsniveau (zum prä-Messzeitpunkt) nicht kontrolliert wurde und möglicherweise Selbstselek-

tionseffekte vorliegen könnten. Zudem ist eine Untersuchung mit KG und über einen längeren Zeitraum (inklusive follow-up-Messung) erstrebenswert.

Wie als Zwischenfazit deutlich wird (s. Tab. 1), existieren vereinzelt Abhandlungen zur Resilienzförderung bei Lehramtsstudent*innen oder beginnenden Lehrenden, die zum Teil erste Durchführungshinweise enthalten. Diese betonen häufig den kontextuellen Faktor des kollegialen Supports insofern als dass Kolleg*innen als Ressource angesehen werden sollten, um beispielsweise verschiedenste Formen von Hilfestellungen zu erhalten oder sich professionell austauschen zu können. Zudem spielen individuelle Faktoren wie Problemlösefähigkeit, Eigeninitiative und Work-Life-Balance eine erhebliche Rolle. Systematische Durchführungsanleitungen und Wirksamkeitsüberprüfungen für die erarbeiteten Ansätze liegen hingegen kaum vor.

Dieses Promotionsvorhaben begegnet der beschriebenen Forschungslücke durch eine Wirksamkeitsstudie der eigens entwickelten Maßnahme RefueL. Die Maßnahme soll den herausgearbeiteten Erkenntnissen zu förderlichen Faktoren gerecht werden, indem sie die kontextuelle und die individuelle Ebene vereint: Die Studierenden sollen einerseits Techniken wie die Kollegiale Fallberatung (z.B. Brandenburg, 2012) erlernen und einüben, positive professionelle Gespräche zu führen. Andererseits sollen auch personale Fähigkeiten wie das Problemlösen und die bewusste Entspannung nach Arbeitsphasen gestärkt werden.

Tab. 1: Vergleich vierer Konzepte zur Resilienzförderung bei Lehramtsstudierenden

	Abujatum, Arold, Knispel, Rudolf, & Schaarschmidt (2007)	Castro, Kelly, & Shih (2010)
Bezeichnung des Konzepts	<i>Potsdamer Trainingsmodell</i>	<i>Keine Angabe</i>
Basis des Konzepts	Quantitative Befragung deutscher Lehrer*innen aller Schulformen mittels AVM (Schaarschmidt & Fischer, 2008) und Herausarbeitung der „prekäre[n] Situation“ (Schaarschmidt & Kieschke, 2007a, S. 24)	Interviewstudie mit Lehrenden an sozial benachteiligten Schulen
Herausgearbeitete protektive Faktoren	Indirekt genannt: Muster G des AVM-Profiles: hohes berufliches Engagement bei ausgeprägter psychischer Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und positivem Lebensgefühl	Hilfesuche, Problemlösen, Umgang mit schwierigen Beziehungen, Suchen von Erholung, agency
Empfehlungen für Lehramtsausbildung/ Bestandteile des Konzepts	<i>Module:</i> Diagnostik, Ursachenanalyse, Technik der systematischen Problemlösung, Zeit- und Selbstmanagement, Kommunikation und soziale Kompetenz, Zielsetzung und -planung, Entspannung	<i>Empfehlungen:</i> <i>Förderung der Problemlösefähigkeit:</i> Verwendung von Fallstudien, Durchführung von Projekten, fortgeschrittene Problemlöse-Techniken; <i>Erleichterung der Diskussion über Schule als Arbeitsort:</i> Thematisierung von Professionalität und Umgang mit Beziehungen zu Kolleg*innen und Eltern; <i>Förderung von Peer-Support:</i> Gruppen in Universität und Schule bilden; <i>Schaffen einer positiven Arbeitsatmosphäre durch Personen der Lehrer*innenbildung und Schulleiter*innen:</i> Wohlfühlen bei Suche nach Beratung, geförderte Unterstützung

Fortsetzung Tab. 1

	Le Cornu (2009)	Mansfield, Beltman, Broadley, & Weatherby-Fell (2016)
Bezeichnung des Konzepts	<i>learning communities Modell</i>	<i>BRiTE-Framework</i>
Basis des Konzepts	Ansatz der relational resilience (J. V. Jordan, 2013)	Literatur-Review
Herausgearbeitete protektive Faktoren	Gegenseitige emotionale Unterstützung und Stärkung, wechselseitiges Ermutigen	<i>Personenbezogen:</i> z.B. Motivation, Selbstwirksamkeit, <i>kontextuell:</i> z.B. Schulleitung, Kolleg*innen, <i>Strategien:</i> z.B. Work-Life-Balance, Problemlösen
Empfehlungen für Lehramtsausbildung/ Bestandteile des Konzepts	<i>Empfehlungen:</i> Verstärkung der Peer-Unterstützung, Erlernen bestimmter Fähigkeiten und Einstellungen zur Intensivierung von Peer- und Mentor*innen-Beziehungen, Übernahme spezifisch angepasster Rollen durch die Praktikant*innen, ihre Mentor*innen und ihre Dozent*innen	<i>Empfehlungen:</i> Universitäre Inhalte mit der Praxis vernetzen (z.B. durch direkten Kontakt und praktische Beispiele wie in Fallstudien und Videos), eigene Professionalität in Universität diskutieren, Umgang mit Kolleg*innen und Eltern schulen, Selbstevaluation eingliedern, Wellness-Plan, Entwicklung eines Unterstützungssystems erleichtern, Feedback und Mentoring; <i>Module:</i> Building Resilience, Relationships, Wellbeing, Taking Initiative, Emotions

2.6 Konzeption des Programms RefueL – theoretische und empirische Fundierung

Wie in den vorigen Kapiteln abgeleitet, ist es wegen des vorhandenen Risikostatus bei Lehrenden (s. Kapitel 2.1) grundlegend sinnvoll, die Resilienz von Lehramtsstudierenden zu fördern. Generell mangelt es jedoch an konkreten Präventions- oder Interventionsstudien im lehramtsbezogenen Bereich der Resilienzförderung (s. Kapitel 2.5). Außerdem existieren bislang keine systematisch und methodisch fundiert evaluierten Programme für das face-to-face-Setting. Deshalb stellt die Konzeption einer solchen Maßnahme eine Neuheit dar und ermöglicht die Schließung einer vorhandenen Forschungslücke (s. Kapitel 2.5). Empfehlungen, die für die Ausbildung von Lehrkräften (z.B. die Hochschullehre) ausgesprochen wurden, leiten sich bislang nicht aus spezifischen Präventions- oder Interventionsmaßnahmen ab, sondern sind Ergebnis allgemeiner Untersuchungen zu Risiko- und Schutzfaktoren bei Lehrpersonen (s. Kapitel 2.5). Die Untersuchung solcher Faktoren mittels einer konkreten Fördermaßnahme, die systematisch evaluiert wird, bietet somit die Möglichkeit zu neuem Erkenntnisgewinn.

In der vorliegenden Arbeit wird erstmals ein konkretes Resilienzförderungsprogramm für Lehramtsstudierende im face-to-face-Setting konzipiert und systematisch sowie methodisch fundiert evaluiert. Dabei werden einerseits bereits vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse und Maßnahmen genutzt, überarbeitet und praktisch umgesetzt. Andererseits werden sie durch eigens generierte Elemente ergänzt.

Als äußerer Rahmen für das Programm RefueL dient das in Kapitel 2.5.4 beschriebene BRiTE-Framework (Mansfield, Beltman, Broadley, et al., 2016), da hier bereits sehr konkrete Empfehlungen vorhanden sind und die fünf Module anhand einer breiten empirischen Basis abgeleitet wurden. Die weiteren in Kapitel 2.5.4 dargelegten Vorteile sprechen ebenso dafür, das zu konzipierende Programm auf diese bereits abgeleiteten Module zu stützen. Inhaltlich werden die Module jedoch umfangreich ausgearbeitet und auf den spezifischen Kontext im Lehramtsbereich in Deutschland ausgerichtet. Dabei soll zur Qualitätssteigerung den in Kapitel 2.5.4 erläuterten Nachteilen (z.B. Online-Setting: Fokus auf Wissensvermittlung und fehlende soziale Interaktion, keine systematische Evaluation auf unterschiedlichen Ebenen) begegnet werden, während die Vorzüge beibehalten werden.

Die im Rahmen der Arbeit konzipierte Präventionsmaßnahme ist als face-to-face-Setting angelegt und ist als reguläres Seminar Teil der Lehramtsausbildung. Sie ist demnach nicht auf den Online-Anwendungsbereich reduziert. Damit werden einige der in Kapitel 2.5.4 reflektierten Nachteile vermieden: Es ist eine Teilnahme im Rahmen der regulären universitären Lehre möglich und kein zusätzlicher Zeitaufwand zum Durchlaufen der Module notwendig. Das face-to-face-Setting ermöglicht ebenso ein besseres Eingehen auf die Bedürfnisse der Studierenden und eine stärkere Individualisierung (bspw. bei Verständnisfragen und Problemen). In realen und nicht nur virtuell existierenden Seminargruppen können überdies die Mitstudierenden erheblich besser als Ressource genutzt und der kollegiale beziehungsweise Peer-Support besser gestärkt werden, wie in der Großzahl der Publikationen (z.B. Gu, 2014) empfohlen wird (s. Kapitel 2.3, 2.4.2 und 2.5). Dies trägt gängigen Auffassungen von Resilienz Rechnung (z.B. Masten, 2014), da so die kontextuelle Komponente mehr Raum einnehmen kann (s. Kapitel 2.3).

Zudem soll der Schwerpunkt nicht auf einer reinen Wissensvermittlung liegen, sondern stärker auf dem Erwerb praktischer Kompetenzen. Hierfür sollen Strategien, Übungen und Techniken im Seminar gemeinsam eingeübt und angewendet werden. Auf diese Weise soll träges Wissen (Renkl, 1996) vermindert werden. Durch mehrfache Befragungen in einem methodisch fundierten Design wird dem Forschungsdesiderat der systematischen Evaluation begegnet. Hierbei soll auf den unterschiedlichen Evaluationslevels nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) überprüft werden, inwiefern die Maßnahme wirksam ist. Die Ausgestaltung eines theoretisch und empirisch fundierten Gesamtkonzepts sowie der Module, die didaktische Aufbereitung und die systematische quantitative Evaluation des Programms RefueL stellen erhebliche Neuheiten in der Resilienzforschung bei Lehramtsstudierenden dar und erschließen damit neue Möglichkeiten der Lehramtsausbildung.

2.6.1 Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die praktische Maßnahme RefueL

Zur inhaltlichen Ausgestaltung des Programms RefueL, das auf dem BRiTE-Framework basiert, werden Untermodule abgeleitet und ausdifferenziert. Hierfür ist ein Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis notwendig. Dieser wird grundlegend als ausgesprochen herausfordernd gewertet: So wird beispielsweise die Implementation von Innovationen im Bildungssystem als eigene Forschungsaufgabe angesehen (Hasselhorn, Köller, Maaz, & Zimmer, 2014). Aus diesem Grund ist für die Konzeption ein gut strukturierter Prozess, der auch die eventuelle Anpassung des Programms nach erfolgter Evaluation zulässt, hilfreich (s. Abb. 3).

Zu Beginn des Prozesses steht die Sichtung der Literatur zu protektiven Faktoren (s. Kapitel 2.3 und in Teilen Kapitel 2.4) und Resilienzförderungsprogrammen (s. Kapitel 2.5) im spezifischen Lehrkontext. Hierbei hat sich als Rahmen, wie bereits dargestellt, das BRiTE-Framework als sehr passend erwiesen. Dennoch zeigte sich die Notwendigkeit einer neuen inhaltlichen Ausgestaltung und Durchführung des vorgestellten Programms. Dafür können auch die weiteren Konzepte und Empfehlungen, die in Kapitel 2.5 zusammengefasst wurden, verwendet werden.

In den nächsten zwei Schritten erfolgen die theoretische und empirische Fundierung und damit verbunden der Transfer von der Wissenschaft in die Praxis (s. Abb. 3). Diesbezüglich ist es nun wichtig, die Module mit Inhalten zu füllen, die sich in der aktuellen Forschung als besonders relevant herausgestellt haben. Dies wird auf Basis aller Konzepte aus Kapitel 2.5 vorgenommen (s. Tab. 1). Die in Kapitel 2.3 thematisierten Schutzfaktoren und Implikationen von Beltman et al. (2011) und Mansfield et al. (2012) finden dabei ebenso Berücksichtigung. Die genannten Arbeiten wurden ausgewählt, weil es sich entweder um spezifische theoretisch und empirisch abgeleitete Modelle zur Resilienzförderung bei Lehramtsstudierenden handelt oder weil sie konkrete protektive Faktoren beinhalten, die sich als hilfreich für angehende Lehrkräfte herausgestellt haben.



Abb. 3: Prozess der Konzeption des theoretisch und empirisch fundierten Programms RefueL (eigene Darstellung)¹⁰.

Die theoretische und empirische Fundierung des Programms RefueL sowie der Transfer in die Praxis (s. Abb. 3) stellen wiederum einen eigenen mehrstufigen Prozess dar (s. Abb. 4), der erst in den nachfolgenden Absätzen erläutert werden soll. Ist die Konzeption danach vorläufig abgeschlossen, ermöglicht dies die Durchführung im ökologisch validen Kontext der Universität (s. Abb. 3). Durch die Eingliederung in die reguläre Lehre entsteht keine künstliche Situation, sondern eine vergleichsweise natürliche. Es handelt sich dabei um ein quasi-experimentelles Design, da Studierende, die den Kurs nicht gewählt haben, als KG einbezogen werden. An die Durchführung ist die Evaluation gekoppelt (s. Abb. 3). Sie soll Messungen vor und nach der Durchführung beinhalten ebenso wie eine Erhebung nach der Erprobung im praktischen Kontext, die gewissermaßen als follow-up-Messung gewertet werden kann. Je nach Ergebnis der Evaluation kann der Kreisprozess danach erneut durchlaufen werden. Sollte sich das Programm nicht als wirksam erweisen, kann es sinnvoll sein, die vorliegende Literatur erneut zu sichten und nach Gründen für das Ausbleiben von Effekten zu suchen. Auf Basis der Ergebnisse können dann wiederum Anpassungen an RefueL vorgenommen werden, die im Idealfall eine Verbesserung der Effekte bewirken. Ebenso bei positiven Evaluationsergebnissen ist es sinnvoll, den Prozess in regelmäßigen zeitlichen Abständen erneut zu durchlaufen, um neue Forschungserkenntnisse in das Konzept einfließen lassen zu können und es so aktuell zu halten und seine Qualität zu sichern. Insofern liegt idealerweise ein stetiger

¹⁰ Bei allen Abbildungen, zu denen keine expliziten Literaturnachweise angegeben sind, handelt es sich um eigene Darstellungen.

Kreisprozess vor. Im Rahmen des vorliegenden Promotionsvorhabens kann aus forschungstechnischen Gründen der Prozess lediglich einmalig durchlaufen werden. Wie im vorigen Absatz erwähnt, handelt es sich beim zweiten und dritten Schritt des Kreisprozesses wiederum um einen eigenen Stufenprozess (s. Abb. 4). Für jedes Modul (z.B. Modul 3: Wellbeing) werden die sechs ausgewählten Publikationen zu Resilienzkonzepten auf protektive Faktoren untersucht, die gemäß der Definitionen der Autor*innen in diesem Modul zu verorten sind (s. Kapitel 2.5.4). Es werden dann pro Konzept beziehungsweise Publikation alle herausgearbeiteten protektiven Faktoren notiert (z.B. Selbstfürsorge, Stressmanagement, Suchen von Erholung). Danach erfolgt ein Vergleich der protektiven Faktoren, um gemeinsame inhaltliche ‚Schnittmengen‘ zu extrahieren, die sich als übergeordnete Kategorien darstellen lassen. Diese extrahierten Schnittmengen werden mit praxisnahen Begriffen betitelt (z.B. Entspannung). Dies stellt die Schwelle für den Transfer der Wissenschaft in die Praxis dar. Anschließend werden wiederum praktische Methoden und Techniken als Untermodul empirisch begründet ausgewählt (z.B. Atemtechniken, Entspannungstherapie) und wieder auf eine fachliche Ebene gehoben.

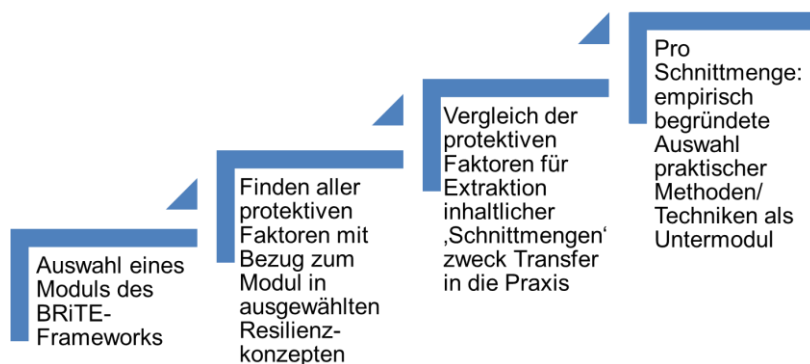


Abb. 4: Stufenprozess zur Ableitung konkreter Untermodule für die praktische Umsetzung des BRiTE-Frameworks im face-to-face-Setting.

Basierend auf den so abgeleiteten inhaltlichen Schwerpunkten sollen die entsprechenden Untermodule für jedes Modul inklusive passender praktischer Umsetzungen ausgewählt werden. Für die empirisch begründete Auswahl der Strategien, Techniken und Übungen als praktische Umsetzung wurden im Vorfeld spezifische Eigenschaften als Entscheidungskriterien festgelegt, welche die adäquate und regelmäßige Durchführung durch die Studierenden begünstigen sollen. Folgende Adjektive wurden als Ideal festgelegt, um ein Programm zu generieren, das den festgelegten Ansprüchen entspricht: *effizient*, *niedrigschwierig*, *praktisch*, *effektiv* und *resilienzbezogen*. Die jeweilige Bedeutung wird im folgenden Abschnitt kurz erklärt.

Die Strategien, Techniken und Übungen sollen *effizient* sein. Das bedeutet, dass sie in dem zeitlich stark begrenzten Rahmen eines Seminars umsetzbar sein müssen und in der späteren Anwendung nicht zu zeitaufwendig sein dürfen. Sie sollen *niedrigschwierig* sein, damit sie von den Lehramtsstudierenden, die möglicherweise über wenig Vorwissen in den entsprechenden Bereichen verfügen, leicht erlernbar sind. Ein weiteres Krite-

rium ist, dass die Übungen *praktisch* sein sollen. Damit ist gemeint, dass sie ohne aufwendige Vorbereitung und ausgefallene Materialien umsetzbar sind. Des Weiteren sollen sie *effektiv* sein: Positive Effekte der Übungen sollen nachgewiesenermaßen existieren – entweder von Übungen in dem übergeordneten inhaltlichen Bereich (z.B. Entspannungsübungen im Allgemeinen) oder im Idealfall von der spezifischen Übung (z.B. Atemtechniken). Nicht zuletzt sollen die Übungen *resilienzbezogen* sein. Das heißt, dass entweder ein direkter Zusammenhang mit der Förderung von Resilienz besteht oder ein indirekter über die Verringerung von Risikofaktoren beziehungsweise die Steigerung von Schutzfaktoren. Letzteres sollte bereits durch die gezielte Auswahl der sechs Publikationen weitestgehend gegeben sein. Jedes Untermodul wird bei seiner Darstellung im Folgenden anhand dieser Kriterien beleuchtet und bewertet, sodass diese fünf Eigenschaften immer wieder aufgegriffen werden.

Bei den praktischen Übungen wird zudem Wert darauf gelegt, dass es sich um eine gezielte Auswahl aus verschiedenartigen etablierten Maßnahmen handelt: Deshalb sind sowohl Übungen vertreten, die Teil der vorgestellten empirisch fundierten Programme sind, als auch solche, die sich in der separaten Anwendung – ohne ein größeres Programm als Rahmen – in anderen Publikationen als wirksam erwiesen haben. Zudem werden Übungen zu bestimmten, nachgewiesenermaßen wirksamen, Bereichen völlig neu generiert. Insofern liegt eine gezielte Kombination von Übungen aus Resilienzförderungsprogrammen, Übungen aus Einzelmaßnahmen und eigens generierten Übungen vor.

Konkret werden die Übungen aus Resilienzförderungsprogrammen dem Online-Tool des BRiTE-Frameworks entnommen und teilweise adaptiert (Mansfield, Beltman, Broadley, et al., 2016). Verwendung findet ebenso das Programm von Abujatum et al. (2007), das in „Lehrergesundheit fördern – Schulen stärken. Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung“ von Schaarschmidt und Fischer (2013) detailliert ausgeführt wird. Für beide Programme existieren, wie in Kapitel 2.5.1 und 2.5.4 dargestellt, Evaluationen, die positive Tendenzen für die Gesamtzahl der Übungen aufzeigen. Dieses Vorgehen stellt sicher, dass das neu konzipierte Programm RefueL auch bereits praktisch erprobte Techniken und Aufgabenstellungen beinhaltet, um die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Durchführung zu erhöhen. Sie werden auf diese Weise theoretisch fundiert miteinander kombiniert.

Der Stufenprozess ist für jedes Modul zu durchlaufen. Er lässt sich zur nachträglichen Strukturierung in die jeweils als Resultat extrahierten inhaltlichen ‚Schnittmengen‘ beziehungsweise Kategorien aufteilen. Anhand der dargestellten Eigenschaften effizient, niedrigschwellig, praktisch, effektiv und resilienzbezogen sowie der im Vorfeld festgelegten gezielten Auswahl verschiedenartiger Quellen werden die entsprechenden Entscheidungen getroffen. Auf diese Weise können die Untermodule und praktischen Übungen abgeleitet werden. Um bereits zuvor einen kurzen Überblick zu geben, sind hier die Module mit den abgeleiteten Untermodulen aufgeführt. Die Entscheidungsprozesse werden in den folgenden Unterkapiteln für jedes der fünf Module dargestellt.

- *Building Resilience:*
Theoretische Einführung des Begriffs der Resilienz und seiner Wichtigkeit
- *Relationships:*
Kollegiale Fallberatung, Basisvariablen nach Rogers, Netzbildung in Kollegien
- *Wellbeing:*

- Atemtechniken, Entspannungstherapie, Work-Life-Balance
- *Taking Initiative:*
Systematisches Problemlösen, Smarte Ziele
- *Emotions:*
5-4-3-2-1-Übung, Positives Reframing

2.6.2 Konzeption und wissenschaftliche Einordnung des Moduls Building Resilience

Das Modul Building Resilience kann relativ kurz gehalten werden, weil es dabei vorrangig um eine Einführung in den Begriff der Resilienz – allgemein und spezifisch in Bezug auf Lehrkräfte – sowie das Aufzeigen der Wichtigkeit der Thematik geht und weniger um das Einüben konkreter Techniken. Da ein solches Modul so explizit in anderen Programmen nicht enthalten ist, kann in erster Linie das BRiTE-Framework (Mansfield, Beltman, Broadley, et al., 2016) als Orientierung für das Modul in RefueL dienen.

2.6.3 Konzeption und wissenschaftliche Einordnung des Moduls Relationships

Für das Modul Relationships ergibt sich eine Aufteilung in die drei Untermodule *Kollegiale Fallberatung*, *Basisvariablen nach Rogers* und *Netzwerkbildung in Kollegien*. Im Folgenden wird der dazugehörige Entscheidungsprozess dargestellt und dabei die Auswahl der drei Untermodule sowie praktischen Umsetzungsformen begründet. Die Untermodule ergeben sich aufgrund dreier Schnittmengen der herausgeschriebenen protektiven Faktoren (s. dritte Stufe im Stufenprozess, Abb. 4) in diesem Modul. Die drei Schnittmengen lassen sich als die übergeordneten Themen *Hilfe durch Kollegium/Mitstudierende*, *Kommunikationsfähigkeiten* und *Unterstützungssysteme* darstellen.

Bezüglich der Thematik des Moduls Relationships lässt sich in den Publikationen eine Schnittmenge im Bereich *Hilfe durch Kollegium/Mitstudierende* finden (s. Abb. 5). Dies lässt sich anhand der folgenden Aspekte zeigen: Im Artikel mit dem Titel „Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience“ (Beltman et al., 2011) wird auf Ebene der kontextuellen protektiven Faktoren die Unterstützung von Peers und Kolleg*innen genannt (s. Kapitel 2.3). Unter dem Schlagwort der Implikationen für die Lehramtsausbildung findet ebenso die informelle Unterstützung von Kommiliton*innen Erwähnung – sie werden als Quelle von Hoffnung und Inspiration angesehen, sollen bei Arbeitsschwierigkeiten helfen sowie das Commitment aufrechterhalten und die Moral fördern (Beltman et al., 2011). Auch in der mit „Don’t sweat the small stuff: Understanding teacher resilience at the chalkface“ betitelten Publikation (Mansfield et al., 2012) wird die Wichtigkeit des Kontexts betont (s. Kapitel 2.3): 66% der Aussagen der Lehrkräfte darüber, was eine resiliente Lehrperson ausmacht, stellen einen Kontextbezug her. Die von den Autor*innen abgeleitete soziale Dimension schließt unter anderem konkret die Bitte um Hilfen ein sowie auch die Fähigkeit, Ratschläge anzunehmen. In Übereinstimmung damit werden im BRiTE-Framework (s. Kapitel 2.5.4) Kolleg*innen als kontextuelle Ressourcen betitelt (Mansfield, Beltman, Broadley, et al., 2016). Auch im Potsdamer Trainingsmodell (Abujatum et al., 2007) spielt diese Hilfe am Rande eine Rolle, denn es wird Wert auf einen Erfahrungsaustausch zur Bewältigung kritischer sozialer Situationen im Lehralltag gelegt (s. Kapitel 2.5.1). Das Kollegium oder Mitstudierende als Quelle für Hilfe sind infolgedessen grundlegend als relevant einzuschätzen. Dies trägt besonders dem in Kapitel 2.5.3 erläuterten Konzept der learning communities

Rechnung (Le Cornu, 2009) sowie dem als außerordentlich wichtig bewerteten Faktor des kollegialen Supports (Castro et al., 2010; Howard & Johnson, 2004; Le Cornu, 2009, 2013).

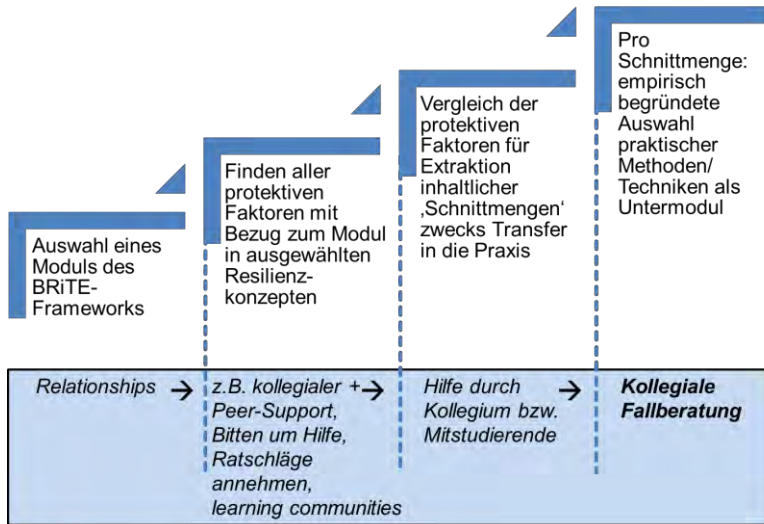


Abb. 5: Stufenprozess zur Ableitung des Untermoduls Kollektive Fallberatung.

Konkret lässt sich diese Schnittmenge über die kollegiale Fallberatung (z.B. Brandenburg, 2012; Mutzeck & Schlee, 2008; Schlee, 2008) umsetzen. Diese stellt einen Beratungsprozess unter Kolleg*innen oder Personen gleicher Professionen mit vorstrukturisiertem Ablauf dar. In diesem Rahmen wird unter anderem das Bitten um Hilfen und Ratschläge niedrigschwellig durch regelmäßig stattfindende Termine ermöglicht sowie das Annehmen dieser durch konkretes Diskutieren von Lösungsansätzen erleichtert (Brandenburg, 2012). Schlee (2008) beispielsweise wertet die kollegiale Beratung als Hilfe zur Selbsthilfe in pädagogischen Berufen und schätzt diese als wirksam ein. Einen ersten Wirksamkeitshinweis liefert eine Studie an Personen, die in der Psychiatriepflege tätig waren. Sie zeigte in der Gesamtgruppe (inklusive KG) über die Zeit signifikante Steigerungen in Bezug auf verschiedene externe Ressourcen wie Entscheidungsspielraum und soziale Unterstützung sowie eine bedeutsame Abnahme der emotionalen Irritation. Eine differentielle Auswirkung der Gruppe auf die Entwicklung über die Zeit konnte für das Gemeinschaftsgefühl festgestellt werden (Zimber & Ullrich, 2012). Noch deutlicher bestätigt sich die Wirksamkeit empirisch in einer Promotionsarbeit von Tietze (2010), die die kollegiale Fallberatung an Führungskräften im Finanzdienstleistungsbereich systematisch evaluierte. Es wurden in der EG im Vergleich zur KG eine Steigerung der Selbsteinschätzung beruflicher Handlungskompetenzen im Problemlösen und ein deutlicher Beitrag zur Verminderung beruflicher Beanspruchung nachgewiesen (Tietze, 2010). Methodisch fundierte Untersuchungen der Effekte kollegialer Fallberatung spezifisch bei Lehrpersonen konnten nicht gefunden werden.

Aufgrund der oben genannten Attribute und der beschriebenen Studien ist theoretisch und empirisch begründbar, dass von kollegialer Fallberatung ein allgemein positiver Effekt auf Resilienz, im Idealfall auch bei Lehrkräften, zu erwarten ist. Deshalb sollte sie ein Untermodul in Modul 2 darstellen. Speziell bietet sich die kollegiale Fallberatung, wie sie von Brandenburg (2012) beschrieben wird, an. Sie beinhaltet eine starke zeitliche Begrenzung, die bei den geringen Zeitressourcen der Studierenden hilfreich ist, und erfüllt somit das Kriterium der Effizienz (s. Kapitel 2.6.1). Zudem wird hier wiederholt mit räumlicher Trennung der Beratenden und des/der Ratsuchenden gearbeitet (s. Kapitel 3.4.2.3). Dies kann besonders Laien, also Personen, die bislang noch nie an kollegialen Fallberatungen teilgenommen haben, dabei unterstützen, die in der kollegialen Fallberatung vorgegebene Struktur (z.B. separate Bearbeitung der Phasen *Anliegenschilderung*, *Klärung von Sach- und Verständnisfragen* und *Anliegenanalyse* etc.) einzuhalten. Dies deckt die Eigenschaft niedrigschwellig (s. Kapitel 2.6.1) ab. Die Effektivität (s. Kapitel 2.6.1) wird durch die oben beschriebenen Befunde bestätigt ebenso wie der Resilienzbezug (s. Kapitel 2.6.1), da durch kollegiale Fallberatung einerseits Schutzfaktoren (Problemlösen) gestärkt und andererseits Risikofaktoren (berufliche Beanspruchung) gemindert werden können. Sie ist zudem praktisch (s. Kapitel 2.6.1), weil sie (abgesehen von der Terminfindung) keine aufwendige Vorbereitung erfordert und als Material einzig einen ruhigen Raum mit Sitzgelegenheiten.

Eine weitere inhaltliche Schnittmenge im Bereich Relationships kann als *Kommunikationsfähigkeiten* zusammengefasst werden (s. Abb. 6). Diese findet sich zum Beispiel in den individuellen protektiven Faktoren eines hohen Grads interpersonaler Fähigkeiten und ausgeprägter sozialer Kompetenz wieder. Für die Lehramtsausbildung wird geschlossen, dass soziale Fertigkeiten und Empathie gefördert werden sollen (Beltman et al., 2011). Lehrkräfte äußern ebenso, dass eine resiliente Lehrperson über starke interpersonale Fähigkeiten verfüge und nennen sogar konkret die Kommunikationsfähigkeiten (Mansfield et al., 2012). Bei der Konzeption des BRiTE-Frameworks wurden Empathie und soziale Kompetenz als Ressourcen hergeleitet sowie die Relevanz einer effektiven Kommunikation betont (Mansfield, Beltman, Broadley, et al., 2016). Mit dem Modul „Kommunikation und soziale Kompetenz“ (Abujatum et al., 2007, S. 122) wird auch bei Abujatum et al. viel Wert auf die Kommunikationsfähigkeiten gelegt. Ebenso findet die Kommunikation im learning communities Modell (s. Kapitel 2.5.3) Beachtung: Zur Spezifizierung der Empfehlung, dass im Studium das Erlernen bestimmter Fähigkeiten und Einstellungen zur Intensivierung von Peer- und Mentor*innen-Beziehungen sinnvoll sei, wird ausgeführt, dass die Studierenden über „listening and responding skills“ (Le Cornu, 2009, S. 721) verfügen sollten. Auch die von Le Cornu (2009) als wichtig betonte „emotional work“ (S. 721) beinhaltet relevante kommunikative Fähigkeiten wie Empathie und das Zeigen von Wärme.

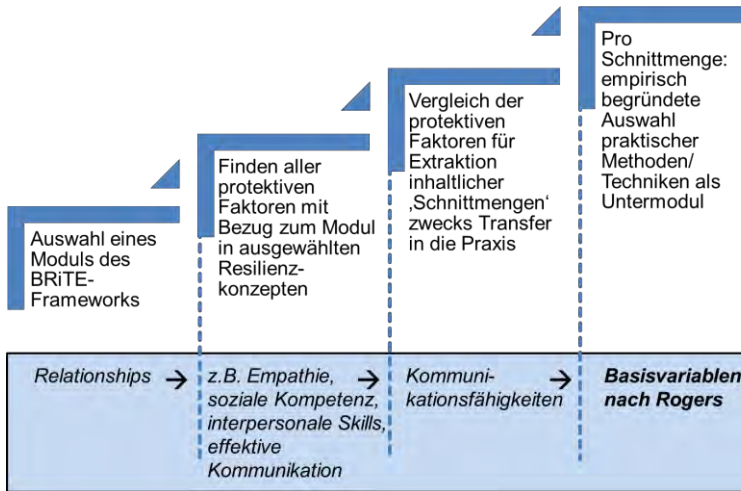


Abb. 6: Stufenprozess zur Ableitung des Untermoduls Basisvariablen nach Rogers.

Zur Verbesserung der Kommunikationsfähigkeiten bietet sich der klientenzentrierte Ansatz nach Rogers (1983) an; genauer die darin fokussierten drei Basisvariablen gelingender Gesprächsführung. Die Basisvariablen sind mit den Schlagworten Echtheit, Empathie und unbedingte Wertschätzung (abzukürzen durch EEW) leicht zu merken und besonders ‚griffig‘ für Studierende, die bislang keinen Kontakt zu psychologischen Theorien der Gesprächsführung hatten. Zudem wird in einigen Publikationen (s.o.) spezifisch die Empathie als protektiver Faktor thematisiert. Dieser wichtige Faktor würde direkt über Rogers‘ Ansatz abgedeckt und gefördert. Allgemein wird der Empathie in der Lehrer*innen(aus)bildung eine wichtige Rolle beigemessen (z.B. Kuchta & Horz, 2017). Das von Le Cornu angebrachte Zeigen von Wärme ist wiederum stark mit der Variable der unbedingten Wertschätzung verwandt. Die Klientenzentrierung, das heißt ein wenig direktives Vorgehen sowie ein Ausgehen von der Klientin/dem Klienten (Rogers, 1983), lässt sich darüber hinaus mit dem Konzept der agency (s. Kapitel 2.3) in Einklang bringen, das im Rahmen der Resilienzforschung bei Lehrkräften grundsätzlich als relevant gewertet wird.

Die Vermittlung und gemeinsame Einübung einer solchen Kommunikation ist im Vergleich zu anderen Gesprächsführungstechniken relativ effizient und niedrigschwellig: Dies kann damit begründet werden, dass die Haltung anhand dreier konkreter Begriffe leicht praktisch überprüft werden kann. Überdies hatte die Seminarleiterin in der Vergangenheit bereits positive Erfahrungen bei der Vermittlung der klientenzentrierten Haltung bei Lehramtsstudierenden im Master gesammelt. Die Klientenzentrierung passt gut zu der heutigen Auffassung eines nicht-direktiven, konstruktivistischen Unterrichts (Arnold & Siebert, 2006). Sie ist somit besonders gut in den gesamten (Unterrichts-)Alltag integrierbar. Insofern sollten keine größeren kognitiven Diskrepanzen entstehen, was zusätzlich dafür spricht, dass das Erlernen durch die Studierenden niedrigschwellig ist. Dank der Möglichkeit, in jeglicher Form der Kommunikation die Grundhaltung zu erproben und zu trainieren – ohne zusätzlichen Aufwand betreiben zu müssen – kann die

Kommunikation nach den drei Basisvariablen ebenso als praktisch bezeichnet werden. Dass Kommunikationstrainings bei Lehramtsstudierenden allgemein als effektiv zu werten sind, wurde zudem bereits nachgewiesen (Gartmeier et al., 2015). Da Kommunikationsfähigkeiten einen protektiven Faktor bei Lehrkräften darstellen, ist der Resilienzbezug ebenfalls gesichert. Daher stellen die Basisvariablen nach Rogers ein passendes weiteres Untermodul dar. Die konkreten Übungen zu Verständnis und Verinnerlichung der Technik sollen eigens generiert werden.

Zuletzt finden sich in allen betrachteten Werken Bezüge zu *Unterstützungssystemen* (s. Abb. 7). Zum Beispiel werden als individuelle protektive Faktoren starke Netzwerke und Hilfesuchen genannt (Beltman et al., 2011). Resiliente Lehrkräfte bilden laut Proband*innen zudem Unterstützungs- und Beziehungssysteme aus und auch die bereits genannten Äußerungen bezüglich Suche und Annahme von Hilfen (Mansfield et al., 2012) können zum Bereich Unterstützungssysteme gezählt werden. Als kontextuelle Ressource werden darüber hinaus soziale Netzwerke, emotionaler Support und Kollaboration angesehen (Mansfield, Beltman, Broadley, et al., 2016). Im Rahmen des Moduls „Zeit- und Selbstmanagement“ spielt bei Abujatum et al. (2007, S. 120) in Übereinstimmung damit das Einholen von Hilfe eine wichtige Rolle, sodass zumindest ein indirekter Zusammenhang zu Unterstützungssystemen besteht. Auch zum learning communities Modell findet sich eine Verbindung: Die Verstärkung der Peer-Unterstützung sowie die Intensivierung professioneller Beziehungen erhalten einen hohen Stellenwert (Le Cornu, 2009) – besonders bei den Empfehlungen, die für das Lehramtsstudium geäußert werden. Dies deckt sich mit den Empfehlungen von Castro et al. (2010), die fordern, dass der Peer-Support durch die Bildung von Gruppen in Universität und Schule gefördert werden soll. Das Untermodul wird auf fachlicher Ebene mit „Netzwerkbildung in Kollegien“ benannt.

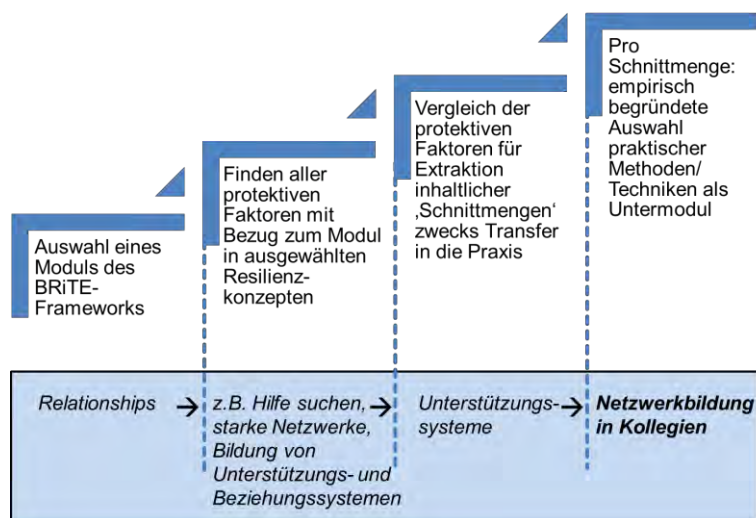


Abb. 7: Stufenprozess zur Ableitung des Untermoduls Netzwerkbildung in Kollegien.

Praktisch kann das Untermodul zur Netzworkebildung in Kollegien gut mit der Rezeption und Analyse ausgewählter Videos der Plattform des *Australian Institute for Teaching and School Leadership* (AITSL; zugänglich unter www.aitsl.edu.au) umgesetzt werden. In diesen werden praktizierende Lehrkräfte zu der Inspiration durch ihre Kolleg*innen und möglichen Ratschlägen für beginnende Lehrpersonen interviewt. Dies wird der Forderung gerecht, mehr Videos in die Lehramtsausbildung einzubinden, damit sich Lehramtsstudierende besser in schulbezogene Situationen versetzen und Strategien einüben können (Mansfield, Beltman, Broadley, et al., 2016; Tait, 2008). Die Videos werden auch im BRiTE-Framework als einzubettende Ressource vorgeschlagen. Da sie State-ments bereits praktizierender Lehrer*innen enthalten, können die Studierenden von deren Erfahrung profitieren. Ferner bieten die Videos ein gewisses Identifikationspotenzial.

Der Resilienzbezug ist unter anderem dank der Verbindung zum Peer-Support gesichert. Die Videos sind mit ein bis drei Minuten Dauer sehr kurz und aufgrund dessen dem festgelegten Kriterium entsprechend zeitlich effizient. Da die Befragten teilweise gebeten sind, sich in der Beantwortung der Interviewfragen an beginnende Lehrkräfte zu richten, sollten die Inhalte zudem niedrigschwellig sein. In den Videos werden keine spezifischen Übungen thematisiert, sondern grundlegende Haltungen und Herangehensweisen gespiegelt. Das Untermodul bildet dementsprechend eine Ausnahme gegenüber den anderen. Aus diesem Grund kann bei diesem Untermodul nicht beurteilt werden, inwiefern die Kriterien praktisch und effektiv erfüllt sind. Einen indirekten Nachweis der Effektivität liefern lediglich die ersten positiven Evaluationsergebnisse des BRiTE-Frameworks, in welchem die Videos einen Teil darstellen.

2.6.4 Konzeption und wissenschaftliche Einordnung des Moduls Wellbeing

Im Modul Wellbeing können die drei Untermodule *Atemtechniken*, *Entspannungstherapie* und *Work-Life-Balance* abgeleitet werden. Die entsprechenden Stufenprozesse, die zur Entscheidung beitragen, werden im Folgenden dargestellt. Sie lassen sich aus den zwei inhaltlichen Schnittmengen *Entspannung* und *Ausgewogenheit von Arbeit und Freizeit* ableiten.

Auf Ebene des Wohlbefindens ergibt sich die *Entspannung* als Schnittmenge der betrachteten Publikationen (s. Abb. 8). Es wird beispielsweise als hilfreich für angehende Lehrkräfte erachtet, Stressmanagement zu betreiben (Beltman et al., 2011). Als individueller protektiver Faktor wird Selbstfürsorge genannt, welche einschließt, aktiv Verantwortung für das eigene Wohlergehen zu übernehmen (Beltman et al., 2011). Zudem wirkt der Prozess des Suchens nach Erholung, der durch Entspannungsübungen angestoßen werden kann, positiv auf die Resilienzentwicklung. Dieser Faktor wird explizit auch von Castro et al. (2010) als Strategie resilienter Lehrkräfte an sozial benachteiligten Schulen herausgearbeitet. Das Potsdamer Trainingsmodell enthält ebenso ein Modul mit dem Titel „Entspannung“ (Abujatum et al., 2007, S. 124), das progressive Muskelrelaxation, Atemtechniken und eine Fantasiereise einschließt. In einer Metaanalyse zu Effekten von Interventionen für den Umgang mit arbeitsbezogenem Stress konnte die grundsätzliche Wirksamkeit solcher Maßnahmen bei Stichproben mit verschiedensten Berufsgruppen nachgewiesen werden (van der Klink, Blonk, Schene, & van Dijk, 2001).

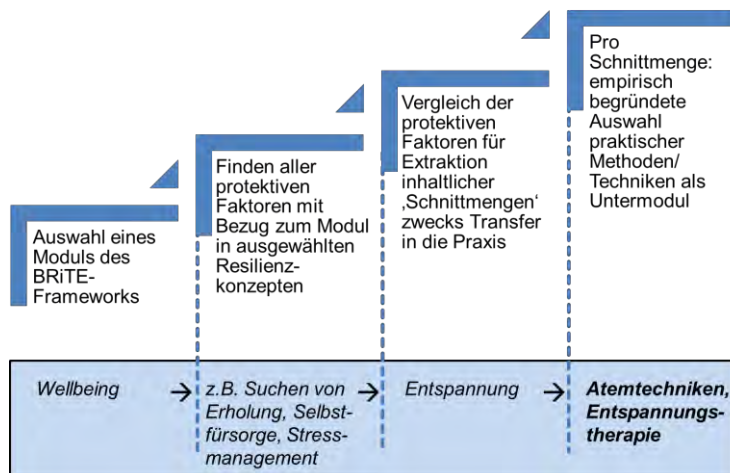


Abb. 8: Stufenprozess zur Ableitung der Untermodule Atemtechniken und Entspannungstherapie.

Aufgrund der Bandbreite an möglichen Entspannungstechniken ist es sinnvoll, diese Schnittmenge mittels zweier Untermodule praktisch in das Konzept einzubinden. Dies ist überdies vorteilhaft, da stressbezogene Interventionen stärkere Effekte aufweisen, wenn sie *multimodal* gestaltet sind (van der Klink et al., 2001). Die von Schaarschmidt und Fischer (2013) verwendeten Atemtechniken erscheinen als besonders geeignet: Sie sind auch für Anfänger*innen leicht erlernbar und ermöglichen somit einen niedrigschwiligen Gebrauch; es sind keine zusätzlichen Materialien nötig und sie können an beliebigen Orten durchgeführt werden (Schaarschmidt & Fischer, 2013), was dafür spricht, dass sie den festgelegten Kriterien entsprechend praktisch sind. Der Zeitumfang ist mit etwa 10 Minuten pro Übung eher gering, sodass die Übung als effizient beurteilt werden kann. Die Angemessenheit der Wahl der Atemtechniken als Entspannungsübung wird dadurch unterstrichen, dass bei Lehrkräften die Effektivität von Atemübungen insofern nachgewiesen werden konnte, als dass sie eine Verbesserung auf neun der 11 Skalen der in Kapitel 2.1.1.3 dargestellten AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 2008) hervorriefen (Loew, Götz, Hornung, & Tritt, 2009). Dies bestätigt zugleich den Resilienzbezug, weil hier Ressourcen gestärkt und Defizite geschwächt wurden. Infolgedessen sollten die Atemtechniken ein Untermodul in Modul 3 bilden.

Als wirkungsvolle Entspannungsübung, die spezifisch im Lehrkontext erprobt wurde, ist zudem die Entspannungstherapie nach Kaspereen (2012) zu nennen. In einer Studie mit 54 Proband*innen zeigte die Autorin, dass bereits nach vierwöchiger Anwendung mit je einem Termin von 30 bis 45 Minuten positive Effekte auf Lehrkräfte und andere Bedienstete der Schule nachweisbar waren. Es handelt sich dabei um eine Übung, bei der die Teilnehmenden zunächst schrittweise gedanklich durch ein Treppenhaus den Weg nach unten zum „bottom of deep relaxation“ (Kaspereen, 2012, S. 249) gehen. Danach stellen sie sich einen sicheren Ort vor, an dem sie sich besonders wohl und entspannt fühlen, um diesen motorisch über das Zusammendrücken von Daumen und Zeigefinger („anchor“; Kaspereen, 2012, S. 250) wortwörtlich zu verankern. Die im Anschluss stattfindende innere Visualisierung eines Klassenraums und leistungsbezogener Situationen

soll dank des Ankers, der auch im Alltag genutzt werden kann, sowie der zuvor erreichten Entspannung als positiver empfunden werden, sodass die Anwender*innen in Zukunft gelassener und optimistischer durch den Berufsalltag gehen können (Kaspereen, 2012).

Die Übung steht im Gegensatz zu anderen Programmen beziehungsweise Übungen, die teilweise eine doppelt so lange Anwendung voraussetzen (z.B. Hartfiel, Havenhand, Khalsa, Clarke, & Kraye, 2011) und somit nicht im Rahmen der zeitlich stark begrenzten universitären Lehre anwendbar sind. Sie ist folglich erheblich effizienter. Auch die Effektivität und der Resilienzbezug konnten bestätigt werden: In der Studie konnte durch die viermalige Durchführung der Übung eine Reduktion des Gesamtstresses sowie des empfundenen Arbeitsstresses erreicht werden, während zugleich die Lebenszufriedenheit anstieg (Kaspereen, 2012). Die Übung ist niedrighschwellig, da jeder einzelne Schritt detailliert angeleitet wird, die verschiedenen Bestandteile gut veranschaulicht werden und da sie bereits an Lehrkräften ohne spezifische Vorerfahrungen positiv erprobt wurde. Die Bereitstellung einer Audio-Datei, die beispielsweise auch unterwegs über das Handy abgespielt werden kann, macht die Entspannungstherapie darüber hinaus praktisch. Das entsprechende Untermodul kann für die Studierenden als ‚Entspannungsreise‘ bezeichnet werden, um durch den Begriff der ‚Therapie‘ keine abschreckende Wirkung zu erzielen – es ist bekannt, dass psychische Störungen, Therapie und psychiatrischer Kontext allgemein mit Stigmatisierungsprozessen auf verschiedenen Ebenen verbunden sind (Schenner et al., 2018).

Den Bereich der Entspannung nicht einzig über die Atemtechniken abzudecken, sondern durch die Entspannungstherapie zu ergänzen, ist einerseits aufgrund der positiven berichteten Folgen sinnvoll. Andererseits zeigte sich in der Metaanalyse von Van der Klink et al. (2001), dass allgemein von kognitiv-behavioralen Interventionen zur Reduktion arbeitsbezogenen Stresses ein mittlerer Effekt ausgeht, während reine Entspannungstechniken lediglich eine kleine Effektstärke mit sich bringen (van der Klink et al., 2001). Die innere Visualisierung in Kaspereens Übung (2012) und die Bearbeitung arbeitsbezogener Emotionen könnte als Form einer kognitiven Umstrukturierung angesehen werden. Der behaviorale Anteil ergibt sich durch die konkrete Anwendung des Ankers in Form eines Zusammendrückens von Daumen und Zeigefinger im Alltag, um die zuvor bearbeiteten Kognitionen bewusst zu aktivieren. Demgemäß sollte das Wohlbefinden durch diese Übung als Untermodul bereichert werden.

Zu den Konzepten, die, wie oben erwähnt, eine erheblich zeitintensivere Auseinandersetzung erfordern und daher *nicht* gewählt wurden, gehört auch die Achtsamkeit. Das Konzept ist aktuell ausgesprochen populär¹¹ und wird spezifisch im Lehrkontext häufig verwendet (z.B. Roeser et al., 2013), weshalb an dieser Stelle kurz erklärt wird, weshalb bei RefueL die Wahl *nicht* auf diese Technik fiel. Es können zwar auf verschiedenen Ebenen positiven Effekte nachgewiesen werden (z.B. Franco, Manas, Cangas, Moreno,

11 Eine Literaturrecherche über die Literatur-Datenbank *Web of Science* (www.webofscience.com) im Juli 2018 ergab, dass seit Beginn 2017 über 1.400 neue Publikationen mit dem Begriff „mindfulness“ im Titel erschienen waren. Zum Vergleich kann bspw. „Burnout“ herangezogen werden. Dieser Begriff war im gleichen Zeitraum in nur ca. 1.200 Publikationen im Titel enthalten. Die „Work-Life-Balance“ z.B. war in nur ca. 150 Publikationen im Titel enthalten.

& Gallego, 2010; Roeser et al., 2013; Singh, Lancioni, Winton, Karazsia, & Singh, 2013), doch entstehen diese in der Regel häufig erst nach mindestens acht Wochen Anwendungsdauer. Ein solcher Zeitaufwand übersteigt die zeitlichen Ressourcen innerhalb des angestrebten Programms eindeutig und wäre aufgrund dessen unangemessen. Die Effizienz wäre dadurch eingeschränkt. Der in den verschiedenen Studien jeweils investierte hohe Zeitaufwand macht darüber hinaus deutlich, dass für die Verinnerlichung einer grundlegenden Achtsamkeit viel Übung und gegebenenfalls Vorerfahrung hilfreich sein können. Als niedrigschwellig sind Übungen aus dem Achtsamkeits-Bereich demgemäß weniger zu bezeichnen. Die Entspannungstherapie bringt infolgedessen einen klaren Vorteil gegenüber der populäreren Achtsamkeit mit sich. Deshalb wurde die Achtsamkeit *nicht* als Untermodul aufgenommen. Lediglich die 5-4-3-2-1-Übung aus dem Modul Emotions beinhaltet Aspekte der Achtsamkeit (s. Kapitel 2.6.6).

Die betrachteten Publikationen haben im Bereich des Wohlbefindens ferner die *Ausgewogenheit von Arbeit und Freizeit* gemeinsam (s. Abb. 9). Es wird unter anderem für die universitäre Lehre gefordert, dass dort potenzielle Probleme am Arbeitsplatz thematisiert werden sollten – darunter auch konkret die Work-Life-Balance (Beltman et al., 2011). Zudem sei es wichtig, den Studierenden Strategien zur Entwicklung persönlicher Philosophien und Fähigkeiten zu vermitteln (Beltman et al., 2011). Dies kann auch einen Teil der Ausgewogenheit von Arbeit und Freizeit darstellen, da eine solche Philosophie beispielsweise sein kann, seine Arbeitszeit auf festgelegte Uhrzeiten zu begrenzen. Als protektiven Faktor sehen Lehrende zudem die Fähigkeit an, die mit dem Lehren assoziierten Anforderungen zu bewältigen (Mansfield et al., 2012). Eine Anforderung, die sich aus dem Lehrberuf ergibt, stellt auch die Ausgewogenheit zwischen Arbeit und Freizeit dar (Punia & Kamboj, 2013), weshalb auch dieser Punkt im weiteren Sinne Berührungspunkte mit der inhaltlichen Schnittmenge aufweist. Unter den Strategien, mit denen sich Studien zur Resilienz im Lehrberuf beschäftigen, befinden sich auch die Work-Life-Balance und das Setzen von Grenzen (Mansfield, Beltman, Broadley, et al., 2016). Letzteres ist unabdingbar für eine Ausgewogenheit von Beruf und Freizeit. Auch im Potsdamer Trainingsmodell (Abujatum et al., 2007) findet eine intensive Beschäftigung mit diesem Thema statt: In das Modul zur Ursachenanalyse ist ein Erfahrungsaustausch über bisherige Belastungsbewältigungsstrategien eingebettet und Perfektionismus wird als möglicher Grund für die Vernachlässigung des Belastungsausgleichs diskutiert. Im Modul zu Zeit- und Selbstmanagement analysieren die Teilnehmenden ihre eigene Zeitznutzung, lernen ‚Zeitdiebe‘ zu identifizieren und Prioritäten zu setzen sowie ‚Nein zu sagen‘. Um eine Balance zwischen Beruf und Freizeit aufrechtzuerhalten, ist auch die bereits angesprochene Suche nach Erholung (Castro et al., 2010; Mansfield, Beltman, Broadley, et al., 2016) notwendig, da sonst möglicherweise ein größeres Gewicht auf der Seite des Berufs entsteht. Das Untermodul in dieser Arbeit wird mit dem Fachausdruck „Work-Life-Balance“ benannt.

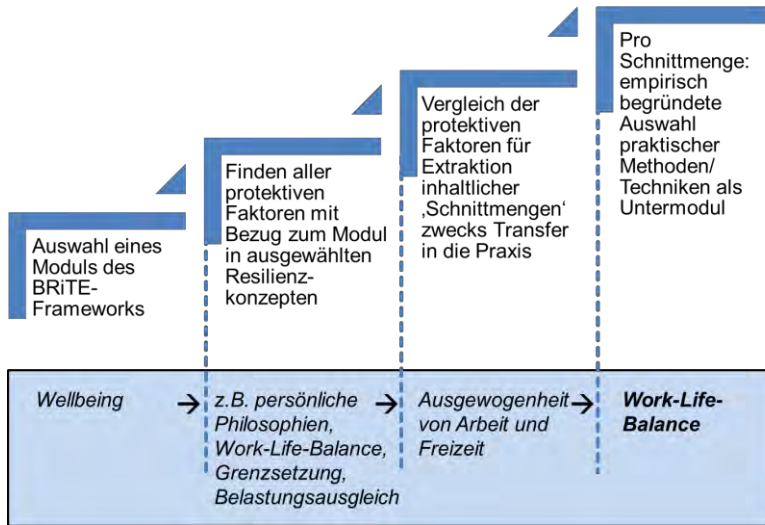


Abb. 9: Stufenprozess zur Ableitung des Untermoduls Work-Life-Balance.

Die Wichtigkeit der Work-Life-Balance wird zusätzlich durch eine aktuelle Untersuchung von Johari, Tan und Zulkarnain (2018) gestützt. Im Rahmen eines Strukturgleichungsmodells konnte hier ein mittlerer Zusammenhang zwischen der Work-Life-Balance und der Arbeitsleistung von Lehrkräften nachgewiesen werden (Johari et al., 2018). Das heißt, wenn die Balance von Arbeit und Freizeit besonders ausgeprägt war, zeigten die Lehrkräfte bessere Arbeitsleistungen als bei geringer Ausgewogenheit. Zwar können hier keine kausalen Schlüsse gezogen werden, doch es ist denkbar, dass eine positive Work-Life-Balance die Arbeitsleistung fördert. Zudem besteht bei Lehrkräften eine positive Beziehung zwischen der Work-Life-Balance und dem positiv besetzten Zustand der Erholung (Nilsson, Blomqvist, & Andersson, 2017), der in Form des praxisbezogenen Begriffs Entspannung bereits oben thematisiert wurde. Lehrpersonen mit einer ausgewogeneren Work-Life-Balance sind demgemäß entspannter, was als positiv zu werten ist.

Für die Umsetzung dieser Thematik in einem Seminar bieten sich unter anderem Hinweise, die über den benutzerdefinierten Bereich der Homepage des BRiTE-Frameworks¹² zugänglich sind, an. Bei den Strategien, die mit den Teilnehmenden im Seminarkontext thematisiert werden, wird darauf geachtet, dass diese effizient, niedrighschellig und praktisch sind. Durch den Zusammenhang zur Work-Life-Balance besteht gewissermaßen auch ein Resilienzbezug. Da aber nicht nur eine konkrete Strategie erlernt wird, ist dies ebenso wie die Effektivität weniger gut beurteilbar.

12 Zugänglich unter www.brite.edu.au

2.6.5 Konzeption und wissenschaftliche Einordnung des Moduls Taking Initiative

In Modul 4 Taking Initiative wurden die Untermodule *Systematisches Problemlösen* sowie *Smarte Ziele* generiert. In diesem Modul steht im Fokus Initiative zu ergreifen und problematische Situationen selbstständig anzugehen. Der dargestellte Entscheidungsprozess basiert auf den Schnittmengen *Problemmanagement* sowie *Planung und Handlungsfähigkeit*.

Die Publikationen zeigen das *Problemmanagement* als gemeinsame Schnittmenge (s. Abb. 10). Als individueller protektiver Faktor werden Coping-Fähigkeiten und als Teil davon proaktive Problemlösefähigkeiten und der aktive Gebrauch von Bewältigungsstrategien thematisiert (Beltman et al., 2011). Zudem spielen die persönlichen Attribute Ausdauer und Persistenz eine Rolle (Beltman et al., 2011), was bei der Lösung herausfordernder Probleme vonnöten sein kann, um nicht zu resignieren. Lehrende beschreiben eine resiliente Lehrkraft als eine Person, die persistiert, die Arbeitsanforderungen bewältigt sowie zum Problemlösen fähig ist (Mansfield et al., 2012). Unter den Strategien wird konkret das Problemlösen genannt (Mansfield, Beltman, Broadley, et al., 2016) und im Potsdamer Trainingsmodell wird dazu die Technik der systematischen Problemlösung erlernt (Abujatum et al., 2007). Auch von Castro et al. (2010) wird als protektiver Faktor das Problemlösen abgeleitet. Als Empfehlung für die Lehramtsausbildung thematisieren sie die spezifische Förderung der Problemlösefähigkeit, die durch Verwendung von Fallstudien und fortgeschrittenen Problemlösetechniken sowie durch die Durchführung von Projekten erreicht werden soll.

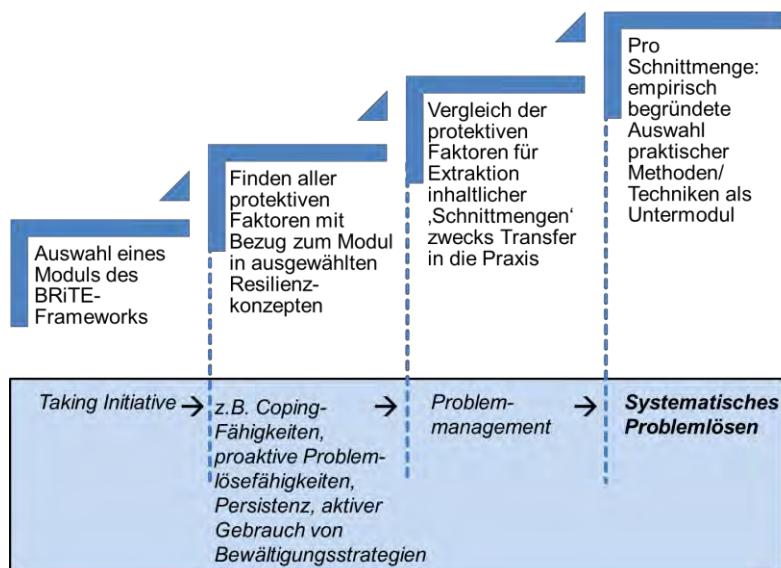


Abb. 10: Stufenprozess zur Ableitung des Untermoduls Systematisches Problemlösen.

Auf praktischer Ebene vereint die Technik der systematischen Problemlösung, wie sie bei Abujatum et al. (2007) durchgeführt und von Schaarschmidt und Fischer (2013) detailliert beschrieben wird, alle genannten Attribute: Ein Problem wird proaktiv ange-

gangen und es können Hilfen von außen berücksichtigt werden. Außerdem stellt sie eine Möglichkeit dar, eine überfordernde Situation positiv zu bewältigen und Persistenz zu zeigen beziehungsweise nicht zu resignieren. Dabei können verschiedene Bewältigungsmöglichkeiten gegeneinander abgewogen und gegebenenfalls sogar ausprobiert werden (Abujatum et al., 2007). Das entsprechende Untermodul findet den Namen „Systematisches Problemlösen“.

Die spezielle Technik ist (indirekt nachgewiesen) effektiv und resilienzbezogen, weil das Potsdamer Trainingsmodell wirksam ist und dabei Ressourcen gestärkt und Risikofaktoren gemindert werden. Die Übung ist ausreichend niedrigschwellig, da die (angehenden) Lehrkräfte, die sie absolvierten, sie offensichtlich bewältigen konnten und weil der/die Nutzer*in kleinschrittig angeleitet wird. Sie kann darüber hinaus als effizient bezeichnet werden, weil der zeitliche Aufwand im Verhältnis zum möglichen Gewinn der Bewältigung eines komplexen Problems sehr gering ist – die Technik kann im Seminar innerhalb von weniger als einer Stunde erklärt und gemeinsam erprobt werden; die spätere selbstständige Durchführung nimmt noch weniger Zeit in Anspruch. Ebenso ist die Technik praktisch, da sie lediglich Stift und Papier als Materialien voraussetzt und keine weitere Vorbereitung notwendig ist. Folglich erfüllt die Übung die festgelegten Kriterien und sollte sich positiv auf die Resilienz der Teilnehmenden auswirken.

Die Publikationen zeigen in einem weiteren Bereich Überschneidungen, der etwas weniger eindeutig zu bezeichnen ist. Sie bewegen sich zwischen *Planung* und *Handlungsfähigkeit* (s. Abb. 11). Dies wird deutlich bei Betrachtung der protektiven Faktoren, die thematisiert werden: Selbstwirksamkeit (Beltman et al., 2011), Effizienz als persönliche Ressource (Mansfield, Beltman, Broadley, et al., 2016) sowie Zielsetzung und Zeitmanagement als Strategien (Mansfield, Beltman, Broadley, et al., 2016). Zudem schätzen die Befragten eine Lehrkraft als resilient ein, wenn sie selbstwirksam ist, realistische Erwartungen und Ziele setzt sowie über Zuversicht und Selbstvertrauen verfügt (Mansfield et al., 2012). Im Potsdamer Trainingsmodell (Abujatum et al., 2007) spielen Planung und Handlungsfähigkeit in den Modulen „Zeit- und Selbstmanagement“ sowie besonders in „Zielsetzung und –planung“ eine Rolle. Auf übergeordneter Ebene findet sich bei den genannten Faktoren zusätzlich die *positive Selbstwirksamkeitserwartung* als förderliche Komponente.

Die genannten Aspekte werden weitestgehend abgedeckt, wenn die Lehrenden zur positiven Zielsetzung in der Lage sind: Diese ist Teil einer guten Planung und berücksichtigt idealerweise in angemessener Form die zur Verfügung stehende Zeit und vorhandenen Ressourcen. Sie leitet über realistische Erwartungen zu konkreten Handlungen an und fördert so die Handlungsfähigkeit und steigert bei erfolgreicher Zielerfüllung Zuversicht, Selbstvertrauen und die Selbstwirksamkeitserwartung, weil der Person bewusst wird, dass sie in der Lage ist, Dinge positiv zu beeinflussen. Eine ideale Zielsetzung kann über die „S.M.A.R.T [...] goals“¹³ (Doran, 1981, S. 35) erfolgen. Blaine Lawlor und Hornyak (2012) konnten positive Auswirkungen einer solchen Zielsetzung in einer Studie mit

13 Im Folgenden bezeichnet als ‚smarte Ziele‘; das Akronym SMART stellt eine Abkürzung für die anzustrebenden Eigenschaften von gesetzten Zielen an: *specific, measurable, assignable/accepted, realistic, time-related* (Doran, 1981).

Schüler*innen zeigen: Die smarten Ziele bewirkten, dass die Leistungen der Proband*innen anstiegen. Sollte dies auch auf Lehrkräfte übertragbar sein, so würde dies auch deren Leistungsfähigkeit anheben. Die smarten Ziele könnten indirekt über das Lernerlebnis, ein gestecktes Ziel zu erreichen und somit Ereignisse gezielt (positiv) beeinflussen zu können, auch auf die Selbstwirksamkeitserwartung wirken. Diese steht bei Lehrkräften wiederum in positivem Zusammenhang zu Resilienz (Skaalvik & Skaalvik, 2007), wie bereits in Kapitel 2.4.1 erwähnt. Zudem konnte in einer Metaanalyse (Shoji et al., 2016) gezeigt werden, dass eine negative Assoziation zwischen Selbstwirksamkeit und Burnout-Symptomatik besteht. Dieser Effekt war bei der Berufsgruppe der Lehrkräfte sogar signifikant stärker ausgeprägt als bei der Gruppe der *health care providers*.

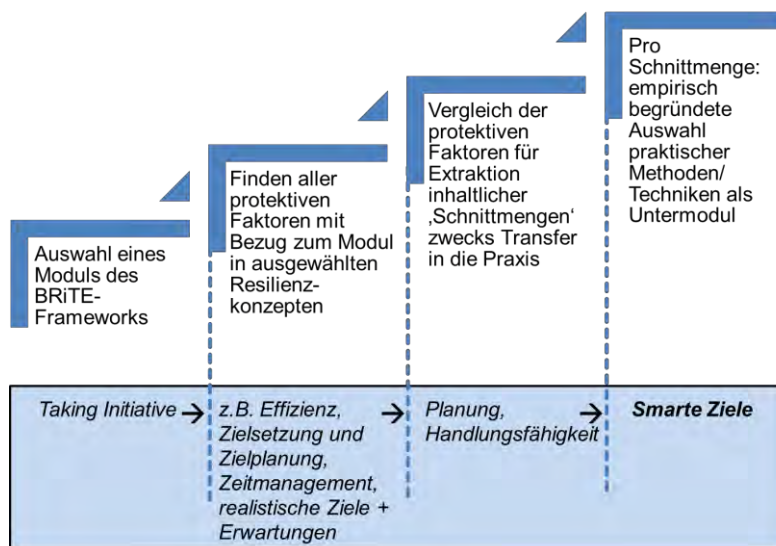


Abb. 11: Stufenprozess zur Ableitung des Untermoduls 'Smarte Ziele'.

Der Resilienzbezug wird über die Selbstwirksamkeitserwartung und deren positive Wirkung auf die Resilienz (bzw. negative auf die Burnout-Symptomatik) von Lehrkräften hergestellt. Einen Hinweis auf die Effektivität bieten die genannte Studie mit Schüler*innen (Blaine Lawlor & Hornyak, 2012) sowie die positive Evaluation des Potsdamer Trainingsmodells, bei dem ähnliche Regeln für die Zielerstellung gelernt werden. An Vorbereitung und Material erfordert die Übung lediglich Stift und Papier und ist damit praktisch. Da die Eigenschaften smarter Ziele dank des Akronyms gut zu merken und verstehen sind, sodass auch unerfahrene Personen erlernen können, eine geeignete Zielsetzung vorzunehmen, sind die smarten Ziele zudem niedrigschwellig. Die Effizienz ist dadurch gegeben, dass einerseits das Erlernen im Seminar keine außergewöhnlich langen Ausführungen voraussetzt und dass andererseits bei der späteren Anwendung gesetzte Ziele schnell auf die fünf Kriterien überprüft werden können. Aus den genannten Gründen stellen die smarten Ziele einen sinnvollen Baustein als Untermodul der Maßnahme dar.

gen und die Anwender*innen können so lernen, mit ihren Emotionen kompetent umzugehen. Die Übung beinhaltet auf einer niedrigen Ebene auch Achtsamkeitsaspekte, da während der Durchführung der Fokus zurück auf die Gegenwart gelenkt werden soll und die Umgebung sowie körperliche Eindrücke ausschließlich wahrgenommen, nicht aber bewertet, werden sollen. Achtsamkeit wiederum übt positive Effekte auf die Emotionsregulation aus (z.B. Pepping, Cronin, Lyons, & Caldwell, 2018).

Die Übung ist niedrigschwellig, weil sie von Patient*innen, die durch psychische Störungen beeinträchtigt sind, erfolgreich angewendet werden kann. Sie ist besonders praktisch, da sie in jeder beliebigen Situation ohne Vorbereitung durchlaufen werden kann – sogar auf dem Weg zur Arbeit oder von einem Klassenraum zum anderen oder in einer ruhigen Arbeitsphase der Schüler*innen. Sie nimmt nur wenige Minuten in Anspruch und ist schnell zu erlernen, weshalb sie als effizient zu bezeichnen ist. Zur Effektivität dieser speziellen Übung konnten keine Befunde gefunden werden. Daher ist auch nicht eindeutig abzuleiten, dass sie resilienzbezogen ist. Da sie im Idealfall aber negative Emotionen neutralisiert, ist eine Reduktion des negativen Einflusses von Risikofaktoren denkbar. Das Untermodul wird als „5-4-3-2-1-Übung“ betitelt.

Die weitere Schnittmenge, die sich im Modul Emotions unter den protektiven Faktoren finden lässt, bewegt sich im inhaltlichen Bereich des *Optimismus* (s. Abb. 13). Dies zeigt sich daran, dass die persönlichen Attribute positive Einstellung sowie konkret Optimismus als resilienzförderlich erforscht wurden (Beltman et al., 2011). Im BRiTE-Framework werden Hoffnung und Optimismus als persönliche Ressourcen betont (Mansfield, Beltman, Broadley, et al., 2016). Auch Lehrkräfte gehen davon aus, dass resiliente Lehrende positiv und optimistisch sind, einen Sinn für Humor haben und trotz Herausforderungen positiv bleiben (Mansfield et al., 2012). Der Optimismus erhält bei Abujatum et al. (2007) insofern indirekt Beachtung, als dass im Rahmen der Ursachenanalyse die Bedeutsamkeit subjektiver Verarbeitungsprozesse betont wird.

Um den Optimismus der Studierenden zu fördern, kann die Technik des positiven Reframings (Bandler & Grinder, 1985) genutzt werden. Diese beinhaltet die Umdeutung einer negativen Wertung zu einer positiven dadurch, dass ihr ein neuer beziehungsweise anderer Rahmen gegeben wird. Auf diese Weise können persönliche Schwächen oder als negativ empfundene Ereignisse anders wahrgenommen werden. Im Idealfall wird ihnen so ‚etwas Positives abgewonnen‘. Dies kann helfen, auch bei Herausforderungen positiv und optimistisch zu bleiben, die Dinge eventuell mit Humor zu sehen und eine Sensibilität für subjektive Verarbeitungsprozesse auszubilden. Dementsprechend bestehen große Berührungspunkte mit den genannten protektiven Faktoren.

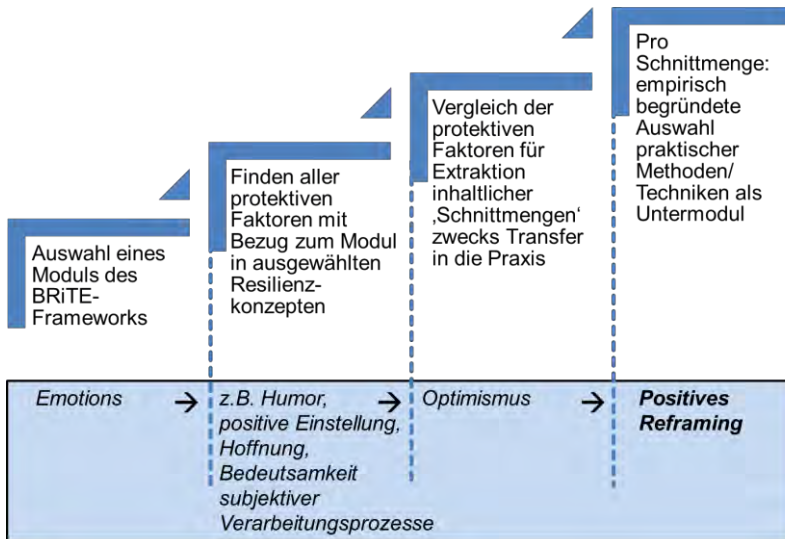


Abb. 13: Stufenprozess zur Ableitung des Untermoduls positives Reframing.

Das positive Reframing hat sich im studentischen Kontext bereits als wirksam erwiesen. Stoeber und Janssen (2011) fanden zunächst heraus, dass Studierende, die zu sogenannten *perfectionistic concerns* neigen, grundsätzlich am Ende eines Tages mehr Unzufriedenheit zeigten. Bei *allen* Studierenden¹⁴, die selbstständig Reframing als Coping-Strategie bei negativen Erlebnissen verwendeten, wirkte sich dies positiv auf die Zufriedenheit am Ende des Tages aus. Spezifisch in der Gruppe von Personen mit hohen *perfectionistic concerns* wurde jedoch eine besonders starke Steigerung der Zufriedenheit erreicht (Stoeber & Janssen, 2011). Folglich kann geschlossen werden, dass das Reframing eine positive Wirkung auf die Zufriedenheit von Studierenden und besonders auf die von solchen mit hohen *perfectionistic concerns* hat. Perfektionismus ist bei Personen, die dem Risikomuster A der AVEM (s. Kapitel 2.1.1.3) zuzuordnen sind, stark ausgeprägt. Insofern ist davon auszugehen, dass diese gefährdete Gruppe besonders von der Technik profitieren kann, wodurch ihr Risiko gemindert würde. Auch ein Review zu den Auswirkungen von Reframing auf Pflegepersonen von Menschen mit Demenz konnte im Mittel eine Reduktion der Krankheitsfälle, der Depressionen und des subjektiv empfundenen Stresses nachweisen (Vernooij-Dassen, Draskovic, McCleery, & Downs, 2011). Die hier untersuchte Zielgruppe unterscheidet sich zwar stark von der in der vorliegenden Arbeit, aber die Studie zeigt dennoch das Potenzial des Reframings für eine positive Auswirkung auf die physische und psychische Verfassung der Anwender*innen auf. Dieses Potenzial kann sich spezifisch auch bei Personen, die sich im Lehramtsreferendariat befinden, entfalten: Es zeigte sich hier in einer Studie ein negativer Zusammenhang zwischen positivem Reframing und emotionaler Erschöpfung (Tandler, Lütkehoff, &

14 Die Verteilung der Stichprobe über Studiengänge wird in der Publikation nicht angegeben.

Petersen, 2017), die als Leitsymptom des Burnout-Syndroms aufgefasst wird (s. Kapitel 2.1). Das Reframing kann folglich maßgeblich die emotionale Erschöpfung von Lehramtsanwärter*innen mindern.

Die positiven Effekte verdeutlichen eine direkte Verbindung zu Resilienz und bestätigen die Effektivität des positiven Reframings. Die Technik ist schnell erlernbar und die eigenständige Durchführung beansprucht lediglich wenige Minuten. Eine Effizienz ist somit vorhanden. Die oben beschriebene Studie untersuchte an Studierenden die Auswirkungen von Reframing, welches sie eigeninitiativ und ohne Intervention angewendet hatten. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass Studierende ‚intuitiv‘ dazu in der Lage sind, diese Coping-Strategie zu nutzen, weshalb sie als niedrigschwellig gewertet werden kann. Sie ist auch praktisch handhabbar, da sie sogar schlicht gedanklich angewendet werden kann.

2.7 Evaluationsstrategie und Hypothesenbildung

Im Folgenden wird in einem ersten Schritt die Quintessenz der vorigen Kapitel festgehalten. Dabei wird der Argumentationsstrang zur Konzeption des Programms RefueL dargelegt. Es wird danach eine Evaluationsstrategie der Maßnahme erarbeitet. Zu diesem Zweck werden zuletzt Hypothesen formuliert, die der Testung der angenommenen Effekte und Zusammenhänge dienen.

In Kapitel 2.1 wurde der Risikostatus von Lehrkräften herausgearbeitet. Um die aufgrund der widrigen Umstände drohende negative Entwicklung – zum Beispiel in Form eines Burnout-Syndroms – zu vermeiden, ist es notwendig, dass Lehrkräfte über die Fähigkeit zur Herausbildung von Resilienz (s. Kapitel 2.2) verfügen. Darauf folgend wurde gezeigt, dass bereits viele protektive Faktoren bei Lehrpersonen erforscht worden sind (s. Kapitel 2.3 und 2.4), die sich zum Beispiel sowohl im personalen als auch im sozialen Bereich finden lassen. Es wurde abgeleitet, dass folglich ein Programm zur Resilienzförderung für Lehrpersonen von hoher Bedeutung sein kann. Dieses sollte idealerweise bereits während des Studiums erfolgen, um die Studierenden von Beginn an zu resilienzförderlichen Verhaltensweisen sowie auch Einstellungen anzuleiten, präventiv wirken zu können und so eine möglichst hohe Wirksamkeit zu erzielen. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, das Konzept in die reguläre universitäre Lehre in Form von Seminaren einzugliedern. Als Zeitpunkt bietet sich das Semester vor dem Praxissemester (während des Masters) an, weil im Lehramtsbereich Maßnahmen, die direkt vor Praxisphasen stattfinden, besonders erfolgsversprechend sind (s. Kapitel 2.4.3).

Die Sichtung der Literatur zu Resilienzförderungsmaßnahmen bei (angehenden) Lehrpersonen (s. Kapitel 2.5) hat ergeben, dass bislang nur sehr wenige ausgearbeitete Konzepte zu dieser Thematik existieren. Das BRiTE-Framework ist als einzige Maßnahme für Lehramtsstudierende zu bezeichnen, die konkrete Übungen beinhaltet und einen *expliziten* Resilienzbezug aufweist (s. Kapitel 2.5). Hier sind jedoch verschiedene Nachteile vorhanden, wie zum Beispiel die vorrangige Wissensvermittlung statt eines Kompetenzerwerbs und die automatisierte Bearbeitung über ein Online-Tool ohne direkten Personenkontakt. Durch Letzteres wird die kontextuelle Komponente der Resilienz nur ungenügend berücksichtigt, obwohl diese sich als ausgesprochen relevant erwiesen hat. Aufgrund der genannten Punkte ergab sich als Forschungsdesiderat die Konzeption einer

theoretisch und empirisch fundierten Resilienzförderungsmaßnahme für Lehramtsstudierende im face-to-face-Setting, die den vorhandenen Nachteilen begegnet.

Mit Hilfe der Modultitel des BRiTE-Frameworks als Grundstruktur fand in einem letzten Schritt die Ausarbeitung eines vollständigen Programms mit dem Titel RefueL statt (s. Kapitel 2.6). Hierfür wurden alle protektiven Faktoren extrahiert, die in bestehenden Resilienzkonzepten für Lehrende diskutiert werden und inhaltlich dem jeweils betrachteten Modul zuzuordnen waren. Diese wurden daraufhin miteinander verglichen, sodass eine theoretische Kategorisierung vorgenommen werden konnte, die auf den ‚Schnittmengen‘ der protektiven Faktoren beruhte. In Form von theoretisch und empirisch fundierten Übungen, die zuvor festgelegten Kriterien entsprachen, wurden Untermodule für jedes Modul generiert. Bei den ausgewählten Übungen, Strategien und Techniken handelte es sich um eine gezielte Auswahl von Bestandteilen bestehender Programme, von Einzelübungen, die sich in separaten Publikationen als wirksam erwiesen hatten sowie eigens ausgewählter Techniken, für welche die Versuchsleiterin die Aufgaben zur Einübung ebenso selbst konstruiert hatte (s. Kapitel 2.6).

Das entstandene Programm soll im Rahmen der vorliegenden Promotionsarbeit nicht nur konzipiert, sondern auch durchgeführt und evaluiert werden. Dabei lautet die grundlegende Hypothese, dass RefueL *wirksam* ist. Hier stellt sich die Frage nach der Beurteilung der Wirksamkeit, das heißt: Wann kann das durchgeführte Programm als erfolgreich eingeschätzt werden? Allgemeine Antworten zu einer gelungenen Evaluation von Trainingsprogrammen liefern Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) in ihrer Monographie „Evaluating training programs. The four levels“. Dort konstatieren sie, dass eine erfolgreiche Evaluation einer Maßnahme, wie bereits in Kapitel 2.5.4 erwähnt, auf verschiedenen Ebenen stattfinden müsse. Sie sollte auf den vier Evaluationslevels *reaction*, *learning*, *behavior* und *results* nachweisbar positive Resultate erzielen. Auf diese vier Ebenen beziehen sich auch andere Autor*innen, so auch beispielsweise Lipowsky (2010). Er stellt konkret einen Bezug zur empirischen Erforschung der Wirksamkeit von Lehrer*innenfortbildungen her. Dies unterstreicht, dass die allgemeinen vier Levels von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) auf den Bereich der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften transferiert werden können und auch dort anwendbar sind¹⁵.

Auf dem Level *reaction* wird überprüft, ob die Teilnehmenden die Inhalte des Trainings positiv aufnehmen. Dieses Level kann auch als Nutzer*innenzufriedenheit bezeichnet werden und ist laut Autoren von hoher Relevanz, weil sonst die Lernmotivation ausbleibe. Die Reaktion kann einerseits direkt in den Seminaren individuell durch die Versuchsleitung wahrgenommen werden. Andererseits ist es in Form einer Lehrevaluation mög-

15 Lipowsky (2010) bezieht sich auf indirekte Weise und ohne konkrete Nennung auf die von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) behandelten vier Levels. Doch auch er spricht von vier Ebenen, die Auskunft über die Reichweite einer Fortbildungsmaßnahme bei Lehrkräften geben. Auf der ersten Ebene seien die „unmittelbaren Reaktionen und Einschätzungen“ (p. 40) der Lehrkräfte relevant und auf der zweiten ihre „kognitiven Veränderungen“ (p. 40), was den Begriffen *reaction* und *learning* ähnelt. Auf der dritten Ebene stehen „Veränderungen im unterrichtspraktischen Verhalten“ (p. 40) im Vordergrund, sodass auch hier eine Deckung – mit inhaltlichem Bezug zum Lehrberuf – mit dem Level *behavior* gegeben ist. Ebenso die „Veränderungen auf Seiten der Schüler/-innen“ (p. 40) auf der vierten Ebene nach Lipowsky (2010) bewegen sich auf einem Niveau der sichtbaren und messbaren Ergebnisse im Sinne von Outcome-Variablen, wie es beim Level *results* der Fall ist.

lich, standardisierte Einschätzungen von den Studierenden zu erhalten. Ein erfolgreiches Resilienzförderungsseminar würde positive Ergebnisse der Lehrevaluation mit sich bringen.

Unter *learning* ist die Entwicklung des Wissens, der Fähigkeiten und der Einstellungen subsumiert. Laut Autoren ist ein Fortschritt in einem der Bereiche Voraussetzung für eine Verhaltensänderung. Es wird empfohlen, diesen Aspekt durch schriftliche Tests und Performanztests zu überprüfen und dabei eine KG einzubeziehen. Dies ist im Rahmen der Promotionsarbeit aufgrund limitierter Ressourcen und formaler Aspekte der Seminargestaltung nicht möglich. Es kann allerdings eine Prüfung über die Abfrage des subjektiv wahrgenommenen Lernerfolgs vorgenommen werden, die durch die Note auf eingereichte Seminararbeiten ergänzt werden kann. Eine gelungene Resilienzförderungsmaßnahme würde folglich überdurchschnittlich hohe Einschätzungen des subjektiv wahrgenommenen Lernerfolgs hervorrufen ebenso wie Leistungen, die beispielsweise mindestens im guten Notenbereich liegen.

Mit *behavior* ist gemeint, dass dank des Trainings eine Verhaltensänderung erfolgen sollte. Hier wird betont, dass überhaupt eine Gelegenheit zum Zeigen des neu erlernten Verhaltens vorhanden sein müsse und dass sich neues Verhalten auch erst verzögert zeigen könne. Überdies könnten aus der ersten erfolgten Anwendung und den Resultaten auch Schlüsse von den Anwender*innen gezogen werden, die die zukünftige Verhaltensänderung positiv oder negativ beeinflussen. Im Idealfall sollte eine prä- und post-Messung, gegebenenfalls in Kombination mit einer KG erfolgen. Auch dies ist in der regulären universitären Lehre nicht zu leisten. Aufgrund dessen können die Teilnehmenden lediglich gebeten werden, über eine Strichliste zu dokumentieren, wie oft sie die spezifischen erlernten Übungen während der Praxisphase anwenden, was als Nutzungsfrequenz bezeichnet werden kann. Diese kann als absoluter Verhaltensindikator dienen, wenn auch nicht als Dokumentation einer *Veränderung*, da die vorige Nutzung ohne Praxissemester nicht aussagekräftig ist und deshalb nicht erhoben werden sollte. Bei erfolgreicher Konzeption und Durchführung des Seminars würde sich eine regelmäßige Nutzung der erlernten Übungen, Techniken und Strategien bei allen Teilnehmenden zeigen, welche wiederum für die Wirksamkeit des Programms RefueL spricht. Dabei ist es schwierig, eine genaue Anzahl der nötigen Nutzung festzulegen, da es sich um stark unterschiedliche Übungen handelt, die ihre Wirkung möglicherweise jeweils bei verschiedener Anzahl an Wiederholungen entfalten. Dementsprechend kann die Wirksamkeit der konzipierten Maßnahme nur davon abhängig gemacht werden, ob das Verhalten überhaupt gezeigt wurde (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006).

Aus den Darstellungen zu den ersten drei Evaluationslevels nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) lässt sich Hypothese 1 ableiten, die wie jeweils oben beschrieben operationalisiert wird:

Hypothese 1:

Es lassen sich positive Ergebnisse auf den ersten drei Evaluationslevels nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) finden:

- a) Die reaction fällt positiv aus, was sich an einer überdurchschnittlichen Bewertung der Veranstaltung in der Lehrevaluation zeigt.

- b) Es findet insofern learning statt, als dass der subjektiv empfundene Lernerfolg überdurchschnittlich hoch bewertet wird und die Teilnehmenden, die Prüfungsleistungen erbracht haben, im Durchschnitt mindestens mit der Note ‚gut‘ abschneiden.
- c) Das Level behavior wird positiv beeinflusst, indem sich über die Nutzungsfrequenz zeigt, dass alle Teilnehmenden die erlernten Übungen, Strategien und Techniken anwenden.

Das letzte und höchste Level *results* beinhaltet, dass angestrebt wird, dass sich Outcome-Variablen wie zum Beispiel die Ausprägung der Burnout-Symptomatik oder das Wohlbefinden verbessern. Hier empfehlen sich Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) zufolge eine KG zum Vergleich sowie eine prä-post-Befragung, ergänzt durch einen follow-up-Messzeitpunkt. Dabei sollte beachtet werden, dass die Ergebnisse ausreichend Zeit benötigen, um sich zu zeigen. In der vorliegenden Studie wird all diesen Forderungen Folge geleistet, da das Level results als höchste und wichtigste Evaluationsstufe gilt. Auf diese Weise entsteht ein komplexes und aufwendiges Design. Wie zu erkennen ist, liegt der Fokus deutlich auf diesem Level. Im Folgenden wird dargestellt, welche Variablen als results erhoben werden

Da es sich um ein Resilienzförderungsprogramm handelt, muss überprüft werden, inwiefern sich die Resilienz tatsächlich erhöht hat. Das Resultat wäre demnach eine gestiegene Resilienz in der EG im Vergleich zur KG. Den Aspekten der Definition von Resilienz entsprechend (s. Kapitel 2.2) müssen hierfür die widrigen Bedingungen des Lehrberufs präsent sein. Dies ist während der Praxisphase, in der Master-Lehramtsstudierende ein Semester lang in Schulen sind und dort unterrichten und forschen, der Fall (s. Kapitel 2.4.3). Insofern gilt es zu testen, ob Studierende, die ein Resilienzförderungsseminar besucht haben, *nach der Praxisphase* (Messzeitpunkt t_2) eine höhere Resilienz aufweisen als solche, die keine Resilienzförderung erhalten haben. Dabei muss zugleich der Zustand *vor Beginn des Seminars* (Messzeitpunkt t_0), das im Semester vor der Praxisphase stattfinden soll, berücksichtigt beziehungsweise kontrolliert werden. Durch die Praxisphase ist das Kriterium des Risikostatus (Luthar & Cicchetti, 2000) erfüllt, weshalb besonders die Messung nach Abschluss dieser Phase relevant ist. Die Ergebnisse zum t_2 -Messzeitpunkt stehen folglich deutlich im Vordergrund. Für eine vorhandene Resilienz ist nicht nur der Risikostatus, sondern auch eine wider Erwarten stattfindende positive adaptive Entwicklung vonnöten (s. Kapitel 2.2), die es zu ermitteln gilt. Diese ist, wie in Kapitel 2.2 und 2.3 erläutert, über die Abwesenheit psychopathologischer Zustände beziehungsweise negativer Entwicklungen oder das Vorhandensein einer positiven Entwicklung zu überprüfen. Bei Lehrkräften kann sie vor allem in Form einer geringeren Burnout-Symptomatik getestet werden, da diese besonders häufig bei dieser Zielgruppe auftritt (s. Kapitel 2.1.2). Der Berufsausstieg stellt eine weitere potenzielle negative Entwicklung bei Lehrkräften dar, die im Falle von Resilienz ausbleiben sollte. Das kann während des Studiums jedoch nicht überprüft werden, weil der Beruf zu dem Zeitpunkt noch nicht angetreten wurde. Personen, die zumindest aus dem Studium ausscheiden, würden darüber hinaus auch nicht mehr an den Befragungen teilnehmen und sind folglich schwer identifizierbar. Dementsprechend beschränkt sich Hypothese 2, die den Hauptwirksamkeitsnachweis der durchgeführten Maßnahme darstellt, auf die Burnout-Symptomatik der Studierenden. Sollte die Resilienz zu Beginn des Seminars bereits sehr hoch gewesen sein, so ist durch Deckeneffekte (z.B. Taku, Iimura, & McDiarmid, 2018)

eine vergleichsweise geringe Wirkung des Programms auf die Burnout-Symptomatik zu erwarten. Daher sollte die Resilienz zu t_0 in den Berechnungen kontrolliert werden. Aufgrund der belegten Einflussnahme von Alter (z.B. Brewer & Shapard, 2004; Ramos, Jenny, & Bauer, 2016; Schwartz, Tiamiyu, & Dwyer, 2007) und Geschlecht (z.B. Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006; van Emmerik, 2002) auf Burnout trifft Gleiches auf diese beiden Variablen zu. Es entsteht folgende Hypothese:

Hypothese 2:

Es lassen sich positive Ergebnisse auf dem vierten Evaluationslevel *results* nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) finden:

Die Burnout-Symptomatik zu t_2 wird – unter Kontrolle der Burnout-Symptomatik zu t_0 – von der Gruppe vorhergesagt, in Form einer geringeren Ausprägung der Symptomatik in der EG als in der KG. Der Effekt bleibt bestehen bei Konstanzhaltung der Resilienz zu t_0 sowie von Geschlecht und Alter.

Wie sich in den ersten Ansätzen zur Evaluation des BRiTE-Frameworks (Beltman et al., 2015) gezeigt hat, waren signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen users und non-users zu verbuchen. Hier zeigte sich dementsprechend ein gesteigerter Effekt bei erhöhter Nutzung. Es ist analog dazu davon auszugehen, dass auch bei der Maßnahme RefueL die festgestellten Effekte von der Häufigkeit der Strategieanwendung (Nutzungsfrequenz) abhängen. Folglich sollte die Entwicklung der Burnout-Symptomatik auch von der Nutzungsfrequenz und nicht einzig von der Gruppenzugehörigkeit abhängen, wie in Hypothese 3 festgehalten wird. Diesbezüglich wird nicht nur innerhalb der EG ein Effekt erwartet, sondern auch beim Vergleich zweier Nutzungstypen mit der KG. Ebenso wie bei Hypothese 2 ist bei Hypothese 3 für die Resilienz zu t_0 sowie Geschlecht und Alter zu kontrollieren.

Hypothese 3:

Die Burnout-Symptomatik zu t_2 wird – unter Kontrolle der Burnout-Symptomatik zu t_0 – von der Nutzungsfrequenz der Übungen, Techniken und Strategien vorhergesagt, in Form einer geringeren Ausprägung der Symptomatik bei Personen mit höherer Nutzungsfrequenz. Der Effekt bleibt bestehen bei Konstanzhaltung der Resilienz zu t_0 sowie von Geschlecht und Alter.

- a) Bei Personen der EG, die eine *hohe Nutzungsfrequenz* der Seminarstrategien aufweisen, ist die Burnout-Symptomatik geringer als bei Personen der EG, die eine *niedrige Nutzungsfrequenz* aufweisen.
- b) Bei Personen der EG, die eine *hohe Nutzungsfrequenz* der Seminarstrategien aufweisen, ist die Burnout-Symptomatik geringer als bei Personen der KG.
- c) Bei Personen der EG, die eine *niedrige Nutzungsfrequenz* der Seminarstrategien aufweisen, ist die Burnout-Symptomatik geringer als bei Personen der KG.

Kann die Wirksamkeit von RefueL, sprich eine Reduktion der Burnout-Symptomatik, bestätigt werden, stellt sich die Frage, auf welche Weise die Effekte zustande gekommen sind; zum Beispiel inwiefern vermittelnde Variablen vorhanden sind. Hier hat sich gezeigt, dass Wohlbefinden in negativem Zusammenhang zu Burnout-Symptomatik bei

Lehrkräften steht (Milfont et al., 2008), also ein hohes Wohlbefinden mit einer geringeren Ausprägung dieses belastenden Syndroms assoziiert ist. Da die in Modul 5 erlernten Strategien eine positive Emotionsregulation zum Ziel haben, sollten in der EG positivere Emotionen vorliegen. Das Wohlbefinden, das häufig über den Affekt operationalisiert wird (z.B. Brown & Ryan, 2003), sollte somit auch ein höheres Niveau erreichen. Es wäre folglich möglich, dass die positiven Auswirkungen auf die Burnout-Symptomatik zu t_2 dadurch ausgelöst werden, dass sich das Wohlbefinden direkt nach Abschluss des Seminars (zu Messzeitpunkt t_1) gruppenabhängig entwickelt. Das Wohlbefinden zu t_1 würde demnach als Mediator der Beziehung zwischen Gruppe und Burnout-Symptomatik fungieren, was zu Hypothese 4 führt:

Hypothese 4:

Das Wohlbefinden (operationalisiert durch positiven und negativen Affekt) zu t_1 mediert den Effekt der Gruppe auf die Burnout-Symptomatik zu t_2 :

- a) Der positive Affekt ist zu t_1 in der EG höher ausgeprägt als in der KG.
- b) Der positive Affekt zu t_1 sagt die Ausprägung der Burnout-Symptomatik zu t_2 negativ vorher.
- c) Der negative Affekt ist zu t_1 in der EG geringer ausgeprägt als in der KG.
- d) Der negative Affekt zu t_1 sagt die Ausprägung der Burnout-Symptomatik zu t_2 positiv vorher.

Die bisherigen Hypothesen bezogen sich besonders auf die Burnout-Symptomatik, die dementsprechend in dieser Arbeit als Fokusvariable zur Überprüfung der Wirksamkeit des Programms RefueL dient. Die Effekte auf die Burnout-Symptomatik werden erwartet, weil davon auszugehen ist, dass die Fähigkeit zur Resilienz bei den Lehramtsstudierenden gestiegen ist. Resilienz kann nicht nur über eine Auswirkung auf die positive oder negative Entwicklung, genauer ein Resultat wie die Burnout-Symptomatik, ermittelt werden, sondern auch auf *direktem* Wege. Dies ist durch Resilienzskalen möglich. Es ist dem Programmziel entsprechend davon auszugehen, dass gruppenabhängig die Resilienz der Teilnehmenden der Maßnahme nach Abschluss der Seminare (zu Messzeitpunkt t_1) höher ist als die der KG. Die Resilienz sollte aus logischen Gründen wiederum in negativem Zusammenhang zur Burnout-Symptomatik stehen, weil resiliente Lehrkräfte eher eine positiv angepasste Entwicklung zeigen und sich dies auch in ausbleibendem Burnout ausdrückt. Die direkt gemessene Resilienz zu t_1 fungiert darum Hypothese 5 zufolge ebenso als Mediator der Beziehung zwischen Gruppe und Burnout-Symptomatik:

Hypothese 5:

Die Resilienz zu t_1 mediert den Effekt der Gruppe auf die Burnout-Symptomatik zu t_2 :

- a) Die Resilienz ist zu t_1 in der EG höher ausgeprägt als in der KG.
- b) Die Resilienz zu t_1 sagt die Ausprägung der Burnout-Symptomatik zu t_2 negativ vorher.

Zwar stellt in dieser Arbeit die Burnout-Symptomatik die Fokusvariable zur Überprüfung der Effekte des Programms dar, doch es ist zu erwarten, dass RefueL sich auch noch auf weitere Outcome-Variablen ausgewirkt hat – schließlich handelt es sich nicht um eine reine Burnout-Präventionsmaßnahme, sondern um ein Resilienzförderungsprogramm. Ein weiteres Zeichen für eine positive adaptive Entwicklung ist beispielsweise das Wohlbefinden. Ist dieses trotz widriger Umstände hoch, so ist davon auszugehen, dass eine Person resilient ist (s. Kapitel 2.3). Die Maßnahme zielt auf die Resilienzförderung ab und sollte infolgedessen auch positive Auswirkungen auf das Wohlbefinden haben. Diese positive Auswirkung sowie potenzielle weitere positive Outcomes wie die lehrbezogene Selbstwirksamkeitserwartung und die allgemeine Resilienz sollen abschließend explorativ überprüft werden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass auf allen vier Levels nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) positive Befunde bezüglich der Resilienzförderungsmaßnahme erwartet werden. Spezifisch auf Level 4 ist davon auszugehen, dass die Teilnehmenden nach dem Praxissemester eine geringere Ausprägung der Burnout-Symptomatik zeigen als die Personen der KG. Als Mediatoren dieses Zusammenhangs werden das Wohlbefinden zu t_1 und die Resilienz zu t_1 angenommen. Ebenso ist davon auszugehen, dass die Burnout-Symptomatik mit steigender Häufigkeit der Anwendung der neu erlernten Strategien durch die Teilnehmenden der Resilienzförderungsseminare sinkt. Die dargestellten Hypothesen werden im Folgenden getestet. Zu diesem Zweck wurde RefueL in Form von drei Seminaren durchgeführt und systematisch evaluiert.

3 Methoden

Im folgenden Kapitel wird zunächst die Stichprobe beschrieben. Daran anschließend erfolgt eine Darstellung des Ablaufs der Befragungen und des Fragebogeninstruments, das zur Untersuchung der Effekte des Programms RefueL (Level results) herangezogen wurde. Abschließend werden als Teil der empirischen Prozedur die inhaltlichen Module der Präventionsmaßnahme mit ihren Untereinheiten vorgestellt.

3.1 Stichprobe und Akquise

Insgesamt nahmen $N = 94$ Personen, die die Einschlusskriterien erfüllten, an allen drei Erhebungen teil¹⁶ (s. Tab. 2). Davon waren $n = 35$ der KG zugeordnet und $n = 59$ der EG. Es handelte sich ausschließlich um Anwärter*innen des Lehramts für Grundschulen¹⁷ und überwiegend weibliche Personen ($n = 88$). Das durchschnittliche Alter der Stichprobe betrug zum ersten Messzeitpunkt $M = 24.05$ ($SD = 3.11$; $Min = 21$, $Max = 40$) und 79 Personen (bzw. 84%) befanden sich im ersten Studiensemester des Masters ($M = 1.18$, $SD = 0.44$)¹⁸. Alle Teilnehmenden waren deutscher Nationalität. Im Durchschnitt hatten sie bereits 1.53 ($SD = 0.76$) Praktika durchlaufen (durchschnittliche Dauer der Summe aller Praktika in Wochen $M = 7.66$, $SD = 4.58$). Zum letzten Messzeitpunkt gaben alle Personen an, im Sommersemester 2017 das Praxissemester absolviert zu haben, was als Einschlusskriterium für die Studie galt.

Die soziodemographischen Daten der KG und EG ähnelten sich sehr stark (s. Tab. 2, z.B. Geschlecht, Nationalität, angestrebtes Lehramt). Um die Vergleichbarkeit der beiden Gruppen hinsichtlich aller metrischen Stichprobencharakteristika sicherzustellen, wurden t -Tests für unabhängige Stichproben mit KG und EG als Gruppierungsvariable gerechnet. Diese ergaben, dass keinerlei Unterschiede zwischen den beiden Gruppen bezüglich Alter ($t(92) = -0.13$, $p = .899$), Mastersemester ($t(92) = 0.81$, $p = .420$), Anzahl bisheriger Praktika ($t(92) = -1.02$, $p = .311$) und Praxiserfahrung in Wochen ($t(92) = -0.33$, $p = .743$) bestanden¹⁹. Es kann entsprechend davon ausgegangen werden, dass die Gruppen sich lediglich in der Seminarteilnahme unterschieden.

16 Personen, die nur an einer oder zwei der Messungen teilnahmen, wurden ausgeschlossen.

17 Eine Person davon studierte auf Grund- und Hauptschullehramt.

18 Zwei Personen der EG hatten stark abweichende Semesterangaben vorgenommen (Mastersemester 9 bzw. 25), weshalb zu vermuten war, dass hier möglicherweise ein Fehler unterlaufen war. Mittels des Systems, in dem alle Studierenden sich zu den Veranstaltungen angemeldet hatten, wurden die Angaben geprüft. Wie die Mehrzahl der Mitstudierenden auch waren beide Personen im Mastersemester 1 eingetragen. Die Angabe wurde entsprechend in den Daten korrigiert.

19 Der non-parametrische Mann-Whitney- U -Test erzeugte bei allen Variablen die gleiche Schlussfolgerung.

Tab. 2: Soziodemographische Daten der Gesamtstichprobe ($N = 94$) sowie der Kontroll- (KG, $n = 35$) und Experimentalgruppe (EG, $n = 59$)

	Gesamtstichprobe	KG	EG
Geschlecht weiblich (%)	94	94	94
Nationalität deutsch (%)	100	100	100
Lehramt Grundschule (%)	100	100	100
Alter (M)	24.05 (3.11) ^a	24.00 (3.13)	24.08 (3.13)
Mastersemester (M)	1.18 (0.44)	1.23 (0.49)	1.15 (0.41)
Anzahl bisherige Praktika (M)	1.53 (0.76)	1.43 (0.65)	1.59 (0.81)
Praxiserfahrung in Wochen (M)	7.66 (4.58)	7.46 (5.33)	7.78 (4.12)

^aBei der Angabe von Mittelwerten (M) sind in Klammern jeweils die Standardabweichungen angegeben.

Die genaue Zusammensetzung der Gesamtstichprobe kann anhand von Abb. 14 nachvollzogen werden. Die Personen der EG hatten ausnahmslos an einem von drei leicht zeitversetzt stattfindenden Seminaren teilgenommen, in welchen RefueL durchgeführt wurde. Die Versuchsleiterin bot anstelle eines großen drei kleinere dieser Seminare (Kurs A, B und C) an (s. Abb. 14), um über die drei angebotenen Zeitslots einen ausreichend hohen Stichprobenumfang der EG zu erreichen und zudem in der Lage zu sein, positive soziale Gruppenprozesse in den Veranstaltungen anzustoßen und mit einem hohen interaktiven Anteil arbeiten zu können. Letzteres wäre mit einer 59 Personen umfassenden Gruppe nicht möglich gewesen. Die Seminare waren unter anderem Bestandteil des Pflicht- und des Wahlpflichtbereichs des Kerncurriculums Lehrerbildung an der Universität Osnabrück. Bedingung für die Teilnahme an den Seminaren waren das Studieren auf Lehramt für Grund-, Haupt- oder Realschulen sowie die Anmeldung für den Praxisblock im darauffolgenden Semester.

Die Personen der KG wurden ebenso in drei verschiedenen Gruppen angeworben: Einerseits stammten sie aus zwei gleichartigen Seminaren ohne Resilienzbezug (Kurs A und B mit gleichem Inhalt, aber unterschiedlichen Veranstaltungszeiten und Seminarleiter*innen) ($n = 27$) und andererseits wurden sie über das Zentrum für Lehrerbildung (ZLB) kontaktiert ($n = 8$). Auch diese zwei Seminare waren wie die EG-Seminare sowohl dem Pflicht- als auch dem Wahlpflichtbereich des Kerncurriculums Lehrerbildung zugeordnet. Die Teilnahme an der Studie wurde von den zwei Seminarleiter*innen als Bedingung für die aktive Teilnahme, also für den Erwerb von Leistungspunkten, festgelegt. Somit wurde einem möglichen Drop-Out zumindest größtenteils entgegengewirkt, da die Studierenden erfahrungsgemäß ein hohes Interesse an der Erbringung der Leistungspunkte für ihren Studienabschluss haben. Vier dieser 27 Personen hatten zu Beginn des Semesters vor, eines der Seminare zu belegen, entschieden sich im weiteren Verlauf jedoch dagegen und bearbeiteten dennoch freiwillig alle drei Umfragen.

Bei den zusätzlich durch das ZLB Kontaktierten handelte es sich um Anwärter*innen für das Lehramt an Grundschulen, die an keinem der fünf Seminare teilnahmen und sich für den Praxisblock angemeldet hatten. Es wurden nur Personen dieser Schulform ange-

schrieben, da in den Seminaren der EG ausschließlich solche angemeldet waren. Als Incentive erfolgte unter den Personen, die an allen drei Testzeitpunkten teilgenommen hatten, eine Verlosung von Amazon-Gutscheinen im Wert von fünf bis 15 Euro.

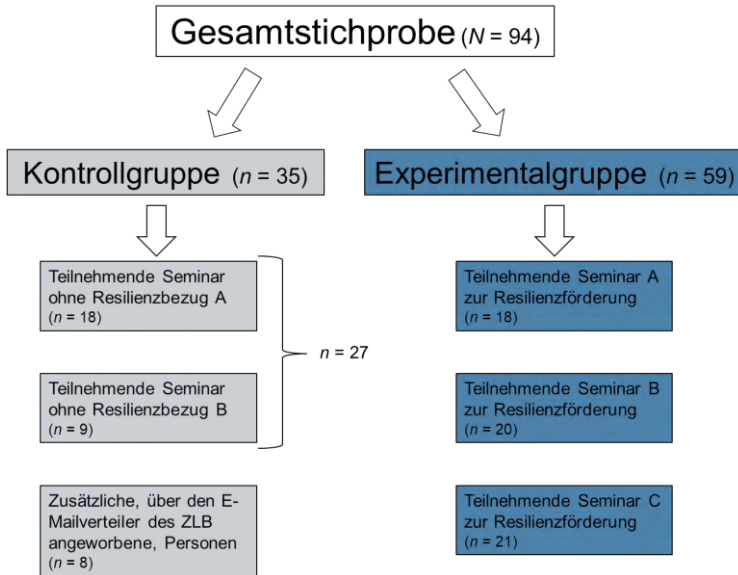


Abb. 14: Zusammensetzung der Gesamtstichprobe, aufgeschlüsselt in Kontroll- und Experimentalgruppe²⁰.

3.2 Ablauf der Befragungen

Zur Feststellung der Effekte der zu evaluierenden Präventionsmaßnahme sowie der Relation einzelner teilweise resilienzbezogener Variablen zueinander erfolgte zu drei Zeitpunkten eine schriftliche Befragung. Hierfür wurde das Online-Tool „LimeSurvey“²¹ genutzt, da sich die Teilnehmer*innenzahl im Falle eines paper-pencil-Fragebogens aufgrund der notwendigen Anwesenheit vor Ort zu stark reduziert hätte: Diese wäre besonders etwa ein halbes Jahr nach Beendigung der Seminare – bei der follow-up-Messung nach dem Praxissemester (zu t_2) – nicht zu gewährleisten gewesen.

Das gesamte Fragebogeninstrument wurde vor der Verwendung zum ersten Messzeitpunkt (t_0) in einem Pretest erprobt und infolgedessen angepasst. Ziel war ein gut verständliches und bearbeitbares Instrument. Fünf Kolleg*innen (darunter zwei Studentinnen) bearbeiteten den Bogen nacheinander und nahmen kritische Anmerkungen vor.

20 Aufgrund teilweise vorhandener offensichtlich fehlerhafter Angaben der Studierenden in den Online-Befragungen bezüglich der Seminarteilnahme musste die hier aufgeführte Aufteilung auf die jeweiligen Seminare auf anderem Wege rekonstruiert werden. Aus diesem Grund weichen die hier angegebenen Stichprobengrößen von den durch die Daten erzeugten ab.

21 Zugänglich unter www.limesurvey.org

Zwischen den Rückmeldungen und der Bearbeitung durch eine neue Person(-engruppe) berücksichtigte die Versuchsleitung jeweils bereits die vorige Kritik. Im Anschluss bearbeiteten vier Studierende, die an der späteren Befragung nicht teilnahmen, den Bogen und gaben Feedback. Zuletzt erfolgte von Seiten der Versuchsleitung eine kritische Beurteilung, die letzte Änderungen zur Folge hatte. Insgesamt wurden durch den Pretest beispielsweise Rechtschreib- und Grammatikfehler berichtigt, Instruktionen und Antwortskalen verbessert, technische Darstellungsprobleme behoben sowie die Reihenfolge, in der die Skalen dargeboten wurden, abgeändert. Auch vor dem zweiten und dritten Messzeitpunkt erfolgte ein ‚Pretest‘ durch Studentinnen, die nicht an den Befragungen teilnahmen.

Die Befragungen mit dem so entstandenen Instrument fanden zu t_0 vor Beginn der Präventionsmaßnahme²² statt. Die t_1 -Befragungen erfolgten *nach* Beendigung der Präventionsmaßnahme²³ und die zu t_2 *nach* dem Praxissemester²⁴, etwa fünf bis sechs Monate nach Abschluss der Maßnahme. Es resultierten folglich drei Messzeitpunkte: eine prä-Messung (t_0), eine post-Messung (t_1) sowie eine follow-up-Messung (t_2). Der genaue zeitliche Ablauf ist zur Veranschaulichung auch Abb. 15 zu entnehmen.

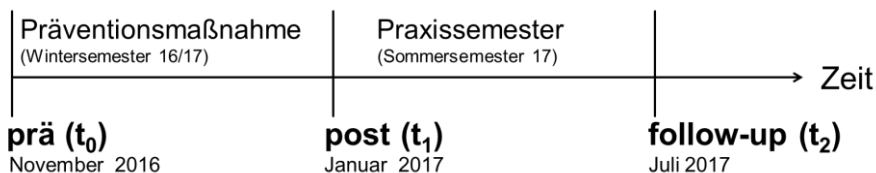


Abb. 15: Zeitlicher Verlauf der Messungen im Rahmen der Präventionsmaßnahme. Alle Messungen beziehen sich sowohl auf die KG als auch auf die EG.

Die Studierenden, die eingebettet in Seminare verpflichtend an der Befragung teilnahmen, erhielten von den Seminarleiter*innen zu allen drei Messzeitpunkten jeweils eine E-Mail mit dem Link zur Umfrage. Zum ersten (t_0) und zweiten Messzeitpunkt (t_1) kündigte die Versuchsleiterin dies persönlich in den Seminaren an. Die Studierenden trugen sich mit vollem Namen und ihrem Versuchspersonencode in ein Formular zur Datenschutzerklärung ein und willigten mit ihrer Unterschrift ein, dass ihr Klarname mit dem Versuchspersonencode zur Gutschrift der Leistungspunkte oder gegebenenfalls zu wissenschaftlichen Zwecken in Verbindung gebracht werden kann. Letzteres war beispielsweise notwendig, wenn sich Personen im Nachhinein gegen eine Teilnahme am Praxisblock oder an den Resilienzförderungsseminaren entschieden hatten und ihre Daten ausgeschlossen werden mussten. Ebenso die vom ZLB akquirierten Personen wurden via E-Mail kontaktiert (s. Anhang A).

22 in den fünf Seminaren 08. bzw. 09./10.-16.11.2016 und bei den durch das ZLB Kontaktierten 10.-21.11.2016

23 23.01.-06.02.2017

24 30.06. bzw. 03.07.-14.07.2017

Den Studierenden wurde jeweils ein Erhebungszeitraum von etwa einer Woche angekündigt. Nach Ablauf der Frist erhielten die Studierenden der fünf Seminare persönlich per E-Mail einen Hinweis, wenn sie den Fragebogen noch nicht bearbeitet hatten. Im Anschluss fand eine maximal siebentägige Fristverlängerung statt, um auch den Personen, die das Verstreichen der Frist versäumt hatten, noch ein Ausfüllen des Fragebogens zu ermöglichen und auf diese Weise den Drop-Out so gering und wenig selektiv wie möglich zu halten.

Wegen sehr geringer Beteiligung erhielten alle durch das ZLB Kontaktierten pro Messzeitpunkt eine Erinnerung an die Umfrage in Form einer zweiten E-Mail. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wurden in der Erinnerungsmail spezifisch alle Versuchspersonen, die bereits an der Befragung zu Zeitpunkt 1 teilgenommen hatten, zur Teilnahme aufgerufen. Am dritten Erhebungszeitpunkt enthielt die durch das ZLB versendete E-Mail von Beginn an die Versuchspersonencodes aller neun Personen, die an den beiden bisherigen Messungen teilgenommen hatten, um diese um ihre erneute Teilnahme zu bitten.

3.3 Fragebogeninstrument

Der dargebotene Fragebogen bestand aus einem Einleitungstext, einem Teil zur Erhebung demographischer Daten, darauf folgend neun verschiedenen Skalen mit insgesamt 177 Items sowie einem Abschlusstext. Lediglich ein Teil der Skalen war für die vorliegende Untersuchung relevant (fünf Skalen mit insgesamt 96 Items). Diese Inhalte werden im Folgenden detailliert dargestellt. Der Fragebogen ist darüber hinaus Anhang B zu entnehmen.

Die Versuchsleitung entschied sich für die Erhebung der folgenden vier Konstrukte: Resilienz, Burnout-Symptomatik, Wohlbefinden und Selbstwirksamkeitserwartung. Sie sollten Rückschlüsse auf dem Evaluationslevel results nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) ermöglichen. Die Burnout-Symptomatik wurde mittels zwei verschiedener Instrumente erfragt, da das MBI (Maslach & Jackson, 1986), wie in Kapitel 2.1.1.3 ausführlich dargestellt, zwar sehr renommiert ist, aber auch vermehrt in der Kritik steht (z.B. Halbesleben & Demerouti, 2005). Die Reihenfolge der Darbietung der einzelnen Skalen im Fragebogen gestaltete sich wie unten dargestellt.

- 1) Resilienz
 - Resilience Scale for Adolescents (Hjemdal, Friborg, Stiles, Martinussen, & Rosenvinge, 2006)
- 2) Burnout-Symptomatik I
 - Oldenburg Burnout Inventory für Studierende (Reis et al., 2015)
- 3) Wohlbefinden
 - Positive and Negative Affect Schedule (Krohne, Egloff, Kohlmann, & Tausch, 1996)
- 4) Selbstwirksamkeitserwartung
 - Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Schmitz, 1999)
- 5) Burnout-Symptomatik II
 - Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1986)

Die Skalen im Fragebogeninstrument wurden so angeordnet, dass zunächst eher allgemeinere Skalen und erst darauffolgend Spezifischere präsentiert wurden; so erfolgte zum

Beispiel die Abfrage der allgemeinen Lebenszufriedenheit (nicht in der vorliegenden Studie berücksichtigt) vor der Abfrage konkreter affektiver Zustände. Damit wurde das Ziel verfolgt, möglichst wenige Priming-Effekte (z.B. Head, 1991; Head, Griffin, Bateman, Lohman, & Yates, 1988) hervorzurufen. Zudem begann die Darbietung mit allen Skalen, die (von links nach rechts) eine absteigende Antwortskala hatten, wie zum Beispiel *trifft genau zu* bis *trifft überhaupt nicht zu*, und danach folgten solche mit aufsteigenden Skalen, wie zum Beispiel *stimme gar nicht zu* bis *stimme voll und ganz zu*. Dadurch sollte vermieden werden, dass durch mehrfach wechselnde Antwortformate und eine gegebenenfalls geringe Konzentration bei der Bearbeitung systematisch fehlerbehaftete Antworten gegeben werden.

Im Einleitungstext dankte die Versuchsleitung den Studierenden und verwies darauf, dass Letztere durch ihre Teilnahme erheblich zur Erweiterung der Kenntnisse im Bereich der Lehramtsausbildung beitrügen. Es fand keine weitere Spezifizierung des Untersuchungszwecks statt, um die Antworten – besonders der Teilnehmenden der Resilienzförderungsseminare – nicht zu verfälschen. Darüber hinaus wurden die Proband*innen gebeten, gewissenhaft zu arbeiten und ihre ganz persönlichen Einschätzungen abzugeben. Es wurde auf die Anonymität der Daten und das Vorgehen mit den Versuchspersonencodes hingewiesen sowie auf darstellungs- und bearbeitungstechnische Aspekte.

Der Teil zu den demographischen Daten begann mit der Generierung beziehungsweise Angabe des Versuchspersonencodes. Es schlossen sich Geschlecht, Alter, Staatsangehörigkeit(en), Studiengang und Studiensemester an. Des Weiteren wurde erfragt, ob die Befragten planten, im Februar 2017 das Praxissemester anzutreten, an welchen Seminaren sie teilnehmen sowie ihre bisherigen Praktikumserfahrungen. Die Erhebung dieser Daten diene vorrangig der Stichprobenbeschreibung, aber auch dazu, bei fehlerbedingt geringfügig abweichenden Versuchspersonencodes zwischen den Messzeitpunkten gegebenenfalls dennoch eine eindeutige Zuordnung vornehmen zu können²⁵. Zudem konnte auf Basis dessen die korrekte Zuordnung zu den Versuchsgruppen (KG oder EG) sichergestellt werden.

Bei der ersten Skala handelte es sich um die deutsche Übersetzung der Resilience Scale for Adolescents (READ; Hjemdal et al., 2006). Diesen 28 Items umfassenden Fragebogen mit einer 5-stufigen Antwortskala von *trifft genau zu* bis *trifft überhaupt nicht zu* machte der Erstautor vollständig per E-Mail zugänglich. Der Vorteil des Bogens liegt darin, dass hier – anders als in vielen anderen Resilienzfragebögen (z.B. Leppert, Koch, Brähler, & Strauß, 2008) – die Multidimensionalität von Resilienz berücksichtigt wird. Das heißt, es werden nicht einzig personale Ressourcen beziehungsweise Kompetenzen (z.B. *Ich erreiche meine Ziele, wenn ich hart daran arbeite.*) abgefragt, sondern beispielsweise auch der familiäre Zusammenhalt (z.B. *Ich fühle mich mit meiner Familie wohl.*) sowie soziale Ressourcen und Kompetenzen. Es wurde darauf verzichtet, anstelle der READ (Zielgruppe Jugendliche im Alter zwischen 10 und 18 Jahren) die bislang unveröffentlichte deutsche Übersetzung der Resilience Scale for Adults (Zielgruppe

25 Die Versuchspersonencodes stellten eine eindeutige Buchstaben-Zahlen-Abfolge dar, die sich aus Informationen wie dem ersten Buchstaben des Vornamens der Mutter und einem Teil des eigenen Geburtsdatums zusammensetzten. An diesen Daten ändert sich nichts im Laufe der Zeit, doch erfahrungsgemäß unterlaufen den Studierenden vereinzelt Fehler bei der Generierung der Codes.

Erwachsene) (RSA; Friberg, Barlaug, Martinussen, Rosenvinge, & Hjemdal, 2005) zu verwenden, da Letztere in den Augen der Versuchsleitung vereinzelt Schwachstellen aufwies. So waren beispielsweise bei der Übersetzung ins Deutsche grammatikalische Fehler unterlaufen und die Sätze wirkten durch das semantische Differenzial zum Teil etwas unvollständig. Grundsätzlich besteht derzeit, wie bereits zu Beginn dieses Jahrzehnts (Beltman et al., 2011), noch ein Mangel an robusten Messinstrumenten für Resilienz im Lehrkontext, sodass keine überzeugenden Alternativen zur Verfügung standen. Im Rahmen des Pretests nahmen die Teilnehmenden jedoch keine Anmerkungen vor, dass die READ altersunangemessen wirke. Die postulierte Faktorstruktur der beiden Fragebögen war nahezu identisch – mit etwas abweichenden Anzahlen der zuzuordnenden Items. Insofern beurteilte die Versuchsleitung die READ als ebenso für Erwachsene verwendbar. Die interne Konsistenz, ermittelt durch Cronbachs Alpha²⁶, betrug $\alpha_1 = .87$, $\alpha_2 = .89$, $\alpha_3 = .90$. Jede Gesamtskala wies zu jedem Messzeitpunkt mindestens einen Wert von $\alpha = .7$ auf, sodass jeweils von einer mindestens zufriedenstellenden Reliabilität gesprochen werden kann (Nunnally, 1978).

Mithilfe der studienbezogenen Version des Oldenburg Burnout Inventory (OLBI-S; Reis et al., 2015) wurde der Grad des akademischen Burnouts der Studierenden ermittelt ($\alpha_1 = .85$, $\alpha_2 = .88$, $\alpha_3 = .89$). Der OLBI-S besteht aus 16 Items, von denen jeweils acht den zwei Unterdimensionen *Exhaustion* ($\alpha_1 = .82$, $\alpha_2 = .86$, $\alpha_3 = .86$) und *Disengagement* ($\alpha_1 = .78$, $\alpha_2 = .79$, $\alpha_3 = .82$) zuzuordnen sind. Die Items, die vollständig inklusive Reihenfolge in der entsprechenden Publikation aufgeführt sind, sollen auf einer 4-stufigen Skala (*stimme gar nicht zu bis stimme voll und ganz zu*) bewertet werden. Die Instruktion sowie die Benennung der Antwortskala stellte die Erstautorin der Skala bereit. Sie wies darauf hin, dass die Forschungsgruppe sich dazu entschieden habe, von der englischen Originalinstruktion abzuweichen und eine vereinfachte Anweisung zu verwenden. Diese fand deswegen auch in der vorliegenden Studie Anwendung. Zudem wurde das Item 8 korrigiert, bei dem im Artikel offensichtlich ein Fehler unterlaufen war (doppelte Nennung des Subjekts).

Bei der dritten Skala handelte es sich um ein Maß des Wohlbefindens ($\alpha_1 = .82$, $\alpha_2 = .86$, $\alpha_3 = .85$) in Form des *positiven* ($\alpha_1 = .82$, $\alpha_2 = .86$, $\alpha_3 = .82$) und *negativen Affekts* ($\alpha_1 = .82$, $\alpha_2 = .86$, $\alpha_3 = .85$). Das englische Original, die Positive and Negative Affect Schedule (PANAS; Watson, Clark, & Tellegen, 1988), kann als ein gängiges und renommiertes Instrument, besonders zur Ermittlung des situationalen Affekts, bezeichnet werden (z.B. Thompson, 2007). Die PANAS beinhaltet 20 affektbezogene Adjektive (10 positive wie *aktiv* und 10 negative wie *bekümmert*), die hinsichtlich ihrer gefühlten Intensität in Bezug auf einen bestimmten Zeitraum oder im Allgemeinen von den Proband*innen beurteilt werden sollen. Die Items sowie die fünfstufige Antwortskalenbenennung sind in der deutschen Übersetzung (Krohne et al., 1996) des Fragebogens angegeben. Die Reihenfolge ist hier allerdings nicht ersichtlich und die Instruktion für zeitlich begrenzte Affektberichte rief Verständnisprobleme bei der Versuchsleitung hervor. Aus diesem Grund wurden beide Informationen einer Publikation des GESIS-Panels (Breyer &

26 Die Indizes an den Koeffizienten für Cronbachs Alpha geben jeweils den Testzeitpunkt an, wobei 1 für den prä-, 2 für den post- und 3 für den follow-up-Test steht.

Bluemke, 2016) entnommen. Die Benennung der fünf Abstufungen behielt die Versuchsleitung aus Standardisierungsgründen bei, obwohl die subjektive Größe der Intervalle zwischen den Abstufungen von einer Person im Pretest nicht als gleichartig empfunden wurde (z.B. *gar nicht* versus *ein bisschen* und *einigermaßen* versus *erheblich*). Als Bezugszeitraum diente der *letzte Monat*, um in jedem Fall das Blockseminar beziehungsweise das Praxissemester miteinzubeziehen.

Die vierte Skala beschäftigte sich mit den Wirksamkeitserwartungen der Proband*innen. Genauer wurden hier 10 Items zur Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR; Schwarzer & Schmitz, 1999) präsentiert ($\alpha_1 = .84$, $\alpha_2 = .82$, $\alpha_3 = .82$). Die letzten beiden Items dieser Skala hatte die Versuchsleitung im Vorfeld so angepasst, dass der im Original erfolgte Bezug zum Modellversuch *Selbstwirksame Schulen* nicht mehr vorhanden war und somit der Bogen auch im Kontext der Lehramtsausbildung Anwendung finden konnte. Das Instrument war den *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* von Schwarzer und Jerusalem (1999) entnommen worden.

Abschließend erfolgte eine zweite Erhebung der Burnout-Symptomatik – in diesem Fall in einer lehrer*innenbezogenen Fassung des MBI (Maslach & Jackson, 1999), übersetzt von Enzmann und Kleiber (1989), zur Verfügung gestellt von Schwarzer und Jerusalem (Schwarzer & Jerusalem, 1999) in den *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* ($\alpha_1 = .88$, $\alpha_2 = .90$, $\alpha_3 = .88$). Die insgesamt 22 Items gehen aus den drei Abschnitten beziehungsweise Unterdimensionen *Emotionale Erschöpfung* ($\alpha_1 = .85$, $\alpha_2 = .87$, $\alpha_3 = .85$), *Leistungsmangel* ($\alpha_1 = .65$, $\alpha_2 = .76$, $\alpha_3 = .70$) und *Depersonalisierung* ($\alpha_1 = .70$, $\alpha_2 = .77$, $\alpha_3 = .64$) hervor. Es ist darin keine Angabe vorhanden, in welcher Reihenfolge die Items präsentiert werden sollen, wenn alle drei Subskalen abgefragt werden. Per E-Mail erhielt die Versuchsleiterin von Herrn Prof. Dr. Schwarzer die Antwort, dass dazu keine Unterlagen mehr vorhanden seien. Aus diesem Grund fiel die Wahl wie üblich (z.B. Neubauer & Voss, 2016) auf eine zwischen den Dimensionen alternierende Darbietung. Auf diese Weise konnte auch einer Schwachstelle des MBI begegnet werden (s. Kapitel 2.1.1.3): Innerhalb jeder Dimension sind die Items in die jeweils selbe Richtung gepolt, sodass eine Ja-Sage-Tendenz begünstigt werden kann. Die Subskala Leistungsmangel beinhaltet jedoch ausschließlich positive Aussagen (wie z.B. *Es gelingt mir gut, mich in meine Schüler hineinzusetzen.*), während die anderen zwei einzig negativ zu wertende Items einschließen (wie z.B. *Durch meine Arbeit bin ich gefühlsmäßig am Ende.*). Insofern wechselte die Polung zumindest innerhalb des Gesamtfragebogens stetig. Die Instruktion für die Skala wurde mangels des Vorhandenseins von Informationen eigens konstruiert: *Im Folgenden sind mögliche Gefühle und Gedanken aufgeführt. Geben Sie bitte an, inwiefern Sie persönlich den folgenden Gefühlen und Gedanken in Bezug auf den Lehrberuf zustimmen.* Die Versuchsleitung erwartete, dass das MBI bei den zwei Messungen vor dem Praxissemester für die Studierenden schwer zu beantworten sein würde, da sie zu den entsprechenden Zeitpunkten keinen Kontakt zu Schüler*innen haben würden. Daher bot sich die aufgeführte Anweisung an. Besonders relevant war die Skala jedoch zum letzten Messzeitpunkt, dem direkter Schüler*innenkontakt vorausging. Um die Compliance bei der Bearbeitung des gesamten Fragebogens durch das MBI nicht zu verringern, wurde dieses am Ende platziert. In einer abschließenden Nachricht wurde den Versuchspersonen für ihre Teilnahme gedankt.

Der auf diese Weise zusammengestellte Fragebogen wurde für t_1 und t_2 jeweils geringfügig verändert: Der Tempus der Instruktionen musste teilweise aufgrund der fortgeschrittenen Zeit geändert werden (z.B. *An welcher der folgenden Veranstaltungen haben Sie [...] teilgenommen?* statt *An welcher der folgenden Veranstaltungen nehmen Sie [...] teil?*) sowie auch deren Inhalt (z.B. Rückbezug auf vorausgegangene Erhebungen oder Erklärungen zur Generierung der Versuchspersonen-Codes). Soziodemographische Daten wie die Staatsangehörigkeit wurden nur teilweise ein zweites beziehungsweise drittes Mal abgefragt und die Nachricht, die nach vollständigem Ausfüllen des Instruments erschien, wurde angepasst.

Der beschriebene Fragebogen wurde in der EG durch die an der Universität Osnabrück durchgeführte standardisierte Lehrevaluation mittels des Fragebogens FESEM (Staufenbiel, 2001) ergänzt. Dieser wurde am Ende der letzten Seminarsitzung von den Studierenden direkt vor Ort anonym ausgefüllt. Der Fragebogen gewährt Rückschlüsse auf die Evaluationslevels *reaction* und *learning* nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) und ist in die Themenbereiche *Planung und Darstellung*, *Umgang mit den Studierenden* sowie *Interessantheit und Relevanz* gegliedert. Die einzelnen Items sollten jeweils auf einer fünfstufigen Skala von *stimme überhaupt nicht zu* bis *stimme voll zu* subjektiv eingeschätzt werden. Zudem wurden drei globale Einzelfragen gestellt: zur Benotung der Dozentin, zur Benotung der Veranstaltung sowie zur Bewertung des subjektiv wahrgenommenen Lernerfolgs. Abschließend war im Fragebogen die Möglichkeit zu offenen Kommentaren gegeben (*Was gefällt Ihnen an dieser Veranstaltung besonders gut oder besonders schlecht? Nutzen Sie den Platz für weitere Anmerkungen und Anregungen!*).

3.4 Präventionsmaßnahme RefueL

Im Rahmen von drei Blockseminaren erprobte die Versuchsleitung die zur Resilienzförderung Lehramtsstudierender konzipierte Präventionsmaßnahme, die in Kapitel 2.6 theoretisch und empirisch abgeleitet wurde. Die Gesamtdauer der Maßnahme betrug etwa 20 Stunden: Sie begann jeweils mit einer 90-minütigen Vorbesprechung. Danach fand der erste Workshoptag statt, der sich über einen Nachmittag erstreckte (Dauer von vier Stunden). Zwei Tage später erfolgte über den gesamten Tag der zweite Workshoptag (Dauer von ca. neun Stunden inklusive Pausen); etwa einen Monat später der dritte (Dauer von ca. neun Stunden inklusive Pausen). Der Ablauf sowie der genaue Aufbau der einzelnen Sitzungen sind Abb. 16 zu entnehmen. Ergänzend enthält Anhang C detaillierte Zeitpläne zum Ablauf des Seminars RefueL inklusive Informationen zu Thema, Dauer, Zielsetzung und Methode der einzelnen Untereinheiten.

Die Versuchsleiterin hatte als Dozentin auch die Seminarleitung inne und erhielt zudem Unterstützung durch eine Tutorin (studentische Mitarbeiterin), die vereinzelt Vorträge und Instruktionen übernahm. Beide Personen werden im Folgenden als Seminarleitung bezeichnet. Die erwähnten Vorträge erfolgten in der Regel über PowerPoint-Präsentationen und werden als Input-Teile betitelt. Die zugehörigen Folien sind in Anhang D, Anhang E und Anhang F einsehbar. Die Studierenden erhielten diese jeweils im Anschluss an jede Sitzung über die Lernplattform Stud.IP. Da im Seminar verstärkt auch mit Flipchart-Blättern gearbeitet wurde, erstellte die Seminarleiterin am Ende des Seminars zusätzlich ein Flipchart-Protokoll für die Studierenden, in dem alle erstellten Flipchart-Blätter als Foto enthalten waren sowie kurze erklärende Texte zur Zusammenfassung.

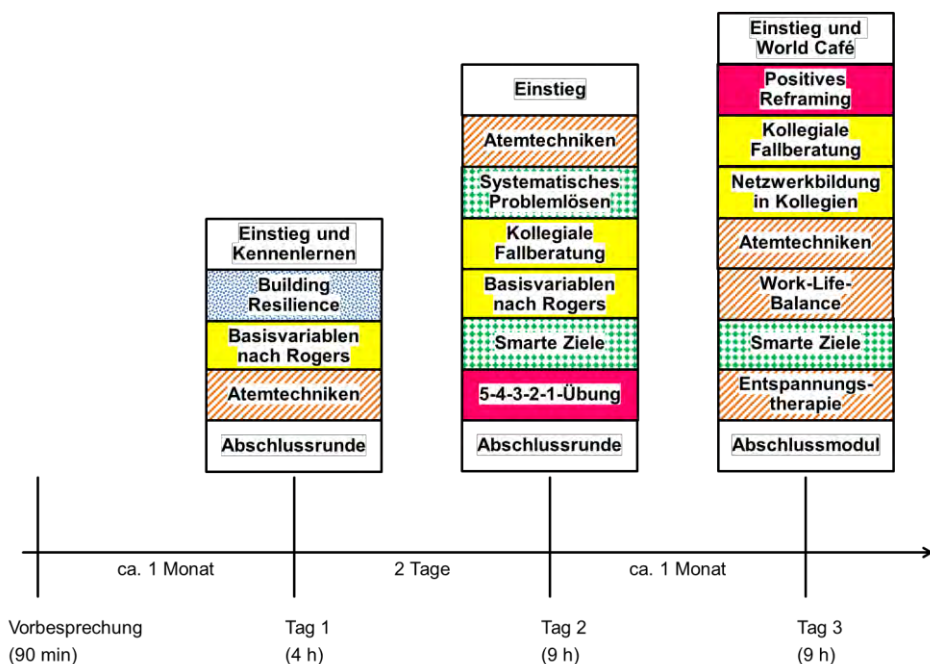


Abb. 16: Zeitlicher Verlauf der Präventionsmaßnahme RefueL und Reihenfolge der Untermodule. Die Farben bzw. Schraffierungen repräsentieren (auch im Folgenden) die verschiedenen Module, denen die Untermodule zugeordnet sind.

Die Struktur des Programms RefueL war, wie in Kapitel 2.6 beschrieben, an den fünf Modulen des BRiTE-Frameworks (Mansfield, Beltman, Broadley, et al., 2016) orientiert. Zur inhaltlichen Ausdifferenzierung wurde auch das Potsdamer Trainingsmodell (Schaarschmidt & Kieschke, 2007b) genutzt. Zudem trugen andere Arbeiten, die Empfehlungen für Resilienzförderungsprogramme formulierten (z.B. Castro et al., 2010; Le Cornu, 2009), zur Entscheidungsfindung bei, welche Teilaspekte in den fünf Modulen eine Rolle spielen sollten (s. Kapitel 2.6).

Ein vorläufiges Konzept zu möglichen Untermodulen und Schwerpunktsetzungen besprach die Versuchsleiterin im Vorfeld im Rahmen eines Expert*innengesprächs via Online-Videotelefonie mit Caroline Mansfield, der Erstautorin des BRiTE-Frameworks. Letztere bewertete die Ideen der Versuchsleitung zur Umsetzung des BRiTE-Frameworks in einem face-to-face-Setting positiv. Es wurden unter anderem auch bisherige Erfahrungen mit den Modulen erfragt. So berichtete die Expertin von ersten positiven Effekten, deren Kausalität jedoch noch nicht gänzlich geklärt sei (s. Kapitel 2.5.4). Sie betonte außerdem die Wichtigkeit des Moduls Relationships, das bereits isoliert getestet und gut angenommen worden sei. Auch die Module Wellbeing (und im Rahmen dessen besonders Work-Life-Balance) und Emotions seien von erhöhter Wichtigkeit. Zudem brachte die Forscherin Ideen zur Sicherung der Ergebnisse in Form eines Toolkits (s. Kapitel 3.4.1) sowie zum Vorgehen während des Praxissemesters (s. Kapitel 3.5) ein.

Abgesehen vom ersten Modul bestand in der endgültigen Fassung, wie in Kapitel 2.6 bereits dargestellt, jedes Modul aus mindestens zwei Untermodulen (s. Abb. 17).

Building Resilience	Relationships	Wellbeing	Taking Initiative	Emotions
Theoretische Einführung	Basisvariablen nach Rogers	Atemtechniken	Systematisches Problemlösen	5-4-3-2-1-Übung
	Kollegiale Fallberatung	Work-Life-Balance	Smarte Ziele	Positives Reframing
	Netzwerkbildung in Kollegien	Entspannungstherapie		

Abb. 17: Module und Untermodule des Programms RefueL.

Diese Einheiten wurden nicht chronologisch nacheinander abgearbeitet, sondern im Wechsel durchlaufen (s. Abb. 16). Auf diese Weise konnten Querverbindungen zwischen den Einheiten hergestellt, Aufmerksamkeit und Interesse aufrechterhalten und Übungen (in verschiedenen Variationen) wiederholt werden. Im Folgenden wird ausgeführt, welche inhaltlichen Aspekte und Übungen die Module beinhalteten und es wird die didaktische Umsetzung erläutert. Stichpunkte zum Ablauf und Instruktionen sind für alle fünf Module Anhang G zu entnehmen.

3.4.1 Modul 1: Building Resilience

Das erste Modul fand zu Beginn des ersten Workshoptages statt und diente der Klärung des Begriffs Resilienz im Allgemeinen sowie auch spezifisch in Bezug auf Lehrende; somit stand hier die Wissensvermittlung im Vordergrund. Das Modul war nicht in Untermodulen unterteilt. Die erlernten Inhalte wurden während der anderen Module regelmäßig durch Querverweise aufgegriffen und bildeten so die Grundlage für die weiteren Module.

In einem ersten Schritt erhielten die Studierenden jeweils ein Gummiband. Die Dozentin instruierte sie – gänzlich ohne Verweis auf den Begriff der Resilienz – das Gummiband so zu beschreiben, als wären seine Eigenschaften positive Charakterzüge einer Person. Im Anschluss sammelte die Versuchsleiterin die Ergebnisse im Plenum an einem Flipchart-Blatt. Sie leitete zu dem Ursprung des Ausdrucks *Resilienz* in der Physik beziehungsweise Werkstoffkunde über und verwies darauf, dass die Metapher des Gummibandes als Gedankenstütze für die Eigenschaften einer resilienten Person verwendet werden könne. Es folgte ein Input-Teil, der verschiedene Definitionen von Resilienz enthielt. Es wurden jeweils spezifische Aspekte herausgearbeitet, um auf diese Weise das Bild des komplexen Konstrukts zu vervollständigen. Ein knapp zweiminütiger Film²⁷ thematisierte die Kauai-Studie (z.B. Werner, 1996) als eine der prägendsten und bekanntesten Untersuchungen zur Resilienz. Daran anknüpfend fasste die Dozentin die wichtigsten Eigenschaften von Resilienz zusammen und erläuterte die vier Phasen der

27 Zugänglich unter <http://www.planet-wissen.de/gesellschaft/psychologie/glueck/pwieresilienzwasunsstarkmacht100.html>

Resilienzforschung (Wright et al., 2013) einschließlich der Begriffe Multikausalität und Multifinalität (s. Kapitel 2.4.2).

Nachfolgend wurde der Fokus vom Allgemeinen auf das Spezifische, die Resilienz bei Lehrpersonen, gelenkt. Diesem Zweck diente ein Schaubild, das, aus der in 2.3 beschriebenen Befragung von 200 Lehramtsabsolvent*innen und beginnenden Lehrkräften resultierend, durch Mansfield et al. (2012) erstellt wurde. Es bildet die erwähnten vier Dimensionen ab, die sich in berufsbezogen, sozial, motivational und emotional untergliedern. Abschließend präsentierte die Seminarleitung das BRiTE-Framework (Mansfield, Beltman, Broadley, et al., 2016) und leitete anhand dessen die Seminarstruktur ab. Für jedes Modul kreierte die Seminarleitung im Vorfeld ein Symbol: Jeweils verschiedenfarbige ‚Männchen‘ repräsentierten – symbolisiert durch ein Zeichen im Körper – die fünf Module (s. Abb. 18). Die Zeichen und Farben fanden sich auf sämtlichen Materialien wie Flipchart-Blättern und PowerPoint-Präsentationen wieder und dienten der Orientierung der Teilnehmenden. Auf diese Weise sollte ein bleibender Überblick trotz der variierenden Inhaltseinheiten gewährleistet werden – die Variation wird in Abb. 16 durch die alternierenden farblichen Hinterlegungen deutlich, welche auch dort die Modulzugehörigkeit repräsentieren. Anhand der fünf Module wurde auch das Motto der Maßnahme „Wir wollen, wir können, wir werden!“ erläutert.



Abb. 18: Modulare Bestandteile des Programms RefueL inklusive graphischer Darstellung.

Am Ende des Moduls erhielten die Studierenden eine Broschüre – das sogenannte Toolkit (s. Anhang H). Dieses beinhaltete Handouts zu allen Bestandteilen des Seminars sowie nach jedem Modul Platz für persönliche Notizen. Damit verfolgte die Versuchsleitung das Ziel, die wichtigsten Seminarinhalte gebündelt festzuhalten, den Studierenden die Möglichkeit zu geben, diese Zusammenfassungen bequem im Praxissemester mit in die Schule zu nehmen und den Erwerb resilienzförderlicher Ressourcen zu erleichtern. Am Ende jeder Einheit fand eine mindestens fünfminütige ‚Toolkit-Phase‘ statt, in der die Teilnehmenden dazu angehalten waren, persönliche ergänzende Notizen zu verfassen. Zur Inspiration waren auf den PowerPoint-Folien jeweils mögliche Reflexionsfragen dargestellt. Darüber hinaus konnten die zukünftigen Lehrkräfte persönliche Assoziationen und emotional verknüpfte Inhalte niederschreiben. So sollten die Entstehung

trägen Wissens (Renkl, 1996) möglichst vermieden, der Transfer in die Praxis erleichtert und vor allem sollten die behandelten Inhalte individualisiert werden.

3.4.2 Modul 2: Relationships

Das zweite Modul bestand aus drei Untermodulen: den Basisvariablen der Gesprächsführung nach Carl Rogers (z.B. Rogers, 1983), der kollegialen Fallberatung (Brandenburg, 2012; Schmid, Veith, & Weidner, 2010) sowie der Netzwerkbildung in Kollegien (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2014a, 2014b). Das Ziel des Moduls bestand einerseits darin, eine positive und kollegiale Atmosphäre herzustellen, soziale Prozesse innerhalb der Seminargruppen anzustoßen und den Teilnehmenden zu verdeutlichen, dass sie ihre Kommiliton*innen als Ressource sehen und nutzen können. Andererseits sollten konkret soziale Fähigkeiten, beispielsweise im Sinne einer gelungenen Gesprächsführung, etabliert beziehungsweise ausgebaut und eine Technik der gegenseitigen Beratung erlernt werden.

Als Basis für eine Arbeit an der Beziehungsgestaltung sollte eine gewisse Vertrautheit vorhanden sein. Da Lehramtsstudierende sich erfahrungsgemäß durch die verschiedenartigen Fächerkombinationen jedoch häufig gegenseitig kaum bis nicht kennen, wurde es als sinnvoll erachtet, den ersten Workshoptag mit einer Kennenlernphase zu eröffnen. Die Studierenden hatten daher die Aufgabe, sich mit einer Person, die sie möglichst nicht kannten, über eine bestimmte Frage auszutauschen. Nach einer Minute stellte die Dozentin eine neue Frage und es fand ein Wechsel der Partner*innen statt. Insgesamt besprachen die Teilnehmenden die folgenden drei Fragen: 1) Welche persönliche Stärke haben Sie?, 2) Welche Hoffnungen haben Sie für das Seminar? und 3) Wer ist Ihr persönliches Vorbild? Im Plenumsgespräch, das immer im Stuhlkreis stattfand, wurde jede Person nun durch die drei Gesprächspartner*innen vorgestellt. Alle Teilnehmenden mussten sich folglich zu je drei verschiedenen Kommiliton*innen äußern und so erhielt jede*r auch zu den Personen, mit denen er/sie kein Kurzgespräch geführt hatte, Informationen.

Inhaltlich dienten die beschriebenen Fragen auch einer Einstimmung in die Resilienzthematik. Die Kennenlernphase war dementsprechend gewissermaßen Modul 1 und auch 2 zuzuordnen. Die erste und die dritte Frage sollten einen Selbstreflexionsprozess auslösen und die Ressourcenorientierung fördern. Dabei stellen die eigenen Stärken personale Ressourcen dar und Vorbilder potenzielle soziale Ressourcen. Frage 2 wurde als Erwartungsabfrage genutzt und um die Studierenden dazu zu bewegen, sich ihre eigene Motivation zu vergegenwärtigen. Wie dargestellt, war diese Phase jedoch vorrangig eine Möglichkeit einander kennenzulernen. Die tatsächlichen inhaltlichen Einheiten erfolgten erst im Laufe des Seminars und werden im Folgenden beschrieben.

3.4.2.1 Basisvariablen nach Rogers – Teil 1

Der Einstieg in das Untermodul zu den Basisvariablen nach Rogers erfolgte an Workshoptag 1 nach dem Modul Building Resilience und war auf spielerische Weise gestaltet. Dazu wurde die Seminargruppe in drei Teams aufgeteilt. Jedem Team wurde, ohne dass die anderen Teams es hören konnten, ein Ziel genannt, das es verfolgen sollte. Dabei handelte es sich um folgende Aufträge: Team 1 sollte alle Stühle im Raum hinlegen, Team 2 sollte alle Stühle nebeneinander aufreihen und Team 3 sollte alle Stühle in einer Hälfte des Raumes positionieren. 30 Sekunden lang waren die Teilnehmenden gebeten,

ihr Ziel zu verfolgen und möglichst zu ‚gewinnen‘ – jedoch ohne miteinander zu sprechen. In dieser Phase entstand der Eindruck, dass die Ziele nicht miteinander zu vereinen seien und die verschiedenen Gruppen arbeiteten gegeneinander. Darauf folgend durfte bei der Durchführung sowohl innerhalb der Gruppen als auch zwischen den Gruppen kommuniziert werden. Die Teilnehmenden konnten so beispielsweise gemeinsam eine Lösung suchen, welche die Umsetzung aller Ziele zugleich ermöglichte. Nach Abschluss des Spiels hob die Tutorin die Wichtigkeit von Kommunikation, besonders bei scheinbar unvereinbaren Zielen, hervor.

Inhaltlich begann das Untermodul relativ nah an der Erlebniswelt der Teilnehmenden. Die Tutorin bat die Studierenden, sich an ihr letztes exzellentes Gespräch zu erinnern und sich ins Gedächtnis zu rufen, welche Elemente dieses Gespräch ausgemacht hatten, sprich welche ‚Zutaten‘ dafür nötig gewesen waren. In Partner*innengesprächen erörterten die Studierenden die entsprechenden Inhalte und hielten sie auf Metaplankarten fest. Im Anschluss fand eine Sammlung der Ergebnisse im Plenum statt. Die Teilnehmenden waren dazu angehalten, die Karten in der Mitte des Stuhlkreises abzulegen und sie dabei bereits thematisch zu clustern. Anhand des auf diese Weise entstandenen Schaubilds leitete die Tutorin die drei Variablen Echtheit, Empathie und unbedingte Wertschätzung (Rogers, 1983) ab.

Daran anknüpfend erfolgte ein Input-Teil zu den drei Basisvariablen der klientenzentrierten Gesprächsführung nach Carl Rogers (Rogers, 1983). Die Dozentin führte zu jeder Komponente Synonyme auf und erklärte die allgemeine Bedeutung, wobei sie immer wieder auf Nennungen der Studierenden auf den Metaplankarten zurückgriff. Darüber hinaus grenzte sie die drei Begriffe gegenüber anderen Auffassungen ab. Zur Veranschaulichung skizzierte sie anfangs eine Beispielsituation mit einem Gespräch zwischen einer Mutter eines Schülers und einer Lehrkraft als Berater*in. Bei der Erläuterung jeder Komponente gab sie dann jeweils Beispielsätze, die in der geschilderten Situation der jeweiligen Komponente entsprechend – aus einer Berater*innenrolle heraus – formuliert werden könnten.

Daraufhin schauten sich die Teilnehmenden einen Film mit einem konflikthaften Lehrer-Vater-Gespräch²⁸ an. Dabei handelte es sich um ein Beispiel für die Nicht-Einhaltung der drei Basisvariablen. In drei verschiedenen Gruppen hatten die Studierenden den Auftrag, sich im Verlauf des Gesprächs jeweils auf eine der drei Komponenten zu fokussieren und Notizen – einschließlich wörtlicher Zitate – darüber anzufertigen, inwiefern der Lehrer die jeweilige Komponente verkörperte. Im Plenum wurden die Beobachtungen zusammengetragen. Mithilfe eines Flipchart-Plakats, auf dem eine Treppe abgebildet war (mit einem Symbol für Eskalation am oberen Ende und einem Symbol für ein friedliches, positives Miteinander am unteren Ende), analysierten alle Anwesenden gemeinsam die Gesprächssituation. Dabei stellte ein Magnet den Vater dar und die Studierenden schätzten jeweils ein, inwiefern dieser durch den Lehrer beeinflusst wurde. Jede Gruppe entschied jeweils mehrheitlich, wie viele Schritte und in welche Richtung der

28 Titel: „Elterngespräche lösungsorientiert führen“ – DVD von Stephan Deiner, Brigg Verlag Franz-Josef Büchler KG (<http://www.brigg-verlag.de/Paedagogik/Methodik/Unterrichtspraxis/Elterngespraech-loesungsorientiert-fuehren.html>)

Vater als Konsequenz der Grundhaltung der Lehrkraft auf der Treppe der Eskalation gegangen war. Am Ende verdeutlichte die Dozentin, dass eine mangelnde Einstellung der Echtheit, Empathie und Wertschätzung zur Eskalation des Gesprächs beitragen kann und sich die Beteiligten dabei gegenseitig auf negative Weise verstärken können.

Nachfolgend sahen sich die künftigen Lehrkräfte erneut einen Film an, bei dem wieder das gleiche Konfliktthema von den beiden Parteien (Vater und Lehrer) besprochen wurde, in diesem Fall jedoch als Positivbeispiel. Die Arbeitsaufträge sowie die Vorgehensweise bei der Analyse blieben unverändert. Die Studierenden arbeiteten sowohl anhand verbaler als auch nonverbaler Kommunikation heraus, auf welche Weise sich eine echte, empathische und wertschätzende Grundhaltung konkret umsetzen lässt und inwiefern sich dies positiv auf das Gegenüber sowie den gesamten Gesprächsverlauf auswirken kann. Zu diesem Zweck griff die Dozentin auch besonders hilfreiche Zitate auf, die allgemein in vielen Situationen anwendbar sind. Abschließend fertigten die Teilnehmenden Notizen im Toolkit an.

Auf diese Weise wurde sowohl alltagsnah als auch theoretisch fundiert die thematisierte Grundhaltung durch konkrete Verhaltensweisen ergänzt. Die verschiedenartigen Zugänge dienten der Annäherung an ein Thema, das den Lehramtsstudierenden meist unbekannt war. Die Verknüpfung mit eigenen Gesprächserfahrungen sollte dabei einen persönlichen Bezug herstellen. Die Kategorisierung der Ergebnisse im Plenum erfüllte den Zweck der Strukturierung der Begrifflichkeiten und die Beispielfilme den der Veranschaulichung anhand konkreter Umsetzungsmöglichkeiten.

3.4.2.2 Basisvariablen nach Rogers – Teil 2

In einer weiteren Seminareinheit, die an Workshoptag 2 stattfand, erfolgte eine erneute Thematisierung der Basisvariablen. Zur Wiederholung der Begriffsbedeutung erhielten alle Personen je einen kleinen Zettel. Auf den Zetteln waren Synonyme, Erklärungen oder passende Äußerungen zu den drei Komponenten der Grundhaltung nach Rogers aufgeführt (s. Anhang I). Die Aufgabe bestand dann darin, Personen zu finden, deren Zettel der gleichen Basisvariable zuzuordnen war. An die Gruppenfindung anknüpfend lasen alle Studierenden laut den Inhalt ihres Zettels vor und die Gruppenzugehörigkeit wurde überprüft. So war einerseits eine Eigenleistung verlangt und andererseits bestand die Möglichkeit, durch Zuhören passiv das bereits Erlernte zu wiederholen.

Daran anschließend sollte die Einhaltung der Basisvariablen praktisch in einer konkreten Situation erprobt werden. Hierfür wurde eine eigens generierte Gesprächssimulation mit verteilten Rollen und entsprechenden -beschreibungen verwendet (s. Anhang J). Das Szenario enthielt einen Elternteil, eine Lehrkraft, einen ‚Schutzengel‘ sowie eine Person, die für das Feedback zuständig war. Optional konnten die Teilnehmenden nach Ablauf der Hälfte der Gesprächszeit die Rollen wechseln und in der neuen Konstellation die Unterhaltung fortführen, sodass sie bei Bedarf verschiedene Perspektiven einnehmen konnten. Die vier Rollen und damit verbundenen Arbeitsaufträge werden im folgenden Text kurz beschrieben.

Die Studierenden simulierten ein Konfliktgespräch zwischen einem Elternteil einer 15-jährigen Schülerin und dem/der Klassenlehrer*in. Die Person, die den Elternteil darstellte, hatte den Arbeitsauftrag, die Rolle möglichst authentisch und entschieden darzustellen. Die Lehrkraft hingegen war instruiert, empathisch, echt und wertschätzend auf den Elternteil zu reagieren. Konkret sollte trotz einer stark abweichenden persönlichen

Sichtweise auf die Problematik seine Emotionalität aufgefangen, der eigene Standpunkt dennoch nicht verraten und eine Lösungsbereitschaft der Elternseite erarbeitet werden. Der Schutzensel konnte dabei die Lehrperson unterstützen, indem er sich selbst mit Ratschlägen einbrachte oder indem die Lehrkraft im Rahmen kurzer Unterbrechungen um weitere Ideen zur Umsetzung der Basisvariablen bat. Während des Gesprächs führte eine vierte Person Protokoll. Sie hielt das Gesprächsverhalten der Lehrkraft anhand vorgegebener Leitfragen fest und ermöglichte so die Beurteilung der Umsetzung der Grundhaltung.

In einer Abschlussreflexion im Plenum thematisierten die verschiedenen Rollengruppen ihre Erfahrungen und die Leitung ging auf offene Fragen ein. Wenn spezifische Probleme bei der Durchführung entstanden waren, wurden gemeinsam – mithilfe der Erlebnisse der anderen Teilnehmenden – Lösungen für diese generiert. Ebenso tauschten sich die Studierenden darüber aus, welche Wirkung der Basisvariablen zu beobachten gewesen war und welche Schlussfolgerungen für den Nutzen gezogen werden können. Es wurde darüber hinaus zur Diskussion gestellt, inwiefern die erlernte Grundhaltung realistisch in der Umsetzung ist. Gefolgt von einer Toolkit-Phase, erhielten die Studierenden die ‚Hausaufgabe‘, die Umsetzung der drei Komponenten im privaten Kontext zu erproben und die Erfahrungen schriftlich festzuhalten. Ein Austausch hierüber erfolgte am letzten Workshoptag in Form eines World Cafés mit anschließender gemeinsamer Besprechung im Plenum.

3.4.2.3 Kollegiale Fallberatung – Teil 1

Das Modul Relationships bestand neben der soeben beschriebenen Schulung der Gesprächsführungsfähigkeiten unter anderem aus zwei Einheiten zur Einübung der kollegialen Fallberatung. Insofern wurde nicht nur der sprachliche, sondern auch der praktische, verhaltensbezogene Umgang mit Konfliktsituationen behandelt. Ein ‚gordischer Knoten‘, den die Teilnehmenden mit ihren Händen bildeten, leitete diesen Teil an Workshoptag 2 spielerisch ein. Zunächst hatte eine unbeteiligte Person den Auftrag, den Knoten durch Anweisungen von außen zu lösen. Dieser Prozess wurde dann zum erleichterten Vorgehen, wenn alle ‚verknöteten Personen‘ mithelfen und agieren dürfen, kontrastiert. Dies zeigte plastisch auf, dass Situationen, die auf den ersten Blick ausweglos und nicht auflösbar erscheinen, Schritt für Schritt und vor allem gemeinsam in einer Gruppe positiv bewältigt werden können. So leitete die Tutorin zur kollegialen Fallberatung über.

Die Technik der kollegialen Fallberatung stellte die Tutorin im Rahmen eines Power-Point-Vortrags vor. Dabei erklärte sie einerseits den Begriff und die verschiedenen Rollen und stellte andererseits den Ablauf des Verfahrens bei Schmid, Veith und Weidner (2010), orientiert an einer Darstellung von Brandenburg (2012), in acht Schritten vor. Sie wies jeweils auf möglicherweise auftretende Schwierigkeiten hin, um unmittelbar danach Umgangsmöglichkeiten anzuführen. Durch dieses Vorgehen sollten die Teilnehmenden vor manchen Misserfolgserlebnissen bewahrt werden, sodass ihre Motivation nicht unter der etwas anspruchsvolleren Durchführung litt.

Auf den Input-Teil folgend erprobten die Studierenden (mithilfe des im Toolkit festgehaltenen Ablaufs) die zuvor erlernte Technik praktisch anhand eines selbst gewählten privaten Problems. Zu diesem Zweck bildeten sie Gruppen von fünf Personen, in denen sie ebenso alle anderen, für den weiteren Verlauf des Seminars geplanten, kollegialen

Fallberatungen durchführten. So sollten sich, abgesehen von dem Netzwerk durch die gesamte Seminargruppe, eine zusätzliche Verbundenheit innerhalb der Kleingruppen und somit soziale Ressourcen etablieren. Die Seminarleiterinnen standen währenddessen für Fragen zur Verfügung. Im sich anschließenden Plenumsgespräch wurden Erfahrungen thematisiert, Probleme möglichst gelöst und Einschätzungen zu Nutzen und Durchführbarkeit der Technik vorgenommen. Die Einheit endete mit einer Toolkit-Phase sowie der ‚Hausaufgabe‘, in den gebildeten Gruppen selbstständig eine zweite kollegiale Fallberatung zwischen Workshoptag 2 und 3 durchzuführen.

3.4.2.4 *Kollegiale Fallberatung – Teil 2*

Am dritten Seminartag wurden im Rahmen des bereits erwähnten World Cafés die Erfahrungen bei der zweiten Durchführung der kollegialen Fallberatung aufgegriffen. Zu Problemen und Schwierigkeiten nahm die Seminarleitung Stellung. Dabei konnten auch weitere auf Teilnehmendenseite aufgekommene Fragen geklärt werden. Zudem wurden, der ressourcenorientierten Sichtweise entsprechend (s. Kapitel 2.4), positive Aspekte besonders hervorgehoben.

Im weiteren Verlauf des dritten Workshoptages erhielten die Studierenden die Aufgabe, innerhalb ihrer Kleingruppen Zettel mit den Namen der Phasen der kollegialen Fallberatung sowie solche mit den entsprechenden Zeitangaben (s. Anhang K) in die richtige Reihenfolge zu bringen beziehungsweise korrekt zuzuordnen. So konnten die Gruppen den Ablauf in geschütztem Rahmen wiederholen. Darauf folgend hielten die Teilnehmenden eine dritte kollegiale Fallberatungssitzung ab, während der die Seminarleiterinnen wieder für Fragen zur Verfügung standen. In diesem Fall sollte ein professionelles, schulbezogenes Thema gewählt werden, beispielsweise ein Problem aus einem bereits absolvierten Praktikum.

Im Plenum erfolgte eine Prozessreflexion. Dabei reflektierten die Studierenden einerseits die kürzlich gesammelten Erfahrungen und andererseits Entwicklungen über die drei Beratungssitzungen hinweg. Die Seminarleitung befragte die Gruppen dazu, inwiefern sich die Anwendung der Technik innerhalb der Gruppe im Laufe der Zeit möglicherweise verändert hatte. Die Teilnehmenden erhielten darüber hinaus die Möglichkeit, letzte Fragen zu der Durchführung zu klären. Während des Praxissemesters waren die Gruppen dazu verpflichtet, sich mindestens zwei Mal in der gleichen Konstellation zu treffen und jeweils eine kollegiale Fallberatung zu einem aktuellen Fall aus dem laufenden Praxissemester durchzuführen.

3.4.2.5 *Netzwerkbildung in Kollegien*

Direkt im Anschluss, ebenfalls an Workshoptag 3, folgte ein inhaltlicher Abschnitt, der im entfernten Sinne auch der Beratung unter Kolleg*innen, genauer der Netzwerkbildung, zuzuordnen ist. Auf Anraten von Caroline Mansfield im Rahmen des Expert*innengesprächs wurden den Studierenden Videos einer Plattform des AITSL (zugänglich unter www.aitsl.edu.au) dargeboten. In jedem der vier englischsprachigen Videos beantwortete je eine Lehrkraft eine Frage. Die Seminarleitung spielte je zwei Antworten zu folgenden zwei Fragen ab: 1) *What is the most important advice you could give to a teacher beginning their career?* (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2014b) und 2) *How do your colleagues impact on your teaching?* (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2014a). Dabei betonten die Befragten unter anderem, wie inspirierend das Beobachten anderer Lehrender sein könne

und dass eine Atmosphäre des ‚Teilens‘ (z.B. von Unterrichtsmaterialien) ausgesprochen hilfreich sei. Häufig hoben sie unabhängig von der Frage in den Videos hervor, dass es sich beim Lehrberuf um einen der besten Berufe der Welt handle. Die Studierenden fertigten Notizen an und die wichtigsten Aussagen wurden im Plenum gesammelt. Als Fazit der Einheit wurde abgeleitet, dass es in Ordnung und sogar erstrebenswert ist, Kolleg*innen um Hilfe zu bitten, da diese eine erhebliche Ressource darstellen können. Die Seminarleitung betonte zudem die Wichtigkeit der kollegialen Netzworkebildung. Eine letzte Toolkit-Phase zur dritten kollegialen Fallberatung sowie den Videos schloss das Modul ab.

3.4.3 Modul 3: Wellbeing

Losgelöst von einer positiven Beziehungsgestaltung und Netzworkebildung können durch spezifische Techniken und Strategien das Wohlbefinden und damit die psychische Gesundheit von Lehrenden auf direktem Wege positiv beeinflusst werden. Das dritte Modul (Wellbeing) griff diese auf und beinhaltete drei Untermodule: 1) Atemtechniken, die an jedem Workshoptag Anwendung fanden, 2) Work-Life-Balance und 3) Entspannungstherapie nach Kasperen (2012). Die Übungen des ersten und dritten Untermoduls erfüllten im Seminarkontext verschiedene Funktionen. Einerseits fanden sie Einsatz, um zum Beispiel nach der Mittagspause die erfahrungsgemäß häufig auftretende mangelnde Konzentration zu überbrücken oder am Ende eines Workshoptages trotz anfänglicher Müdigkeit und möglicher Demotivation weiterhin fortfahren zu können. Andererseits sollten sie den Teilnehmenden zeigen, auf welche Weise und zu welchem Zeitpunkt die Techniken besonders gut genutzt werden können (z.B. zwischen zwei Arbeitsabschnitten oder zu Beginn des Feierabends) und welche Effekte sie erzielen. Darüber hinaus sollte die praktische Erprobung anstelle einer ausschließlich theoretischen Darstellung das Einüben der Techniken und das spätere Etablieren hilfreicher Routinen erleichtern.

3.4.3.1 Atemtechniken – Teil 1

Die ersten beiden Atemtechniken des Trainings mit dem Titel „Stärkung für die Schule!“ (Schaarschmidt & Fischer, 2013) wurden zum Ende des ersten Workshoptages zum ersten Mal durchgeführt. Die Seminarleitung gab dabei keine zusätzlichen theoretischen Informationen oder Erklärungen zur Einführung. Auf diese Weise sollten ausschließlich die Übungen im Vordergrund stehen, um deren Effekt hervorzuheben. Zudem sollte dadurch ein positiver Ausklang des ersten Workshoptages erzielt und die Motivation möglichst hoch gehalten werden. Die Tutorin leitete die Techniken mit ruhiger Stimme und wie im Trainingsprogramm wörtlich beschrieben an. Lediglich das gedankliche Zurückkehren in den Raum bereitete sie etwas stärker vor durch die Anweisung, zunächst langsam mit dem Bewegen einzelner Körperteile wie den Fingern und Zehen, den Händen und Füßen zu beginnen (s. Anhang G).

Bei der ersten Technik handelte es sich um das *Konzentrierte Atmen im Sitzen*. Im Fokus stand dabei, sich auf den eigenen Atem zu fokussieren. Die Studierenden beobachteten das Ein- und Ausströmen ihres Atems und begleiteten seinen Weg durch den Körper. Jegliche Anspannung sollten sie an den Stuhl abgeben und ablenkende Gedanken vorüberziehen lassen.

Die zweite Atemtechnik bestand aus der *Atmung mit Wortwiederholung*. Die Teilnehmenden suchten sich dafür ein zweisilbiges Wort aus, das sie mit Ruhe assoziierten (z.B.

Wolke). Dieses sollte gedanklich beim Atmen wiederholt werden: die erste Silbe (z.B. Wol-) beim Einatmen und die zweite beim Ausatmen (z.B. -ke). Diesen Vorgang wiederholten sie mehrfach hintereinander mit dem Hinweis der Tutorin darauf, nichts zu forcieren und bei Ablenkung einfach wieder zu dem Wort zurückzukehren.

3.4.3.2 Atemtechniken – Teil 2

Der zweite Workshoptag begann wiederum mit den Atemtechniken. Hier kamen die zweite und die dritte Übung des Trainings „Stärkung für die Schule!“ (Schaarschmidt & Fischer, 2013) zum Einsatz. In dieser Einheit bettete die Tutorin die Techniken – im Gegensatz zum Vorgehen am ersten Workshoptag – in weiterführende Darstellungen ein. Sie erwähnte beispielweise die Wirkung des Atmens auf vegetative Funktionen. Es fand an dieser Stelle keine Wiederholung der ersten Übung statt, da diese als die einfachste angesehen werden kann (Schaarschmidt & Fischer, 2013) und es insofern weniger Wiederholungen bedarf, um diese zu beherrschen. Die Atmung mit Wortwiederholung hat einen etwas stärker fortgeschrittenen Charakter und wurde aufgrund dessen erneut absolviert.

Daraufhin erprobten die Studierenden die *Bauchatmung im Sitzen* (s. Anhang G). Das *Atemzählen* (Schaarschmidt & Fischer, 2013) wurde nicht angewendet. Der Fokus lag darauf, von einer Atmung in den Brustkorb zu einer Atmung in den Bauch zu wechseln und zu beobachten, wie sich bei Letzterer die Bauchdecke im Rhythmus des Atmens hebt und senkt. Das Plenum tauschte danach Erfahrungen zu den zwei Übungen aus. Während einer Toolkit-Phase sollten die Teilnehmenden reflektieren, ob sie Präferenzen für eine der drei Übungen hatten, wann sie die Übungen durchführen wollten und wie sie dies sicherstellen könnten.

3.4.3.3 Atemtechniken – Teil 3

Auch am letzten Workshoptag wurden die Atemtechniken durchgeführt. Die Teilnehmenden absolvierten nach der Mittagspause alle drei bereits bekannten Übungen hintereinander. Damit verfolgte die Versuchsleitung das Ziel, einerseits kurz vorm Praxissemester erneut alle Techniken zu üben und andererseits die Auswirkungen bei einer intensiveren und längeren Durchführung zu demonstrieren. Im Unterschied zu den vorigen Durchgängen fand keine Aktivierung zwischen den einzelnen Techniken statt, sondern die Studierenden durchliefen sie am Stück mit leicht angepassten Instruktionen über eine etwaige Dauer von insgesamt 20 Minuten. Dieses Vorgehen kündigte die Tutorin im Vorfeld an. In den Seminargruppen B und C wies sie (aufgrund vereinzelt aufgetretener Reaktionen in Seminar A) zudem darauf hin, dass es in Ordnung sei, wenn die Teilnehmenden während der Übungen nicht vollständig wach bleiben könnten und sie danach einfach versuchen sollten, wieder zu der Technik zurückzukehren.

3.4.3.4 Work-Life-Balance

Im direkten Anschluss an die kombinierte Durchführung der drei Atemtechniken am letzten Workshoptag wurde das Untermodul zur Work-Life-Balance abgehalten. Die beschriebenen Atemtechniken können als möglicher Teil der Aufrechterhaltung dieses Gleichgewichts angesehen werden. Das Untermodul orientierte sich stark an den Inhalten, die im Online-Tool des BRiTE-Frameworks dargeboten werden. Begonnen wurde mit einem Selbstquiz; es folgte eine Sammlung von Strategien im Plenum und das Un-

termodul endete mit einem Input zu möglichen ergänzenden Strategien. In der Toolkit-Phase sollten die Studierenden sich unter anderem ihre ‚Top-3-Strategien‘ überlegen.

Das erwähnte Selbstquiz stammte aus dem benutzerdefinierten Bereich der Homepage des BRiTE-Frameworks²⁹. Die Versuchsleiterin hatte dieses für die Teilnehmenden auf Deutsch übersetzt und in das Toolkit aufgenommen. Auf einer dreistufigen Skala (*nicht wirklich bis definitiv*) sollten die zukünftigen Lehrkräfte bei 15 Aussagen einschätzen, inwiefern diese auf sie zutreffen (z.B. *Ich stelle sicher, dass ich jede Nacht genug Schlaf bekomme.* oder *Ich bemerke, wenn ich gestresst bin und habe Strategien, damit umzugehen.*). Der Prozess der Selbstreflexion sollte dadurch vertieft werden, dass alle Personen mit ihren Sitznachbar*innen je eine persönliche Einschätzung einer Aussage, die sie überrascht hatte oder die sie für besonders erwähnenswert hielten, besprachen und reflektierten. Auf diese Weise sollten erste Erkenntnisse über die eigene Work-Life-Balance gewonnen werden.

Im Plenumsgespräch sollten die Studierenden Strategien nennen, die ihnen helfen, ihre persönliche Work-Life-Balance aufrechtzuerhalten. Diese hielt die Tutorin auf einem Flipchart-Blatt fest. Nach jeder Nennung sollten die anderen Anwesenden die Hand heben, falls sie diese auch nutzten. So sollte vermieden werden, dass die zu dem Zeitpunkt Unbeteiligten kognitiv nicht mehr eingebunden waren. Außerdem wurde somit bei jeder Nennung ein Selbstreflexionsprozess angestoßen. Die Studierenden waren dazu angehalten, sich während der Sammlung der Strategien solche im Toolkit zu notieren, die sie bereits nutzten sowie solche, die sie für sich als hilfreich einschätzten, die aber bisher nicht in ihrem Repertoire enthalten waren. Auf diese Weise konnte das Untermodul der Individualität einer möglichen Freizeitgestaltung gerecht werden. Dabei hielt sich das Vorgehen an das Prinzip der Ressourcenorientierung, die essenziell im Bereich der Resilienz ist (s. Kapitel 2.4): Strategien, die bereits vorhanden waren, wurden als Ressourcen herausgearbeitet und in ihrem Nutzen betont. Zugleich fand eine Erweiterung der Strategien durch Teilhabe an den Reflexionsprozessen der anderen statt.

Es folgte eine Präsentation weiterer Strategien durch die Seminarleitung. Die Oberthemen sowie einige konkrete Ratschläge waren aus dem benutzerdefinierten Bereich des Online-Tools des BRiTE-Frameworks³⁰ entnommen und übersetzt worden beziehungsweise orientierten sich daran. Zunächst stellte die Dozentin vier Aspekte dar, welche die Aufrechterhaltung anderer Interessen erleichtern sollen³¹. Dabei bezog sie beispielsweise auch die Einforderung einer Hilfestellung durch andere Personen ein. Daraufhin führte sie sechs Tipps für ein effektives Zeitmanagement³² auf. Darunter befand sich unter anderem die Bewertung anstehender Aufgaben hinsichtlich Wichtigkeit und Dringlichkeit, um Prioritäten setzen zu können. Abschließend wurde anhand einer Grafik auf interaktive Weise das Pareto-Prinzip (zusammenfassend Craft & Leake, 2002) vorgestellt. Die Seminarleiterin erklärte den Studierenden in diesem Zuge, dass der notwendi-

29 Zugänglich unter www.brite.edu.au

30 Zugänglich unter www.brite.edu.au

31 Nach erfolgtem Login zugänglich unter <https://www.brite.edu.au/BRiTE/Module3/Skills/WorkLifeBalance#recommendations/1>

32 Nach erfolgtem Login zugänglich unter <https://www.brite.edu.au/BRiTE/Module3/Skills/WorkLifeBalance#recommendations/2>

ge Aufwand, um eine Aufgabe bis zur Perfektion zu erledigen, manchmal in keinem angemessenen Verhältnis zum Mehrgewinn stehe und auf Basis dessen eine Prioritätensetzung erfolgen könne.

3.4.3.5 Entspannungstherapie

Der letzte Bestandteil des Moduls Wellbeing war die Entspannungstherapie nach Kaspeeren (2012). Diese kann ebenso als Strategie zur Aufrechterhaltung der Work-Life-Balance angesehen werden und stellte die letzte Inhaltseinheit des gesamten Workshops dar. Aus Zeitgründen wurde zuvor nur kurz auf die Existenz weiterer Entspannungsübungen wie die progressive Muskelrelaxation sowie das autogene Training (inklusive entsprechender Links eines Videoportals) und auf eine Homepage mit weiterem Downloadmaterial verwiesen. Die Instruktionen, die im Anhang des erwähnten Artikels wörtlich enthalten sind, übersetzte die Versuchsleiterin zu diesem Zweck sinngemäß ins Deutsche. Die Übung führte sie im Vorfeld mit zwei Kolleginnen aus, um ein Feedback zu erhalten und so letzte Adaptionen vornehmen zu können. Im Seminar wurde den Studierenden im Vorfeld anhand einer kurzen Darstellung der von der Autorin durchgeführten Studie erläutert, dass es sich um eine empirisch abgesichert wirksame Technik zur Reduktion von Stress und Stressempfinden handele. Im Anschluss trug die Dozentin die Instruktionen mit ruhiger Stimme vor. Bei der Übung visualisierten die Studierenden, wie in Kapitel 2.6.4 beschrieben, innerlich den Weg zu einer tiefen Entspannung und versetzten sich an einen sicheren Ort. Mit Hilfe des in Kapitel 2.6.4 erwähnten Ankers sollte im Anschluss eine leistungsbezogene Situation gedanklich positiv bewältigt werden.

3.4.4 Modul 4: Taking Initiative

Häufig sind Strategien zur Aufrechterhaltung des Wohlbefindens wie Entspannungstechniken nicht ausreichend, um den Herausforderungen des Lehralltags gerecht zu werden. Aus diesem Grund war das Modul 4 zum Ergreifen der Initiative in der Präventionsmaßnahme RefueL enthalten³³. Im Vordergrund standen hier eine aktive Auseinandersetzung mit zu erledigenden Aufgaben und Zielen sowie die gezielte Bewältigung von Problemen.

3.4.4.1 Der systematische Problemlöseprozess

Das erste Untermodul zum Thema Taking Initiative beschäftigte sich mit dem systematischen Problemlöseprozess. Dieser wird im Potsdamer Trainingsmodell (Abujatum et al., 2007) vorgestellt und bildet einen der sieben Bausteine des Programms. Er wurde am zweiten Workshoptag erarbeitet und beinhaltete ein einführendes Spiel, eine Input-Session sowie eine Gruppenübung.

Die Einheit begann mit einer spielerischen Komponente. Drei Freiwillige erhielten eine komplexe (Rätsel-)Aufgabe: Sie sollten sich so formieren, dass insgesamt nur noch ein Fuß und genau drei Hände den Boden berührten. Die anderen Teilnehmenden hatten den

33 In der Publikation, in der das BRiTE-Framework vorgestellt wird (Mansfield, Beltman, Broadley, et al., 2016), noch mit der Überschrift „Motivation“ betitelt.

Auftrag, die drei Personen in ihrem Vorgehen zu beobachten. Nach gelöster Aufgabe (z.B. eine Person, die auf einem Bein steht, hält die Anderen an ihren Füßen fest und eine dieser beiden stützt sich dabei auf nur einer Hand ab) besprach die Dozentin mit dem Plenum, wie die Freiwilligen das Problem gelöst hatten. Implizit fragte sie dabei bereits einzelne Schritte des Problemlöseprozesses ab, zu dem sie auf diese Weise überleitete.

Unter wiederholtem Rückbezug auf die vorige Übung wurde nachfolgend der systematische Problemlöseprozess in einem Input-Teil erklärt. Dabei verwendete die Versuchsleitung einerseits die Darstellung im Kapitel von Abujatum et al. (2007, S. 121) und andererseits die ausführlichere aus dem Programm „Stärkung für die Schule!“ (Schaarschmidt & Fischer, 2013, S. 97-102). Wie in Letzterem vorgeschlagen, erklärte sie zunächst die einzelnen Schritte. Dabei hob sie deren mögliche Effekte beziehungsweise Ziele jeweils besonders hervor. Wie empfohlen wurde danach im Plenum diskutiert, was das Besondere des Vorgehens ausmacht sowie in welchen Situationen es bevorzugt verwendet werden könnte. Nachfolgend las die Seminarleitung den Studierenden das Beispiel der Lehrerin H vor, die Autoritätsprobleme in ihrer Schulklasse hat und mit dem Kollegium gemeinsam den Problemlöseprozess durchläuft (Schaarschmidt & Fischer, 2013, S. 100f.). Auch hier thematisierte sie die im Trainingsprogramm aufgeführten Diskussionsfragen (s. Anhang G).

In Abweichung von „Stärkung für die Schule!“ (Schaarschmidt & Fischer, 2013) bildeten die Studierenden im nächsten Schritt Kleingruppen statt weiterhin im Plenum zu verbleiben. Jeweils eine Person stellte ihrer Gruppe ein möglichst komplexes Problem aus dem Schulkontext (z.B. bisherige Praktika) vor, das im Gruppenverband Schritt für Schritt nach dem systematischen Problemlöseprozess gelöst werden sollte. Als Gedächtnisstütze diente dabei ein Ausdruck des im Potsdamer Trainingsmodell dargestellten Ablaufschemas (Abujatum et al., 2007, S. 121), der in Anhang L zu finden ist. Die Erfahrungen wurden am Ende kurz im Plenum besprochen und die im Manual erwähnten Grundprinzipien zur Ergebnissicherung erneut betont. In der Toolkit-Phase reflektierten die Teilnehmenden, inwiefern ihnen das Schema geholfen hatte, ein vorschnelles Vorgehen oder die Kapitulation vor einem Problem zu verhindern und wann sie planten, das Schema auszuprobieren.

3.4.4.2 *Smarte Ziele – Teil 1*

Einen weiteren Bestandteil der in diesem Modul thematisierten aktiven Aufgabenbewältigung stellten die smarten Ziele (Doran, 1981) dar. Am zweiten Workshoptag führte die Tutorin das Thema Zielsetzung mit einer Erinnerung an teils scheiternde Vorsätze zum Jahresbeginn ein. Sie benannte die Bestandteile des Akronym *Smart*, das einer gelungenen Zielsetzung dienen kann, kurz folgendermaßen: *S* für spezifisch, *M* für messbar, *A* für akzeptiert/attraktiv (bzw. in einigen Publikationen erreichbar), *R* für realistisch (bzw. in einigen Publikationen relevant) und *T* für terminiert. Darauffolgend erarbeiteten die Studierenden in Kleingruppen die Bedeutung jeweils eines Buchstabens über eine Online-Recherche. Sie sollten möglichst auch eine Beispielformulierung finden oder einen originellen Merksatz verfassen. Jede Gruppe hielt die Ergebnisse auf einem Flipchart-Blatt fest und stellte sie im Seminarverband vor. Bei Bedarf ergänzte die Seminarleitung die Ausführungen. Dieses Vorgehen hatte die Versuchsleiterin aufgrund der vorhandenen vielzähligen Publikationen sowie der resultierenden Schwierigkeit der Auswahl

einzig einer Quelle zur treffenden Beschreibung gewählt. Zudem stellte es auch ein didaktisches Mittel dar: Der Inhalt wurde eigenständig erarbeitet, wodurch die Gedächtnisleistung möglicherweise verbessert werden konnte im Vergleich zum Frontalvortrag. Abschließend gab die Tutorin (in den Seminaren B und C, da sich dies in Seminar A im Nachhinein als sinnvoll herausgestellt hatte) erneut ein Positiv- und ein Negativbeispiel und wies auf den positiven Effekt auf die Selbstwirksamkeit bei gesteigerter Erfolgsquote im Erreichen selbst gesteckter Ziele hin. Die Studierenden hatten danach die Aufgabe, sich selbst drei smarte Ziele zu setzen, die sie bis zur letzten Seminareinheit, welche mit mindestens einem Monat zeitlicher Verzögerung erfolgte, erreichen wollten. Die Ziele sollten sich auf die Seminarinhalte und deren Erprobung im Alltag beziehen. Beispielsweise konnte eines der Ziele sein, jeden Montag um 18 Uhr für 10 Minuten die Atmung mit Wortwiederholung durchzuführen. Im Stuhlkreis trugen alle Teilnehmenden je ein Ziel vor und die Kommiliton*innen wiesen nach Möglichkeit darauf hin, wenn eine der Komponenten eines smarten Ziels nicht erfüllt war und nahmen gegebenenfalls Verbesserungsvorschläge vor. Die Umsetzung der Ziele sowie die entsprechende Erfolgsprüfung stellten die ‚Hausaufgabe‘ dar. In der Toolkit-Phase konnten unter anderem die generierten Merksätze festgehalten werden.

3.4.4.3 *Smarte Ziele – Teil 2*

Am letzten Workshoptag wurden die Erfahrungen mit der Umsetzung der festgelegten Ziele im Rahmen des World Cafés reflektiert. Im weiteren Verlauf wurde die Bedeutung des Akronymes *Smart* wiederholt. Als Gedächtnishilfe generierten die Studierenden erneut ein Positiv- und ein Negativbeispiel. Im Anschluss hielten sie nach Möglichkeit drei smarte Ziele in Bezug auf die Umsetzung der Seminarinhalte während des Praxissemesters im Toolkit fest. In Zusammenarbeit mit den Sitznachbar*innen überprüften sie, ob alle Eigenschaften smarter Ziele erfüllt waren. Es wurde abschließend darauf hingewiesen, dass smarte Ziele keinesfalls immer große Ziele darstellen müssten, die sich auf einen langen Zeitraum beziehen, sondern dass es auch sehr hilfreich sein könne, sich kleinere Ziele für einen einzelnen Tag zu stecken. Durch diese Zielsetzungen sollte der Transfer der Lerninhalte in den Alltag während des Praxissemesters gesichert werden. Dies bereits im Vorfeld vorzunehmen, kann den Vorteil haben, dass die Umsetzung erleichtert wird im Vergleich zu der Situation, wenn durch erhöhten Arbeitsaufwand der Eindruck entsteht, es stünde keine Zeit zur Verfügung für durchdachte Zielsetzungen.

3.4.5 **Modul 5: Emotions**

Im Kontrast zu dem eher pragmatischen Vorgehen in Modul 4 stand das fünfte Modul, das sich mit Emotionen und im Besonderen deren Regulation beschäftigte. Es wurde erst zum Ende des zweiten Workshoptages begonnen. Da es sich bei Gefühlen meist um etwas Intimes handelt, sollte zunächst eine Vertrauensbasis geschaffen werden – sowohl zwischen den Studierenden als auch zur Seminarleitung. Das Modul setzte sich aus einer Emotionsregulationsübung aus der Traumatherapie sowie dem positiven Reframing zusammen.

3.4.5.1 *Emotionsregulation durch 5-4-3-2-1-Übung*

Für die Einübung der Emotionsregulation machte die Dozentin mit den Studierenden eine kleine Gedankenreise, um zunächst vorsichtig negative Emotionen hervorzurufen.

Die Teilnehmer*innen schlossen ihre Augen und versetzten sich in die letzte Situation hinein, in der sie eine andere Person verletzt, wütend gemacht, oder emotional getroffen hatte. Zur Unterstützung der erneuten Emotionsentstehung spielte die Seminarleitung währenddessen melancholische Musik ab und stellte Hilfsfragen, die jede*r für sich gedanklich beantwortete (z.B. „Welche Gefühle waren das genau? Wo haben Sie das Gefühl gespürt? Im Kopf? Im Bauch? Irgendwo anders im Körper?“).

Darauffolgend hatten die Teilnehmenden die Aufgabe, ihre wichtigsten Gedanken, Gefühle und Wahrnehmungen auf einer dafür vorbereiteten Seite im Toolkit zu notieren. Im Plenum erfragte die Dozentin, was die Gedankenreise bei ihnen ausgelöst hatte. Sie erklärte, dass bei Vorliegen einer solchen starken negativen Emotionalität eine gute Distanzierungsfähigkeit sinnvoll sein könne, da derartige emotionale Zustände häufig nicht frei auszuleben seien ohne negative Konsequenzen. Dabei könne es helfen, die Gedanken auf andere Dinge zu lenken, weil dies Konzentration erfordere, welche von den negativen Emotionen ‚entzogen‘ werde. Diese erforderliche Konzentration könne den Fokus auf das Hier und Jetzt lenken, was die Überwindung der Emotionalität erleichtere. Auf diese Weise wurde die sogenannte 5-4-3-2-1-Übung (Dolan, 1991) eingeführt, die ursprünglich aus der Traumatherapie stammt.

Den Studierenden wurde im nächsten Schritt das Vorgehen bei der 5-4-3-2-1-Übung erklärt: Bei der Übung erfolgt eine Konzentration auf aktuelle Wahrnehmungen darüber, dass der/die Durchführende sich gedanklich fünf Dinge aufsagt, die er/sie gerade sieht – jeweils eingeleitet durch die Worte „Ich sehe...“. Es wird mit fünf Dingen, die die Person hört, fortgefahren sowie mit fünf Dingen, die sie spürt. Bei Letzteren geht es vorrangig um körperliche Wahrnehmungen wie „Ich spüre meine Wirbelsäule an der Stuhllehne. Ich spüre mein Oberteil auf meinen Armen.“. Daraufhin wird die Prozedur mit jeweils vier Dingen und dann mit drei, zwei und einem wiederholt. Es ist der durchführenden Person freigestellt, ob sich dabei Nennungen wiederholen. Wichtig ist lediglich, dass es sich um aktuelle Sinneseindrücke handelt und dass keine Wertungen vorgenommen werden: Anstelle von „Ich höre meinen nervigen Nachbarn schon wieder herumtrampeln.“ wird gedacht „Ich höre Gehgeräusche.“. Es ist zudem unproblematisch, wenn zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht mehr bewusst sein sollte, an welcher Stelle man gewesen ist, da dies ein gutes Zeichen darstellt. Es kann einfach an der vermuteten Stelle fortgefahren werden. In Abhängigkeit vom Tageszeitpunkt und dem verfolgten Zweck (z.B. tagsüber versus nachts im Bett zum Einschlafen) kann am Ende eine Aktivierung analog zu der bei den Atemübungen erfolgen.

Nach der kurzen anfänglichen Erläuterung leitete die Seminarleiterin die Übung im Plenum an. Sie begleitete die Studierenden bis zur Nennung von vier Dingen, die sie sehen, verbal und ließ sie die Übung danach selbstständig fortführen. Über eine Präsentationsfolie blendete sie die Instruktion ein, dass nach Beendigung der Übung erneut die wichtigsten aktuellen Gedanken, Gefühle und Wahrnehmungen im Toolkit notiert werden sollten – wie schon vor der Übung. Zudem waren die Teilnehmenden angeleitet, einen distanziert-sachlichen Vergleich zwischen den Notizen zu den zwei verschiedenen Zeitpunkten vorzunehmen. Abschließend wurden gemeinsam die Erfahrungen besprochen sowie die Ergebnisse des Vergleichs erörtert. Es wurde darauf hingewiesen, dass mit der Übung das Ziel verfolgt werde, aufwühlende Gedanken abzumildern und im Anschluss wieder mehr im ‚Hier und Jetzt‘ zu sein. Als ‚Hausaufgabe‘ sollten die Studierenden die Übung einmal bis zum letzten Workshoptag eigenständig ausprobieren. In der Toolkit-

Phase hielten die zukünftigen Lehrkräfte die Ergebnisse des Vergleichs der Notizen fest. Zudem sollten sie planen, wann es sich anbietet, die Übung durchzuführen.

3.4.5.2 *Positives Reframing*

Im Gegensatz zu der 5-4-3-2-1-Übung werden die Emotionen beim positiven Reframing nicht durch eine gewisse ‚Ablenkung‘ reguliert, sondern es erfolgt eine konkrete Auseinandersetzung mit ihnen. Dieses Thema stellte das erste inhaltliche Untermodul am letzten Workshoptag dar. Zur Einführung wurden ein Szenario sowie eine kurze Geschichte zur weiteren Veranschaulichung vorgelesen. Nach einer Begriffserklärung mit integriertem Plenumsgespräch führten die Student*innen eine Gruppenübung durch.

Das eigens generierte einführende Szenario (s. Anhang G) handelte von einer Referendarin, die ausgesprochen ehrgeizig und perfektionistisch ist. Am Tag eines Unterrichtsbesuchs verläuft die begutachtete Unterrichtsstunde jedoch nicht nach Plan und sie muss kurzfristig reagieren und ihr Vorgehen anpassen. Vor dem anstehenden Reflexionsgespräch mit den Fachleiter*innen hat sie nur noch den Gedanken, dass sie versagt hat. Nach dem Vorlesen bat die Dozentin die Studierenden, sich vorzustellen, dass die Referendarin eine Freundin von ihnen ist und sich zu äußern, was sie ihr in dem Fall sagen würden, wenn sie ihr zufällig begegnen würden. Da in solchen Situationen intuitiv häufig positive Aspekte des Geschehens hervorgehoben werden, konnte die Seminarleiterin anhand der Antworten zum Reframing überleiten. Dabei ging sie auf den möglichen Anlass (z.B. einseitiges Denken und Häufung negativer gedanklicher Wertungen), den Weg über die Umdeutung und das Geben eines neuen, positiven Rahmens sowie das Ziel des Wechsels des Erlebens ein.

Daraufhin wurde eine alte Geschichte, die das Reframing treffend versinnbildlicht, vorgelesen (Bandler & Grinder, 1985, S. 13). Durch immer wieder neue unvorhersehbare Umstände, die sich in der Geschichte ergeben, wechselt die Wertung der Geschehnisse jeweils von negativ zu positiv beziehungsweise in umgekehrter Reihenfolge. Auf Basis dessen wurden das *Bedeutungs-Reframing*, bei dem andere positiv bewertende Gedanken zu einem vermeintlich negativen Umstand gefunden werden müssen, sowie das *Kontext-Reframing*, welches das Finden eines anderen Kontextes beinhaltet, in dem das vermeintliche Problem zum Vorteil wird, eingeführt (Bandler & Grinder, 1985). Es schlossen sich Beispielsätze an, die in dem anfangs dargestellten Szenario zu einer negativen Äußerung der Referendarin formuliert werden könnten. Zwei waren dem Bedeutungs- und einer dem Kontext-Reframing zuzuordnen. Darauffolgend waren die Teilnehmenden gefragt, ebenso Beispielsätze zu einer anderen möglichen Aussage der frustrierten Referendarin zu formulieren und jeweils eine Zuordnung zu einer der beiden Reframing-Formen vorzunehmen.

Nach dem auf diese Weise sichergestellten Verständnis folgte eine praktische Erprobung der Technik in Kleingruppen von fünf Personen. Die Teilnehmenden schrieben dazu jeweils eine eigene Schwäche, die sie selbst störte, oben auf ein Din-A 4 Blatt und gaben das Blatt im Uhrzeigersinn an das jeweils benachbarte Gruppenmitglied weiter. Alle formulierten nun eine Reframing-Aussage (unerheblich welche Form von Reframing) für die ihnen vorliegende Schwäche und knickten das Blatt so, dass nur noch die Schwäche zu lesen war und gaben es wieder im Uhrzeigersinn weiter. Die Übung wurde weitergeführt, bis jede Person das Blatt mit ihrer eigenen Schwäche wieder erhalten hatte und die vier auf diese Weise entstandenen Umdeutungen lesen konnte. Im Plenum be-

richteten die Studierenden dann, wie es ihnen mit der Übung ergangen war, ob sie die Umdeutungen für authentisch hielten und wann sie solche besonders gut gebrauchen könnten. Eine Reflexion der entstandenen Gefühle fand in der Toolkit-Phase statt. Zudem wurde unter anderem darauf hingewiesen, dass sich die Übung alleine aber auch in der Gruppe durchführen lasse und welche Zeitpunkte sich anbieten könnten. Den festen Kleingruppen der kollegialen Fallberatung wurde angeboten, die Gruppenübung als Routine vor Beginn einer jeden Beratungssitzung zu etablieren. Die Entscheidung war ihnen freigestellt und sie erhielten die Möglichkeit, sich innerhalb der Gruppen diesbezüglich abzusprechen.

3.5 Vorgehen während des Praxissemesters

Die Präventionsmaßnahme wurde mit dem Ende der Blockseminare abgeschlossen. In diesem Unterkapitel soll kurz dargestellt werden, wie sich das weitere Vorgehen gestaltete. Dabei spielt unter anderem eine Rolle, dass die Studierenden während des Praxissemesters ihre Nutzung der Strategien dokumentieren sollten, kollegiale Fallberatungen durchführten und eine Hausarbeit abfassten.

Die Studierenden waren gebeten, während des Praxissemesters möglichst regelmäßig die erlernten Strategien, Übungen und Techniken anzuwenden, bei denen sie eine hohe Passung zu ihren individuellen Bedürfnissen erlebt hatten. Deren spezifische Nutzungsfrequenz in jeder Woche sollten sie in einer im Toolkit abgedruckten Tabelle festhalten (s. Anhang H). Am Ende des Praxissemesters hatten sie die Aufgabe, diese Dokumentation elektronisch an die Versuchsleitung zu übermitteln. Die Dozentin wies darauf hin, dass es sich dabei nicht um eine Kontrolle oder ein Kriterium zur Notengebung handele. Sie erklärte, dass die Tabelle eine Möglichkeit zur Übersicht über das eigene Verhalten sowie zur Erinnerung an die zahlreichen verfügbaren Ressourcen biete. Im Seminar bat sie explizit darum, die Frequenz nicht gezielt zu verfälschen, da diese eine wichtige Auskunft für die Konzeption weiterer Seminare darstelle. Dem mehrheitlich geäußerten Wunsch der angehenden Lehrkräfte entsprechend versendete die Seminarleitung alle vier bis sechs Wochen eine E-Mail zur allgemeinen Erinnerung an die Übungen (s. Anhang M).

Wie bereits erwähnt, waren die Studierenden darüber hinaus dazu verpflichtet, mindestens zwei Sitzungen zur kollegialen Fallberatung in ihren Kleingruppen abzuhalten. Diese konnten je nach Bedürfnis der Beteiligten zu Beginn die Gruppenübung zum positiven Reframing beinhalten. Die Teilnehmenden wurden zudem angeregt, sich im Anschluss an die kollegiale Fallberatung jeweils offen über die Erfahrungen mit den im Seminar erlernten Übungen (z.B. Nutzungshäufigkeit, besonders positive Effekte, Probleme in der Durchführung) auszutauschen.

Neben der kollegialen Fallberatung sollte das etablierte ‚kollegiale‘ Netzwerk des Seminarverbands weiterhin genutzt werden können. Die Möglichkeit dazu wurde online über die Lernplattform Stud.IP gegeben: Es wurde in der Veranstaltung ein Forum für einen allgemeinen Austausch eingerichtet. Zudem gab es einen Thread zum Einstellen von negativen Aussagen, für die man sich ein Reframing wünschen würde. Zusätzlich hatte jede Kleingruppe der kollegialen Fallberatung einen eigenen Chat, um beispielsweise Termine koordinieren zu können. Ein Austausch von Unterrichtsmaterialien, um der Idee

des ‚Teilens‘ im Sinne der Videos der AITSL-Plattform (s. Kapitel 3.4.2.5) nachzukommen, war durch einen hierfür vorgesehenen Dateiordner möglich.³⁴

Der Erwerb von Leistungspunkten war an eine Hausarbeit in Form eines sechs Seiten umfassenden Reports geknüpft; die Studierenden konnten dabei zwischen einer bewerteten und einer unbewerteten Leistung wählen. Hier sollten die Erfahrungen mit drei verschiedenen Übungen – darunter eine kollegiale Fallberatung – auf je zwei Seiten reflektiert werden. Als Orientierung wurden im Rahmen eines Bewertungsleitfadens vier Leitfragen formuliert: 1) Wie ist die Übung im Seminar- und Resilienzkontext zu verorten?, 2) Reflexion der Durchführung, 3) Reflexion der Wirkung auf die eigene Person und 4) Was kann Positives aus der Übung mitgenommen werden?. So sollte gewährleistet werden, dass jede*r zumindest drei Übungen (bzw. vier durch die obligatorische zweite kollegiale Fallberatung) erprobt und diese auch reflektiert. Die Hausarbeit musste spätestens neun Tage nach Beendigung des Praxissemesters eingereicht werden. Die letzte Befragung begann am selben Tag, sodass garantiert werden konnte, dass bis zu diesem Zeitpunkt alle Personen die Hausarbeit fertiggestellt und bereits eine gewisse Reflexionsarbeit geleistet hatten.

3.6 Datenanalyse

Sämtliche Analysen wurden mit dem Programm IBM SPSS Statistics 24 (IBM Corp., Released 2016) unter Festlegung eines Signifikanzniveaus von $\alpha = .05$ durchgeführt. Da in dieser Arbeit ausschließlich *gerichtete* Hypothesen vorliegen, muss bei deren Überprüfung jeweils nur die eine Seite der Prüfverteilung betrachtet werden. Die von SPSS ausgegebenen zweiseitigen Irrtumswahrscheinlichkeiten wurden deshalb jeweils halbiert. Dies trifft auf alle im Text und in den Ergebnistabellen berichteten hypothesenbezogenen *p*-Werte zu. Eine Ausnahme bilden die Signifikanzangaben bei den Kontrollvariablen: Diese stellen die vom Analyseprogramm ausgegebenen Originalwerte dar, da hier keine Hypothesen vorlagen.

3.6.1 Operationalisierung der Burnout-Symptomatik

Im Zentrum der Untersuchungen stand die abhängige Variable (AV) Burnout-Symptomatik. Sie wurde in der vorliegenden Studie durch das MBI (Maslach & Jackson, 1986) sowie das OLBI-S (Reis et al., 2015) operationalisiert. Die Autor*innen dieser zwei Instrumente empfehlen jeweils *keine* Berechnung eines Burnout-Gesamtscores, sondern die ausschließliche Verwendung von Mittelwerten für die drei (MBI: *Emotional Exhaustion*, *Lack of Accomplishment*, *Depersonalization*) beziehungsweise zwei (OLBI-S: *Exhaustion*, *Disengagement*) postulierten Unterdimensionen (Maslach & Jackson, 1986; Reis et al., 2015). Diese in der wissenschaftlichen Praxis (z.B. McFadden, Mallett, & Leiter, 2017; Reis et al., 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2007) häufig umgesetzte Empfeh-

34 Diese digitalen Ressourcen nutzten die Studierenden während des Praxissemesters bedauerlicherweise nicht. Sie berichteten jedoch vereinzelt, dass sie stattdessen soziale Netzwerke oder Messenger-Dienste nutzten.

lung wurde im Vorfeld auf Ihre Haltbarkeit bei den in der vorliegenden Studie vorhandenen Daten empirisch überprüft.

Aufgrund der geringen Stichprobengröße kann in dieser Arbeit eine Entscheidung bezüglich der Faktorstruktur und daraus resultierenden Operationalisierung nicht ausschließlich basierend auf den Daten getroffen werden (zum Verhältnis von Stichprobengröße und Faktorladungen s. auch Bortz, 2005). Somit wurde lediglich geprüft, ob der Gesamtscore *zusätzlich* zu den Unterdimensionen und nicht *anstelle* dieser verwendet werden sollte. Hinweise auf ein angemessenes Vorgehen lieferten sowohl Faktorenanalysen und Sreetests als auch Reliabilitätsanalysen, die im Folgenden dargestellt werden.

Zur Untersuchung der Datenstruktur wurden explorative Faktorenanalysen gerechnet, bei denen die Faktorenanzahl jeweils auf die theoretisch abgeleitete Anzahl (drei bzw. zwei) festgelegt wurde. Zur Bestimmung der Faktoren, die einen bedeutsamen Varianzteil aufklären, wurde ein Sreetest verwendet. Dieser Test stellt ein graphisches Verfahren dar, bei dem alle Faktoren berücksichtigt werden, die sich im Eigenwertverlauf *vor* dem Knick befinden, ab dem die Eigenwerte flach abfallen.

Im Falle des MBI legt der Sreetest deutlich eine einfaktorielle Lösung nahe (s. Abb. 19): Der Eigenwertverlauf beginnt bei 6.61 und sinkt dann stark auf 1.71 ab. Dies zeigt sich auch an der Varianzaufklärung: Der erste Faktor klärt circa 30% der Varianz auf, die zwei darauffolgenden jedoch nur etwa 8% und 7%.

Bei einer Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation wird beim MBI zudem ein Großteil der Items mehreren Faktoren zugeordnet und ein anderer Teil erhält gar keine Zuordnung (s. Anhang N, Tabelle A1), wenn der von Tabachnick und Fidell (2007) etablierten Regel entsprechend Faktorladungen unter $|\lambda| = .32$ nicht berücksichtigt werden. Diese Tatsache widerspricht dem Kriterium der Einfachstruktur (Thurstone, 1947), da hier sogenannte *crossloadings* vorliegen, die im Idealfall gar nicht oder nur in geringem Ausmaß vorhanden sein sollten (Yong & Pearce, 2013). Die höchste Faktorladung liegt zudem in 11 von 22 Fällen nicht auf dem postulierten Faktor (s. Anhang N, Tabelle A1).

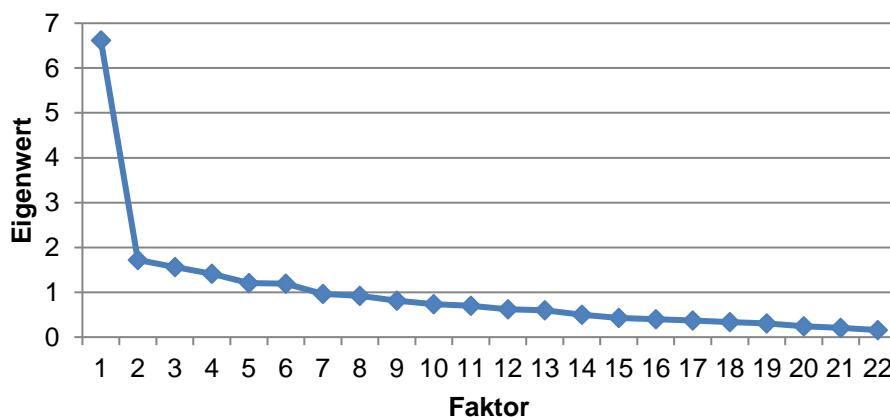


Abb. 19: Screeplot zur Faktorenanalyse der 22 Items des Maslach Burnout Inventory.

Im Falle des OLBI-S ergibt sich im Sreetest ebenso ein Abfall nach dem ersten Eigenwert von 5.28 auf 2.05, doch dieser ist weniger stark ausgeprägt (s. Abb. 20) als beim MBI. Der erste Faktor klärt circa 33% der Varianz auf und der zweite immerhin noch circa 13%. Der dritte Faktor (mit Eigenwert 1.41 und einer Varianzaufklärung von ca. 9%) könnte gemäß Sreetest gegebenenfalls auch berücksichtigt werden, da visuell schwer zu beurteilen ist, ob der Eigenwertverlauf *vor* oder erst *nach* diesem Faktor als flach abfallend zu bezeichnen ist.

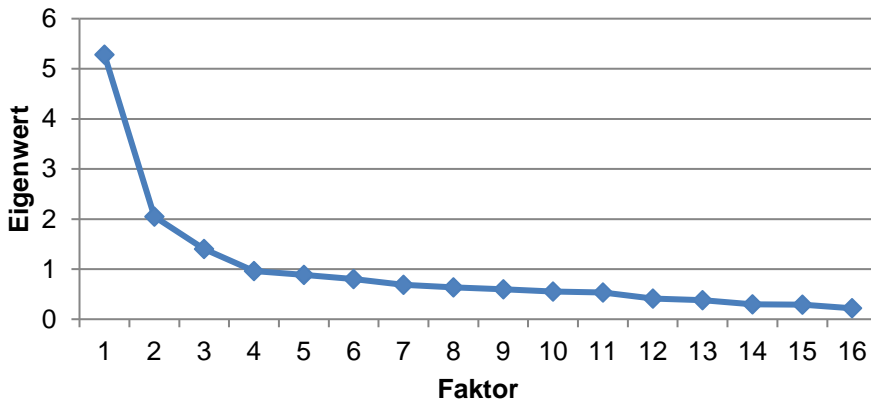


Abb. 20: Screeplot zur Faktorenanalyse der 16 Items des Oldenburg Burnout Inventory für Studierende.

Die Hauptkomponentenanalyse beim OLBI-S mit Varimax-Rotation und ausgeblendeten Faktorladungen unter $|\lambda| = .32$ (Tabachnick & Fidell, 2007) ergibt bei Festlegung auf zwei Faktoren jedoch meist eine korrekte Zuordnung der Items zum postulierten Faktor. Eine Ausnahme bilden Item 7, das keine Zuordnung erhält, sowie Items 6 und 16, die jeweils beiden Faktoren zugeordnet werden (s. Anhang N, Tabelle A2). Folglich ist davon auszugehen, dass beim OLBI-S die Zwei-Faktoren-Lösung aufgrund der Datenstruktur bei den vorliegenden empirischen Daten haltbar und kein zusätzlicher Gesamtwert notwendig ist.

Ergänzend zu den Faktorenanalysen wurde die Reliabilität, genauer interne Konsistenz, der Unterdimensionen zur Überprüfung der psychometrischen Güte berechnet. Auf diese Weise sollten die – durch die Analyse der empirischen Datenstruktur – gewonnenen Anhaltspunkte bezüglich der Operationalisierung der Burnout-Symptomatik zusätzlich überprüft werden. Die Reliabilität wurde anhand Cronbachs Alpha beurteilt (s. Tab. 3 und Tab. 4). Um ermitteln zu können, ob der Gesamtscore der beiden Fragebögen gegenüber den jeweiligen Unterdimensionen Vorteile in Bezug auf die Reliabilität aufweist, wurde jeweils Cronbachs Alpha auch für den Gesamtscore berechnet.

Beim MBI ergaben sich ausschließlich für die Unterdimension *Emotional Exhaustion* hohe Reliabilitäten mit $\alpha \geq .87$ (s. Tab. 3). Sowohl die Dimension *Depersonalization* als auch die Dimension *Lack of Accomplishment* zeigten mit $\alpha = .64$ beziehungsweise $\alpha = .65$ in einzelnen Messungen knapp befriedigende Reliabilitäten und erreichten in anderen Messungen maximal zufriedenstellende Alpha-Werte. Der Gesamtscore hingegen wies innerhalb der drei Messzeitpunkte ausschließlich hohe bis exzellente Werte (genauer: .88

$\leq \alpha \leq .90$) für Cronbachs Alpha auf. Wie deutlich wird, bietet der Gesamtscore gegenüber den einzelnen Unterdimensionen einen deutlichen Vorteil in Bezug auf die Reliabilität. Dies unterstreicht zusätzlich zu der Faktorenanalyse des MBI, dass es wichtig ist, auch den MBI-Gesamtscore zu berücksichtigen.

Tab. 3: Reliabilitäts-Koeffizient Cronbachs Alpha für den MBI-Gesamtscore (MBI-Gesamt) sowie seine drei Unterdimensionen Emotional Exhaustion (MBI-EE), Depersonalization (MBI-DP) und Lack of Accomplishment (MBI-LA) zu allen drei Messzeitpunkten

Messzeitpunkt	Cronbachs Alpha			MBI-Gesamt
	MBI-EE	MBI-DP	MBI-LA	
Prä-Messung (t_0)	.85	.70	.65	.88
Post-Messung (t_1)	.87	.77	.76	.90
Follow-up-Messung (t_2)	.85	.64	.70	.88

Beim OLBI-S zeigten sich in der Dimension *Exhaustion* mit allen Werten $\alpha \geq .82$ ausschließlich hohe Reliabilitäten (s. Tab. 4). Die Reliabilität der Dimension *Disengagement* ist im guten zufriedenstellenden bis hohen Bereich zu verorten (genauer: $.78 \leq \alpha \leq .82$). Alle Reliabilitätswerte des Gesamtscores sind hoch ($\alpha \geq .85$). Cronbachs Alpha ist dabei im Gesamtscore – trotz doppelter Itemanzahl und somit steigender Reliabilität – folglich nur unerheblich höher als in den Unterdimensionen und bietet demgemäß keinen substanziellen Vorteil in Bezug auf die interne Konsistenz. Damit wird die Schlussfolgerung der explorativen Faktorenanalyse unterstützt, dass es beim OLBI-S legitim ist, wie von den Autor*innen empfohlen, ausschließlich mit den Unterdimensionen zu rechnen und keinen zusätzlichen Gesamtscore heranzuziehen.

Tab. 4: Reliabilitäts-Koeffizient Cronbachs Alpha für den OLBI-S-Gesamtscore (OLBI-Gesamt) sowie seine zwei Unterdimensionen Exhaustion (OLBI-EXH) und Disengagement (OLBI-DE) zu allen drei Messzeitpunkten

Messzeitpunkt	Cronbachs Alpha		OLBI-Gesamt
	OLBI-EXH	OLBI-DE	
Prä-Messung (t_0)	.82	.78	.85
Post-Messung (t_1)	.86	.79	.88
Follow-up-Messung (t_2)	.86	.82	.89

Die Analyse der empirischen Datenstruktur sowie die Reliabilitätsanalyse wurden herangezogen, um abzuleiten, ob in der vorliegenden Studie die Verwendung eines Gesamtscores indiziert ist. So konnte folglich über die Operationalisierung der Burnout-Symptomatik entschieden werden. Wie bereits erwähnt, kann aufgrund der geringen

Stichprobengröße in der vorliegenden Arbeit lediglich geprüft werden, ob der Gesamtscore *zusätzlich* zu den Unterdimensionen und nicht *anstelle* dieser verwendet werden sollte.

Beim MBI ergab sich durch die in der Faktorenanalyse nahegelegte einfaktorielle Lösung und die teilweise nur knapp befriedigenden Reliabilitäten der Unterdimensionen ein substanzieller Gewinn durch die Hinzunahme des Gesamtscores. Insofern wurde dieser für die Berechnungen in Hypothese 2 zusätzlich zu den Mittelwerten der Unterdimensionen gebildet und verwendet. Beim OLBI-S hingegen konnten die theoretischen Empfehlungen weitestgehend durch die empirische Datenstruktur sowie die zufriedenstellenden bis hohen Reliabilitäten der Unterdimensionen gestützt werden, sodass ausschließlich Mittelwerte für die beiden Unterdimensionen berechnet und genutzt wurden.

Folglich ergaben sich insgesamt *sechs* Werte, die bei der zweiten Hypothese als AV fungierten: vier für den MBI und zwei für den OLBI-S. Zwar steigerte dies die Anzahl der nötigen Tests, doch da es sich bei Hypothese 2 um den Hauptwirksamkeitsnachweis handelte, wurde diese umfassende Analyse als sinnvoll befunden. Bei allen weiteren Analysen, die das Konstrukt der Burnout-Symptomatik einbezogen, kam ausschließlich der OLBI-S mit seinen zwei Unterdimensionen *Exhaustion* und *Disengagement* zum Einsatz, da sich einzig bei dieser Skala empirisch und theoretisch indiziertes Vorgehen weitestgehend deckten. Darüber hinaus hätte eine Steigerung der Anzahl der Tests auf ein Vielfaches – bei der begrenzten vorliegenden Datenmenge – möglicherweise Power-Probleme hervorgerufen.

3.6.2 Analysestrategie

Als Verfahren zur Testung der Hypothese 2 sowie des ersten Teils der Hypothese 3 wurden hierarchische Regressionen gerechnet. Dieses Vorgehen erlaubt es zu testen, in welchem Ausmaß eine unabhängige Variable (UV) von theoretischem und/oder empirischem Interesse (wie z.B. die Zugehörigkeit zu KG vs. EG) bedeutsame Varianzanteile der AV aufklärt. Dabei kann auch ermittelt werden, ob dieser Beitrag über andere Prädiktoren hinaus bedeutsam ist. Zudem können auf diese Weise Baseline-Unterschiede in der AV herausgerechnet werden, indem der entsprechende Wert in einem Schritt in die Regression aufgenommen wird.

Die wichtigsten Bedingungen für hierarchische Regressionen wurden für alle acht gerechneten Analysen (sechs für die Testung der zweiten Hypothese und zwei für die der dritten) separat überprüft. Dabei wurde über graphische Verfahren (Histogramm, P-P-Plot, Streudiagramme) sichergestellt, dass einerseits die Residuen annähernd normalverteilt waren sowie andererseits Varianzhomogenität vorlag. Nonlinearität wurde ebenso über ein Streudiagramm ausgeschlossen. Darüber hinaus wurde mittels des Durbin-Watson-Tests getestet, ob die Residuen unabhängig voneinander waren – dabei wurde ein Wert im Intervall von [1; 3] akzeptiert (Field, 2009). Die Multikollinearität der Prädiktoren wurde über VIF- und Tolerance-Werte nahe 1 (VIF maximal 10 und Tolerance minimal .2) ausgeschlossen (Field, 2009). Univariate Ausreißer – zu identifizieren über Werte des standardisierten Residuums über 3.29 (Field, 2009) – waren mit einer Aus-

nahme³⁵ in keiner Analyse vorhanden. Die Daten wurden zudem auch auf multivariate Ausreißer untersucht. Dabei betrug Cook's Distance in keinem Fall im Maximum 1, sodass zu schließen ist, dass keine multivariaten Ausreißer vorhanden waren (Field, 2009). Zusammengefasst waren demnach die wichtigsten Bedingungen für alle gerechneten hierarchischen Regressionen gegeben.

Bezüglich der Aufnahme von Kontrollvariablen in die hierarchischen Regressionen wurde die Kritik von Spector und Brannik (2011) am automatischen, nicht hypothesenbezogenen Einschluss diverser, vor allem soziodemographischer, Kontrollvariablen berücksichtigt. Es fand daher zunächst eine Literaturrecherche zur Überprüfung statt, welche soziodemographischen Daten in Zusammenhang mit Burnout stehen. Auf diese Weise sollte sichergestellt werden, dass ausschließlich Faktoren, von denen tatsächlich ein Einfluss auf die Burnout-Symptomatik zu erwarten ist, in die Analysen eingeschlossen werden. Hierbei ergab sich, dass sowohl Alter (z.B. Brewer & Shapard, 2004; Ramos et al., 2016; Schwartz et al., 2007) als auch Geschlecht (z.B. Antoniou et al., 2006; van Emmerik, 2002) in direktem oder moderierendem Einfluss zu Burnout stehen (s. Kapitel 2.7). Die Variable Praxiserfahrung wurde ebenso als Kontrollvariable in Betracht gezogen, doch die Literaturrecherche zeigte hier unterschiedliche Befunde (z.B. Schwartz et al., 2007) und auch im Rahmen einer Metaanalyse (Brewer & Shapard, 2004) konnte kein eindeutig bedeutsamer Einfluss nachgewiesen werden. Aus diesem Grund wurde die Praxiserfahrung *nicht* als Kontrollvariable berücksichtigt.

Darüber hinaus wurde die Resilienz zu t_0 als Kontrollvariable aufgenommen, da die theoretischen Annahmen der gesamten Studie auf dem postulierten Zusammenhang zwischen Resilienz und einer möglichen Entstehung von Burnout beruhen – insofern sollte sich auch die Resilienz zu Beginn der Studie darauf auswirken, wie stark die Burnout-Symptomatik nach dem Praxisblock ausgeprägt ist. Ebenso konnte davon ausgegangen werden, dass die Burnout-Symptomatik zu t_0 positiv mit der Ausprägung der Burnout-Symptomatik zu t_2 korreliert. Dieser Wert wurde folglich ebenso in den Regressionen hinzugefügt, um die Baseline in die Berechnungen aufnehmen zu können.

Für die Reihenfolge der Aufnahme von Prädiktoren bei einer hierarchischen Regression wird empfohlen, nach Möglichkeit mit dem theoretisch nächsten Faktor zu beginnen und in absteigender Nähe oder Wichtigkeit fortzufahren (Urban & Mayerl, 2008). Aufgrund dessen wurde jeweils nach dem gleichen Schema vorgegangen:

- 1. Schritt: Wert der AV zu t_0
- 2. Schritt: UV, die im Fokus des Interesses stand (z.B. Gruppe: KG versus EG)
- 3. Schritt: Wert der Resilienz zu t_0
- 4. Schritt: Geschlecht und Alter (blockweise Aufnahme)

Neben Regressionsanalysen wurden noch weitere inferenzstatistische Verfahren zur Datenanalyse verwendet. Hypothese 3 verlangte zusätzlich zur vorgeschalteten Regres-

35 Die Ausnahme bildete der Wert einer einzelnen Versuchsperson bei Überprüfung der Hypothese 2 in der Unterdimension *Depersonalization* des MBI. Hier wurde für das standardisierte Residuum ein Wert von 3.66 erreicht. Ein Ausschluss der Person von der entsprechenden Regressionsanalyse bewirkte jedoch keinen relevanten Unterschied in Bezug auf die Wirkung der UV, die im Fokus des Interesses stand (Gruppenzugehörigkeit: KG vs. EG). Die Person wurde somit nicht von den Analysen ausgeschlossen, da sich die Ergebnisse durch diese Werte nicht maßgeblich änderten.

sionsanalyse drei spezifische Gruppenvergleiche³⁶ pro Unterdimension des OLBI-S (*Disengagement* und *Exhaustion*). Die Wahl fiel hier *nicht* auf die ANOVA, die als Overall-Test prüft, ob bei *mindestens einem* der Gruppenvergleiche ein signifikanter Unterschied vorliegt. Dieses Vorgehen lag darin begründet, dass eine gefundene signifikante Interaktion zwischen Nutzungsfrequenzgruppe und Messzeitpunkt sowohl Indikator für einen konstanten Gruppeneffekt zwischen EG und KG (bereits getestet in Hypothese 2) als auch für einen Effekt der Nutzungsfrequenz sein kann. Nur mittels post-hoc-Tests hätte ermittelt werden können, worin die Signifikanz begründet liegt und welcher der Gruppenvergleiche signifikante Unterschiede aufweist. Im Sinne des Prinzips der *Sparsamkeit* wurden demgemäß direkt *t*-Tests gerechnet. Pro Unterdimension wurden drei Gruppenvergleiche vorgenommen.

Im Vorfeld wurde geprüft, ob die Voraussetzungen für *t*-Tests (Normalverteilung der AV und Varianzhomogenität) gegeben waren. Hierfür wurde der Shapiro-Wilk-Test verwendet, da er im Fachdiskurs empfohlen wird (Yap & Sim, 2011) und da er aufgrund der Stichprobengröße dem Kolmogorov-Smirnov-Test vorzuziehen war. Er zeigte einzig in der Gruppe ‚keine‘ Nutzung für die AV *Zuwachs Exhaustion*³⁷ keine Normalverteilung ($W(35) = 0.930$, $p = .028$). Die Normalverteilungsannahme war in den anderen Fällen erfüllt³⁸. Folglich konnten Gruppenvergleiche zwischen den gebildeten Substichproben in vier von sechs Fällen mittels *t*-Tests für unabhängige Stichproben gerechnet werden. Bei allen vier vorgenommenen *t*-Tests wurde der Levene-Test nicht signifikant, sodass Varianzhomogenität gesichert werden konnte. In den zwei Gruppenvergleichen der AV *Zuwachs Exhaustion* mit Beteiligung der Gruppe ‚keine‘ Nutzung wurde aufgrund der Verletzung der Verteilungsannahme das non-parametrische Verfahren Mann-Whitney-*U*-Test verwendet.

Hypothese 4 und 5 stellten Mediatorhypothesen dar (s. Kapitel 4.5). Sie prüften, ob der Affekt (Hypothese 4) und die Resilienz (Hypothese 5) zu t_1 den Effekt der Gruppe auf die Burnout-Symptomatik zu t_2 mediierten. Bei Mediatorhypothesen muss allgemein sowohl die Vorhersagekraft des Prädiktors für den potenziellen Mediator überprüft werden als auch die Vorhersagekraft des potenziellen Mediators für das Kriterium. Erstere sollte für alle drei angenommenen Mediatoren mittels *t*-Tests überprüft werden mit den beiden Versuchsgruppen KG und EG als Gruppierungsvariable. Auch hier wurde zunächst die Normalverteilung der AV – in diesem Fall also des Mediators – überprüft. Der Shapiro-Wilk-Test wurde in beiden Gruppen nicht signifikant für den postulierten Mediator *Resilienz zu t_1* (KG: $W(35) = 0.976$, $p = .630$; EG: $W(59) = 0.974$, $p = .226$) sowie für den Mediator *positiver Affekt zu t_1* (KG: $W(35) = 0.961$, $p = .241$; EG: $W(59) = 0.982$, $p = .554$). Hier lag demzufolge eine Normalverteilung vor und es konnten *t*-Tests gerechnet werden. Im Falle eines signifikanten Ergebnisses des Levene-Tests (vorhan-

36 Hierfür wurde zuvor eine kategoriale Variable der Nutzungsfrequenz gebildet (s. Kapitel 4.4.2). So entstanden die drei Gruppen ‚keine‘ Nutzung, geringe Nutzung und hohe Nutzung.

37 Informationen zur Generierung der AVn sind in Kapitel 4.4.2 zu finden.

38 ‚keine‘ Nutzung: AV *Zuwachs Disengagement*: $W(35) = 0.963$, $p = .281$; geringe Nutzung: AV *Zuwachs Exhaustion*: $W(30) = 0.964$, $p = .393$; AV *Zuwachs Disengagement*: $W(30) = 0.950$, $p = .173$, hohe Nutzung: AV *Zuwachs Exhaustion*: $W(29) = 0.964$, $p = .410$; AV *Zuwachs Disengagement*: $W(29) = 0.958$, $p = .290$

den beim *positiven Affekt*) wurde für ungleiche Varianzen korrigiert. Der angenommene Mediator *negativer Affekt* zu t_1 zeigte in beiden Gruppen einen signifikanten Testwert im Shapiro-Wilk-Test (KG: $W(35) = 0.858$, $p < .001$; EG: $W(59) = 0.958$, $p = .042$), der für eine Verletzung der Normalverteilungsannahme spricht. Deshalb wurde zur Überprüfung der auf den negativen Affekt bezogenen Mediatorhypothese das non-parametrische Verfahren Mann-Whitney- U -Test verwendet. Die Vorhersagekraft des Mediators für das Kriterium sollte im Anschluss mit einfachen linearen Regressionen getestet werden, da es sich bei beiden beteiligten Variablen (UV und AV) um metrische Variablen handelte. Abschließend wurden explorative Analysen durchgeführt (s. Kapitel 4.6). Diese untersuchten, ob die Veränderung über die Zeit (t_0 vs. t_2) bei weiteren Variablen neben der Burnout-Symptomatik von der Gruppe (EG vs. KG) abhängig war. Somit wurden Zusammenhänge getestet, die mit denen aus Hypothese 2 vergleichbar waren und ebenso dem Level results zuzuordnen waren – lediglich mit anderen AVn. Da es sich aber um nicht-hypothesengeleitete Analysen handelte, wurden diese nicht mit den komplexeren hierarchischen Regressionen durchgeführt, sondern es wurden simple ANOVAs mit Messwiederholung gerechnet; dabei stellte die Versuchsgruppenzugehörigkeit (KG und EG) den Zwischensubjektfaktor dar und der Messzeitpunkt diente als zweistufiger Innersubjektfaktor (t_0 und t_2). Es fanden insgesamt drei Tests statt. Die AV der ersten Analyse war die Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung (s. Kapitel 4.6.1), die der zweiten Analyse der positive Affekt (s. Kapitel 4.6.2) und die der dritten die Resilienz im Allgemeinen (s. Kapitel 4.6.3). Die ANOVA gilt bei Gruppen mit $n > 30$ als robust gegenüber Verletzungen der Normalverteilungsannahme (Wilcox, 2012). Diese Annahme musste folglich nicht getestet werden, da die KG mit $n = 35$ die kleinste Gruppe darstellte. Die Sphärizität ist bei nur zwei Stufen des Innersubjektfaktors zudem immer gegeben, da sie für die Varianzhomogenität der Mittelwertdifferenzen steht und bei zwei Stufen (in diesem Fall zwei Messzeitpunkte: t_0 und t_2) nur *eine* Differenz vorhanden ist. Dementsprechend waren die wichtigsten Voraussetzungen für ANOVAs erfüllt. Das Alpha-niveau wurde mittels Bonferroni-Holm-Korrektur für multiples, nicht-hypothesengeleitetes Testen korrigiert: Dabei werden die p -Werte mit dem kleinsten beginnend der Größe nach geordnet und dann jeweils der Reihe nach an weniger streng werdenden Alphaniveaus gemessen. Sobald einer der p -Werte nicht signifikant wird, wird das Verfahren abgebrochen und alle verbleibenden p -Werte werden als nicht-signifikant betrachtet. Das strengste Alphaniveau, an welchem der kleinste p -Wert gemessen wurde, betrug $\alpha_1 = .05/3 = .017$, das nächstgrößere $\alpha_2 = .05/2 = .025$ und das größte blieb unverändert mit $\alpha_3 = .05$.

4 Ergebnisse

In der vorliegenden Arbeit wurde erstmals systematisch die Wirksamkeit eines eigens konzipierten Resilienzförderungsprogramms für Lehramtsstudierende überprüft, das als Vorbereitung für das Praxissemester diente. Die Evaluation wurde anhand der vier Levels nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) vorgenommen. Dabei bezogen sich Hypothese 1a) bis 1c) auf die Levels reaction, learning und behavior. Hypothese 2 diente der Überprüfung der Ergebnisse auf dem Level results. Hypothese 3 bis 5 beinhalteten spezifische Annahmen über die Wirkungsweise beziehungsweise die Wirkungswege des Programms RefueL (s. Abb. 21).

Konkret wurde getestet, ob im Rahmen der Resilienzförderungsseminare überdurchschnittliche Ergebnisse in der Lehrevaluation erzielt wurden, ob der subjektiv wahrgenommene Lernzuwachs überdurchschnittlich war, inwiefern die Studierenden die erlernten Strategien genutzt hatten und ob am Ende des Praxissemesters in der EG eine geringere Burnout-Symptomatik zu verzeichnen war als in der KG. Darüber hinaus wurde die Hypothese geprüft, dass die Entwicklung der Burnout-Symptomatik in der EG davon abhängt, wie oft Studierende die im Seminar erlernten Strategien während des Praxissemesters insgesamt angewendet hatten (Nutzungsfrequenz). Die Funktion der Resilienz und des Wohlbefindens als Mediatoren zwischen der Gruppenzugehörigkeit und der Entwicklung der Burnout-Symptomatik wurde ebenso untersucht.

Zunächst fand eine Testung der ersten Hypothese vorrangig mittels Betrachtung der Ergebnisse der Lehrevaluation und der ermittelten Nutzungsfrequenz statt. Danach schloss sich eine Sichtung der Fragebogendaten auf deskriptiver Ebene an. Die Hypothesentestung der Hypothesen 2 bis 5 wurde darauffolgend durch inferenzstatistische Analysen wie hierarchische Regressionen und *t*-Tests (bzw. Mann-Whitney-*U*-Tests) vorgenommen und abschließend durch explorative Analysen mittels ANOVA ergänzt (s. Kapitel 3.6.2).

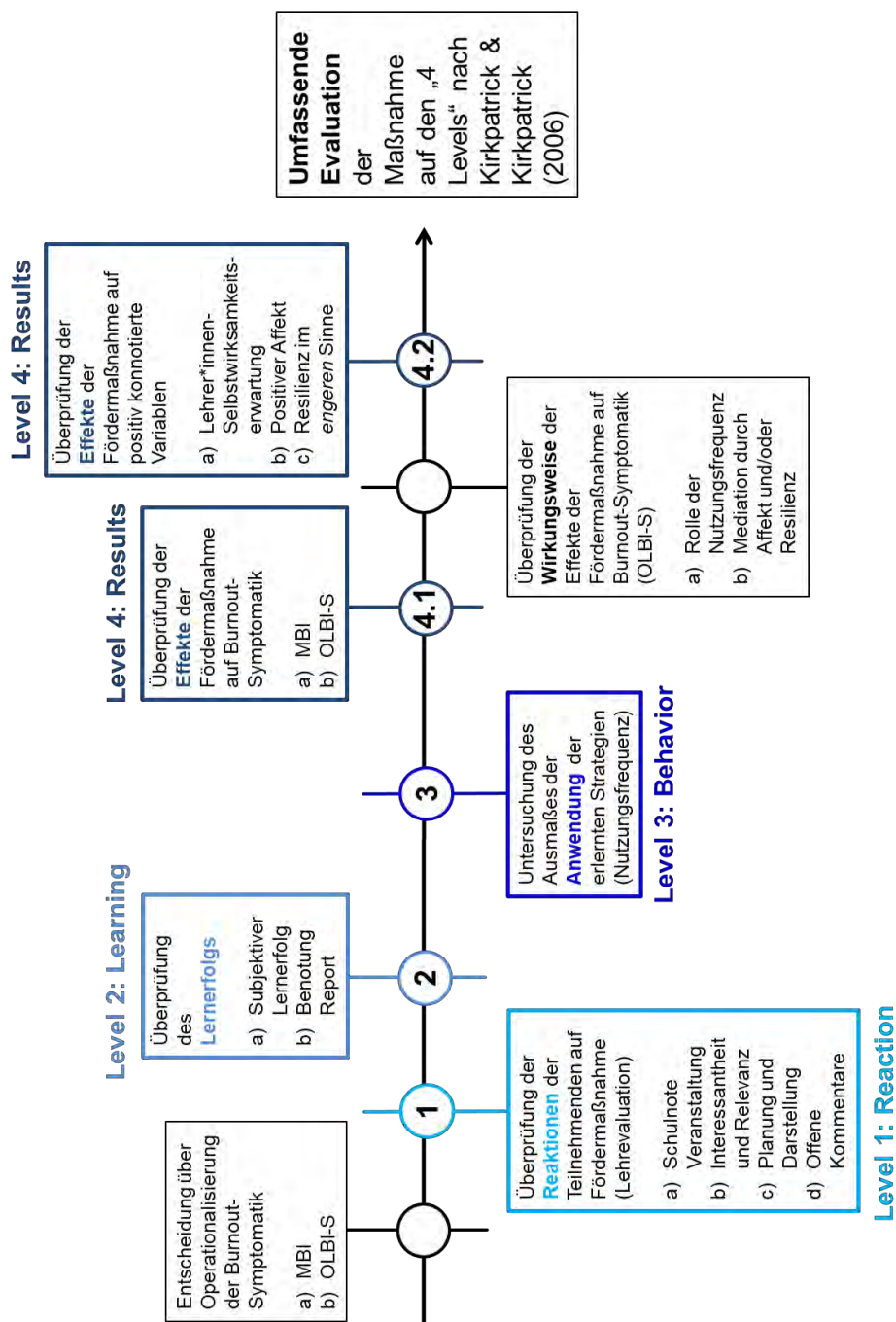


Abb. 21: Analysestrategie zur Evaluation des Programms RefueL auf den vier Levels nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006).

4.1 Ergebnisse auf den drei Evaluationslevels reaction, learning und behavior (Hypothese 1)

In einem ersten Schritt wurde geprüft, inwiefern sich positive Ergebnisse auf den drei Evaluationslevels reaction, learning und behavior nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) finden lassen (Hypothese 1). Die Hypothese war in drei Teile aufgeteilt, die jeweils eine konkrete Annahme zu einem der drei Levels beinhalteten. Sie bezogen sich auf die Lehrevaluation, den subjektiv wahrgenommenen Lernerfolg, Prüfungsleistungen der Studierenden und die Häufigkeit der Nutzung der erlernten Strategien. Nachfolgend werden die Ergebnisse zu Hypothese 1a) bis 1c) dargestellt.

4.1.1 Ergebnisse der Lehrevaluation

Die Reaktion der Studierenden auf das Seminar wurde von der Seminarleitung grundsätzlich als ausgesprochen positiv wahrgenommen, da sie die Mitarbeit als vergleichsweise rege empfand. Zudem äußerten sich die Studierenden mündlich insgesamt sehr positiv über das Seminar. Dies bietet einen ersten Hinweis auf ein erfolgreiches Hervorrufen positiver Reaktionen.

Wie in der Hypothese 1a) festgehalten (s. Kapitel 2.7), sollte die Reaktion abgesehen vom subjektiven Eindruck der Seminarleiterin anhand der klassischen Lehrevaluation der Universität Osnabrück (Staufenbiel, 2001) geprüft werden. Hierbei ergaben sich in allen drei Seminargruppen in jeder gemessenen Skala oder globalen Einzelfrage überdurchschnittliche (Prozentrang 66-95 im Vergleich zur Normstichprobe mit 3,059 anderen Seminaren, die von 53,883 Studierenden bewertet wurden) bis stark überdurchschnittliche (Prozentrang 96-100) Bewertungen durch die Studierenden (s. Abb. 22, Abb. 23 und Abb. 24). Besonders positiv fielen die Ergebnisse in Kurs B aus, in dem ausschließlich stark überdurchschnittliche Werte erreicht wurden. Die Ergebnisse in Kurs A und C wichen nur geringfügig davon ab und können als vergleichbar gewertet werden.

Der *niedrigste* Prozentrang, der innerhalb aller drei Evaluationen auf einer der Skalen oder globalen Einzelfragen erreicht wurde, hatte den Wert $PR = 80$ und bezog sich auf die Schulnote, die in Kurs A an die Dozentin vergeben wurde. Im Rohwert wurde hier eine durchschnittliche Note von $M = 1.40$ ($SD = 0.63$) erreicht. Die Note bewegt sich dennoch im sehr guten Bereich und auch der Prozentrang lag deutlich im überdurchschnittlichen Bereich. Der *höchste* Prozentrang wurde mit dem maximalen Wert $PR = 100$ in Kurs B in Bezug auf den Umgang mit den Studierenden erreicht. In den Kursen A und B wies diese Skala jeweils den höchsten Prozentrang und Rohwert innerhalb aller Skalen auf. In Kurs C wurde der höchste Rohwert ebenso in dieser Skala erreicht, während der höchste Prozentrang in der Skala zu Planung und Darstellung zu finden war. Letzteres spricht dafür, dass in diesem Kurs der strukturelle Aufbau des Programms RefueL und auch die verwendeten Methoden als hilfreich empfunden wurden und dem Lernprozess zuträglich waren. Dadurch, dass selbst die schwächsten Bewertungen sehr positiv ausfallen, ist auf allgemeiner Ebene eine ausgesprochen positive Gesamtbilanz zu ziehen.

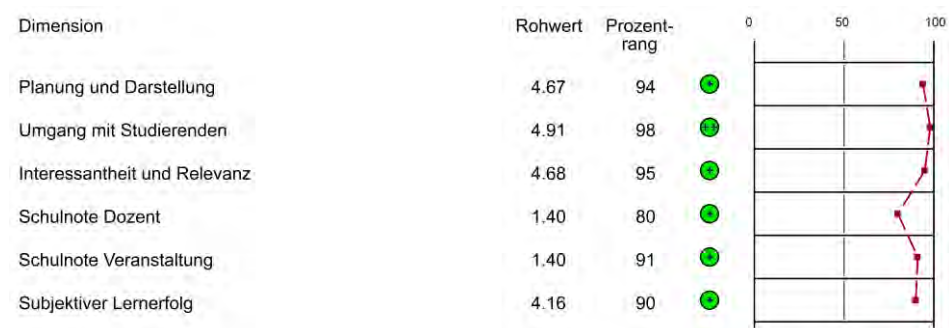


Abb. 22: Zusammenfassung der Ergebnisse der Lehrevaluation in Seminar A auf den drei übergeordneten Skalen und den drei globalen Einzelfragen, jeweils mit möglichem Werterange von 1-5.

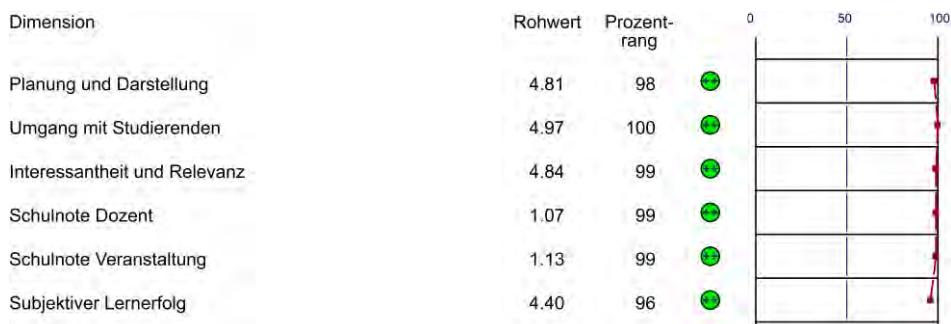


Abb. 23: Zusammenfassung der Ergebnisse der Lehrevaluation in Seminar B auf den drei übergeordneten Skalen und den drei globalen Einzelfragen, jeweils mit möglichem Werterange von 1-5.

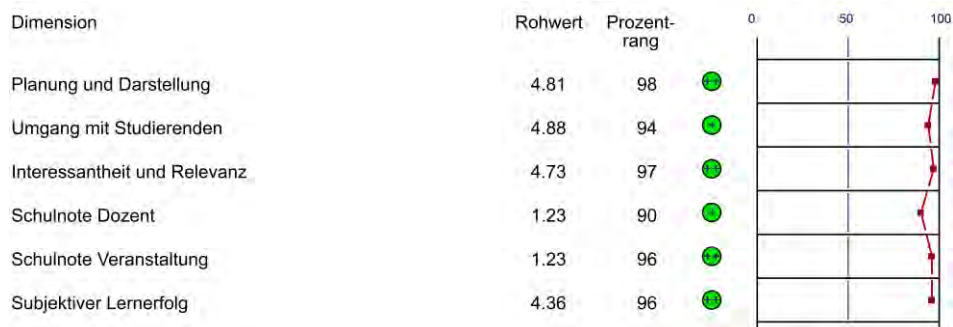


Abb. 24: Zusammenfassung der Ergebnisse der Lehrevaluation in Seminar C auf den drei übergeordneten Skalen und den drei globalen Einzelfragen, jeweils mit möglichem Werterange von 1-5.

Die Beurteilung der Interessantheit und Relevanz sowie der Planung und Darstellung und ebenso die vergebene Schulnote für die Veranstaltung beziehen sich besonders stark auf die Inhalte des Programms RefueL und die Weise, in der es umgesetzt wurde. Daher werden die entsprechenden Ergebnisse an dieser Stelle detaillierter betrachtet. Um die

Ergebnisse über die drei Kurse zusammenfassen zu können, wurden die vorhandenen Mittelwerte jeweils über die drei Gruppen gemittelt. Dabei wurde keine Gewichtung vorgenommen, da pro Gruppe 19 (Kurs A), 20 (Kurs B) beziehungsweise 22 (Kurs C)³⁹ Fragebögen und somit vergleichbare Größen vorlagen. Zudem waren die Studierenden nicht gezwungen, jede Frage zu beantworten. Aufgrund dessen waren pro Item unterschiedlich viele Antworten innerhalb jeder Gruppe vorhanden und eine Gewichtung wäre folglich erheblich erschwert gewesen.

Im Durchschnitt wurde die Interessantheit und Relevanz der Resilienzförderungsseminare über die drei Kurse hinweg mit $M = 4.75$ ($SD = 0.07$) bei einem möglichen Werterange der Skala von 1 bis 5 bewertet. Der Prozentrang bewegte sich im Intervall von $PR = [95; 99]$ und war damit meist stark überdurchschnittlich. Dies zeigt, dass die Studierenden sich für die Seminarinhalte stark interessierten und sie (für ihre berufliche Zukunft) als außerordentlich relevant wahrnahmen. Die Planung und Darstellung schätzten die Studierenden im Mittel nahezu identisch ein mit $M = 4.76$ ($SD = 0.07$). Zwei der erreichten Prozenträge waren stark überdurchschnittlich ($PR = 98$). Dementsprechend wurden nicht einzig die Inhalte, sondern auch die Struktur und Art der Präsentation ausgesprochen positiv aufgenommen. Gleichmaßen positiv schätzten die Studierenden die Veranstaltung im Allgemeinen ein: Im Durchschnitt wurde für die Veranstaltung über die drei Kurse hinweg die sehr gute Note $M = 1.25$ ($SD = 0.11$) erreicht mit $PR = [91; 99]$. Diese Ergebnisse unterstreichen deutlich die sehr positive Reaktion der Studierenden auf das Seminar und seine Inhalte.

Die dargestellten Werte können durch offene Kommentare auf die Frage nach weiteren Anmerkungen und Anregungen in Bezug auf Dinge, die den Studierenden besonders gut oder besonders schlecht an der Veranstaltung gefallen haben, inhaltlich ergänzt werden. Diese geben eine stärker individualisierte Auskunft über die Eindrücke der Studierenden. Aufgrund des Umfangs der Kommentare und der Schwerpunktsetzung auf die quantitative Evaluation innerhalb dieser Arbeit kann an dieser Stelle keine umfassende Darstellung erfolgen oder gar eine qualitative Analyse. Aus diesem Grund wird lediglich ein allgemeiner subjektiver Eindruck geschildert und es werden einzelne Kommentare zur Illustration aufgegriffen.

Insgesamt fielen die Anmerkungen überwiegend positiv aus: In nur vier von insgesamt 51 vorgenommenen Kommentaren waren auch negative Kritikpunkte vorhanden. Diese stammten ausschließlich von Teilnehmenden des Seminars A. Sie bezogen sich weniger auf die Inhalte und erlernten Strategien, sondern eher auf ‚organisatorische‘ Aspekte wie Zeitmanagement oder Anzahl von Wiederholungen. Beispielhaft sind folgende Anmerkungen aufzuführen: „Z.T. war [die] Zeit doch sehr großzügig bemessen. Wiederholungen der einzelnen Übungen hätten nicht unbedingt durchgeführt werden müssen.“ und

39 Diese Anzahlen weichen etwas von den Angaben der Gruppengrößen in Abb. 14 ab. Dies liegt darin begründet, dass zwei Datensätze nicht in die Analyse aufgenommen werden konnten, da in einem Fall ein Student aus Gruppe B aus unbekannten Gründen nicht an der letzten Erhebung teilnahm und in dem anderen Fall eine Studentin aus Gruppe A das Praxissemester nicht absolvieren konnte. Zudem war eine andere Studentin aus Gruppe B am letzten Seminartermin ihrer Seminargruppe aus privaten Gründen verhindert und nahm deshalb ausschließlich am dritten Workshoptag bei Gruppe C teil, wo sie auch den Evaluationsbogen ausfüllte.

„Am letzten Tag viele Wiederholungen. Zu viele Pausen und ‚Wartezeiten‘ bei Gruppenübungen & Ausfüllen des Toolkits.“. Abgesehen von derartigen Punkten wurden sehr vielseitige positive Aspekte hervorgehoben. So wurde durch Äußerungen wie „sehr alltagsnah und praxisorientiert; gut anwendbar; zukunftsorientiert“ oder „das Seminar mit dem bisher größten Praxisbezug und dem meisten sinnvollen Lernzuwachs; das Engagement der Dozentin war spürbar und hat mit zu dem Interesse am Seminar beigetragen; endlich mal ein Seminar, dass die Studierenden auch als Personen wahrnimmt und deren Bedürfnisse mit berücksichtigt, nicht nur die der Schüler“ besonders die eingeschätzte praktische Relevanz verdeutlicht. Auch in vielen weiteren Äußerungen wurden der Praxisbezug, die praktischen Übungen und das ausgewogene Verhältnis von Theorie und Praxis positiv hervorgehoben.

In einigen Kommentaren wird auch deutlich, dass die Studierenden dank des Seminars das Gefühl hatten, besser konkret auf das Praxissemester vorbereitet zu sein, zum Beispiel: „Mir hat das Seminar sehr gut gefallen. Besonders die eigene Aktivität und der Nutzen für das kommende Praxissemester sowie für den späteren Beruf sind besonders deutlich geworden. Ich fühle mich auf schwierige Phasen nun gut vorbereitet und hoffe, dass ich das Gelernte dann auch gut umsetzen und nutzen kann. Danke für solch ein tolles Seminar, von denen es [in] der Uni leider viel zu wenig[e] gibt!“. Dies zeigt sich auch in folgender Einschätzung: „für das bevorstehende Praxissemester von besonderer Bedeutung; [...] super anschauliches Material, was man auch in Zukunft nutzen kann“. Globale Urteile wie „mit Abstand der beste Kurs, den ich seit langem besucht habe!“ und „Das Seminar war perfekt!“ spiegeln deutlich das sehr positive Gesamturteil wider. Zusammengefasst kann Hypothese 1a), die überdurchschnittliche Ergebnisse in der Lehrevaluation postulierte, uneingeschränkt angenommen werden. Das Level reaction wurde also positiv evaluiert.

4.1.2 Ergebnisse in Bezug auf den Lernerfolg

Auf Ebene des zweiten Levels nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006), learning, wird laut Hypothese 1b) ebenso eine positive Evaluation erwartet. Genauer wird von einer überdurchschnittlichen Bewertung des subjektiv wahrgenommenen Lernzuwachses sowie Prüfungsleistungen, die mindestens im guten Bereich liegen, ausgegangen. Dies wird an dieser Stelle überprüft.

Wie in Abb. 22, Abb. 23 und Abb. 24 bereits erkenntlich war, fügen sich die Einschätzungen des subjektiv wahrgenommenen Lernzuwachses in das sehr positive Bild der sonstigen Lehrevaluation. Der subjektiv wahrgenommene Lernerfolg wurde über das Item *Wie viel haben Sie in dieser Veranstaltung gelernt?* erhoben. Hier wurde bei einem möglichen Werterange von 1 bis 5, bei dem hohe Werte eine hohe Ausprägung des Lernerfolgs indizieren, ein über die drei Gruppen gemittelter Mittelwert von $M = 4.31$ ($SD = 0.10$) erreicht. Dieser Wert liegt zwischen den Antwortmöglichkeiten *viel* und *sehr viel*. In Gruppe A lag ein Mittelwert von $M = 4.16$ ($SD = 0.90$), in Gruppe B ein Mittelwert von $M = 4.40$ ($SD = 0.5$) und in Gruppe C ein Mittelwert von $M = 4.36$ ($SD = 0.66$) vor. Auch in Relation zu anderen Seminaren der Normstichprobe sind diese Werte sehr hoch, denn die Prozentränge bewegen sich zwischen $PR = 90$ und $PR = 96$. Der Lernzuwachs wurde teilweise auch in den offenen Kommentaren (s. Kapitel 4.1.1) betont.

Die eingereichten Reporte (s. Kapitel 3.5) wurden bei den Personen, die sich für eine (benotete) Prüfungsleistung entschieden hatten, anhand eines zuvor festgelegten Bewertungsschemas benotet. Infolgedessen war durch klar definierte Kriterien eine vergleichsweise objektive Bewertungsmöglichkeit gegeben. Die Teilnehmenden waren im Vorfeld in Form eines Erwartungshorizonts über die Bewertungskriterien informiert worden. Es wurden jeweils Punkte in den Kategorien Form, Allgemeines und Leitfragen vergeben. Letztere stellte den Schwerpunkt dar. Bei jeder der drei eigens durchgeführten Übungen, welche die zukünftigen Lehrkräfte reflektieren sollten, wurde bewertet, inwiefern die Studierenden sie im Seminar- und Resilienzkontext verortet hatten, wie gut sie die Durchführung reflektiert hatten, wie sie die Wirkung auf die eigene Person reflektiert hatten und inwiefern sie Überlegungen dazu angestellt hatten, welche positiven Dinge aus der Übung mitgenommen werden können. Anhand der erreichten Gesamtpunktzahl über die drei Kategorien hinweg wurden die Noten vergeben. Dabei ergab sich im Mittel eine Note von $M = 1.64$ ($SD = 0.57$), wobei die schlechteste Bewertung bei 3.00 und die beste bei 1.00 lag.

Zusammengefasst kann folglich gesagt werden, dass der subjektiv empfundene Lernerfolg überdurchschnittlich bewertet wurde. Ebenso entsprachen die erbrachten Prüfungsleistungen den Erwartungen, denn sie wurden im Durchschnitt besser als mit der Note ‚gut‘ bewertet. Demgemäß kann Hypothese 1b) angenommen werden: Das Level learning wurde positiv evaluiert.

4.1.3 Ergebnisse in Bezug auf eine Verhaltensänderung

Als drittes wurde auch das Level behavior nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) evaluiert. Im Rahmen von Hypothese 1c) wurde hier eine positive Verhaltensänderung in Folge des Seminars angenommen: Alle Teilnehmenden sollten die erlernten Übungen, Strategien und Techniken während des Praxissemesters angewendet haben.

Die Nutzungsfrequenz stellt die zentrale Größe zur Überprüfung der Hypothese 1c) und der Hypothese 3 dar. Sie wurde mit Hilfe der in Kapitel 3.5 erwähnten Tabelle zur Dokumentation der Nutzung der Strategien, Übungen und Techniken während des Praxissemesters erfasst. Für die Messbarmachung wurde die absolute Häufigkeit der Nutzung *jeglicher* Strategien ermittelt und die Summe über alle 16 Wochen des gesamten Praxissemesters hinweg gebildet. Dabei wurde die Nutzung während der Ferien nicht berücksichtigt, da nicht alle Studierenden die Strichliste während der Ferien fortgesetzt hatten. Wenn Studierende in der dafür vorgesehenen weiteren leeren Zeile zusätzliche Strategien, die sich gut den Seminarinhalten zuordnen ließen (bspw. der Work-Life-Balance), festgehalten hatten, so gingen diese ebenso in die Wertung ein. Es fand demgemäß ausschließlich die *Anzahl* der Striche in der Liste Berücksichtigung ohne Einbezug der *Art* der verwendeten Strategie oder des *Erfolgs* der Durchführung. Eine Gewichtung im Sinne der verstärkten Wertung spezifischer Übungen war theoretisch nicht begründbar, da die fünf Module gleichberechtigt nebeneinander standen. Somit lag mit der hier ermittelten Nutzungsfrequenz ein reines Maß der Quantität bei Gleichgewichtung aller Übungen vor.

Die auf diese Weise untersuchte Nutzungsfrequenz zeigte, dass alle Teilnehmenden die Strategien während des Praxissemesters mindestens vereinzelt angewendet hatten. Die geringste Gesamtzahl der Nutzung betrug $Min = 8$. Diese Person hatte demzufolge lediglich jede zweite Woche eine der Übungen angewendet. Die höchste Gesamtzahl lag

hingegen bei $Max = 314$. Diese Person gab entsprechend an, im Durchschnitt zwischen zwei und drei Strategien pro Tag verwendet zu haben. Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass alle Seminarteilnehmer*innen die Strategien genutzt hatten. Genauer zeigte sich ein Mittelwert von $M = 78$ ($SD = 54$) und ein Median von $Med = 60$. Im Mittel kamen die Strategien, Übungen und Techniken folglich vier bis fünf Mal pro Woche bei den Studierenden zum Einsatz. Diese Nutzungsfrequenz ist als regelmäßig zu bewerten. Infolgedessen wurde Hypothese 1c) bestätigt: RefueL hat positive Effekte auf dem Level behavior hervorgerufen.

Als Zwischenfazit zu Hypothese 1 kann festgehalten werden, dass diese bestätigt wurde. Es konnten durch RefueL positive Effekte auf die Reaktion der Studierenden, den Lernerfolg und das Verhalten erzielt werden. Diese zeigten sich durch überdurchschnittliche bis stark überdurchschnittliche Ergebnisse in der Lehrevaluation inklusive subjektiv wahrgenommenem Lernerfolg, eine gemittelte Benotung der Prüfungsleistungen zwischen gut und sehr gut sowie eine Nutzungsfrequenz, die bei allen Seminarteilnehmenden die Anwendung einer Strategie in mindestens jeder zweiten Woche indizierte. Die Levels reaction, learning und behavior wurden dementsprechend positiv evaluiert. Als nächster Schritt war die Evaluation des Levels results vorzunehmen. Hierfür erfolgte zunächst eine Sichtung der deskriptiven Fragebogendaten, um im Anschluss mit inferenzstatistischen Analysen fortzufahren.

4.2 Deskriptive Daten

Die Daten wurden im nächsten Schritt auf deskriptiver Ebene betrachtet, um einen Eindruck vom allgemeinen Verlauf der Werte zu erhalten. Zu diesem Zweck wurden Mittelwerte und Standardabweichungen für alle erhobenen Skalen beziehungsweise Unterskalen zu den drei Messzeitpunkten berechnet; dabei wurde zunächst die Gesamtgruppe (KG und EG gemeinsam) in den Fokus genommen (s. Tab. 5). Wie in Kapitel 3.6.1 erläutert, spielen bei der Datenanalyse in Bezug auf den MBI sowohl der Gesamtscore als auch die drei Unterdimensionen *Emotional Exhaustion* (MBI-EE), *Depersonalization* (MBI-DP) und *Lack of Accomplishment* (MBI-LA) eine Rolle, sodass alle vier Werte gebildet wurden. Beim OLBI-S wurden wie empfohlen ausschließlich die Werte für die zwei Unterdimensionen *Exhaustion* (OLBI-EXH) und *Disengagement* (OLBI-DE) berechnet. Das Vorgehen für das Wohlbefinden, operationalisiert durch den PANAS, gestaltete sich analog: Es erfolgte dem üblichen Vorgehen entsprechend eine Bildung separater Werte für den positiven (PANAS-PA) und den negativen Affekt (PANAS-NA). Für die Resilienzskala wurde ausschließlich der Gesamtscore (READ) gebildet, da keine der fünf Unterdimensionen von explizit übergeordnetem Interesse war, sondern vielmehr der allgemeine Resilienzwert. Um eventuelle explorative Analysen zu ermöglichen, wurde ebenso der Mittelwert für die Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR) ermittelt (s. Tab. 5).

Beim Vergleich der Ausgangswerte (t_0) der Gesamtgruppe mit den Werten vor dem Praxissemester (t_1) ergeben sich Differenzen (s. Tab. 5), die minimal den Betrag 0.01 (MBI, MBI-EE, MBI-LA, OLBI-EXH, PANAS-NA) und maximal den Betrag 0.05 (READ) aufweisen. Der mittlere Betrag der Differenz beträgt $M = 0.03$ ($SD = 0.02$). Die Entwicklung von t_0 zu t_2 hingegen zeigt im Minimum den Betrag 0.00 (OLBI-DE) und

im Maximum den Betrag 0.44 (PANAS-PA). Der mittlere Differenzbetrag liegt hier bei $M = 0.18$ ($SD = 0.11$).

Der spezifische Vergleich der Werte der Gesamtgruppe für t_0 versus t_2 , also nach dem Praxissemester, zeigt, dass alle Differenzen ($M_{t_0} - M_{t_2}$) der Skalen MBI, MBI-EE, MBI-LA, OLBI-EXH, OLBI-DE sowie PANAS-NA positiv ausfallen (s. Tab. 5). Das bedeutet, dass die negativ konnotierten Variablen Burnout und negativer Affekt nach dem Praxissemester einen geringeren Wert aufzuweisen scheinen als zu Beginn der Resilienz-/Kontrollgruppenkurse. Lediglich der Wert der Dimension OLBI-DE scheint sich nicht zu verändern ($M(OLBI-DE)_{t_0} - M(OLBI-DE)_{t_2} = 0.00$). Der Differenzwert des positiven Affekts hingegen ist ebenso negativ ausgeprägt wie die Resilienz und die Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung. Also scheinen die entsprechenden (positiv konnotierten) Skalen nach dem Praxissemester höhere Werte als zu t_0 zu zeigen.

Insgesamt ist folglich festzuhalten, dass positiv konnotierte Werte wie der positive Affekt, die Resilienz und die Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung auf deskriptiver Ebene ansteigen, während solche mit negativen Konnotationen wie Burnout und negativer Affekt sinken (s. Tab. 5). Hier stellt sich die Frage, inwiefern der verzeichnete Verlauf von der Versuchsgruppe abhängig ist. Diese Frage soll im Rahmen der inferenzstatistischen Analysen (s. Kapitel 4.3 und Kapitel 4.6) beantwortet werden.

Tab. 5: Mittelwerte (M) aller Skalen mit Standardabweichungen (SD) in Klammern zu den drei Messzeitpunkten (t_0 , t_1 und t_2) für die Gesamtstichprobe ($N = 94$) sowie zusätzlich Mittelwertdifferenzen zwischen t_0 und t_2

Skala	Möglicher Skalen- Range	M_{t_0} (SD)	M_{t_1} (SD)	M_{t_2} (SD)	Differenz $M_{t_0} - M_{t_2}$
MBI	1-4	1.80 (0.33)	1.79 (0.35)	1.60 (0.32)	0.20 (0.27)
MBI-EE	1-4	1.83 (0.44)	1.82 (0.47)	1.61 (0.42)	0.22 (0.37)
MBI-DP	1-4	1.57 (0.42)	1.53 (0.43)	1.36 (0.36)	0.21 (0.42)
MBI-LA	1-4	1.91 (0.30)	1.93 (0.31)	1.75 (0.33)	0.16 (0.30)
OLBI-EXH	1-4	2.60 (0.46)	2.59 (0.50)	2.44 (0.49)	0.16 (0.35)
OLBI-DE	1-4	2.32 (0.48)	2.35 (0.49)	2.32 (0.51)	0.00 (0.36)
PANAS-PA	1-5	3.09 (0.57)	3.06 (0.61)	3.53 (0.57)	-0.44 (0.55)
PANAS-NA	1-5	2.05 (0.63)	2.06 (0.66)	1.87 (0.62)	0.18 (0.60)
READ	1-5	3.88 (0.37)	3.94 (0.39)	3.99 (0.40)	-0.10 (0.27)
WIRKLEHR	1-4	2.98 (0.39)	3.02 (0.39)	3.15 (0.37)	-0.17 (0.31)

Anmerkung. Die aufgeführten Differenzen ergeben sich aus rundungstechnischen Gründen teilweise nicht aus den aufgeführten Mittelwerten.

Erste Anhaltspunkte zur Beantwortung der Frage nach differenziellen Entwicklungsverläufen der zwei unterschiedlichen Versuchsgruppen liefert die Betrachtung der nach Gruppen aufgeteilten Entwicklung der Mittelwerte (s. Tab. 6). Innerhalb der KG liegen

die Differenzbeträge zwischen t_0 und t_1 (vor vs. nach den Seminaren) bei $M = 0.04$ ($SD = 0.04$). Den maximalen Betrag der Veränderung nimmt der positive Affekt mit einem Wert von 0.13 an. Das Minimum beträgt 0.01 (MBI und WIRKLEHR). In der EG zeigt sich ein mittlerer Differenzbetrag von $M = 0.03$ ($SD = 0.02$). Minimal ist eine Veränderung von 0.00 vorhanden (MBI-EE) und maximal von 0.08 (WIRKLEHR).

Tab. 6: Mittelwerte (M) aller Skalen mit Standardabweichungen (SD) in Klammern zu den drei Messzeitpunkten (t_0 , t_1 und t_2) für Kontrollgruppe (KG, $n = 35$) und Experimentalgruppe (EG, $n = 59$) sowie zusätzlich Mittelwertdifferenzen zwischen t_0 und t_2

Gruppe	Skala	M_{t_0} (SD)	M_{t_1} (SD)	M_{t_2} (SD)	Differenz $M_{t_0} - M_{t_2}$
KG	MBI	1.79 (0.35)	1.78 (0.36)	1.65 (0.36)	0.14 (0.31)
	MBI-EE	1.84 (0.45)	1.83 (0.46)	1.67 (0.45)	0.18 (0.39)
	MBI-DP	1.63 (0.50)	1.54 (0.45)	1.41 (0.43)	0.22 (0.48)
	MBI-LA	1.82 (0.31)	1.88 (0.32)	1.79 (0.37)	0.03 (0.26)
	OLBI-EXH	2.66 (0.56)	2.71 (0.54)	2.59 (0.49)	0.08 (0.31)
	OLBI-DE	2.31 (0.53)	2.42 (0.52)	2.43 (0.53)	-0.11 (0.34)
	PANAS-PA	3.14 (0.51)	3.01 (0.48)	3.43 (0.66)	-0.29 (0.53)
	PANAS-NA	2.16 (0.75)	2.12 (0.79)	2.05 (0.74)	0.11 (0.64)
	READ	3.89 (0.41)	3.93 (0.44)	3.94 (0.47)	-0.06 (0.29)
	WIRKLEHR	3.10 (0.42)	3.09 (0.41)	3.12 (0.42)	-0.02 (0.29)
EG	MBI	1.81 (0.31)	1.80 (0.34)	1.57 (0.29)	0.23 (0.24)
	MBI-EE	1.82 (0.44)	1.82 (0.47)	1.57 (0.41)	0.25 (0.36)
	MBI-DP	1.53 (0.37)	1.52 (0.43)	1.33 (0.31)	0.20 (0.39)
	MBI-LA	1.97 (0.29)	1.96 (0.31)	1.73 (0.30)	0.24 (0.29)
	OLBI-EXH	2.56 (0.39)	2.51 (0.46)	2.35 (0.47)	0.21 (0.36)
	OLBI-DE	2.32 (0.46)	2.30 (0.46)	2.26 (0.49)	0.06 (0.36)
	PANAS-PA	3.06 (0.60)	3.08 (0.67)	3.59 (0.51)	-0.53 (0.54)
	PANAS-NA	1.99 (0.54)	2.03 (0.58)	1.76 (0.51)	0.22 (0.58)
	READ	3.88 (0.36)	3.94 (0.37)	4.01 (0.36)	-0.13 (0.25)
	WIRKLEHR	2.90 (0.36)	2.98 (0.37)	3.17 (0.34)	-0.26 (0.28)

Anmerkung. Die aufgeführten Differenzen ergeben sich aus rundungstechnischen Gründen teilweise nicht aus den aufgeführten Mittelwerten.

Weitere Erkenntnisse bringt der Vergleich von t_0 und t_2 mit sich. In Bezug auf den MBI-Gesamtscore sowie die Burnout-Dimensionen MBI-EE, MBI-DP und MBI-LA zeigt sich, dass sowohl in der KG als auch in der EG die Differenzwerte positiv ausfallen. Beim OLBI-S scheinen zwischen den beiden Gruppen Unterschiede vorhanden zu sein. Auf deskriptiver Ebene nimmt die Ausprägung der Burnout-Dimension OLBI-EXH in beiden Gruppen von t_0 zu t_2 ab, doch der Differenzbetrag in der EG ist drei Mal so hoch wie in der KG. Die Differenz in der Burnout-Dimension OLBI-DE ist zudem in der KG negativ, während sie in der EG positiv ist. Dies erklärt den gleichbleibenden Wert, der in der Gesamtgruppe zu beobachten ist (s. Tab. 5). Signifikanztestungen hierzu erfolgen im Rahmen der Hypothesentestung. Beim Wohlbefinden, der Resilienz und der Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung sind in KG und EG in Bezug auf die Vorzeichen der Differenzen ähnliche Entwicklungen zu beobachten: Bei allen positiv konnotierten Konstrukten liegt eine negative Differenz vor, das heißt der Wert zu t_2 ist auf deskriptiver Ebene höher als der zu t_0 . Beim negativen Affekt liegt eine positive Differenz vor. Die Veränderungen in der EG sind dabei teilweise (mehr als) doppelt so groß wie in der KG. Diese Tendenzen im Bereich des Wohlbefindens, der Resilienz und der Selbstwirksamkeit sollen in Kapitel 4.6 explorativ analysiert werden.

Resümierend ist zu sagen, dass von t_0 zu t_2 auf deskriptiver Ebene in der EG in *keiner* der Variablen eine ‚ungünstige Entwicklung‘ (im Sinne eines Anstiegs der Burnout-Symptomatik und des negativen Affekts oder eines Sinkens der Resilienz, des positiven Affekts und der Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung) zu beobachten ist. In der KG jedoch ist dies bei der Burnout-Dimension OLBI-DE der Fall. Die ‚günstigen Entwicklungen‘ scheinen zudem in der EG (mit Ausnahme der Burnout-Dimension MBI-DP) stärker ausgeprägt zu sein als in der KG. Es bleibt inferenzstatistisch zu überprüfen, inwiefern sich die beschriebenen Entwicklungsverläufe statistisch bedeutsam zwischen den beiden Untersuchungsgruppen unterscheiden und wie diese Effekte zu erklären sind.

4.3 Inferenzstatistische Ergebnisse auf dem Evaluationslevel results (Hauptwirksamkeitsnachweis, Hypothese 2)

Die Burnout-Symptomatik zu t_2 wird laut Hypothese 2 von der Gruppe, in Form einer geringeren Ausprägung in der EG als in der KG, vorhergesagt, wenn für die Burnout-Symptomatik zu t_0 kontrolliert wird. Dieser Effekt soll einerseits bei Konstanzhaltung der Resilienz zu t_0 und andererseits unter Berücksichtigung von Geschlecht und Alter bestehen bleiben. Zur Überprüfung der Wirkung der Gruppenzugehörigkeit wurde das Verfahren der hierarchischen Regression gewählt (s. Kapitel 3.6.2).

Aus den in Kapitel 3.6.1 angeführten Gründen wurden sechs hierarchische Regressionsanalysen zur Testung der Hypothese 2 gerechnet. Sie verliefen jeweils nach dem gleichen Schema, das bereits allgemein in Kapitel 3.6.2 erläutert wurde. Spezifisch für Hypothese 2 wurde folgendermaßen vorgegangen: Der Wert des jeweiligen Maßes für Burnout zu t_2 fungierte als AV. In einem ersten Schritt wurde der Wert des Burnout-Maßes zu t_0 in die Regression eingeschlossen. Es wurde auf diese Weise für die unterschiedlichen Ausgangswerte kontrolliert. Im zweiten Schritt wurde die UV Gruppenzugehörigkeit aufgenommen (mit 1 = KG und 2 = EG), in einem dritten Schritt die Resilienz zu t_0 und in einem vierten Schritt die Faktoren Geschlecht (mit 1 = männlich und 2 =

weiblich) und Alter. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analysen mit den sechs verschiedenen AVn vorgestellt.

4.3.1 Testung der Wirksamkeit mittels MBI

Bei Verwendung des MBI-Gesamtscores zu t_2 als AV in einer hierarchischen Regression (s. Tab. 7) ergab sich im ersten Schritt ein positiver signifikanter Einfluss des MBI-Gesamtscores zu t_0 ($\beta = .65$, $t(92) = 8.13$, $p < .001$), der in allen weiteren Schritten signifikant blieb. Das bedeutet, dass der Wert zu t_0 erwartungsgemäß den Wert zu t_2 vorhersagte. Der zweite Schritt zeigte einen signifikanten Effekt der Gruppe in die erwartete Richtung, was sich am negativen Vorzeichen des Regressionsgewichts ausmachen lässt ($\beta = -.14$, $t(91) = -1.75$, $p = .042$). Dieser blieb auch bei Hinzunahme der Resilienz zu t_0 im dritten Schritt erhalten ($\beta = -.14$, $t(90) = -1.75$, $p = .042$). Ebenso bei Konstanthaltung des Geschlechts und des Alters behielt die Gruppenzugehörigkeit ihren Effekt ($\beta = -.14$, $t(88) = -1.72$, $p = .045$). Die Burnout-Symptomatik gemäß MBI-Gesamtscore zu t_2 war folglich – unter Berücksichtigung des Wertes zu t_0 – in der EG geringer als in der KG. Auch bei Einschluss der Resilienz zu Beginn des Trainings und wesentlicher soziodemographischer Faktoren in die Analyse blieb dieser Unterschied bestehen. Hypothese 2 kann in Bezug auf den MBI-Gesamtscore folglich angenommen werden. Das heißt, dass RefueL im Vergleich zur KG eine mildernde Wirkung auf den Burnout-Gesamtscore hatte und dementsprechend als wirksam auf dem Level results bezeichnet werden kann. Die Maßnahme hatte demnach ein knappes halbes Jahr nach ihrem Abschluss derart starke Auswirkungen, dass sie noch Gruppenunterschiede hervorrief. Bei allen anderen aufgenommenen Prädiktoren waren keine signifikanten Effekte zu verzeichnen.

Tab. 7: Zusammenfassung der hierarchischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable MBI-Gesamtscore (MBI) zu t_2 ($N = 94$)

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	R^2	ΔR^2
1. Schritt:				.42***	
MBI (t_0)	0.63	0.08	.65***		
2. Schritt:				.44***	.02*
MBI (t_0)	0.64	0.08	.65***		
Gruppe	-0.09	0.05	-.14*		
3. Schritt:				.46***	.02
MBI (t_0)	0.56	0.09	.57***		
Gruppe	-0.09	0.05	-.14*		
Resilienz (t_0)	-0.13	0.08	-.16		
4. Schritt:				.46***	.01
MBI (t_0)	0.56	0.09	.57***		
Gruppe	-0.09	0.05	-.13*		
Resilienz (t_0)	-0.14	0.08	-.17		
Geschlecht	-0.10	0.11	-.08		
Alter	0.00	0.01	.01		

Anmerkung. Schritt 2: $f^2 = .03$, Schritt 3: $f^2 = .03$, Schritt 4: $f^2 = .01$.

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

Gleiches gilt ebenso für die Ausprägung der Unterdimension *Lack of Accomplishment* des MBI zu t_2 (s. Tab. 8): Auch hier hatte der MBI-Wert *Lack of Accomplishment* zu t_0 in allen Schritten einen signifikanten Effekt. Ebenso besaß die Gruppenzugehörigkeit in den Schritten 2 bis 4 eine signifikante Vorhersagekraft (im 2. Schritt: $\beta = -.23$, $t(91) = -2.68$, $p = .005$, im 3. Schritt: $\beta = -.21$, $t(90) = -2.47$, $p = .008$ und im 4. Schritt: $\beta = -.22$, $t(88) = -2.47$, $p = .008$). Das heißt, es bestätigte sich bei dieser MBI-Unterdimension die Hypothese, dass in der EG im Vergleich zur KG eine geringere Burnout-Symptomatik zu t_2 vorliegt – erneut unter Konstanthaltung der genannten Faktoren. Somit konnte das Programm RefueL auch in diesem Fall etwa ein halbes Jahr später und nach Praxiserprobung eine günstigere Entwicklung der Burnout-Symptomatik hervorrufen, was seine Wirksamkeit bestätigt.

Tab. 8: Zusammenfassung der hierarchischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable Lack of Accomplishment des Maslach Burnout Inventory (MBI-LA) zu t_2 ($N = 94$)

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	R^2	ΔR^2
1. Schritt:				.32***	
MBI-LA (t_0)	0.60	0.09	0.56***		
2. Schritt:				.37***	.05**
MBI-LA (t_0)	0.66	0.09	0.62***		
Gruppe	-0.16	0.06	-0.23**		
3. Schritt:				.38***	.02
MBI-LA (t_0)	0.58	0.11	0.54***		
Gruppe	-0.14	0.06	-0.21**		
Resilienz (t_0)	-0.13	0.08	-0.15		
4. Schritt:				.39***	.01
MBI-LA (t_0)	0.59	0.11	0.55***		
Gruppe	-0.14	0.06	-0.21**		
Resilienz (t_0)	-0.13	0.08	-0.15		
Geschlecht	-0.08	0.12	-0.06		
Alter	0.01	0.01	0.07		

Anmerkung. Schritt 2: $f^2 = .08$, Schritt 3: $f^2 = .03$, Schritt 4: $f^2 = .01$.

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

In Bezug auf die MBI-Unterdimensionen *Emotional Exhaustion* (s. Tab. 9) und *Depersonalization* (s. Tab. 10) konnte dieser Befund nicht bestätigt werden. Die Gruppe erzielte bei beiden Variablen in *keinem* der Schritte einen signifikanten Effekt. Abgesehen von den Burnout-Werten zu t_0 erreichte bei der Unterdimension *Emotional Exhaustion* kein Prädiktor Signifikanz (s. Tab. 9). Bei der Dimension *Depersonalization* (s. Tab. 10) war dies zusätzlich noch in Bezug auf die Resilienz zu t_0 der Fall (im 3. Schritt: $\beta = -.26$, $t(90) = -2.70$, $p = .008$ und im 4. Schritt: $\beta = -.26$, $t(88) = -2.70$, $p = .008$). Die Berechnungen zu diesen beiden Unterdimensionen bestätigen folglich nicht die Hypothese 2, da die Gruppenzugehörigkeit keine bedeutsame Auswirkung auf die Ausprägung der Burnout-Unterdimensionen nach dem Praxissemester hatte.

Tab. 9: Zusammenfassung der hierarchischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable Emotional Exhaustion des Maslach Burnout Inventory (MBI-EE) zu t_2 ($N = 94$)

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>R</i> ²	ΔR^2
1. Schritt:				.41***	
MBI-EE (t_0)	0.62	0.08	0.64***		
2. Schritt:				.42***	.01
MBI-EE (t_0)	0.62	0.08	0.64***		
Gruppe	-0.08	0.07	-0.09		
3. Schritt:				.43***	.01
MBI-EE (t_0)	0.57	0.08	0.59***		
Gruppe	-0.08	0.07	-0.09		
Resilienz (t_0)	-0.12	0.10	-0.11		
4. Schritt:				.43***	.01
MBI-EE (t_0)	0.57	0.09	0.59***		
Gruppe	-0.08	0.07	-0.09		
Resilienz (t_0)	-0.13	0.10	-0.11		
Geschlecht	-0.13	0.15	-0.08		
Alter	0.00	0.01	0.00		

Anmerkung. Schritt 2: $f^2 = .02$, Schritt 3: $f^2 = .02$, Schritt 4: $f^2 = .01$.

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

Zusammengenommen sind die Ergebnisse bei Verwendung des MBI als AV somit nicht eindeutig: In Bezug auf den Gesamtscore, dem eine besondere Bedeutung beizumessen ist, und eine Unterdimension wurde Hypothese 2 bestätigt; in Bezug auf zwei andere Unterdimensionen jedoch nicht. Insofern sind die Ergebnisse bei Verwendung des OLBI-S als AV umso mehr von Relevanz.

Tab. 10: Zusammenfassung der hierarchischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable Depersonalization des Maslach Burnout Inventory (MBI-DP) zu t_2 ($N = 94$)

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	R^2	ΔR^2
1. Schritt:				.18***	
MBI-DP (t_0)	0.36	0.08	.42***		
2. Schritt:				.18***	.00
MBI-DP (t_0)	0.35	0.08	.42***		
Gruppe	-0.04	0.07	-.05		
3. Schritt:				.24***	.06**
MBI-DP (t_0)	0.28	0.08	.33***		
Gruppe	-0.05	0.07	-.07		
Resilienz (t_0)	-0.25	0.09	-.26**		
4. Schritt:				.26***	.02
MBI-DP (t_0)	0.27	0.08	.32***		
Gruppe	-0.05	0.07	-.06		
Resilienz (t_0)	-0.25	0.09	-.26**		
Geschlecht	-0.08	0.14	-.06		
Alter	-0.01	0.01	-.09		

Anmerkung. Schritt 2: $f^2 = .00$, Schritt 3: $f^2 = .08$, Schritt 4: $f^2 = .02$.

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

4.3.2 Testung der Wirksamkeit mittels OLBI-S

Wie in 3.6.1 beschrieben, wurden beim OLBI-S die zwei Unterdimensionen (*Exhaustion* und *Disengagement*) als AVn eingesetzt. In den entsprechenden zwei Regressionsanalysen zeigte sich das gleiche Bild wie beim MBI-Gesamtscore und der MBI-Unterdimension *Lack of Accomplishment*. Der Einfluss des Burnout-Wertes zu t_0 besaß in allen vier Schritten einen signifikanten Einfluss. Die Wirkung der Gruppenzugehörigkeit auf den Faktor *Exhaustion* (s. Tab. 11) wies in allen drei Schritten Signifikanz auf (im 2. Schritt: $\beta = -.16$, $t(91) = -2.28$, $p = .013$, im 3. Schritt: $\beta = -.16$, $t(90) = -2.37$, $p = .010$ und im 4. Schritt: $\beta = -.16$, $t(88) = -2.34$, $p = .011$). Mit dem Einfluss der Gruppenzugehörigkeit auf den Faktor *Disengagement* (s. Tab. 12) verhielt es sich gleichermaßen (im 2. Schritt: $\beta = -.16$, $t(91) = -2.36$, $p = .011$, im 3. Schritt: $\beta = -.16$, $t(90) = -2.35$, $p = .011$ und im 4. Schritt: $\beta = -.16$, $t(88) = -2.34$, $p = .011$). Die Analyse der Unterdimensionen des OLBI-S weist demgemäß die Wirksamkeit des Programms RefueL auf dem Level results nach. Es kann bei Verwendung des OLBI-S die Hypothese 2 angenommen werden.

Tab. 11: Zusammenfassung der hierarchischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable Exhaustion des Oldenburg Burnout Inventory für Studierende (OLBI-EXH) zu t_2 ($N = 94$)

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>R</i> ²	ΔR^2
1. Schritt:				.55***	
OLBI-EXH (t_0)	0.78	0.07	.74***		
2. Schritt:				.57***	.02*
OLBI-EXH (t_0)	0.77	0.07	.72***		
Gruppe	-0.16	0.07	-.16*		
3. Schritt:				.58***	.01
OLBI-EXH (t_0)	0.73	0.08	.69***		
Gruppe	-0.16	0.07	-.16**		
Resilienz (t_0)	-0.15	0.09	-.11		
4. Schritt:				.58***	.00
OLBI-EXH (t_0)	0.73	0.08	.69***		
Gruppe	-0.16	0.07	-.16*		
Resilienz (t_0)	-0.15	0.10	-.11		
Geschlecht	-0.03	0.15	-.02		
Alter	0.00	0.01	.00		

Anmerkung. Schritt 2: $f^2 = .06$, Schritt 3: $f^2 = .03$, Schritt 4: $f^2 = .00$.

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

In der EG lag zu t_2 demnach eine geringere Ausprägung der beiden OLBI-S-Dimensionen vor im Vergleich zur KG, wenn für den Ausgangswert kontrolliert wurde. Dieser Effekt blieb auch bei Kontrolle des Ausgangswertes der Resilienz und der soziodemographischen Daten bestehen. Es kann folglich zusammengefasst werden, dass sich die Teilnahme an der Präventionsmaßnahme bei vier von sechs Burnout-bezogenen Variablen im Vergleich zu einer Nicht-Teilnahme positiv (i.S. einer geringeren Ausprägung der Burnout-Symptomatik) auf die Verfassung der Studierenden etwa ein halbes Jahr später sowie nach der Möglichkeit der Praxiserprobung ausgewirkt hat. Hypothese 2 kann entsprechend angenommen werden.

Tab. 12: Zusammenfassung der hierarchischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable Disengagement des Oldenburg Burnout Inventory für Studierende (OLBI-DE) zu t_2 ($N = 94$)

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>R</i> ²	ΔR^2
1. Schritt:				.54***	
OLBI-DE (t_0)	0.78	0.07	.74***		
2. Schritt:				.57***	.03*
OLBI-DE (t_0)	0.78	0.07	.74***		
Gruppe	-0.17	0.07	-.16*		
3. Schritt:				.57***	.00
OLBI-DE (t_0)	0.77	0.08	.73***		
Gruppe	-0.17	0.07	-.16*		
Resilienz (t_0)	-0.06	0.10	-.05		
4. Schritt:				.57***	.00
OLBI-DE (t_0)	0.77	0.08	.73***		
Gruppe	-0.17	0.07	-.16*		
Resilienz (t_0)	-0.06	0.10	-.05		
Geschlecht	-0.02	0.15	-.01		
Alter	0.01	0.01	.04		

Anmerkung. Schritt 2: $f^2 = .06$, Schritt 3: $f^2 = .00$, Schritt 4: $f^2 = .00$.

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

4.4 Testung der Wirkungsweise des Programms RefueL (Hypothese 3)

Nachdem die Wirkung der ergriffenen Maßnahme in ihren Grundzügen bestätigt werden konnte, stellt sich die Frage nach der Wirkungsweise beziehungsweise den Ursachen dieser positiven Effekte. Zu diesem Zweck wurde überprüft, ob die festgestellte Entwicklung der Burnout-Symptomatik auf die Nutzung der im Seminar erlernten Strategien zum Umgang mit der möglicherweise als belastend erlebten Situation des Praxissemesters zurückzuführen ist. Die in Kapitel 4.1.3 zur Überprüfung der Hypothese 1c (Level behavior) bereits deskriptiv untersuchte Nutzungsfrequenz stellt ebenso die in der dritten Hypothese zentrale UV dar. Die verwendeten Werte wurden, wie in Kapitel 4.1.3 beschrieben, unter Gleichgewichtung aller Übungen ermittelt. Zur Testung der Hypothese 3 wurde zunächst eine hierarchische Regression innerhalb der Substichprobe der EG gerechnet. Im Anschluss wurden Gruppenvergleiche, die auch die KG einbezogen, durchgeführt.

4.4.1 Testung mittels Regression innerhalb der Experimentalgruppe

In der hierarchischen Regression innerhalb der EG wurde getestet, ob die Häufigkeit der Strategienutzung die Ausprägung der Burnout-Symptomatik zu t_2 vorhersagt. Wie in Kapitel 3.6.1 erläutert, wurde die Burnout-Symptomatik bei dieser Hypothese ausschließlich durch die beiden Unterdimensionen des OLBI-S operationalisiert. Es wurden daher zwei Regressionsanalysen durchgeführt.

Im ersten Schritt der hierarchischen Regression wurde auch hier die Ausprägung der Burnout-Dimension zu t_0 zur Kontrolle aufgenommen. Im zweiten Schritt wurde die Nutzungsfrequenz, als in den Fokus genommener Prädiktor, hinzugefügt. Im dritten Schritt kam wie auch bei Hypothese 1 der Resilienzwert zu t_0 hinzu und die soziodemographischen Daten Geschlecht und Alter folgten im vierten und damit letzten Schritt.

Bei Verwendung der OLBI-S-Dimension *Exhaustion* zu t_2 als AV ergab sich wie zu erwarten in allen Schritten ein signifikantes Regressionsgewicht für die Ausprägung der Unterdimension *Exhaustion* zu t_0 (s. Tab. 13). Im zweiten Schritt war – der Hypothese 3 entsprechend – ein signifikanter Einfluss der Nutzungsfrequenz vorhanden ($\beta = -.18$, $t(56) = -1.83$, $p = .037$). Aufgrund des negativen Vorzeichens kann geschlossen werden, dass der Effekt in die erwartete Richtung vorlag: Personen mit hoher Nutzungsfrequenz zeigten eine günstigere Burnout-Symptomatik als solche mit geringer Nutzungsfrequenz. Bei Hinzunahme der Resilienz zu t_0 verlor die Nutzungsfrequenz ihre Signifikanz als Einflussgröße ($\beta = -.16$, $t(55) = -1.64$, $p = .053$). Dieser Befund blieb auch bei Einschluss der soziodemographischen Faktoren im vierten Schritt der hierarchischen Regression bestehen ($\beta = -.16$, $t(53) = -1.53$, $p = .066$). Das bedeutet, der Nutzungsfrequenz konnte nur begrenzt eine Auswirkung auf die Unterdimension *Exhaustion* nachgewiesen werden.

Analog zum beschriebenen Verfahren wurde in Bezug auf die Unterdimension *Disengagement* zu t_2 vorgegangen. Ebenso in diesem Fall erwies sich die Wirkung ihres Wertes zu t_0 in allen vier Schritten als signifikant (s. Tab. 14). Im zweiten Schritt zeigte sich zwar – beurteilt anhand des Vorzeichens des Regressionsgewichtes – eine Wirkung der Nutzungsfrequenz in die erwartete Richtung, doch diese wies keine Signifikanz auf ($\beta = -.10$, $t(56) = -1.04$, $p = .151$). Dieses Ergebnis blieb sowohl im dritten ($\beta = -.09$, $t(55) = -0.90$, $p = .187$) als auch im vierten Schritt ($\beta = -.06$, $t(53) = -0.63$, $p = .265$) unverändert. Es ist dementsprechend von keinem Zusammenhang zwischen der Nutzungsfrequenz und der Ausprägung des *Disengagements* zu t_2 auszugehen.

Tab. 13: Zusammenfassung der hierarchischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable Exhaustion des Oldenburg Burnout Inventory für Studierende (OLBI-EXH) zu t_2 ($n = 59$)

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>R</i> ²	ΔR^2
1. Schritt:				.45***	
OLBI-EXH (t_0)	0.81	0.12	.67***		
2. Schritt:				.48***	.03*
OLBI-EXH (t_0)	0.80	0.12	.67***		
Nutzungsfrequenz	0.00	0.00	-.18*		
3. Schritt:				.49***	.01
OLBI-EXH (t_0)	0.78	0.12	.65***		
Nutzungsfrequenz	0.00	0.00	-.16		
Resilienz (t_0)	-0.12	0.13	-.09		
4. Schritt:				.49***	.00
OLBI-EXH (t_0)	0.77	0.12	.65***		
Nutzungsfrequenz	0.00	0.00	-.16		
Resilienz (t_0)	-0.13	0.14	-.10		
Geschlecht	-0.11	0.21	-.06		
Alter	0.01	0.02	.05		

Anmerkung. Schritt 2: $f^2 = .06$, Schritt 3: $f^2 = .02$, Schritt 4: $f^2 = .01$.

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

Insgesamt konnte in Bezug auf die Dimension *Exhaustion* gemäß der Hypothese ein Effekt der Nutzungsfrequenz gefunden werden. Dieser blieb bei Hinzunahme der Resilienz zu t_0 sowie soziodemographischer Daten jedoch nicht statistisch bedeutsam. Zudem blieb die Häufigkeit der Verwendung der erlernten Strategien in Bezug auf die Dimension *Disengagement* innerhalb der EG gänzlich ohne statistische Wirkung. Dieser Befund ist nicht hypothesenkonform, könnte aber dadurch hervorgerufen worden sein, dass die Studierenden die Tabelle möglicherweise nicht stringent ausgefüllt haben.

Tab. 14: Zusammenfassung der hierarchischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable Disengagement des Oldenburg Burnout Inventory für Studierende (OLBI-DE) zu t_2 ($n = 59$)

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	R^2	ΔR^2
1. Schritt:				.51***	
OLBI-DE (t_0)	0.76	0.10	.71***		
2. Schritt:				.52***	.01
OLBI-DE (t_0)	0.76	0.10	.71***		
Nutzungsfrequenz	0.00	0.00	-.10		
3. Schritt:				.52***	.00
OLBI-DE (t_0)	0.75	0.10	.70***		
Nutzungsfrequenz	0.00	0.00	-.08		
Resilienz (t_0)	-0.10	0.13	-.07		
4. Schritt:				.54***	.02
OLBI-DE (t_0)	0.77	0.10	.72***		
Nutzungsfrequenz	0.00	0.00	-.06		
Resilienz (t_0)	-0.10	0.13	-.07		
Geschlecht	-0.19	0.21	-.10		
Alter	0.02	0.02	.16		

Anmerkung. Schritt 2: $f^2 = .02$, Schritt 3: $f^2 = .01$, Schritt 4: $f^2 = .04$.

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

4.4.2 Testung mittels Gruppenvergleichen

Auch die KG sollte in einem nachgeschalteten Schritt in die Analyse der Nutzungsfrequenz aufgenommen werden. Für diese Personengruppe lagen jedoch keine Werte der Nutzungsfrequenz vor, weil sie keine Tabelle ausgefüllt hatte: Die Teilnehmenden der KG hatten die Strategien nicht in der beschriebenen gezielten Form sowie eingebettet in den Resilienzkontext kennengelernt. Auch fand hier kein Self-Monitoring in Form der Dokumentation über die Strichliste statt. Infolgedessen konnte davon ausgegangen werden, dass sie die Techniken zumindest nicht vergleichbar systematisch und intentional während des Praxissemesters angewendet hatten und dass sich die KG in der Nutzung möglicher Bewältigungsstrategien insofern erheblich von der EG unterschied. Dementsprechend erhielten *alle* Teilnehmenden der KG den Wert ‚0‘ für die Nutzungsfrequenz, der für ‚keine‘ intentionale Nutzung ($n = 35$) stand. Auch in der EG sollte eine kategoriale Einteilung erzeugt werden. Hier lag das Minimum der Nutzung bei 8 (und das Maximum bei 314; s. Kapitel 4.1.3), gefolgt vom nächsthöheren Wert 24, sodass selbst die Personen mit der geringsten Nutzung eine stärkere intentionale Anwendung der Strategien aufwiesen als die KG und somit von dieser zu unterscheiden waren. Für die Kategorienbildung wurde ein Mediansplit vorgenommen: Studierende, die in der Summe ma-

ximal 60 Mal eine Strategie benutzt hatten, erhielten den Wert ‚1‘ für eine *geringe Nutzung* ($n = 30$) und Personen, die über 60 Mal eine Nutzung zeigten, den Wert ‚2‘ ($n = 29$) für eine *hohe Nutzung*. Auf diese Weise entstand eine ordinalskalierte Variable der Nutzungsfrequenz mit den Abstufungen ‚keine‘ (0), *geringe* (1) und *hohe* (2) *Nutzung*, die nun für die Analysen genutzt werden konnte.

In Form dreier Gruppenvergleiche pro Unterdimension wurde ermittelt, inwiefern sich die Nutzungsfrequenz – auch über die beiden Untersuchungsgruppen hinweg – auswirkte. Es wurden sämtliche Kombinationsmöglichkeiten der drei Merkmalsausprägungen, also der drei Stufen der Nutzungsfrequenz, getestet:

- Nutzungsfrequenz = 1 versus Nutzungsfrequenz = 2 (*geringe* vs. *hohe* Nutzung)
- Nutzungsfrequenz = 0 versus Nutzungsfrequenz = 2 (‚keine‘ vs. *hohe* Nutzung)
- Nutzungsfrequenz = 0 versus Nutzungsfrequenz = 1 (‚keine‘ vs. *geringe* Nutzung).

Um auch bei diesem Vorgehen die entsprechenden Ausgangswerte zu berücksichtigen, wurde als AV jeweils der *Zuwachs* von t_0 zu t_2 betrachtet, operationalisiert durch die Differenz ‚Burnout-Wert zu t_2 – Burnout-Wert zu t_0 ‘. Auf diese Weise konnten die individuellen Veränderungen über die Zeit ermittelt werden.

Wie im Folgenden gezeigt wird, erwies sich in beiden Dimension jeweils der Unterschied zwischen der Gruppe mit ‚keiner‘ Nutzungsfrequenz (= 0) und der Gruppe mit *hoher* Nutzungsfrequenz (= 2) als signifikant. In der Dimension *Disengagement* war zudem die Gruppe *ohne* Nutzung (= 0) von der mit *geringer* Nutzung (= 1) verschieden. Bei allen anderen Vergleichen ergaben sich keine bedeutsamen Gruppenunterschiede (s. Abb. 25 und Abb. 26). In zwei Fällen wurde bei der Analyse, wie in Kapitel 3.6.2 erläutert, auf den non-parametrischen Mann-Whitney-U-Test zurückgegriffen. In den folgenden Absätzen werden die Ergebnisse pro Vergleich detaillierter dargestellt.

Im ersten Vergleich wurde wie bei der im vorigen Unterkapitel beschriebenen hierarchischen Regression lediglich die EG betrachtet. Nun wurde allerdings *dichotomisiert* untersucht, ob ein Unterschied zwischen Personen mit *hoher* und Personen mit *geringer* Nutzungsfrequenz (Wert 1 vs. Wert 2) existiert. Dies war weder beim Zuwachs der Dimension *Exhaustion* ($t(57) = 1.03, p = .153$) noch beim Zuwachs des *Disengagements* ($t(57) = 0.69, p = .245$) der Fall. Letzteres Ergebnis deckt sich mit dem negativen Ergebnis der hierarchischen Regression bei Verwendung der Rohdaten, während das Ergebnis der Dimension *Exhaustion* im Widerspruch zur im ersten Schritt signifikanten Vorhersagekraft der Nutzungsfrequenz im Rahmen der Regression steht.

In einem zweiten Vergleich wurde die Gruppe mit ‚keiner‘ Nutzung mit der Gruppe mit *hoher* Nutzung verglichen, sprich Personen mit Wert 0 versus Personen mit Wert 2. Hier zeigte sich sowohl für die Dimension *Exhaustion* ($Z = -2.07, p = .019$) als auch für *Disengagement* ($t(62) = 2.24, p = .015$) ein signifikanter Gruppenunterschied. Die Differenz lag jeweils in die angenommene Richtung vor, in Form einer günstigeren Entwicklung der Burnout-Symptomatik der Personen mit hoher Nutzungsfrequenz im Vergleich zur KG.

Ein weiterer gruppenübergreifender Vergleich des Effekts der Nutzungsfrequenz fand zwischen der Gruppe mit ‚keiner‘ Nutzung und Personen mit *geringer* Nutzung statt, sprich zwischen der Gruppe mit dem Wert 0 versus der mit dem Wert 1. Es wurde dementsprechend getestet, ob selbst die Personen mit niedriger Nutzungsfrequenz im Vorteil gegenüber der KG waren. Dies konnte teilweise bestätigt werden: Der Gruppenunterschied im Zuwachs der Dimension *Exhaustion* war zwar nicht signifikant ($Z = -0.75, p =$

.227), aber der Zuwachs des *Disengagements* unterschied sich signifikant zwischen den Gruppen ($t(63) = 1.68, p = .049$). Selbst Personen mit geringer Nutzung erwiesen sich infolgedessen teils als weniger gefährdet für eine negative Entwicklung der Burnout-Symptomatik als die Personen ohne Nutzung.

Abschließend betrachtet sind die Befunde zur Nutzungsfrequenz inkonsistent, sodass Hypothese 3 nur in Teilen angenommen werden kann: Innerhalb der EG kann kein eindeutiger Effekt gezeigt werden und gruppenübergreifend ist ein Unterschied in beiden Dimensionen einzig beim Vergleich zwischen Personen mit ‚keiner‘ und Personen mit hoher Nutzungsfrequenz nachweisbar. Graphisch lässt sich ein leichter Trend erkennen, dass mit steigender Nutzungsfrequenz ein geringer werdender Zuwachs (bzw. ein stärkeres Absinken) der Burnout-Symptomatik zu beobachten ist, was der Hypothese entspricht. Möglicherweise liegen die etwas widersprüchlichen Ergebnisse in der eingeschränkten Power sowie einer vergleichsweise geringen Varianz in den Randbereichen der Nutzungsfrequenz begründet. Die Ergebnisse der Analysen könnten dafür sprechen, dass die Maßnahme besonders für Personen mit hoher Nutzungsfrequenz wirksam gewesen ist. Es kann jedoch nicht geschlussfolgert werden, dass Personen mit geringer Frequenz überhaupt nicht profitiert haben, da diese Gruppe sich statistisch nicht von der Gruppe mit hoher Nutzung unterschied.

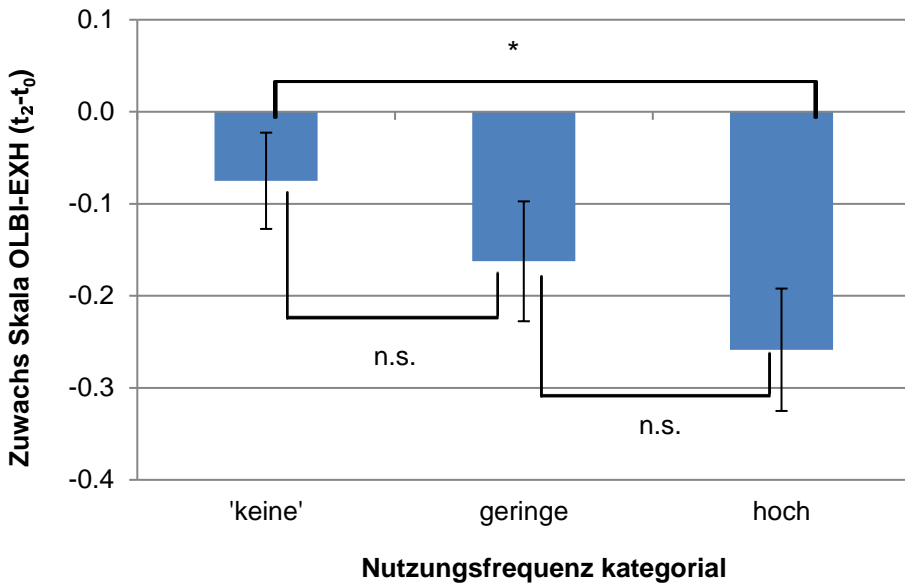


Abb. 25: Zuwachs Dimension *Exhaustion* des OLBI-S (OLBI-EXH) in Abhängigkeit von der kategorialen Variable Nutzungsfrequenz mit den drei Stufen ‚keine‘ intentionale Strategienutzung ($n = 35$), geringe Nutzungsfrequenz ($n = 30$) und hohe Nutzungsfrequenz ($n = 29$). Die Fehlerindikatoren stellen Standardfehler dar.

* = $p \leq .05$; n.s. = nicht signifikant.

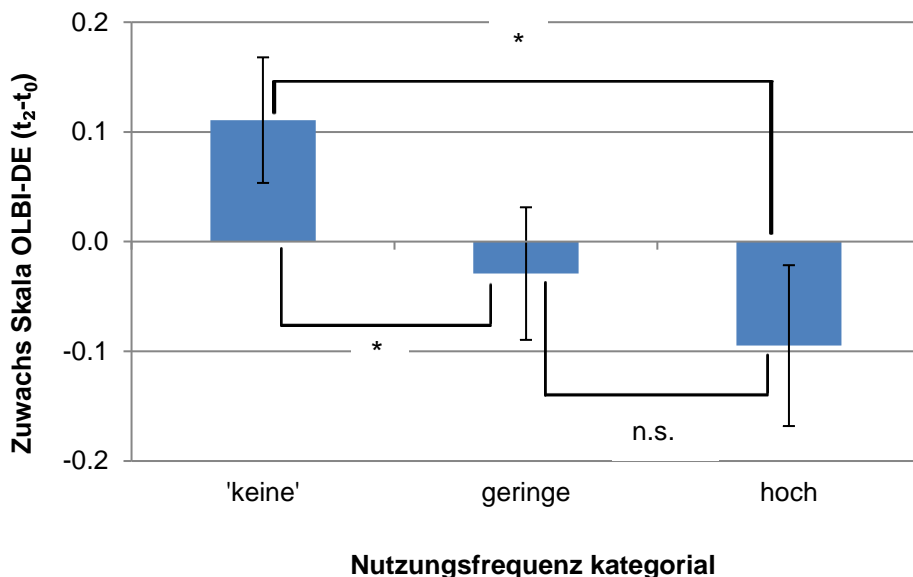


Abb. 26: Zuwachs Dimension *Disengagement* des OLBI-S (OLBI-DE) in Abhängigkeit von der kategorialen Variable Nutzungsfrequenz mit den drei Stufen ‚keine‘ intentionale Strategienutzung ($n = 35$), geringe Nutzungsfrequenz ($n = 30$) und hohe Nutzungsfrequenz ($n = 29$). Die Fehlerindikatoren stellen Standardfehler dar.

* = $p \leq .05$; n.s. = nicht signifikant.

4.5 Testung der Funktion des Affekts und der Resilienz als Mediatorvariablen (Hypothesen 4 und 5)

Zur weiteren Analyse der Wirkungsweise der Präventionsmaßnahme wurden die Mediatorhypothesen überprüft. Laut Hypothese 4 soll das Wohlbefinden zu t_1 den Effekt der Gruppe auf die Burnout-Symptomatik zu t_2 mediieren. Operationalisiert wurde das Wohlbefinden durch die PANAS (Watson et al., 1988), die einerseits den positiven und andererseits den negativen Affekt misst. Insofern war diese Hypothese zweigeteilt (s. Abb. 27). Die Mediation lässt sich im Allgemeinen in einem Zweischnitt überprüfen: Zunächst ist zu testen, ob der Affekt von der Gruppe abhängt. Ist dies der Fall, so kann geprüft werden, ob der Affekt wiederum die Burnout-Symptomatik vorhersagt.

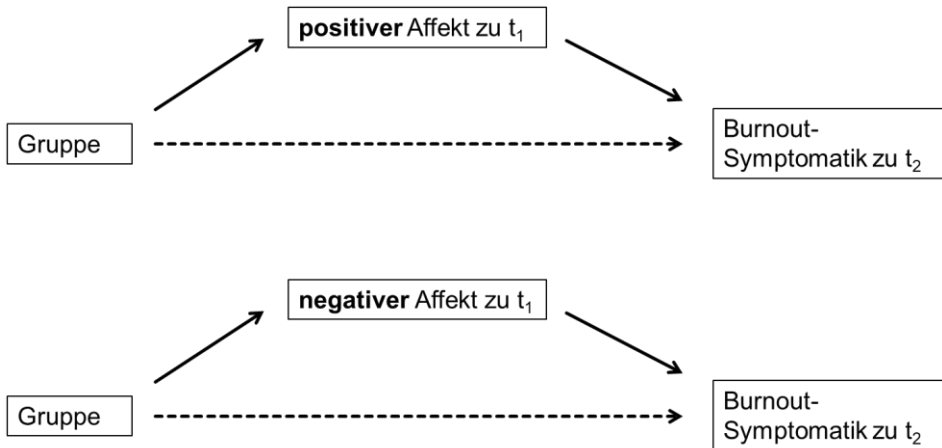


Abb. 27: Graphische Darstellung der auf den Affekt bezogenen Mediatorhypothese.

Dementsprechend wurde zur Testung des Zusammenhangs zwischen der Gruppe und dem positiven Affekt ein t -Test für unabhängige Stichproben gerechnet. Dieser zeigte keinen signifikanten Unterschied für den positiven Affekt zu t_1 zwischen den beiden Versuchsgruppen auf ($t(89) = -0.62, p = .284$)⁴⁰ (s. Abb. 28). Das bedeutet, dass die Gruppe keinen bedeutsamen Effekt auf den positiven Affekt zu t_1 hatte. Infolgedessen konnte der zweite Überprüfungsschritt ausgespart werden.

Ebenso wurde die Beziehung zwischen der Gruppe und dem negativen Affekt zu t_1 , wie in 3.6.2 beschrieben, mit einem Mann-Whitney- U -Test überprüft. Hier deckte sich das Ergebnis mit dem des positiven Affekts: Es lag kein Effekt der Gruppe auf den negativen Affekt zu t_1 vor ($Z = -0.03, p = .489$) (s. Abb. 29). Folglich konnte in beiden Fällen bereits kein Zusammenhang zwischen dem Prädiktor und der vermuteten endogenen Variablen gefunden werden, sodass der zweite Zusammenhang (zwischen endogener Variable und Kriterium) nicht getestet wurde.

⁴⁰ Term wurde korrigiert für ungleiche Varianzen.

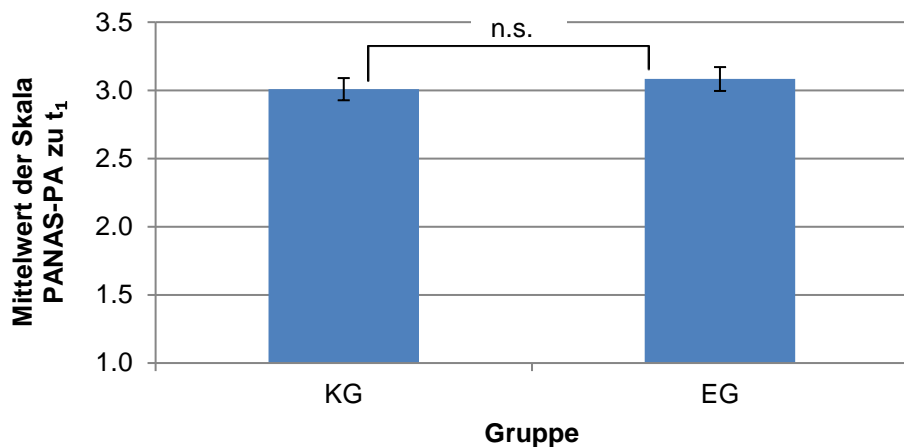


Abb. 28: Mittelwert des positiven Affekts (PANAS-PA) für die Kontrollgruppe (KG, $n = 35$) und die Experimentalgruppe (EG, $n = 59$) zum Messzeitpunkt t_1 . Die Fehlerindikatoren stellen Standardfehler dar.

n.s. = nicht signifikant.

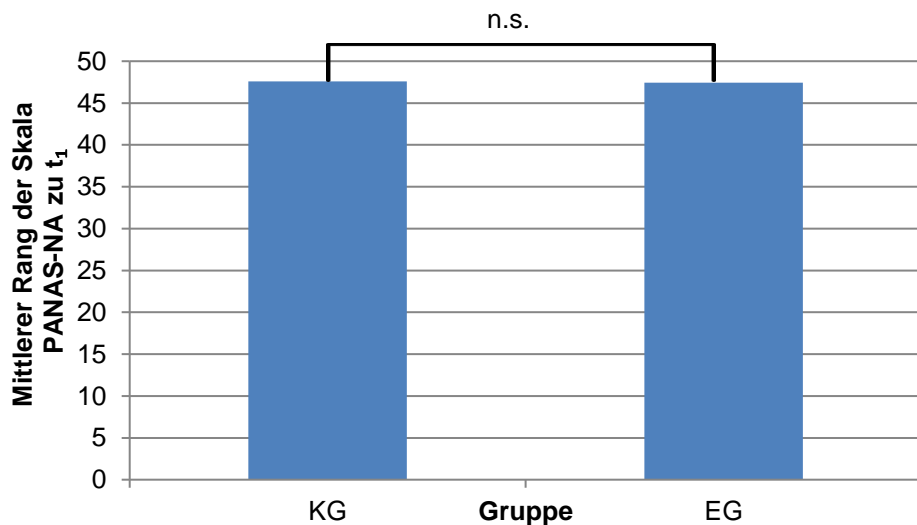


Abb. 29: Mittlerer Rang des negativen Affekts (PANAS-NA) für die Kontrollgruppe (KG, $n = 35$) und die Experimentalgruppe (EG, $n = 59$) zum Messzeitpunkt t_1 .

n.s. = nicht signifikant.

Um sicherzugehen, dass der Effekt der Gruppe auf den Affekt nicht nur durch unterschiedliche *Ausgangswerte* im Affekt nicht identifiziert werden konnte, wurden zusätz-

lich ANOVAs mit Messwiederholung mit der Gruppe als Zwischensubjektfaktor und dem Messzeitpunkt (zweistufig: t_0 und t_1) als Innersubjektfaktor gerechnet. Eine signifikante Gruppe \times Zeit-Interaktion würde in diesem Fall für eine Abhängigkeit der zeitlichen Entwicklung des Affekts von der Gruppe stehen und könnte dementsprechend auch als ein Nachweis für die Beziehung zwischen Gruppe und Affekt dienen. Für den *positiven* Affekt als AV fiel das Ergebnis jedoch ebenso negativ aus ($F(1, 92) = 1.64, p = .102$) wie für den *negativen* Affekt ($F(1, 92) = 0.48, p = .238$). Auch hier wirkte sich demzufolge die Gruppe nicht auf die zeitliche Entwicklung des positiven beziehungsweise negativen Affekts aus. Insgesamt kann der Affekt somit nicht als Mediatorvariable angesehen werden, weshalb Hypothese 4 abzulehnen ist.

Im Rahmen einer weiteren Mediatorhypothese (Hypothese 5) wurde angenommen, dass die Resilienz zu t_1 , die durch die READ (Hjemdal et al., 2006) erhoben wurde, die Wirkung der Gruppe auf die Burnout-Symptomatik zu t_2 mediert (s. Abb. 30). Das Vorgehen entsprach dem bei der Prüfung der Mediation durch den Affekt. Der t -Test konnte keinen Gruppenunterschied in der Resilienz zu t_1 zwischen EG und KG nachweisen ($t(92) = -0.18, p = .429$). Das heißt, dass auch in diesem Fall kein Zusammenhang zwischen dem Prädiktor Gruppenzugehörigkeit und dem vermuteten Mediator Resilienz zu t_1 bestand (s. Abb. 31). Analog zum Vorgehen bei Hypothese 3 wurde zusätzlich eine ANOVA gerechnet, um so auch die Ausgangswerte der Resilienz (zu t_0) berücksichtigen zu können. Die berechnete ANOVA zeigte jedoch auch hier keine signifikante Gruppe \times Zeit-Interaktion ($F(1, 92) = 0.18, p = .336$). Aufgrund dessen konnte der zweite Überprüfungsschritt in diesem Fall ebenso ausgespart werden. Dementsprechend wurde auch Hypothese 5 verworfen: Die Resilienz zu t_1 diene nicht als Mediator.

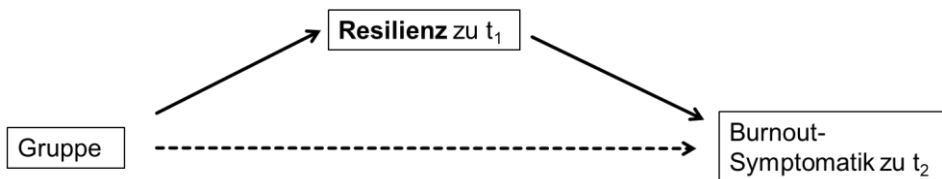


Abb. 30: Graphische Darstellung der auf die Resilienz bezogenen Mediatorhypothese.

Zusammengenommen ist festzuhalten, dass weder der positive Affekt noch der negative Affekt, über die jeweilige PANAS-Skala gemessen, noch die Resilienz, über den Gesamtwert der READ gemessen, als Mediatoren bestätigt wurden. Die Hypothesen 4 und 5 sind aufgrund dessen abzulehnen. Es konnten folglich insgesamt keine Mediatoren für den Zusammenhang zwischen Gruppenzugehörigkeit und Burnout-Symptomatik zu t_2 identifiziert werden.

Im Rahmen der Überprüfung der Hypothesen 1 und 2 wurde die Wirksamkeit des Programms RefueL grundlegend auf allen vier Levels nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) bestätigt. Auf welche Weise dieser Effekt zustande kommt, bleibt genauer zu untersuchen. Die Ergebnisse geben aber erste Anhaltspunkte für die Annahme, dass die Wirkung von der Häufigkeit abhängt, mit der die Strategien genutzt wurden.

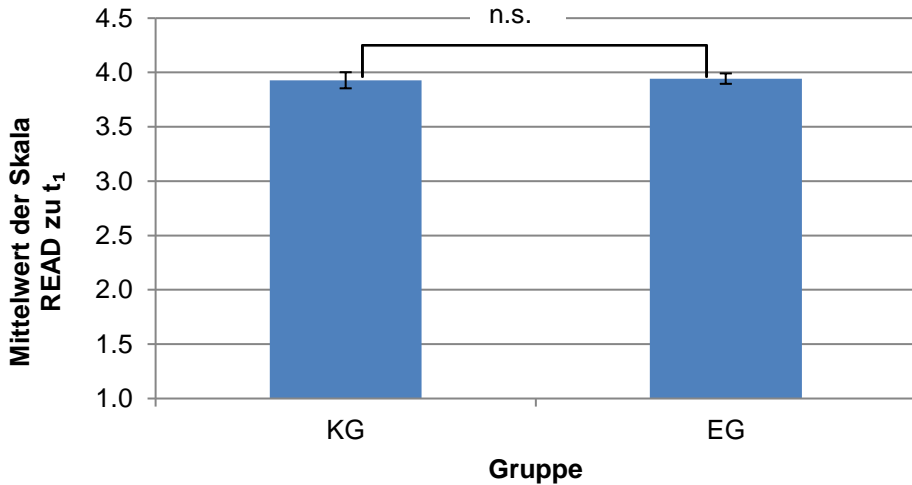


Abb. 31: Mittelwert der Resilienz (READ) für die Kontrollgruppe (KG, $n = 35$) und die Experimentalgruppe (EG, $n = 59$) zum Messzeitpunkt t_1 . Die Fehlerindikatoren stellen Standardfehler dar.

n.s. = nicht signifikant.

4.6 Explorative Analysen

Abschließend wurden einige explorative Analysen vorgenommen, um weitere Informationen über die Auswirkungen des Programms RefueL zu erhalten. Im Fokus stand dabei die Untersuchung weiterer abhängiger Variablen abgesehen von der Burnout-Symptomatik. Die Berechnungen bewegten sich also weiterhin auf dem Level results. Der Grund des Ansatzes noch weitere AVn zu betrachten lag darin, dass es sich bei dem durchgeführten Seminar *nicht* um eine reine Burnout-Präventionsmaßnahme handelte, sondern um eine Maßnahme zur gezielten Ressourcen- beziehungsweise Resilienzförderung und -stärkung. Dementsprechend sollte sich der Besuch eines Resilienzförderungsseminars nicht einzig auf die *Verminderung* negativ konnotierter Burnout-Symptome auswirken, sondern ebenso auf die *Steigerung* positiv besetzter Variablen. Wie in Kapitel 2.2 dargestellt, lässt sich die zweite Bedingung von Resilienz (Masten, 2007) auf zwei unterschiedliche Weisen formulieren (Luthar & Cicchetti, 2000). Sie kann entweder als *Abwesenheit* eines psychopathologischen Zustands festgelegt werden oder als *Vorhandensein* einer positiven Entwicklung. Ersteres wurde in der vorliegenden Studie durch die Analyse der Burnout-Symptomatik untersucht, die den psychopathologischen Zustand verkörpert. Die zweite Möglichkeit der Definition im Sinne des Vorhandenseins einer positiven Entwicklung wird im folgenden Kapitel zugrunde gelegt, sodass die Auswirkungen des Programms auf die Resilienz auf diese Weise umfassender untersucht werden können. Die Ergebnisse in Bezug auf Hypothese 1a)-c), sprich in Bezug auf die Levels reaction, learning und behavior, stellen zwar bereits Anzeichen für das Vorhandensein einer positiven Entwicklung dar, können aber durch die vorgenommenen explorativen Analysen maßgeblich erweitert werden.

Als durch die Ressourcenstärkung möglicherweise hervorgerufene positive Attribute wurden die Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung, der positive Affekt sowie die Resilienz im engeren Sinne betrachtet. Diese wurden einerseits aufgrund theoretischer Überlegungen ausgewählt und andererseits aufgrund von Hinweisen auf einen möglichen Effekt auf deskriptiver Ebene (s. Kapitel 4.2). Im Sinne der Definition von Resilienz (Masten, 2007), die als erste Bedingung das Vorhandensein widriger Umstände beziehungsweise eines hohen Risikostatus einschließt (s. Kapitel 2.2), wurde jeweils der Wert zu t_0 mit dem Wert zum Zeitpunkt *nach* Eintreten der widrigen Umstände verglichen: dem Messzeitpunkt t_2 nach Abschluss des Praxissemesters.

Die explorativen Analysen wurden mittels ANOVA mit Messwiederholung durchgeführt. Die Gruppe wurde dabei als Zwischensubjektfaktor variiert und die Messzeitpunkte t_0 und t_2 stellten den Innersubjektfaktor dar. Im Fokus der drei Analysen stand jeweils die Gruppe \times Zeit-Interaktion. Es wurde, wie in Kapitel 3.6.2 beschrieben, mittels Bonferroni-Holm-Korrektur für multiples Testen korrigiert, da die Tests nicht-hypothesengeleiteter Natur waren. Der stärkste Interaktionseffekt, sprich der kleinste p -Wert, lag bei der Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung vor, gefolgt vom Effekt beim positiven Affekt und schließlich dem auf die Resilienz im Allgemeinen, wie im Folgenden ausführlicher dargestellt wird.

4.6.1 Entwicklung der Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung

Im Rahmen einer ersten Analyse wurde die Gruppe \times Zeit-Interaktion bei Auswahl der *Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung* als AV getestet. Die ANOVA mit Messwiederholung zeigte mit $F(1, 92) = 15.93, p < .001$ einen signifikanten Interaktionseffekt, da $p < \alpha_1 = .017$. Dieser ist nach Cohen (1988) als groß einzustufen ($\eta_p^2 = .148$). Die Betrachtung der gruppenspezifischen Mittelwerte zeigte, dass in der KG die Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung kaum angestiegen war, während in der EG ein deutlicher Anstieg zu verzeichnen war. Der signifikante Effekt lag folglich in die angenommene Richtung vor. Das entsprechende Interaktionsdiagramm illustriert diese für die EG vorteilhafte Veränderung über die Zeit (s. Abb. 32).

Die unterschiedlichen Entwicklungen können auf die Gruppenzugehörigkeit, das heißt die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an RefueL, zurückgeführt werden. Die Wirksamkeit der Resilienzförderung kann insofern für Personen belegt werden, die im Wahlpflichtbereich ein solches Seminar wählten. Es ist daher zu schlussfolgern, dass die vorgenommene Maßnahme auf dem Level der results nicht einzig eine Verringerung der Burnout-Symptomatik mit sich brachte, sondern auch eine erhebliche Steigerung der Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung. Dabei handelt es sich um einen weiteren, als ausgesprochen positiv zu bewertenden, Effekt, der die Wirksamkeit der Seminare unterstreicht.

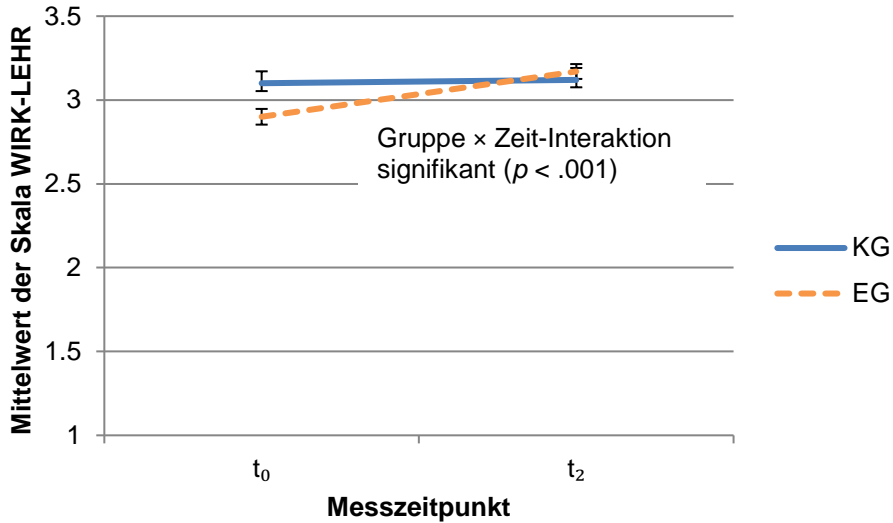


Abb. 32: Entwicklung der Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR) von t_0 zu t_2 für Kontrollgruppe (KG, $n = 35$) und Experimentalgruppe (EG, $n = 59$). Die Fehlerindikatoren stellen Standardfehler dar.

4.6.2 Entwicklung des positiven Affekts

Darauffolgend wurde mittels ANOVA überprüft, ob Gruppe und Messzeitpunkt miteinander interagieren bei der Vorhersage des *positiven Affekts*. Dies konnte durch die Analyse bestätigt werden ($F(1, 92) = 4.25, p = .021$), da $p < \alpha_2 = .025$. Das partielle Eta-Quadrat zeigte mit $\eta_p^2 = .044$ einen nach Cohen (1988) kleinen Effekt. Dieser Effekt lag in die angenommene Richtung vor: In beiden Gruppen stieg die Ausprägung des positiven Affekts und dieser Effekt war in der EG stärker ausgeprägt als in der KG, wie sich bereits bei Sichtung der deskriptiven Daten zeigte (s. Kapitel 4.2). Die vorhandene Interaktion zeigt sich ebenso im Interaktionsdiagramm (s. Abb. 33).

In der EG ist demgemäß ein stärkerer Anstieg des positiven Affekts als in der KG zu verzeichnen. Der positive Affekt kann als Bestandteil des Wohlbefindens gewertet werden, wie Diener bereits 1984 herausgearbeitet hat (Diener, 1984). Ist er höher ausgeprägt, so ist davon auszugehen, dass auch das Wohlbefinden höher ist. Somit wurde durch die beschriebene Analyse ein weiterer positiver Effekt der Seminare identifiziert: Das Wohlbefinden konnte bei Personen, die sich für den Besuch des Seminars entschieden hatten, gesteigert werden. Auch hierbei handelt es sich um einen bedeutsamen Wirksamkeitsnachweis der Maßnahme RefueL auf dem Level results.

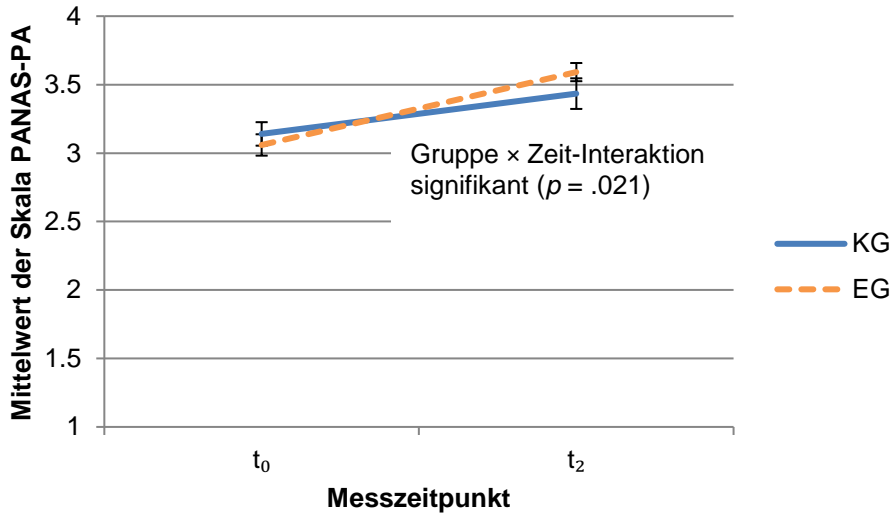


Abb. 33: Entwicklung des positiven Affekts (PANAS-PA) von t_0 zu t_2 für Kontrollgruppe (KG, $n = 35$) und Experimentalgruppe (EG, $n = 59$). Die Fehlerindikatoren stellen Standardfehler dar.

4.6.3 Entwicklung der Resilienz im engeren Sinne

Abschließend wurde geprüft, ob der Effekt der Zeit auf die *Resilienz* im engeren Sinne von der Gruppe abhängig war. Hiervon war auszugehen, da in der EG spezifisch die Resilienz gefördert worden sein sollte und in der KG nicht beziehungsweise zumindest nicht intentional. Während die bisher dargestellten Analysen eine mittelbare Überprüfung (über die Burnout-Symptomatik, die Selbstwirksamkeit und den positiven Affekt) der Auswirkungen der Wahl und des Besuchs des Seminars auf die Resilienz darstellen, wird in diesem Unterkapitel eine unmittelbare Testung vorgenommen.

Die ANOVA zeigte eine nicht-signifikante Gruppe \times Zeit-Interaktion ($F(1, 92) = 1.53, p = .110$), da $p > \alpha_3 = .05$. Das partielle Eta-Quadrat betrug $\eta_p^2 = .016$, sodass zu schließen ist, dass der Effekt klein ist (Cohen, 1988). Die Betrachtung der deskriptiven Werte zeigt an, dass der geringe Effekt jedoch zumindest in die angenommene Richtung vorliegt: Der Anstieg der Resilienz ist in der EG in etwa doppelt so hoch wie in der KG. Relativiert am Standardfehler fällt dieser Anstieg gering aus, weshalb hier keine Signifikanz erreicht werden kann und der ‚Effekt‘ auch nicht interpretierbar ist. Die Wirkung des Messzeitpunktes auf die Resilienz war infolgedessen – zumindest in der unmittelbaren Messung – unabhängig von der Gruppe, wie auch im Interaktionsdiagramm deutlich zu erkennen ist (s. Abb. 34).

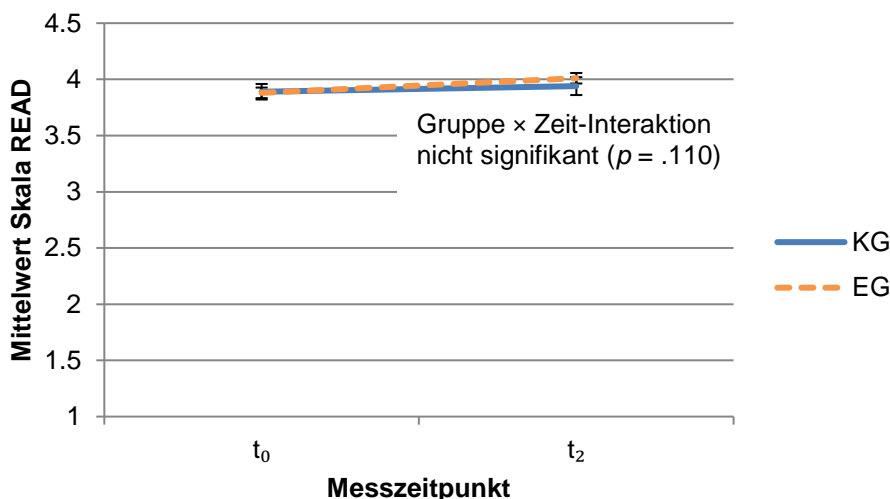


Abb. 34: Entwicklung der Resilienz (READ) von t_0 zu t_2 für Kontrollgruppe (KG, $n = 35$) und Experimentalgruppe (EG, $n = 59$). Die Fehlerindikatoren stellen Standardfehler dar.

Die explorativen Analysen haben insgesamt gezeigt, dass es auf dem Level results wichtig ist, nicht einzig die Burnout-Symptomatik als AV in Betracht zu ziehen. Es wurde deutlich, dass sich der Besuch der Resilienzförderungsseminare – im Sinne der variablen Definition von Resilienz (Luthar & Cicchetti, 2000) – sowohl auf die Abwesenheit eines psychopathologischen Zustands als auch auf das Vorhandensein einer positiven Entwicklung ausgewirkt hat: RefueL hatte deutliche Effekte auf die Entwicklung der Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung; die Teilnehmenden, die sich im Rahmen des Wahlpflichtbereichs für das Seminar entschieden haben, konnten auf dieser Ebene offensichtlich stark von dem Programm profitieren. Ebenso die Entwicklung des positiven Affekts hängt von der Gruppenzugehörigkeit ab (in Form eines positiveren Affekts bei Teilnehmenden der EG) und spricht für die Befürwortung des Angebots solcher Resilienzförderungsseminare. Lediglich in Bezug auf die Resilienz im engeren Sinne konnte kein statistisch signifikanter Einfluss der Gruppe festgestellt werden. Durch die nachgewiesene Auswirkung auf die Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung und den positiven Affekt beziehungsweise das Wohlbefinden wurde erneut die intendierte Wirksamkeit der Resilienzförderungsmaßnahme belegt.

4.7 Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Im folgenden Abschnitt sollen die wichtigsten Erkenntnisse der Datenanalyse in Bezug auf die vier Levels nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) komprimiert herausgearbeitet werden. Dabei wird sowohl auf die aufgestellten Hypothesen als auch auf die explorativen Analysen eingegangen. Zusammenfassend kann Folgendes festgehalten werden (s. Abb. 35):

- Hypothese 1a) zufolge wurde von einer positiven Evaluation des Levels reaction ausgegangen. Diese Hypothese konnte angenommen werden, denn es zeigten sich überdurchschnittliche bis hoch überdurchschnittliche Lehrevaluationsergebnisse in allen drei Resilienzförderungsseminaren.
- Hypothese 1b) entsprechend wurden die Auswirkungen des Programms RefueL auf das Level learning überprüft. Die Hypothese bestätigte sich aufgrund eines überdurchschnittlichen bis hoch überdurchschnittlichen subjektiv wahrgenommenen Lernerfolgs und einer gemittelten Benotung der eingereichten Prüfungsleistungen im Bereich von gut bis sehr gut.
- Die Testung der Hypothese 1c) zeigte, dass auch auf dem Level behavior positive Auswirkungen der Resilienzförderungsseminare vorhanden waren. Die Studierenden hatten im Minimum jede zweite Woche eine der erlernten Strategien angewendet und im Mittel vier bis fünf Strategien pro Woche.
- Hypothese 2, die besagt, dass die Burnout-Symptomatik zu t_2 – unter Kontrolle der Burnout-Symptomatik zu t_0 – von der Gruppe vorhergesagt wird und zwar in Form einer geringeren Ausprägung der Symptomatik in der EG als in der KG, kann ebenso bestätigt werden. Dieser Effekt blieb sowohl bei Konstanzhaltung der Resilienz zu t_0 als auch der soziodemographischen Daten Alter und Geschlecht bestehen. Somit konnte auch auf dem Level results die Wirksamkeit des Programms RefueL circa ein halbes Jahr nach dessen Abschluss belegt werden.
- Die Analysen zu Hypothese 3 riefen inkonsistente Ergebnisse hervor. Es konnte nicht umfassend gezeigt werden, dass die Burnout-Symptomatik zu t_2 – unter Kontrolle der Burnout-Symptomatik zu t_0 – von der Nutzungsfrequenz vorhergesagt wird. Innerhalb der EG konnte nur in Bezug auf die OLBI-S-Dimension *Exhaustion* ein Effekt gefunden werden, der jedoch nicht robust war. Gruppenübergreifend ließen sich unter anderem beim Vergleich der Personen ohne Nutzung mit Personen mit hoher Nutzungsfrequenz Effekte nachweisen. Es deutet sich an, dass die Maßnahme insbesondere für Personen mit hoher Nutzungsfrequenz vorteilhaft war. Die Hypothese kann insgesamt nur in Teilen bestätigt werden.
- Die Hypothesen 4 und 5 beinhalteten Annahmen zur Mediation des in Hypothese 2 bestätigten Zusammenhangs. Beide Hypothesen müssen verworfen werden: Weder der positive Affekt zu t_1 noch der negative Affekt zu t_1 noch die Resilienz zu t_1 konnten als Mediator identifiziert werden. Es ließ sich jeweils kein Gruppenunterschied in Bezug auf die drei AVn nachweisen, sodass der zweite Schritt der Mediationsanalyse ausgespart wurde.
- Explorativ ergaben sich – zusätzlich zu den positiven Ergebnissen in Bezug auf die Burnout-Symptomatik – weitere Wirksamkeitsnachweise auf dem Level results. Es konnte belegt werden, dass sich die Seminarteilnahme, positiv auf die Entwicklung des positiven Affekts von t_0 zu t_2 ausgewirkt hatte. Zudem zeigte sich ein großer Effekt auf die Entwicklung der Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung mit Vorteil für die Personen der EG.

Es lässt sich demnach schlussfolgern, dass vorrangig die *Effekte* des Programms eindeutig nachgewiesen werden konnten. Diese bewegen sich auf verschiedenen inhaltlichen Ebenen: der positiven Reaktion, des hohen subjektiv wahrgenommenen Lernerfolgs, der Verhaltensänderung, der Verringerung der Burnout-Symptomatik, der Steigerung des Wohlbefindens und der Steigerung der Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung.

Bemerkenswert hierbei ist, dass diese Effekte ein knappes halbes Jahr, nachdem das Programm bereits abgeschlossen war, identifizierbar waren. Die genaue *Wirkungsweise* der Maßnahme betreffend liefern die statistischen Ergebnisse erste Anhaltspunkte darauf, dass die Nutzungsfrequenz für die Effekte verantwortlich sein könnte. Insgesamt sind in dieser Arbeit diesbezüglich jedoch weniger Erkenntnisse vorhanden.

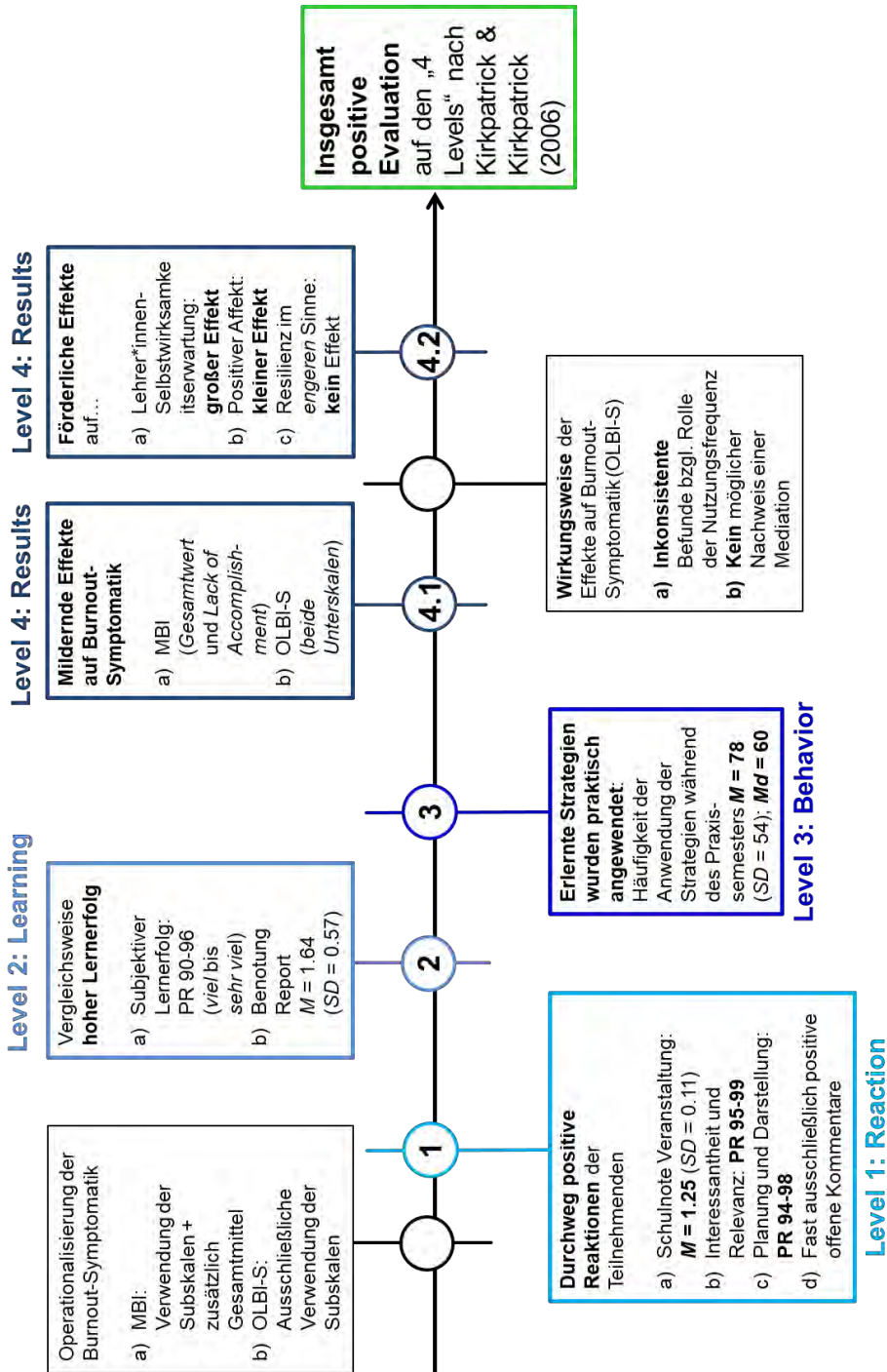


Abb. 35: Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse des Programms Refuel auf den vier Levels nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006).

5 Diskussion

In der vorliegenden Arbeit wurde das Konzept RefueL entwickelt und es wurde dessen Wirksamkeit geprüft. Es bestand aus einem dreitägigen Seminar und war zeitlich vor einem knapp halbjährigen Praxissemester angesiedelt, in dem die Studierenden regulär erstmalig (annähernd) eigenverantwortlichen Unterricht an Schulen geben und parallel eine Forschungsfrage untersuchen. Im Folgenden werden die Ergebnisse bezüglich der Testung der Hypothesen interpretiert. Es folgt eine Reflexion praktischer und theoretischer Implikationen. Abschließend werden Limitationen dieser Arbeit thematisiert und es wird ein Ausblick in zukünftige Forschung gegeben.

5.1 Interpretation der Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass dem ausgearbeiteten Resilienzförderungskonzept insgesamt eine positive Wirksamkeit nachgewiesen werden kann. Dies wurde dadurch belegt, dass die Teilnehmenden überdurchschnittlich positiv auf das Seminar reagierten, ein überdurchschnittlicher subjektiv wahrgenommener Lernzuwachs zu verzeichnen war und die angestrebte Verhaltensveränderung hervorgerufen werden konnte. Insbesondere war die Burnout-Symptomatik nach Beendigung der Praxisphase, also etwa ein halbes Jahr nach Beendigung der Seminare, bei den Teilnehmer*innen der Maßnahme geringer ausgeprägt als bei einer KG, die ebenfalls die Praxisphase absolvierte, ohne vorher jedoch an der Maßnahme teilgenommen zu haben. Dieser Effekt wird ergänzt durch positive Auswirkungen auf die Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung und den positiven Affekt nach dem Praxissemester. Die Befunde werden im Folgenden interpretiert und es werden Erklärungsansätze dargelegt. Ebenso findet eine Auseinandersetzung mit den Hypothesen in Bezug auf die Wirkungsweise der Maßnahme statt.

5.1.1 Effekte des Programms RefueL

Die Evaluation des Programms RefueL orientierte sich an den vier Levels nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006): reaction, learning, behavior und results. Gemäß Autoren soll niemals eines der Levels übersprungen werden, um Aussagen zu einem der höheren Levels zu erhalten. Begründet wird dies damit, dass die unteren Levels Auskunft darüber geben können, aus welchem Grund beispielsweise ein Effekt auf dem höchsten Level (results) ausbleibt.

Die *erste* Hypothese dieser Arbeit beschäftigte sich damit, Effekte auf den ersten drei Levels aufzuzeigen. Die Studierenden reagierten durchweg positiv auf die Maßnahme (gemessen durch Lehrevaluation). Sie hatten des Weiteren erfolgreich einen Lernprozess bezüglich der Inhalte des Programms durchlaufen (gemessen durch subjektiv wahrgenommenen Lernzuwachs und Benotung der eingereichten Reports). Darüber hinaus vollzogen die Studierenden eine Verhaltensänderung in Anlehnung an die gelernten Inhalte (gemessen durch Nutzungsfrequenz). Somit ist das Konzept RefueL auf den Levels reaction, learning und behavior positiv zu bewerten. Durch die positive Evaluati-

on der unteren drei Levels sind die Bedingungen gegeben, um auch auf dem höchsten Level, results, positive Effekte zu identifizieren.

Im Rahmen der *zweiten* Hypothese wurde überprüft, ob sich die Burnout-Symptomatik zwischen Teilnehmer*innen der Maßnahme und der KG nach Ende der Praxisphase unterscheidet. Es wurde konkret eine geringere Ausprägung der Burnout-Symptomatik bei den Studierenden erwartet, die an dem Programm teilgenommen hatten. Hierfür wurde die Burnout-Symptomatik mittels MBI und OLBI-S vor und nach der Maßnahme sowie nach der Praxisphase erhoben. Bei der Analyse der Burnout-Symptomatik nach Ende der Praxisphase wurde statistisch sowohl für die Ausgangswerte als auch für Alter und Geschlecht kontrolliert. Hypothese 2 konnte für den Gesamtwert des MBI, die MBI-Unterdimension *Lack of Accomplishment* und die zwei Unterdimensionen des OLBI-S *Exhaustion* und *Disengagement* bestätigt werden.

Für die zwei MBI-Unterdimensionen *Emotional Exhaustion* und *Depersonalization* war der Nachweis hingegen nicht erfolgreich, da dort keine signifikanten Gruppenunterschiede vorhanden waren. Die interne Konsistenz der MBI-Unterskalen *Lack of Accomplishment* und *Depersonalization* war bei der vorhandenen Stichprobe jedoch teils nicht als zufriedenstellend zu werten (s. Kapitel 3.6.1), sodass die Interpretierbarkeit der Ergebnisse auf diesen Skalen infrage gestellt ist. In der vorliegenden Untersuchung zeigte sich darüber hinaus, dass die postulierte Datenstruktur des MBI mit den vorliegenden Daten schwer replizierbar ist. Dies entspricht zahlreichen anderen Befunden bezüglich dieser Thematik (z.B. Steyn, 2015; Szigeti et al., 2017; Worley et al., 2008) und stellt demnach keinen Ausnahmefall dar, der auf die beschränkte Datenmenge zurückzuführen wäre (s. Kapitel 2.1.1.3). Die Faktorenanalyse sowie das Screeplot legten bei den in dieser Studie vorhandenen Daten eindeutig eine einfaktorielle Lösung beim MBI nahe (s. Kapitel 3.6.1). Die fehlende Auswirkung der Teilnahme an der Fördermaßnahme auf die Unterdimensionen *Emotional Exhaustion* und *Depersonalization* des MBI kann folglich als vernachlässigbar betrachtet werden, da die in der aktuellen Studie vorliegende Datenstruktur keine Replikation der postulierten Unterdimensionen zulässt. Das Hauptaugenmerk ist deshalb auf die beiden OLBI-S-Unterskalen und den MBI-Gesamtwert zu legen. In allen drei Skalen wiesen die Teilnehmer*Innen des Programms RefueL nach Ende der Praxisphase eine geringere Burnout-Symptomatik im Vergleich zur Kontrollgruppe auf. Dies ist bemerkenswerterweise der Fall, obwohl diese Messung erst etwa ein halbes Jahr nach Abschluss der Seminare erfolgte und die Inhalte in der Zwischenzeit im praktischen Kontext auf die ‚Probe‘ gestellt werden konnten. Demnach liefert der Befund einen ersten Anhaltspunkt für die Nachhaltigkeit der Effekte.

Die in Hypothese 2 bestätigte Verringerung der Burnout-Symptomatik nach dem Praxissemester belegt auch auf dem höchsten Level (results) die Wirksamkeit des Programms RefueL. Wie in Kapitel 2.1.2 ausgeführt, ist bei Lehrenden eine besonders hohe Prävalenz des Burnout-Syndroms vorhanden, die bereits seit langem thematisiert wird (z.B. de Heus & Diekstra, 1999; Käser & Wasch, 2011). Bei der Verringerung der Burnout-Symptomatik im Vergleich zur KG handelt es sich dementsprechend um eine positive Entwicklung trotz widriger Umstände (s. Kapitel 2.2 und 2.3). Insofern liegt durch diesen Befund ein mittelbarer Beleg für die Steigerung der Resilienz vor: Anhand des Kriteriums der Burnout-Symptomatik konnte gezeigt werden, dass sich die Teilnehmenden der Maßnahme unter widrigen Umständen positiver entwickeln als solche Personen, die an keinem der Förderseminare teilgenommen hatten.

Im Rahmen der vorliegenden Promotionsarbeit konnte einerseits über die Verringerung der Burnout-Symptomatik belegt werden, dass die Resilienz gefördert wurde. Die Resilienzförderung zeigte sich andererseits aber auch in den Ergebnissen der explorativen Analysen: Die Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung und der positive Affekt waren im Anschluss an das Praxissemester bei den Seminarteilnehmenden im Verhältnis zur KG erhöht. Auf diese Weise liegen zwei weitere mittelbare Belege für die erfolgte Resilienzförderung bei Personen, die sich für ein solches Seminar entscheiden, vor: Die Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung stellt einen protektiven Faktor in Bezug auf Burnout bei Lehrenden dar (z.B. Skaalvik & Skaalvik, 2007), beispielsweise in Form einer Mediation des Zusammenhangs von generellem pädagogischen Wissen und Burnout (Lauermann & König, 2016). Auch der positive Affekt ist mit höherer psychischer Gesundheit sowie Lebenszufriedenheit assoziiert (González, González, & San José, 2017). Es wurden demnach zwei relevante Schutzfaktoren gestärkt, weshalb auch hier von Resilienzförderung gesprochen werden kann.

Die Förderung der Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung war in keiner der Hypothesen konkret enthalten, steht aber in Einklang mit der bisherigen Evaluation des BRITE-Frameworks im Online-Format (s. Kapitel 2.5.4), bei der sich ebenso die lehrbezogene Selbstwirksamkeitserwartung signifikant verbessert hatte (Beltman et al., 2015). Dass dieser Effekt auch in dem in dieser Arbeit generierten Konzept festzustellen war, erklärt sich unter anderem durch den allgemeinen Charakter des Programms RefueL. Allgemein wurde den Studierenden kommuniziert, dass das Seminar dazu dienen solle, sie besonders gut auf das Praxissemester vorzubereiten, ihre Bewältigungsstrategien praxisbezogen zu stärken und so ihre Fähigkeit zum Umgang mit widrigen Bedingungen zu verbessern. Sollten die Studierenden Vertrauen in die erfolgreiche Umsetzung dieser Ziele gelegt haben, so sind sie durch die Teilnahme am Seminar zu der Überzeugung gelangt, dass sie im Anschluss fähig sind, den Verlauf des Praxissemesters gezielt durch die erlernten Bewältigungsstrategien zu beeinflussen und widerstandsfähig zu bleiben. Dies zeigt eine klare Verbindung zur Selbstwirksamkeitserwartung auf, die Bandura in einer bekannten Publikation zu dem Thema als „people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives“ (Bandura, 1994, S. 71) definiert. Bei Betrachtung der einzelnen Elemente des Programms finden sich ebenso Übungen, auf die der Effekt der gestiegenen lehrbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung zurückzuführen sein könnte. So dürften besonders die Übungen des Moduls Taking Initiative ausschlaggebend gewesen sein: Mithilfe des systematischen Problemlöseprozesses wurde den Studierenden gezeigt, dass selbst komplexe schulische Probleme durch eine Horizonterweiterung und systematische Bearbeitung positiv gelöst werden können. Die Erprobung von smarten Zielen steht ebenso in Verbindung zur Selbstwirksamkeitserwartung, weil diese so formuliert werden, dass ihre Erreichung wahrscheinlicher wird. Setzt sich eine Lehrkraft ein schulisches Ziel und stellt im Anschluss fest, dass sie in der Lage gewesen ist, dieses zu erreichen, so sollte dies ihre lehrbezogene Selbstwirksamkeitserwartung stärken: Das Erlebnis stärkt die generelle Einschätzung der Lehrperson, dass sie in der Lage ist, den Ausgang von Prozessen in der Schule gezielt zu beeinflussen. Doch auch in den Modulen Relationships, Wellbeing und Emotions kann die Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung gestärkt worden sein. Beispielsweise können die Erfahrung, erfolgreich mit Konfliktgesprächen mit Eltern umgehen zu können (Rollenspiel im Untermodul zu den

Basisvariablen nach Rogers), ebenso wie die gemeinsame Lösung eines schulischen Problems dank der kollegialen Fallberatung den Eindruck vermitteln, auch in widrigen Lebenslagen handlungsfähig im Lehrberuf zu bleiben. Vergleichbar positiv können auch wahrgenommene Effekte von Entspannungsübungen wie Atemtechniken und der Entspannungstherapie auf die Selbstwirksamkeitserwartung wirken. Wenn die Teilnehmenden sich in einem negativen Spannungszustand befanden und nach der Übung den Eindruck hatten, dass sie diesen erfolgreich verringert hatten, stärkt dies die empfundene Beeinflussbarkeit von Ereignissen. Ähnliche Mechanismen können bei der 5-4-3-2-1-Übung und dem positiven Reframing in Bezug auf die Fähigkeit zur Regulation von arbeitsbezogenen Emotionen und kognitiven Bewertungen abgelaufen sein. Zusammengekommen können sowohl die kommunizierten Seminarziele als auch Übungen aller Module 2 bis 5 die Förderung der lehrbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung durch RefueL erklären.

Mit der oben angesprochenen Steigerung des positiven Affekts wurde möglicherweise indirekt eine Stärkung der Selbstkompetenz vorgenommen: Diese beinhaltet nach Künne und Kuhl (2014) die Fähigkeit zur Affektregulation durch die Kompetenzen Selbstmotivierung und Selbstberuhigung (s. Kapitel 2.2). Wenn demnach nach dem Praxissemester bei den Teilnehmenden häufiger positive Emotionen vorhanden waren als in der KG, so kann dies unterschiedliche Gründe haben: Die *direkte* Entstehung von positivem Affekt wurde grundlegend begünstigt oder/und neutrale und negative Empfindungen wurden insofern reguliert, als dass sie häufiger in positive Emotionen *umgewandelt* wurden – wobei allerdings eine Verringerung des negativen Affekts in dieser Studie nicht nachgewiesen wurde.

Die beschriebenen Effekte auf den positiven Affekt lassen sich vorrangig auf das Modul Emotions zurückführen, da hier gezielt die Emotionsregulation trainiert wurde. Mit der 5-4-3-2-1-Übung wurde eingeübt, sich im Falle überwältigender negativer Emotionen auf etwas anderes zu konzentrieren und so das Ausmaß der negativen Emotionen zu beschränken. Diese Fähigkeit kann dem Bereich der Selbstberuhigung zugeordnet werden. Auch das zweite Untermodul des Moduls Emotions, das die Technik des positiven Reframings beinhaltete, dürfte Auswirkungen auf die positiven Emotionen der Studierenden gehabt haben. Es stand Optimismus als die in diesem Untermodul behandelte inhaltliche Schnittmenge der betrachteten Publikationen im Vordergrund (s. Kapitel 2.6.6). Optimismus ist verschiedenen Studien zufolge mit positivem Affekt assoziiert: So konnte beispielsweise nachgewiesen werden, dass Optimismus als Mediator zwischen Achtsamkeit und positivem Affekt bei älteren chinesischen und auch U.S.-amerikanischen Erwachsenen fungiert (Imel, Condeelis, Shoji, Tighe, & Dautovich, 2015; Zeng & Gu, 2017). Weitere Studienergebnisse zeigen, dass der positive und negative Affekt wiederum als Mediatoren zwischen Optimismus und sowohl physischer als auch psychischer Gesundheit dienen (Vera-Villarreal & Celis-Atenas, 2014). Daraus ist zu schließen, dass Optimismus in positivem Zusammenhang zu positivem Affekt steht. Die Steigerung des positiven Affekts ist somit auch auf das Reframing zurückführbar, sollte dieses sich wie geplant auf den Optimismus ausgewirkt haben. Außerdem verdeutlicht der letzte Befund die Bedeutsamkeit des positiven Affekts, weil er zu einer besseren physischen und psychischen Gesundheit eines Individuums führt. Insgesamt ist folglich eine Steigerung des positiven Affekts als förderlich zu beurteilen.

Im Rahmen der explorativen Analysen wurde herausgestellt, dass sich die allgemeine Resilienz bei unmittelbarer Messung *unabhängig* von der Teilnahme am Resilienzförderungsseminar entwickelt. Dieser Befund ist erwartungswidrig, da das Programm ausschließlich die Resilienz der Teilnehmenden fördern sollte. Als Erklärung kann herangeführt werden, dass die in Ermangelung besserer Alternativen gewählte READ-Skala (Hjemdal et al., 2006) möglicherweise nicht angemessen gewesen ist, um die Effekte des Resilienzförderungsprogramms zu detektieren. Einerseits liegen die Studierenden, wie in Kapitel 3.3 bereits thematisiert wurde, altersbezogen außerhalb der Zielgruppe der Jugendlichen, die für diesen Fragebogen angedacht ist. Andererseits fragen einige Items offenbar nicht die Aspekte von Resilienz ab, die beeinflusst werden sollten. Beispielsweise beziehen sich sechs von 28 Items auf den *familiären Zusammenhalt*, der durch das Programm nicht beeinflusst werden konnte. Weitere fünf Items gehören der Skala der *sozialen Ressourcen* an, die besonders durch das Modul Relationships gestärkt worden sein sollten. Doch bei genauerer Betrachtung dieser Items wird deutlich, dass hier ausschließlich die Rede von Freund*innen und Familienmitgliedern ist, nicht aber von Kommiliton*innen oder Kolleg*innen (z.B. *Ich habe ein paar Freunde/Familienmitglieder, die mich normalerweise ermutigen.* oder *Ich habe einige nahe Freunde/Familienmitglieder, die meine Eigenschaften wertschätzen.*); dies ist aufgrund der eigentlichen Zielgruppe des Fragebogens völlig nachvollziehbar. Dass sich in Bezug auf diese sozialen Ressourcen weniger Veränderungen ergeben haben, erscheint nachvollziehbar. Der Fokus des Programms RefueL lag stärker auf der Unterstützung durch die Kommiliton*innen im Rahmen der kollegialen Fallberatungsgruppen und auf der Ermutigung, Hilfe von schulischen Mentor*innen und Kolleg*innen in Anspruch zu nehmen. Diese wurden im Fragebogen (sinnvollerweise) nicht thematisiert. Insofern hätte eventuell besser einzig mit den anderen drei Unterskalen *personale Kompetenz*, *soziale Kompetenz* und *Struktur* gerechnet werden sollen. Dies hätte allerdings eine Überprüfung der Faktorstruktur der READ-Skala, der Güte der Unterskalen sowie eine ausführlichere theoretische und empirische Begründung verlangt, was für explorative Analysen unverhältnismäßig gewesen wäre. Aus diesem Grund wurde darauf verzichtet.

Über die anderen festgestellten Gruppeneffekte in Bezug auf Burnout, positiven Affekt und Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung konnte auf mittelbarem Weg die resilienzförderliche Wirkung der Präventionsmaßnahme nachgewiesen werden. Dass die Testung auf unmittelbarem Weg keine gruppenabhängige Entwicklung der Resilienz über die Zeit zeigte, bedeutet also nicht, dass die Resilienz im engeren Sinne durch das konzipierte Seminar nicht gefördert werden konnte. Es ist eher wahrscheinlich, dass die gewählte Skala ungeeignet war, um die Aspekte der Resilienz zu erheben, die von RefueL angesprochen wurden. Demnach kann insgesamt dennoch gefolgert werden, dass das erstellte Konzept zur Resilienzförderung wirksam ist und sich die Resilienz der Seminarteilnehmenden über die Zeit positiver entwickelt hat als die der Studierenden der KG. Die Wirkung der Maßnahme ist insofern als nachhaltig zu bezeichnen, als dass die beschriebenen Effekte circa ein halbes Jahr nach Beendigung der Seminare vorhanden waren.

5.1.2 Einfluss der Nutzungsfrequenz auf die Wirkung des Programms RefueL

Nachdem über die Bestätigung der Hypothesen 1 und 2 gezeigt werden konnte, dass RefueL wirksam ist, wurde untersucht, wie die Effekte auf die Burnout-Symptomatik zu

erklären sind. Hierfür wurde die Nutzungsfrequenz betrachtet; sie gibt an, wie häufig eine Person die im Seminar erlernten Strategien, Übungen und Techniken während des Praxissemesters angewendet hat. Im Rahmen der *dritten* Hypothese wurde die Annahme geprüft, dass die Wirksamkeit des Programms von der individuellen Nutzungsfrequenz während des Praxissemesters abhängt.

Die Gesamtstichprobe enthielt der Aufteilung in den Analysen entsprechend drei Gruppen mit verschiedener Art der Nutzung resilienzförderlicher Strategien: Personen, die gar keine Nutzung zeigten, Personen mit geringer Nutzung und Personen mit hoher Nutzung. Beim Vergleich dieser Gruppen zeigte sich ein bedeutsamer Unterschied zwischen Personen *ohne* Nutzung und Personen mit *hoher* Nutzung: Die Personen mit hoher Nutzung wiesen in beiden getesteten Dimensionen eine günstigere Entwicklung der Burnout-Symptomatik auf als die ohne Nutzung. Des Weiteren unterschieden sich in der Dimension *Exhaustion* die Personen mit *geringer* Nutzung *nicht* von denen *ohne* Nutzung. Diese zwei Befunde könnten dafür sprechen, dass insbesondere Personen mit hoher Nutzung von dem Programm profitiert haben. Die Wirkung des Programms wäre somit davon abhängig, wie oft die Teilnehmenden die Strategien, die sie im Seminar gelernt haben, im Alltag einsetzen. Die Schlussfolgerung steht damit im Einklang, dass die Entwicklung der Burnout-Werte von Personen mit *geringer* Nutzung deskriptiv *zwischen* Personen ohne und Personen mit hoher Nutzung lag. Statistisch ließ sich jedoch kein bedeutsamer Unterschied zwischen niedrig- und hochfrequenten Nutzer*innen zeigen.

Für den ausbleibenden Unterschied zwischen Personen mit geringer und Personen mit hoher Nutzung können *erstens* die Eigenschaften des Instruments, mit dem die Nutzungsfrequenz erhoben wurde, die Ursache sein. Es lag ein Maß vor, das einzig die Quantität, nicht jedoch Qualität oder Art der durchgeführten Übungen berücksichtigen konnte. Es ist denkbar, dass Durchführungen mit hoher Qualität die Burnout-Symptomatik besonders stark gesenkt haben oder bestimmte Übungen besonders wirksam waren. Ebenso könnte die Regelmäßigkeit, mit der die Übungen genutzt wurden, entscheidender sein als die absolute Anzahl. Zudem ist nicht gewährleistet, dass die Studierenden täglich gewissenhaft die Nutzung der Übungen dokumentiert haben – beispielsweise, da es ihnen zwischenzeitlich entfallen ist. Es ist darüber hinaus nicht ausgeschlossen, dass die Dokumentationstabelle durch manche Studierenden gezielt verfälscht wurde, da diese am Ende des Praxissemesters gemeinsam mit dem Report (der bei einigen Studierenden benotet wurde und bei den anderen über Bestehen oder Nicht-Bestehen entschied) bei der Seminarleitung eingereicht werden musste. Somit könnten Prozesse der sozialen Erwünschtheit aktiv gewesen sein, um zu verhindern, dass eine geringe Nutzung die Benotung negativ beeinflusste. Im Vorfeld wurde den Studierenden zur Vermeidung dieses Effekts zwar kommuniziert, dass die Tabellen keinen Einfluss auf die Benotung hätten und sie wurden darum gebeten, die Tabellen nicht zu verfälschen; nichtsdestotrotz garantiert dies nicht, dass solche Prozesse erfolgreich verhindert werden konnten. Dementsprechend kann nicht gesagt werden, ob mit der Messung der Nutzungsfrequenz ein reliables und valides Maß vorlag.

Zweitens stellt die verringerte statistische Power, die aus der Aufteilung der Gesamtstichprobe in drei Gruppen resultiert, einen möglichen Grund für den nicht-signifikanten Befund dar. Schließlich wurde die Gruppe der Teilnehmenden des Förderprogramms auf diese Weise in zwei Gruppen aufgeteilt und die Anzahl der Personen pro Gruppe damit

halbiert. Abb. 25 und Abb. 26 zeigen zumindest einen Trend für eine geringer werdende Burnout-Symptomatik mit steigender Nutzungsfrequenz auf.

Dass die Entwicklung der Burnout-Symptomatik von Personen mit geringer und Personen mit hoher Nutzungsfrequenz statistisch gesehen vergleichbar ist, könnte *drittens* inhaltlich begründet sein. Der Befund könnte dadurch zustande kommen, dass sich Personen mit niedriger Nutzungsfrequenz diesbezüglich *tatsächlich nicht* von solchen mit hoher Nutzungsfrequenz unterscheiden. Daraus wäre einerseits zu schließen, dass die Nutzung für alle Personen – unabhängig von der Frequenz – gleichermaßen wirksam gewesen ist. Das heißt, dass die Nutzung selbst bei Personen, welche die erlernten Strategien selten verwendeten, einen Effekt hatte. Dies wäre als ausgesprochen positiv zu werten. Es könnte andererseits sein, dass weniger die *tatsächliche* Durchführung, sondern eher das Wissen der Studierenden darum, dass sie die Übungen durchführen *könnten* beziehungsweise dass sie für den Notfall Strategien zur Verfügung *hätten*, sich positiv (im Sinne einer Verringerung der Burnout-Symptomatik) ausgewirkt hat. Auch hier würden sich für alle Teilnehmenden die gleichen Effekte finden lassen. Diese Überzeugung, mit schwierigen schulbezogenen Situationen umgehen zu können, zeigt starke Überschneidungen mit der lehrbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung. Ein Indikator für diese Schlussfolgerung wäre somit, dass die Teilnehmenden bereits direkt nach dem Resilienzförderungsseminar über eine höhere Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung verfügen. Eine Tendenz hierzu zeigt sich in den deskriptiven Daten: Vor versus nach den Seminaren im Wintersemester ist innerhalb der KG kaum eine Veränderung in der Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung zu erkennen, während bei den Teilnehmenden ein deskriptiver Anstieg zu verzeichnen ist (s. Tab. 6). Dies könnte bedeuten, dass bereits der Besuch des Seminars positive Effekte auf den Umgang mit dem Praxissemester hatte und die erlernten Inhalte eher implizit eine Wirkung zeigten als durch deren konkrete praktische Anwendung. Beide Schlüsse stehen in Einklang mit den angeführten Analysen, die keine Unterschiede bezüglich der Burnout-Symptomatik zwischen den Nutzungsfrequenzen gering und hoch aufdecken.

Aus der drittgenannten Erklärungsmöglichkeit würde resultieren, dass *alle* Teilnehmenden der Seminare zur Resilienzförderung gleichermaßen von dem Programm profitiert haben. Die hochfrequenten Nutzer*innen wiederum unterschieden sich, wie eingangs dargestellt, sowohl in Bezug auf *Exhaustion* als auch auf *Disengagement* von den Personen ohne Nutzung. Das lässt erwarten, dass die niederfrequenten Nutzer*innen, die sich schließlich nicht von den hochfrequenten unterscheiden, ebenso einen Vorteil gegenüber Personen ohne Nutzung haben. Dies ist bei der Dimension *Disengagement* der Fall, bei *Exhaustion* überraschenderweise jedoch nicht. An dieser Stelle kommt möglicherweise erneut die verringerte statistische Power zum Tragen.

Die drei genannten Gründe lassen sich auch auf die Ergebnisse der Regressionsanalysen innerhalb der Gruppe der Teilnehmenden beziehen. Hier ließ sich kein eindeutiger Effekt der Nutzungsfrequenz auf die Burnout-Symptomatik feststellen. Dies steht im Gegensatz zu den Befunden einer ersten Evaluation des BRiTE-Frameworks im Online-Setting (Beltman et al., 2015), in der sich signifikante Unterschiede zwischen users (vergleichbar mit hochfrequenten Nutzer*innen) und non-users (da ebenso Teil der EG: vergleichbar mit niederfrequenten Nutzer*innen) in Bezug auf vier Resilienz-Dimensionen gezeigt hatten (s. Kapitel 2.5.4).

Zusammengenommen sprechen die Ergebnisse der *Exhaustion* eher dafür, dass es einen Effekt der Nutzungsfrequenz gibt, weil hier ausschließlich ein Unterschied zwischen hoher und keiner Nutzung besteht, aber nicht zwischen geringer und keiner Nutzung. In der Regression deutete sich ebenso ein Effekt an. Die Ergebnisse des *Disengagements* hingegen sprechen eher dafür, dass es einen allgemeinen Effekt der Seminarteilnahme gibt, aber keinen spezifischen der Nutzungsfrequenz: Personen mit geringer Nutzung unterscheiden sich genauso von Personen ohne Nutzung wie Personen mit hoher Nutzung. Es kann demgemäß in Teilen Evidenz für die Hypothese gefunden werden; sie kann aber nicht umfassend bestätigt werden. Somit ist nicht endgültig beurteilbar, ob die Nutzungsfrequenz resilienzförderlicher Strategien vorhersagt, wie sich die Burnout-Symptomatik der Lehramtsstudierenden bis nach dem Praxissemester entwickelt. Es lassen sich aber erste Anhaltspunkte hierfür finden.

5.1.3 Einfluss des Affekts und der Resilienz auf die Wirkung des Programms

RefueL

Im Rahmen der *vierten* Hypothese wurde überprüft, ob die Gruppenunterschiede im Burnout nach der Praxisphase durch den Affekt – als Indikator für das Wohlbefinden – nach Ende der Maßnahme mediiert werden. Es wurden die jeweiligen Messzeitpunkte ausgewählt, um kausale Beziehungen erkennen zu können, die über die festgelegte zeitliche Abfolge dank des längsschnittlichen Designs statistisch überprüfbar sind: Die Gruppe wurde bereits zu Beginn festgelegt – wenn demnach nach der Maßnahme Gruppenunterschiede im Wohlbefinden vorhanden sind, kann auf diese Weise die (Nicht-) Teilnahme am Resilienzförderungsseminar als Auslöser identifiziert werden. Ebenso sind durch die Auswahl des Zeitpunktes nach Ende des Praxissemester bei der Burnout-Symptomatik kausale Schlüsse bei der Identifikation bedeutsamer Auswirkungen von Variablen-Ausprägungen vor dem Praxissemester wie dem Wohlbefinden zulässig.

Hypothese 4 musste abgelehnt werden, weil sowohl der positive als auch der negative Affekt nach Ende des Programms nicht davon abhängig waren, ob eine Teilnahme am Resilienzförderungsseminar stattgefunden hatte. Das bedeutet, dass zwischen Personen, die teilgenommen hatten und solchen, die ein KG-Seminar besucht hatten, direkt im Anschluss an die Seminare, sprich *vor* dem Praxissemester, keine Unterschiede im Wohlbefinden bestanden. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass vor dem Praxissemester der Erwartung entsprechend noch keine widrigen Bedingungen vorhanden waren. Eine gesteigerte Fähigkeit zur Resilienz war zu dem Zeitpunkt insofern noch nicht notwendig und konnte sich dementsprechend auch noch nicht entfalten. RefueL war schließlich explizit auf das Praxissemester ausgerichtet und sollte vorrangig unter widrigen Bedingungen seine Wirkung zeigen.

Es wäre dennoch möglich, dass der positive Affekt – allerdings *nach* dem Praxissemester – die Effekte der Teilnahme auf die Burnout-Symptomatik mediierte. Zumindest konnte im Rahmen der explorativen Analysen ein Zusammenhang zwischen der Teilnahme und dem positivem Affekt nach der Praxisphase nachgewiesen werden. Ein Zusammenhang von positivem Affekt und Burnout nach der Praxisphase ist wahrscheinlich, da bereits in einer anderen Untersuchung eine Verbindung zwischen Affekt und psychischer Gesundheit belegt wurde (s.o., Vera-Villarroel & Celis-Atenas, 2014). Dieser wäre zusätzlich zu prüfen, wobei aufgrund des gleichen Messzeitpunkts keine kausalen Schlüsse möglich sind.

In der *fünften* Hypothese wurde die Mediatorrolle der Resilienz nach Ende des Programms, analog zu den Analysen für Hypothese 4, zwischen Seminarteilnahme und Burnout-Symptomatik nach dem Praxissemester untersucht. Auch diese Hypothese musste abgelehnt werden, sodass abschließend nicht klar ist, welche Variablen den Effekt der Teilnahme auf die Burnout-Symptomatik nach dem Praxissemester vermitteln. Dies verdeutlicht, dass im Rahmen der vorliegenden Promotionsarbeit ein Resilienzförderungsprogramm für Lehramtsstudierende konzipiert wurde, das sich als wirksam auf vielen Ebenen erwiesen hat, die exakten Wirkungsmechanismen hingegen nicht vollständig aufgedeckt werden konnten. Dies ist unter einer praktischen Perspektive als weniger gravierend zu werten, da RefueL Erfolg gezeigt hat. Wäre sie nicht wirksam gewesen, so hätten die Wirkungswege eine erheblich größere Rolle gespielt, weil sie Aufschlüsse über Probleme bei der Erzeugung der Effekte hätten liefern können. Unter wissenschaftlicher Perspektive konnte ein großer Gewinn durch die erfolgreiche Konzeption und positive Evaluation der Maßnahme erzielt werden. Doch auch die Wirkungsmechanismen wären auf theoretischer Ebene interessant gewesen und können möglicherweise durch ergänzende Untersuchungen (s. Kapitel 5.4) aufgedeckt werden.

5.2 Theoretische und praktische Implikationen

Die erfolgreiche Evaluation des im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Resilienzförderungskonzepts belegt eindeutig den Nutzen des Programms auf verschiedenen Levels. Es lässt sich schlussfolgern, dass es sinnvoll wäre, dieses Seminar an Universitäten, in denen die Studierenden ein Praxissemester absolvieren müssen⁴¹, als Wahlpflichtveranstaltung im Lehramtsstudium zu etablieren. Je nach Aufwand und Umfang der verlangten Tätigkeiten im Praxisblock könnte die Resilienzförderung als Bestandteil der Vorbereitung oder der Begleitung der Praxisphase dienen. Grundsätzlich sollte sie demgemäß an die schulpraktischen Studien gekoppelt sein. Auf diese Weise wären die teilnehmenden Studierenden erheblich besser befähigt, das Praxissemester zu absolvieren und möglicherweise auch den späteren beruflichen Alltag zu bewältigen. Ebenso ist denkbar, die Resilienzförderung auch bei der Qualifizierung sogenannter Quereinsteiger*innen zu nutzen und eine solche Maßnahme in das Programm für diese Personengruppe zu integrieren, da auch sie davon profitieren könnten. Insgesamt liefert die vorliegende Promotionsarbeit somit einen richtungsweisenden Beitrag zur Professionalisierungsdebatte bei Lehrkräften, der vorrangig im berufsbiographischen Bestimmungsansatz zu verorten ist, wie im Folgenden herausgearbeitet wird. Die Studie belegt bislang zumindest für Studierende die Wirksamkeit. Sie manifestiert sich an im Verhältnis zur Referenzgruppe verringerter Burnout-Symptomatik, gesteigertem positiven Affekt sowie höherer Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung etwa ein halbes Jahr nach der Maßnahme, was auf eine Steigerung der Resilienz schließen lässt und weitere erstrebenswerte Konse-

41 Bei Personen, die Universitäten besucht haben, an denen das Praxissemester nicht Bestandteil des Lehramtsstudiums ist, wäre es in der zweiphasigen Lehramtsausbildung erstrebenswert, die Resilienzförderung als Komponente des Referendariats zu etablieren.

quenzen mit sich bringt. In Kapitel 5.2.2 bis 5.2.5 wird auf theoretische und praktische Zusammenhänge mit diesen Variablen eingegangen.⁴²

5.2.1 Beitrag zur Professionalisierungsdebatte

Die vorliegende Arbeit sowie die gewonnenen Erkenntnisse und praktischen Implikationen lassen sich innerhalb der Professionalisierungsdebatte theoretisch verorten. Hier wird aktuell weitestgehend befürwortet, vom tradierten Professionsbegriff im Sinne der ‚freien Berufe‘ Abstand zu nehmen und sich stärker dem Begriff der Professionalität zuzuwenden (zusammenfassend Helsper & Tippelt, 2011). Es sind grundlegend besonders drei Ansätze zur Bestimmung von Professionalität bei Lehrkräften von hoher Relevanz: der strukturtheoretische, der kompetenztheoretische und der berufsbiographische Bestimmungsansatz (Terhart, 2011). Die Ansätze werden teils als widersprüchlich und nicht vereinbar eingeordnet, doch teilweise wird der berufsbiographische Bestimmungsansatz wiederum als Möglichkeit angesehen, die beiden anderen Ansätze zu vereinen (Terhart, 2011).

Im *strukturtheoretischen Ansatz* liegt der Fokus darauf, dass die Aufgaben und Anforderungen im Lehrberuf als widersprüchlich zu werten seien und dies das Charakteristikum der Professionalität darstelle. Daher werden hier häufig sogenannte Antinomien (Helsper, 2004) betrachtet. Dabei handelt es sich um gewisse unüberwindbare Gegensätze, die das Lehrer*innenhandeln kennzeichnen und die sich zum Beispiel im Bereich Nähe versus Distanz bewegen. Wichtige Themen stellen des Weiteren unabstellbare Unsicherheiten, Undeterminiertheit, das angenommene Technologiedefizit, die ‚Unmöglichkeit‘ des Berufs sowie der reflektierende Umgang mit diesen Eigenheiten dar (Terhart, 2011). Diese Promotionsarbeit deckt im Bereich des strukturtheoretischen Ansatzes keine neuen Felder auf: Mit dem Fokus dieses Ansatzes, der vorrangig auf den Widrigkeiten und Antinomien des Lehrer*innenhandelns liegt, geht eine gewisse Defizitorientierung einher, die von Tenorth (2006) kritisch hinterfragt wird. Er schlägt vor, „das Gelingen [der] Praxis nicht als Trivialität ab[zu]werten, sondern als Leistung [zu] erklären“ (Tenorth, 2006, S. 580). Die Defizitorientierung steht zudem im Gegensatz zu der in der Resilienzforschung vorherrschenden Ressourcenorientierung (s. Kapitel 2.4). Deshalb ist diese Arbeit schwer mit dem betreffenden Ansatz vereinbar. Auf abstrakter, übergeordneter Ebene werden in der durchgeführten Studie die im strukturtheoretischen Ansatz herausgearbeiteten Widrigkeiten jedoch anerkannt, indem der Lehrberuf grundlegend als widrige Lebensumstände in Form des Erlebens chronischer Risikobedingungen gewertet (s. Kapitel 2.1) und so die erste Kondition zur Verwendung des Begriffs der Resilienz (s. Kapitel 2.2) als erfüllt angenommen wird. Die Arbeit beschäftigt sich jedoch nicht konkret mit spezifischen krisenhaften Situationen oder Kontingenzen (z.B. Košinár, 2018). Die Argumentation für den Risikostatus der Lehrpersonen beruht vielmehr auf einer erhöhten Burnout-Symptomatik, geringem Wohlbefinden und hohen Schwundquoten (s. Kapitel 2.1).

42 Bei allen Variablen abgesehen von der Burnout-Symptomatik werden hierfür aktuelle Forschungsarbeiten ausführlicher geschildert, da diese Outcomes nicht Teil der Hypothesen waren und somit der Forschungsstand hierzu in Kapitel 2 noch nicht (ausreichend) erarbeitet wurde.

Das von Baumert und Kunter (2006) erstellte heuristische Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften verkörpert die Quintessenz des *kompetenztheoretischen Bestimmungsansatzes*. Dieser definiert die Professionalität von Lehrkräften über Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen, die für die Berufsausübung notwendig seien. Man geht hier von einer Erforschbarkeit und Erlernbarkeit der Professionalität aus. Somit müsse Professionalität steigerbar sein, was sich daran zeigt, dass man verschiedene mögliche Grade der Professionalität annimmt. Dies spiegelt sich auch darin wider, dass der Ansatz sich an der Expertise-Forschung orientiert (Terhart, 2011). Das Modell der Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006) beinhaltet die vier Bereiche *Professionswissen*, *Überzeugungen/Werthaltungen*, *motivationale Orientierungen* und *selbstregulative Fähigkeiten* (s. Abb. 36). Der Fokus liegt auf dem Professionswissen – und seinen Wissensbereichen und –facetten –, das die Basis jeden pädagogischen Handelns bilde. Dementsprechend beschäftigt sich Forschung, die dem kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz zuzuordnen ist, häufig mit dem Professionswissen. Dieses Promotionsvorhaben steht weniger in Zusammenhang mit dieser Komponente, da keine Kompetenzmessung im Rahmen der Untersuchungen stattgefunden hat. In einem komplexen Wirkungsgefüge mit dem Professionswissen stehen laut Modell aber auch die drei überfachlichen Bereiche Überzeugungen/Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten, an denen das Programm eher ansetzt.

Das Programm bezieht sich speziell auf motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten und weniger auf Überzeugungen und Werthaltungen. Baumert und Kunter (2006) führen zwar aus, dass sogenannte *selbstbezogene Fähigkeitskognitionen* zu den *beliefs* gehören, die unter der Überschrift der Überzeugungen und Werthaltungen stehen. Doch im nächsten Schritt spezifizieren sie, dass selbstbezogene Kognitionen einen „Sonderstatus“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 497) einnehmen und daher meist im Rahmen von Theorien der Handlungsmotivation aufgegriffen werden. Insofern ist die erarbeitete Maßnahme mit ihrer deutlichen Steigerung der Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung im Bereich der motivationalen Orientierungen zu verorten. Darüber hinaus wurden selbstregulative Fähigkeiten maßgeblich durch das Seminar verbessert. Diese zwei Einordnungen werden im Folgenden genauer ausgeführt.

Wie deutlich wird, bewegt sich der durch RefueL erzielte Gewinn einerseits im Bereich der *motivationalen Orientierungen*. Die Selbstwirksamkeitserwartungen sind dieser Komponente zuzuordnen, da sie zum Beispiel Ziele, Anspruchsniveau, Anstrengung und Persistenz beeinflussen (Baumert & Kunter, 2006). Neben der Selbstwirksamkeitserwartung stehen laut Baumert und Kunter (2006) die Kontrollüberzeugungen. Weiterer Bestandteil der motivationalen Orientierungen sei die intrinsische Motivation im Sinne des „Lehrerenthusiasmus“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 502). Diese wurde im Rahmen der vorliegenden Promotionsarbeit jedoch nicht erhoben und stand auch nicht im Vordergrund des Forschungsinteresses, selbst wenn sie möglicherweise durch Äußerungen der interviewten Lehrenden in den Videos beim Untermodul Netzwerkbildung in Kollegien am Rande angesprochen wurde (s. Kapitel 3.4.2.5).

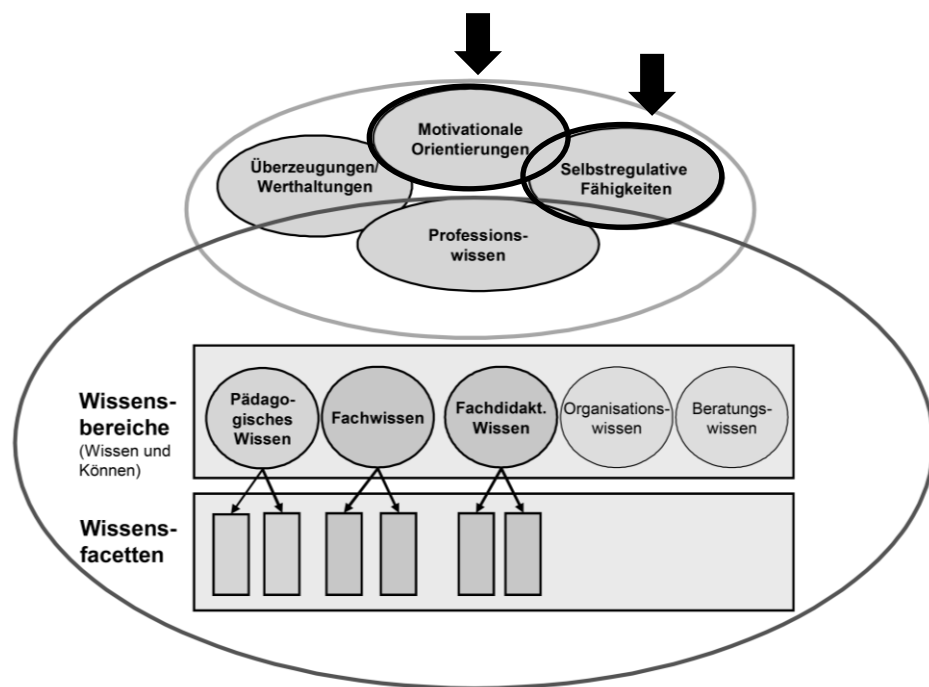


Abb. 36: Modell professioneller Handlungskompetenz mit Aufschlüsselung des Professionswissens (Baumert & Kunter, 2006, S. 482). Die in dem Konzept RefueL angesprochenen Aspekte der Handlungskompetenz sind durch die Autorin dieser Arbeit hervorgehoben worden.

Wie in der Publikation von Baumert und Kunter (2006) dargestellt, werden die „Selbstwirksamkeitserwartungen durch eine Feedbackschleife von Kompetenzerfahrungen reguliert“ (S. 502). Anvisiertes Ziel der konzipierten Resilienzförderungsmaßnahme war durchaus, die Kompetenzerfahrungen der Studierenden während des Praxissemesters zu stärken. Dies sollte unter anderem durch smarte Zielsetzungen (s. Kapitel 3.4.4.2 und 3.4.4.3) sowie die Anwendung des systematischen Problemlöseprozesses (s. Kapitel 3.4.4.1) der Fall gewesen sein. Auch könnten über diese beiden Strategien die Kontrollüberzeugungen positiv beeinflusst worden sein. Baumert und Kunter (2006) fassen andere Studien hinsichtlich ihrer Ergebnisse, wie sich eine erhöhte Selbstwirksamkeitserwartung auf den Unterricht bezogen auswirkt, zusammen: Sie habe einen größeren Enthusiasmus zur Folge, eine stärkere normative Bindung sowie eine bessere Vorbereitung und Durchführung⁴³. Zudem diene sie, wie bereits beispielsweise in Kapitel 2.4.1 angeführt, als „Resilienzfaktor bei der Bewältigung von Berufsstress“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 502).

⁴³ Weitere potenzielle Auswirkungen hoher Selbstwirksamkeitserwartungen werden in Kapitel 5.2.3 herausgearbeitet.

Andererseits sind positive Auswirkungen des Programms besonders im Bereich der *professionellen Selbstregulation* festzustellen – was auch dem zu Beginn der Arbeit festgelegten Ziel entspricht. Zur Selbstregulationsfähigkeit gehört laut Baumert und Kunter (2006) der „verantwortungsvolle Umgang mit den eigenen persönlichen Ressourcen“ (S. 504). Sie nennen ebenso den „effektiven Umgang mit den Herausforderungen professioneller Arbeitssituationen“ (S. 504). Im Sinne der Resilienz sollte die Präventionsmaßnahme sowohl Ressourcen als auch den konstruktiven Umgang mit Belastungen gestärkt haben. Dies zeigt sich an der gesunkenen Burnout-Symptomatik (s. Kapitel 4.3), die als maßgeblicher Indikator für die Selbstregulationsfähigkeit eingeordnet wird (Baumert & Kunter, 2006), sowie am gestiegenen positiven Affekt, der sich in den explorativen Analysen zeigte (s. Kapitel 4.6.2). Als Ideal wird ein hohes Engagement bei hoher Distanzierungsfähigkeit gehandelt. Letztere kann unter anderem durch die Übungen des Moduls 5 Emotions, genauer durch das positive Reframing sowie die 5-4-3-2-1-Übung, gefördert worden sein. Ebenso ist es denkbar, dass die selbstregulativen Fähigkeiten der Studierenden dadurch gestärkt wurden, dass sie im Rahmen von Modul 3 Wellbeing Entspannungstechniken wie die Entspannungstherapie und Atemtechniken erlernt haben.

Da die drei überfachlichen Bereiche modellgemäß in einer Interdependenz mit dem Professionswissen stehen (Baumert & Kunter, 2006), könnte sich die Begünstigung der beiden Bereiche motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten positiv auf das unterrichtliche Handeln auswirken. Dieser Transfer wurde bereits in diesem Unterkapitel in Bezug auf die Wirkung der Selbstwirksamkeitserwartung angedeutet und könnte im Rahmen zukünftiger Forschung mittels Längsschnitt-Design genauer empirisch überprüft werden. Festzuhalten ist, dass die konzipierte Resilienzförderungsmaßnahme zwar nicht am Professionswissen ansetzt und somit strenggenommen nicht in dem kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz der Professionalität von Lehrkräften zu verorten ist. Sie hat jedoch nachweislich die Bereiche der motivationalen Orientierungen sowie der selbstregulativen Fähigkeiten angesprochen, denen im Modell auch eine wichtige Rolle zugesprochen wird und die in einem komplexen Wirkungsgefüge mit dem Professionswissen stehen.

Der *berufsbiographische Bestimmungsansatz* fasst Professionalität „als ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Terhart, 2011, S. 208) auf. Hier wird davon ausgegangen, dass sich die Kompetenz von Lehrkräften allmählich aufbaut und zwar über die gesamte Lebensspanne. Dadurch werden private Lebensläufe von Lehrenden stärker in den Fokus gerückt und es findet eine Individualisierung statt. Die Berufsbiographie kann dabei in verschiedene Phasen unterteilt werden, die jeweils durch spezifische Charakteristika geprägt sind. Studien, die bestimmte Phasen innerhalb der Berufsbiographie von Lehrenden betrachten und beispielsweise die Konstruktion von Professionalität in diesen untersuchen, sind deshalb im berufsbiographischen Ansatz zu verorten. Als zentrale Themen des berufsbiographischen Ansatzes nennt Terhart (2011) „längerfristige Kompetenzentwicklung, Weiterbildungserfahrungen, Karrieremuster, kritische Lebensereignisse und ihre beruflichen Folgen, aber auch Belastungserfahrung und Belastungsbewältigung“ (S. 208).

Diese Promotionsarbeit hat Lehramtsstudierende untersucht, die kurz vor dem Antritt ihrer ersten großen Praxisphase (fünfmönatiges Praxissemester) mit (annähernd) eigenverantwortlichem Unterricht standen, und diese weiterverfolgt. Insofern wurde eine

spezifische Phase in der Berufsbiographie der Proband*innen betrachtet, wodurch sich die Studie in den berufsbiographischen Bestimmungsansatz einordnen lässt. Dabei stand nicht die ‚natürliche‘ Entwicklung in dieser Phase im Vordergrund, sondern die durch RefueL induzierte.

Inhaltlich deckt die erfolgte Resilienzförderung besonders die Themen Belastungserleben und –bewältigung ab. Das Erleben einer Situation kann maßgeblich von ihrer Interpretation und Wertung geprägt sein – hierbei kann das positive Reframing (Modul 5 Emotions, s. Kapitel 3.4.5.2) eine wichtige Rolle spielen. Auch kann sich die Wahrnehmung einer Situation dadurch wandeln, dass sie strukturiert in einer Gruppe besprochen und bearbeitet wird, wie dies in der kollegialen Fallberatung (Modul 2 Relationships, s. Kapitel 3.4.2.3 und 3.4.2.4) der Fall ist. Die Belastungsbewältigung gehörte gewissermaßen zum übergeordneten Ziel des Programms. Sie kann durch alle vier Module 2 bis 5 begünstigt worden sein: zum Beispiel durch die Fähigkeit belastende Gespräche konstruktiv zu führen (Modul 2 Relationships, Basisvariablen nach Rogers, s. Kapitel 3.4.2.1 und 3.4.2.2), durch die gemeinsame Bewältigung innerhalb einer kollegialen Fallberatungsgruppe (Modul 2 Relationships, s. Kapitel 3.4.2.3 und 3.4.2.4), durch die gezielte Aufrechterhaltung des Wohlbefindens (Modul 3 Wellbeing, s. Kapitel 3.4.3) dank Work-Life-Balance, Atemtechniken und Entspannungstherapie, durch das Ergreifen von Initiative (Modul 4 Taking Initiative, s. Kapitel 3.4.4) in Form einer fundierten Zielsetzung und systematischen Problemlösung sowie durch den angemessenen Umgang mit und die Regulation von Emotionen (Modul 5 Emotions, s. Kapitel 3.4.5) über positives Reframing und die 5-4-3-2-1-Übung. Thematisch hat die Zuordnung des Programms zum berufsbiographischen Ansatz somit ihre volle Berechtigung. Die Studie lässt neue Schlüsse in Bezug auf die Phase des Praxissemesters und deren Bewältigung in der Berufsbiographie von Lehramtsanwärter*innen zu.

Insgesamt erkennt die Arbeit die im strukturtheoretischen Ansatz herausgearbeitete Widrigkeit des Lehrberufs an, lässt sich jedoch nicht hier verorten. RefueL hat bei den Teilnehmenden zu der Begünstigung der motivationalen Orientierungen (hier Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung) und der selbstregulativen Fähigkeiten geführt. Diese sind im heuristischen Modell professioneller Handlungskompetenz (kompetenztheoretischer Ansatz) von Relevanz und stehen im interdependenten Verhältnis zum Professionswissen. Dabei hat sie an dem Punkt der Berufsbiographie von Lehramtsstudierenden angesetzt, an dem diese die erste größere praktische Erfahrung mit (annähernd) eigenverantwortlichem Unterricht machen. Es wurden dabei inhaltlich Belastungserleben und –bewältigung bearbeitet beziehungsweise begünstigend beeinflusst. Es liegt folglich ein starker Schwerpunkt in Bezug auf den berufsbiographischen Ansatz vor.

Zusammengenommen ist zu schließen, dass es für die Ausbildung und Professionalisierung zukünftiger Lehrer*innen von Vorteil ist, vor Praxisphasen Resilienzförderungsseminare als Wahlpflichtbestandteil in das Curriculum aufzunehmen. Es ist zu erwarten, dass diese nicht nur positive Auswirkungen auf Burnout, Affekt und Selbstwirksamkeit, sondern auch auf die professionelle Handlungskompetenz sowie das Belastungserleben und die Belastungsbewältigung mit sich bringen können. Dementsprechend leistet die Promotionsarbeit einen wertvollen Beitrag zur Professionalisierungsdebatte, indem sie eine konkrete Empfehlung für die Gestaltung des Lehramtsstudiums ausspricht. Damit wird sie der Forderung gerecht, dass Hochschulen in Systemen der zweiphasigen Lehrer*innenbildung nicht die „Verantwortung für die Anbahnung von Berufsfähigkeit an

die zweite Phase (Vorbereitungsdienst) [...] delegieren“ (Reintjes, Bellenberg, & im Brahm, 2018, S. 8) sollten.

5.2.2 Auswirkungen auf die Burnout-Symptomatik

Es ist davon auszugehen, dass die empfohlene Verstetigung vergleichbarer Resilienzförderungsseminare an Universitäten mit Praxissemester dazu beitragen würde, dass die Studierenden praktische Kompetenzen zum Umgang mit widrigen Bedingungen erlernen (Level learning), die sie in ihr Verhaltensrepertoire aufnehmen (Level behavior). Zudem ist der Effekt zu erwarten, dass insgesamt die Burnout-Symptomatik unter Lehramtsstudierenden, welche ein großes Problem im Lehrberuf darstellt (z.B. de Heus & Diekstra, 1999; Käser & Wasch, 2011), sinken würde (Level results).

Die Implementierung von Resilienzförderungsmaßnahmen im Lehramtsstudium könnte auch im späteren Beruf das Aufkommen des Burnout-Syndroms mindern. Dies lässt sich damit begründen, dass die Art der professionellen Vorbereitung während des Studiums nachweislich einen signifikanten Prädiktor für das Stressrisiko im Lehrberuf und in Folge auch für die Burnout-Symptomatik verkörpert (Fitchett et al., 2018). In einer Untersuchung an Lehrkräften während ihres ersten Lehrjahres stellten Fitchett et al. (2018) Charakteristika des Studiums als prädiktiv für eine empfundene Dominanz der Anforderungen im Vergleich zu Ressourcen im ausgeübten Lehrberuf heraus: Die Autor*innen konnten einen Zusammenhang zwischen dem Mittelwert einer *teacher preparation scale*, welche die wahrgenommene Vorbereitung durch das Studium in Bezug auf verschiedene Lehrkompetenzen abfragte, und der Einstufung zu hohem oder niedrigem Stressrisiko belegen. Aufgrund dessen ist den festgestellten Effekten entsprechend grundsätzlich ein Transfer der Studiencharakteristika auf die berufliche Praxis möglich, auch wenn in dieser Studie nicht explizit Kompetenzen zur Stressbewältigung oder die Resilienzförderung erhoben wurden, sondern eher die Vorbereitung klassenraum- und unterrichtsbezogener Fähigkeiten wie beispielsweise Classroom-Management und Instruktionsmethoden.

Sollte sich dieser Transfer in die berufliche Praxis auch in Bezug auf die Fähigkeit zur Resilienz beziehungsweise die Verringerung der Burnout-Symptomatik bestätigen, so ist als Konsequenz daraus auch mit positiven Auswirkungen auf den physischen Gesundheitszustand (Hakanen et al., 2006), speziell die Herzsymptomatik, und depressive Verstimmungen (Burke et al., 1996) der Lehrenden zu rechnen (s. Kapitel 2.1.3). Des Weiteren sollten auf Schüler*innen-Ebene emotionale, motivationale und kognitive Prozesse begünstigt werden (s. Kapitel 2.1.3): Die autonome Motivation und das Gefühl der Autonomie-Unterstützung sollten sich bei Schüler*innen durch eine geringere Prävalenz von Burnout der Lehrenden verbessern (Shen et al., 2015), da Burnout-Symptomatik in negativem Zusammenhang mit diesen Konstrukten steht (s. Kapitel 2.1.3). Ebenso sollte bei Lehrenden mit geringerer Burnout-Symptomatik ein höheres Arbeitsengagement vorliegen (Hakanen et al., 2006), was sich vorteilhaft auf Lernprozesse von Schüler*innen auswirken kann: Die von Schüler*innen wahrgenommene Unterrichtsqualität ist negativ mit dem Grad des Burnouts der Lehrenden assoziiert (Klusmann et al., 2006) – ebenso wie das Gesamturteil, das Schüler*innen über Lehrkräfte fällen (Hüber & Käser, 2015) – und sollte somit dank der Resilienzförderungsmaßnahme insgesamt steigen (s. Kapitel 2.1.3). Stress-, Ansteckungsmechanismen, die sich in Bezug auf Schüler*innen (Oberle & Schonert-Reichl, 2016) und auf Lehr-Kolleg*innen (Bakker &

Schaufeli, 2000) querschnittlich andeuteten, würden bei geringeren Burnout-Prävalenzen seltener.

Die potenziellen Folgen einer verringerten Burnout-Symptomatik bei Lehrkräften lassen sich wie folgt zusammenfassen: Es ist mit positiven Auswirkungen auf die psychische und physische Verfassung der Lehrenden zu rechnen. Ebenso werden höheres Arbeitsengagement und geringere Stresslevels (auch bei den Schüler*innen) erwartet. Auf Schüler*innen-Ebene ist darüber hinaus wahrscheinlich, dass emotionale, motivationale und kognitive Prozesse positiv beeinflusst werden.

5.2.3 Auswirkungen auf die Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung

Es ist darüber hinaus eine weitere Auswirkung der Etablierung von Resilienzförderungsprogrammen als Wahlmöglichkeit im Lehramtsstudium an Universitäten mit Praxissemester sehr wahrscheinlich: Die Teilnehmenden sollten nach beziehungsweise bei der Ausübung der praktischen Tätigkeit (im Praxissemester oder ggf. auch später) eine höhere Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen. Dieser Befund war zwar nicht Teil einer expliziten Hypothese, beinhaltet aber einen statistisch großen Effekt und ist von hoher Relevanz.

Im *Abiturienten-Survey 2013* des Stifterverbandes in Kooperation mit McKinsey zeigte sich, dass Abiturient*innen mit Interesse am Lehrberuf in gewissen Bereichen ihre eigenen Kompetenzen sehr gering einschätzen (Die Bildungsinitiative des Stifterverbandes, 2014). Zwar schrieb sich knapp die Hälfte der Interessent*innen die Kompetenz zu einem guten Umgang mit Kindern und Jugendlichen sowie eine hohe Empathie zu, doch bei Aussagen, die in den weiten Bereich der Selbstwirksamkeitserwartung einzuordnen sind, fielen die Prozentanteile erheblich geringer aus: Nur circa 16% gaben bei der Aussage *Ich habe ein hohes Selbstvertrauen* an, dass diese eine ihrer Stärken darstelle (bei maximal fünf möglichen Antworten aus einer größeren Auswahl an Aussagen). Das Item *Ich kann mich durchsetzen* wurde von lediglich 13% der Befragten als eigene Stärke empfunden (Die Bildungsinitiative des Stifterverbandes, 2014). Wer sich für den Lehrberuf entscheidet oder dafür offen ist, verfügt demnach in der Regel über eine eher geringe Selbstwirksamkeitserwartung; dass ausgerechnet diese (in ihrer lehrbezogenen Form) durch RefueL besonders gestärkt wird, stellt ein außerordentliches Qualitätsmerkmal der durchgeführten Maßnahme dar. Dem beschriebenen negativen Selbstselektionseffekt könnte über die Etablierung von Resilienzförderungsmaßnahmen im Lehramtsstudium entgegengewirkt werden. Auf diese Weise würde diesbezüglich auf praktischer Ebene keine Anpassung der Zulassungskriterien des Studiengangs oder vorangestellte Selbstdiagnostik beziehungsweise „Eignungsabklärung“ (Die Bildungsinitiative des Stifterverbandes, 2014, S. 26), die häufig diskutiert werden (z.B. Herlt & Schaarschmidt, 2007; Weyand, Justus, & Schratz, 2012), notwendig werden und so die Chancengleichheit begünstigt.

Sollte die Stärkung der Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung auch in den Bereich des möglichen Transfers in die Berufspraxis (Fitchett et al., 2018) fallen und noch während der späteren Ausübung des Lehrberufs vorhanden sein, so sind ebenso hierdurch positive Folgen zu erwarten. In einer Studie im koreanischen Raum zeigte sich beispielsweise eine negative Assoziation zwischen dem „sense of efficacy“ (Subin Park et al., 2016, S. 566), der ähnliche Items wie lehrbezogene Selbstwirksamkeitsskalen beinhaltet, und dem wahrgenommenen Stress von Lehrenden. Lehrkräfte mit hoher Selbst-

wirksamkeitserwartung empfanden folglich weniger Stress. Ebenso stand diese Variable unter anderem in positivem Zusammenhang mit Persistenz, Selbstbestimmtheit und Kollegialität (Subin Park et al., 2016). In einer Studie von Schwerdtfeger, Konermann und Schönhofen (2008) zeigte sich zwar keine signifikante Korrelation mit dem empfundenen Stress der Lehrenden, aber es wurde ein starker negativer Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung mit der Burnout-Symptomatik festgestellt. Eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung stand dementsprechend mit einer geringeren Ausprägung der Burnout-Symptomatik in Zusammenhang⁴⁴. Darüber hinaus wurden eine signifikante positive Korrelation mit dem positiven Affekt und eine negative mit dem negativen Affekt während der Schulzeit identifiziert (Schwerdtfeger et al., 2008). Unter Personen mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen waren positive affektive Zustände somit ausgeprägter und negative weniger ausgeprägt vorhanden.

Doch nicht nur in Bezug auf psychologische Aspekte existieren Zusammenhänge mit der Selbstwirksamkeitserwartung, sondern auch in Bezug auf physiologische. Es ließ sich beispielsweise ein negativer Zusammenhang mit Herzbeschwerden feststellen, die bereits in Bezug auf die Burnout-Symptomatik Erwähnung fanden (s. Kapitel 5.2.2). Ebenso war bei einer Gruppe von Lehrenden mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung ein geringerer Morgen-Cortisolspiegel im Speichel vorhanden im Vergleich zu einer Gruppe mit niedriger Selbstwirksamkeitserwartung (Schwerdtfeger et al., 2008). Der Cortisolspiegel gibt, wie in Kapitel 2.1.3 erklärt, Auskunft über die Aktivität der Hypothalamus-Hypophysen-Nebennierenrinden-Achse und darüber über das Stresslevel. Zwar konnten teilweise auch Zusammenhänge mit einer erhöhten Herzrate und einer verringerten Herzratenvariabilität festgestellt werden, doch die Autor*innen zweifeln an, dass dies Zeichen eines erhöhten Risikos ist, sondern stellen die These auf, dass dies sogar der Gesundheit zuträglich sein könnte im Sinne einer gesteigerten Aktivierung durch erfolgreiches Coping. Gestützt wird dies durch die Ergebnisse in Bezug auf den Morgen-Cortisolspiegel und Herzbeschwerden (Schwerdtfeger et al., 2008).

Lipowsky (2006) fasst weitere Studien zu Folgen einer hohen lehrbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung bei Lehrkräften zusammen und nennt dabei unter anderem, dass diese Lehrpersonen sich höhere Ziele stecken, eine intensivere Unterrichtsplanung und mehr Enthusiasmus zeigen (ähnlich zum gesteigerten Arbeitsengagement bei verringerter Burnout-Symptomatik, s. Kapitel 5.2.2), mehr Offenheit für Neues mitbringen und sich stärker den schwächeren Schüler*innen widmen. Eine erhöhte Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung hat demnach weitere positive praktische Folgen, die sich sogar auf das konkrete unterrichtliche Handeln beziehen. Sie ist infolgedessen von hoher Bedeutung sowohl für die psychische und physische Gesundheit von Lehrkräften, aber auch für die pädagogische Handlungsfähigkeit und die Lernbedingungen der Schüler*innen.

5.2.4 Auswirkungen auf den positiven Affekt

Neben Auswirkungen auf die Burnout-Symptomatik und die Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung sollte ebenso ein stärker ausgeprägter positiver Affekt bei den Lehr-

44 Die potenziellen positiven Auswirkungen einer verringerten Burnout-Symptomatik bzw. geringeren Prävalenz dieses Syndroms wurden bereits in Kapitel 5.2.2 analysiert.

amtsstudierenden und möglicherweise später auch bei den Lehrenden entstehen, die sich für die Teilnahme an einem Resilienzförderungsseminar entscheiden. Positiver Affekt hängt mit zahlreichen positiv konnotierten Variablen zusammen, sodass dies – genau wie eine hohe Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung – als ein anzustrebender Zustand zu werten ist. So spielt der positive Affekt beispielsweise in der Entwicklung von Selbstkompetenz eine wichtige Rolle (z.B. Künne & Kuhl, 2014) und könnte diese dementsprechend bei Lehramtsstudierenden und unter Umständen auch bei Lehrkräften fördern.

In einer spanischen Studie mit Lehramtsstudierenden wurden querschnittlich Zusammenhänge ausgewählter Variablen mit positivem (und negativem) Affekt der Studierenden ermittelt (González et al., 2017): Die Autor*innen wiesen positive Assoziationen des positiven Affekts mit der grundlegenden Lebenszufriedenheit ebenso wie mit der psychischen Gesundheit und den akademischen Leistungen der Studierenden nach. Letzterer Befund kann auf praktischer Ebene positive Folgen mit sich bringen: Zeigen Lehramtsstudierende mit höherem positiven Affekt bessere akademische Leistungen, so wäre es als Schlussfolgerung möglich, dass praktizierende Lehrpersonen mit positiverem Affekt ebenso bessere Leistungen und damit einen besseren Unterricht zeigen. Dies hätte wiederum günstigere Lernvoraussetzungen für die Schüler*innen zur Folge.

Darüber hinaus wurde als positive Auswirkung auf Schüler*innen gezeigt, dass ein positiver Affekt der Lehrkraft während der Vermittlung von Instruktionen zu einer besseren Aufgabenleistung bei beeinträchtigten Kindern führen kann (Sungho Park, Singer, & Gibson, 2005). Für Schülerinnen und Schüler kann zudem spezifisch der positive Affekt, der ihnen von einer Lehrkraft entgegengebracht wird, eine förderliche Wirkung haben: Der Übergang in die erste Klasse der Grundschule wird laut einer Studie von Kiuru et al. (2016) durch den positiven Affekt der Lehrkräfte gegenüber den jeweiligen Schüler*innen erleichtert. Verfügt die Schüler*innen über geringe elterliche Unterstützung, so pufferte eine gute Beziehung zu einer Lehrkraft, welche durch positive Emotionen seitens der Lehrperson gekennzeichnet war, diesen Mangel ab, sodass den Kindern dennoch die Umstellung gelang (Kiuru et al., 2016).

Es würde sich zusammengefasst folglich sowohl bereits auf die Lehramtsstudierenden als auch auf die Schüler*innen der späteren Lehrkräfte günstig auswirken, wenn der positive Affekt der Studierenden steigt. Konkret sollten Lehramtsstudierende besser Selbstkompetenz ausbilden können, mehr Lebenszufriedenheit sowie bessere Studienleistungen zeigen und psychisch in einer besseren gesundheitlichen Verfassung sein. Bei Lehrkräften könnte sich ein besserer Unterricht zeigen, die Instruktionsvermittlung erfolgreicher sein sowie die Begleitung beim Übergang in die Grundschule hilfreicher.

5.2.5 Auswirkungen auf die Resilienz im Allgemeinen

Zwar lassen sich potenzielle Auswirkungen der Etablierung von Resilienzförderungsmaßnahmen im Lehramtsstudium, wie in den vorigen Unterkapiteln vorgenommen, nach einzelnen Aspekten aufschlüsseln. Zusammengenommen kann aber festgehalten werden, dass die allgemeine Resilienz von Lehramtsstudierenden an Universitäten mit Praxissemester und idealerweise auch von Lehrenden durch diese Art der Prävention steigen

sollte⁴⁵. Es ist somit ebenso von Interesse zu untersuchen, wie sich eine gesteigerte Resilienz von Lehrkräften – abgesehen von den bereits dargestellten Aspekten – praktisch auswirken kann. Hier finden sich sowohl auf Ebene der Lehrer*innen als auch auf Ebene der Schüler*innen empirische Befunde.

Kann die Resilienz von Lehrkräften gesteigert werden, so sollte sich dies positiv auf diese auswirken. Hier sind zunächst als wichtige Konsequenz die Folgen auf die Schwundquoten im Lehrberuf zu betrachten. So bezeichnet Bobek (2002) die Resilienz von Lehrpersonen als „a key to career longevity“ (S. 202). In ihrer Interviewstudie mit 12 jungen Lehrer*innen hat sie jedoch nicht konkret die Auswirkungen von Resilienz auf die Neigung zum Professionswechsel untersucht, sondern eher, welche Faktoren zur Resilienz der Proband*innen beigetragen hatten. Dennoch kommt sie zu dem Schluss, dass Resilienz – betrieben durch die ermittelten Faktoren „[s]ignificant relationships and a sense of competence, personal ownership, accomplishment, and humor“ (S. 204) – den Schlüssel zum Verbleib in der Lehrprofession darstelle.

Den genauen Zusammenhang zwischen Resilienz und Schwundquoten haben Arnup und Bowles hingegen untersucht (2016). In ihrer Studie haben sie 160 Lehrkräfte aus australischen Grund- und weiterführenden Schulen mittels einmaliger Fragebogendarbietung befragt. Als Einschlusskriterium wurde festgelegt, dass die Lehrkräfte bisher maximal 10 Jahre lang unterrichtet haben durften; im Fokus standen demnach besonders ‚neue‘ Lehrpersonen und die durchschnittliche Lehrerfahrung der Proband*innen lag unter vier Jahren. Es zeigte sich, dass die Resilienz der Befragten einen signifikanten Prädiktor der Absicht, die Profession zu verlassen, darstellt – selbst bei Kontrolle der Arbeitszufriedenheit und soziodemographischer Daten wie Lehrerfahrung. Mit steigender Resilienz sank die Absicht, den Lehrberuf zu verlassen. Ergänzend teilten die Autor*innen die Befragten in zwei Gruppen ein: Personen mit hohen versus mit niedrigen Absichten, die Profession zu verlassen. Es zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen in Bezug auf drei von fünf Resilienz-Unterskalen (*persönliche Stärke*, *soziale Kompetenz* und *familiärer Zusammenhalt*). Zusammengenommen lag bei Lehrpersonen ein bedeutsamer negativer Zusammenhang zwischen Resilienz und Absichten zum Berufswechsel vor (Arnup & Bowles, 2016). Zwar kann nicht geschlossen werden, dass die Resilienz der Proband*innen die Wechselabsichten *beeinflusste*, da lediglich ein querschnittliches Design vorlag und der Zusammenhang deshalb auch in umgekehrter Richtung vorliegen oder durch eine konfundierende Drittvariable hervorgerufen worden sein kann. Dennoch ist festzuhalten, dass diese beiden Variablen in Verbindung zu einander stehen und die Resilienz bei der Vorhersage der Wechselabsichten zusätzliche Varianz zu relevanten Konstrukten wie der Arbeitszufriedenheit aufklärt.

Mit einem verwandten Thema hat auch Hong (2012) sich befasst. In der entsprechenden Studie wurden sieben „leavers“ und sieben „stayers“ (S. 422) interviewt. Dort ergab sich, dass beide Gruppen vor ähnliche Herausforderungen gestellt gewesen waren, aber einen unterschiedlichen Umgang damit gezeigt hatten. Laut Hong kennzeichneten sich die in der Profession verbliebenen Proband*innen durch hohe Selbstwirksamkeitserwar-

45 Diese Interpretation trotz mangelnder Gruppe \times Zeit-Interaktion bei der READ-Skala als AV wurde bereits in Kapitel 5.1.1 diskutiert und soll an dieser Stelle daher als gegeben angesehen werden.

tungen, Unterstützung durch die Schulleitung und vorhandene Strategien wie das Setzen von Grenzen gegenüber Schüler*innen. Die in der Lehrprofession verbliebenen stayers beschreibt Hong (2012) schlussfolgernd als resilient. Ähnlich haben auch Buchanan et al. (2013) verschiedene Faktoren herausgearbeitet, die in Zusammenhang mit dem Verbleib in der Lehrprofession stehen (s. Kapitel 2.1.5). Als einer von fünf abschließend extrahierten Faktoren, die für die Lehramtsausbildung gefordert werden, wird hier ebenso Resilienz genannt.

Aus den Studienergebnissen kann geschlossen werden, dass bei höherer Resilienz zukünftiger Lehrkräfte die Wahrscheinlichkeit für die Absicht zum Verlassen der Profession geringer ist. Die Einführung von Resilienzförderungsseminaren im Lehramtsstudium könnte somit ein Mittel sein, um den hohen Schwundquoten im Lehrberuf zu begegnen. Selbstverständlich kann eine solche Maßnahme nur eine von vielen darstellen, da die Schwundquoten nicht alleine von Resilienz vorhergesagt werden, sondern diese nur einen gewissen Varianzanteil abdeckt.

Des Weiteren konnte eine Studie von Larson, Cook, Fiat und Lyon (2018) belegen, dass Resilienz auch zu der Genauigkeit, mit der klassenraumbezogene Interventionen von Lehrkräften umgesetzt werden, beitragen kann: Vier Lehrkräfte, die besonders stark an Stress durch Arbeitsüberlastung litten, erhielten ein Resilienztraining zur Förderung des Wohlbefindens und Reduktion des Stresses („ACHIEVER Resilience Curriculum“; Larson et al., 2018, S. 63). Bei allen Proband*innen konnte der Stress erfolgreich reduziert werden. Zusätzlich wurde aber auch deutlich, dass die Lehrenden nach dem Durchlauf des Trainings evidenzbasierte Techniken zum Classroom-Management besser und genauer im Unterricht umsetzten als zuvor. Es wird geschlussfolgert, dass resilientere Lehrpersonen empfänglicher für die Implementierung innovativer Lehrkonzepte sind (Larson et al., 2018). Dies sollte sich logischerweise positiv auf die potenzielle Unterrichtsqualität auswirken. Ebenso gibt es einen Beleg dafür, dass zukünftige Förderschullehrer*innen eine höhere lehrbezogene Selbstwirksamkeit zeigen, wenn sie resilient sind (Ulya & Ahmad, 2018). Wie bereits in Kapitel 5.2.3 gezeigt wurde, steht diese auch mit Unterrichtsvorbereitung und unterrichtlichem Handeln in Verbindung.

Für Schüler*innen hat es auch direktere positive Konsequenzen, wenn ihre Lehrer*innen resilienter den Arbeitsalltag bewältigen können. So konnte Gu (2014) zeigen, dass resilientere Lehrkräfte auch eine höhere Leistungsbereitschaft zur Förderung von Lernfortschritten und Leistungen der Schüler*innen mitbringen (s. Kapitel 2.3). Dementsprechend erbringen Schüler*innen von resilienten Lehrpersonen im Vergleich zu Schüler*innen vulnerabler Lehrpersonen häufiger alters- und klassenangemessene Leistungen oder übertreffen die Erwartungen sogar und zeigen seltener ein Leistungsniveau unter dem erwarteten (Gu, 2014).

Als Fazit der Implikationen kann festgehalten werden, dass resilientere Lehrkräfte beziehungsweise Lehramtsstudierende (u.a. bedingt durch die verringerte Burnout-Symptomatik, einen positiveren Affekt und höhere Selbstwirksamkeitserwartungen) sowohl auf personeller als auch auf unterrichtlicher Ebene profitieren können. Zu den personellen Aspekten gehört, dass die (angehenden) Lehrpersonen in Tendenz folgende Attribute aufweisen:

- bessere psychische und physische Verfassung und Lebenszufriedenheit
- geringere Stresslevels
- geringere Neigung zum Professionswechsel
- höhere Selbstkompetenz.

Unter unterrichtlichen Gesichtspunkten sind als mögliche Folgen zu nennen:

- höheres Arbeitsengagement, höhere Ziele, intensivere Unterrichtsplanung, mehr Enthusiasmus, Persistenz, Kollegialität
- mehr Offenheit für Neues
- bessere Umsetzung evidenzbasierter Unterrichtstechniken
- stärkere Widmung zu schwächeren Schüler*innen und bessere Instruktionsvermittlung bei beeinträchtigten Schüler*innen
- resilient(er)es Modellverhalten.

Insofern hat das Angebot von Resilienzförderungsmaßnahmen im Studium insgesamt das Potenzial, zahlreiche positive praktische Konsequenzen hervorzurufen, die auch den späteren konkreten Unterrichtsalltag und das Leistungsniveau der Schüler*innen betreffen.

5.3 Limitationen

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung unterliegen einer teilweise eingeschränkten Interpretierbarkeit, die in diesem Kapitel thematisiert wird. Diese bezieht sich einerseits auf die Stichprobe und andererseits auf das Design mit den gewählten Messzeitpunkten, dem fehlenden Manipulations-Check und der Übernahme der Seminarleitung durch die Versuchsleiterin. Es finden an dieser Stelle auch potenzielle Kritikpunkte, denen in zukünftiger Forschung begegnet werden könnte, Erwähnung.

Augenscheinlich ist die Repräsentativität der *Stichprobe* etwas eingeschränkt, da insgesamt etwas weniger als 100 Personen teilnahmen und die KG im Verhältnis zur EG erheblich kleiner war. Trotz der geringen Stichprobe konnten jedoch Effekte des Programms RefueL im Rahmen der Studie belegt werden. Dies spricht besonders für die Wirksamkeit des Konzepts. Es ist zudem auch die geringe Rücklaufquote innerhalb der Personen, die zusätzlich durch das ZLB kontaktiert wurden (s. Kapitel 3.1), zu nennen: Diese betrug weniger als 20%, sodass von einem Selektionseffekt ausgegangen werden muss. Es ist zu mutmaßen, dass besonders Personen, die noch zusätzliche zeitliche Ressourcen zur Verfügung hatten, an der freiwilligen Befragung teilgenommen haben. Da diese Personen der KG zugeordnet wurden, ist der Selektionseffekt als weniger gravierend zu werten: Einzig in den Seminaren zur Resilienzförderung sollten Ressourcen generiert und deren Nutzung gefördert werden. Wenn demnach die Personen der KG teilweise mit größeren Ressourcen in die Befragungen starteten und dennoch ein Effekt zugunsten der Teilnehmenden vorliegt, betont dies umso mehr die Wirksamkeit der vorgenommenen Maßnahme.

Bei einer größeren Stichprobe hätten Strukturgleichungsmodelle weitere aufschlussreiche Erkenntnisse liefern können. Innerhalb der vorliegenden Untersuchung war hierfür die statistische Power zu gering. Im Rahmen von Strukturgleichungsmodellen hätten latente Modellierungen der relevanten Konstrukte erfolgen können und der Messfehler

hätte auf diese Weise beseitigt werden können. Dies kann möglicherweise die Detektion von längsschnittlichen Wirkungszusammenhängen erlauben. Dennoch waren auch mit manifesten Variablen eine Ermittlung von Effekten des Programms sowie die Überprüfung von Mediatorhypothesen möglich.

Die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ist aufgrund der Stichprobencharakteristika etwas eingeschränkt. Die Befunde beziehen sie sich ausschließlich auf Kandidat*innen für das Grundschullehramt (der Universität Osnabrück), die deutscher Herkunft sind. Zusätzlich muss angemerkt werden, dass mit 94% weiblichen Proband*innen ein unausgewogenes Geschlechterverhältnis vorlag. Ein sehr hoher Anteil von Frauen entspricht aber durchaus der Population innerhalb der Studierenden des Grundschullehramts sowie der praktizierenden Grundschullehrkräfte (z.B. Oerke, McElvany, Ohle-Peters, Horz, & Ullrich, 2018).

Eine letzte Limitation in Bezug auf die Stichprobe liegt darin, dass zwar drei verschiedene Seminargruppen innerhalb der EG vorhanden waren, diese aber in den statistischen Analysen aufgrund der Stichprobengröße als eine einzige Gruppe behandelt werden mussten. Es ist jedoch möglich, dass drei unterschiedliche Gruppendynamiken entstanden. Diese hätten bei einer höheren Anzahl von Seminargruppen über Mehrebenenanalysen berücksichtigt werden können. Zur Vermeidung allzu großer Differenzen zwischen den Seminargruppen protokollierte die Versuchsleiterin den Verlauf jeder Sitzung und stellte Vergleiche zwischen den Gruppen an. Insgesamt waren nur selten Abweichungen in der zeitlichen Aufwendung pro Thema vorhanden. In der Durchführung legte sie Wert auf eine angrenzende Standardisierung und vergleichbare Inhalte. Zudem ergaben sich ähnlich gute Gesamtbewertungen in den Ergebnissen der Lehrevaluation (s. Kapitel 4.1.1). Dies spricht dafür, dass das Seminar in den drei Gruppen vergleichbar durchgeführt und auch ähnlich gut von den Studierenden aufgenommen wurde.

Bezüglich des Designs kann kritisiert werden, dass mindestens ein weiterer *Messzeitpunkt* (z.B. drei Monate nach dem Praxissemester) aufschlussreich gewesen wäre, um festzustellen, inwiefern die erzielten Effekte stabil sind und ob die beiden Gruppen (KG und EG) sich in der Erholung nach der Praxisphase unterscheiden. Aus studienorganisatorischen Gründen war es jedoch nicht möglich, eine Teilnahme an weiteren Befragungen als verpflichtend festzulegen, sodass der Drop-Out bei freiwilliger Teilnahme vermutlich zu groß und zu selektiv gewesen wäre. Im Idealfall hätte untersucht werden können, inwiefern während des Referendariats sowie in der späteren beruflichen Praxis Unterschiede zwischen den zwei Gruppen bestehen bleiben.

Es ist hinzuzufügen, dass der für die Durchführung der Maßnahme gewählte Zeitpunkt (vor dem Praxissemester, das als *erste* Gelegenheit zu intensiverem Praxiskontakt gewertet wurde) lineare Bildungsbiografien der Studierenden voraussetzt. Das heißt, dass davon ausgegangen wurde, dass die Studierenden während des Studiums nicht studienunabhängig als Lehrkräfte an Schulen tätig sind. Dies entspricht mittlerweile nicht mehr der Realität an den Universitäten (Bäuerlein, Reintjes, Fraefel, & Jünger, 2018), weshalb zukünftig zu überdenken ist, wann solche Maßnahmen einsetzen sollten.

Die Wahl des Zeitpunktes für die Erhebung nach dem Praxissemester (neun Tage Verzögerung) könnte möglicherweise Irritationen hervorrufen, da diese nicht direkt auf das Ende des Praxisblocks (z.B. den letzten Tag) folgte. Die Entscheidung ist damit zu begründen, dass den Studierenden eine gewisse Zeitspanne zum Erholen im Sinne der Definition von Resilienz (s. Kapitel 2.2) gewährt werden sollte: Menschen benötigen

Zeit für adaptive Prozesse und Regulationen, bis sie wieder ein positives Funktionsniveau erreichen können. Dies zeigt sich auch in den von Masten (2014) postulierten Wegen und Mustern der Resilienzentwicklung (s. Abb. 1). Zudem sollte diese Befragung *nach* Abgabe der Reports erfolgen, damit zum Zeitpunkt der Befragung alle Teilnehmenden der Resilienzförderungsseminare ein vergleichbares Reflexionsniveau erreicht haben (s. Kapitel 3.5). Ursprünglich hatte die Seminarleiterin den letzten Tag des Praxissemesters als Abgabedatum festgelegt, erhielt aber eine gebündelte Anfrage von Studierenden, die Frist nach hinten zu verschieben, da diese hohen Stress empfanden. Die Seminarleiterin entschied sich dafür, der Bitte nachzukommen und den Studierenden mehr Zeit zu gewähren. So sollte gezielt verhindert werden, dass die zusätzliche Aufgabe einen Bericht abzugeben verfälschend auf die Ergebnisse der Evaluationsstudie wirkte – die Studierenden der KG hatten schließlich nicht diese Aufgabe und auch keine vergleichbare andere, weil sie den Leistungserwerb in ihren Seminaren bereits im vorangegangenen Semester erbracht hatten. In den Resilienzförderungsseminaren (während des Wintersemesters 2016/17) hingegen wurde die Erbringung einer schriftlichen Leistung um ein Semester nach hinten verschoben, also auf das Ende des Sommersemesters 2017 statt auf Ende des vorangegangenen Wintersemesters. Infolgedessen hätte zum Ende des Sommersemesters potenziell eine Benachteiligung der Teilnehmenden entstehen können, wenn diese aufgrund des Reports unter zusätzlichem Zeitdruck gestanden hätten. Dem wurde mit der Fristverschiebung entgegengewirkt. Dies war besonders relevant, weil die Werte nach dem Praxissemesters im Fokus des Interesses der Untersuchung standen (s. Kapitel 2.7).

Es ist als weitere Limitation anzumerken, dass in der vorliegenden Promotionsarbeit kein *Manipulations-Check* durchgeführt wurde: Aufgrund bisheriger empirischer Befunde (z.B. Schüle et al., 2017) wurde in dieser Studie unterstellt, dass die Absolvierung des Praxissemesters mit einem erhöhten Belastungserleben einhergeht und somit widrige Bedingungen vorlagen, die für das Vorhandensein von Resilienz unabdingbar sind (s. Kapitel 2.4.3). Es kann jedoch nicht mit vollständiger Gewissheit davon ausgegangen werden, da auch entgegengesetzte Befunde existieren (Römer et al., 2018) und kein Manipulations-Check – zum Beispiel in Form einer Einschätzung der Belastung während des Praxissemesters – durchgeführt wurde. Es ist aufgrund dessen nicht gewährleistet, dass die Studierenden (im Durchschnitt) das Praxissemester, widrigen Umständen entsprechend, subjektiv als belastend empfunden haben.

Es kommt auf anderer Ebene hinzu, dass nicht überprüft wurde, inwiefern den Personen der KG die erlernten Übungen, Strategien und Techniken bereits bekannt waren und ob sie diese eventuell sogar auch während des Praxissemesters anwendeten. Aufgrund des kommunizierten Anliegens der Forschungsarbeit (die Untersuchung des Befindens von Master-Lehramtsstudierenden und wie sich dieses ggf. über die Zeit verändert) wäre es schwer möglich gewesen, die Nutzung von Strategien zu erfragen. Auch hätte dies möglicherweise erst den Strategiegebrauch in der KG angestoßen und verfälschend gewirkt. Darüber hinaus hätte sich eine Abfrage der Nutzung in der KG als schwierig erwiesen, da hierfür nicht einfach die ‚Namen‘ der Übungen, wie sie in der Tabelle für die Teilnehmenden des Programms verwendet wurden (s. Kapitel 3.5 und Anhang H), hätten genutzt werden können, da diese nicht selbsterklärend sind (z.B. 5-4-3-2-1-Übung). Somit liegen plausible Gründe dafür vor, dass die Nutzungsfrequenz in der KG nicht erfragt wurde.

Des Weiteren ist es als kritisch zu werten, dass die Versuchsleiterin auch die *Seminarleitung* übernommen hat und demnach eine Doppelrolle innehatte. Es könnte hier der Gedanke einer Selbstevaluation aufkommen, da eine Testung des *eigenen* Programms stattgefunden hat. Es ist dennoch nicht davon auszugehen, dass die Studierenden versuchen konnten, bei der Bearbeitung der Fragebögen für die Seminarleiterin ‚günstige Antworten‘ zu geben, weil sie den tatsächlichen Forschungshintergrund nicht kannten. Sie konnten demgemäß auch nicht einschätzen, welche Arten von Antworten – beziehungsweise welche Entwicklung der Antworten über die drei Messzeitpunkte hinweg – wünschenswert wären. Dennoch ist ein sogenannter Testleiter*inneneffekt wahrscheinlich, da alle drei Seminare von derselben Person durchgeführt wurden und die Studierenden in der Lehrevaluation vermehrt ihr Engagement und den positiven Umgang mit den Studierenden betonten (s. Kapitel 4.1.1). Hier wäre eine Variation der Seminarleitung sinnvoll gewesen oder dass eine andere Person sowohl alle Seminare ohne als auch alle Seminare mit Resilienzbezug durchführt. Durch die Anwesenheit einer Tutorin, die jeweils ganze Einheiten moderierte, lag jedoch zumindest nicht die gesamte Seminarleitung bei der Versuchsleiterin.

Zusammengenommen liegen die Limitationen vorrangig in der eingeschränkten Generalisierbarkeit und Repräsentativität der Stichprobe sowie in weiteren Punkten, die sich besonders auf Aspekte beziehen, die zusätzlich untersucht hätten werden können: weitere Messzeitpunkte, die empfundene Belastung während des Praxissemesters und die Wirkung unterschiedlicher Versuchsleiter*innen. Dies macht deutlich, dass die potenziellen Kritikpunkte in erster Linie einen Ausblick in mögliche zukünftige Forschung geben und weniger methodische Mängel beinhalten.

5.4 Zukünftige Forschung

Die vorliegende Arbeit eröffnet vielfältige Möglichkeiten zur Vertiefung der Resilienzforschung bei Lehramtsstudierenden. Im Folgenden sollen erstrebenswerte Ansätze für zukünftige Forschung aufgezeigt werden. Dabei werden sowohl der Umgang mit den thematisierten Limitationen als auch neue Forschungsansätze aufgegriffen. Diese bewegen sich in den Bereichen der Identifikation der kritischen Elemente, der Untersuchung der Wirkungswege, der Erforschung der Auswirkungen auf Schüler*innen und der Erprobung des Programms bei bereits praktizierenden Lehrkräften.

Im Sinne der *diskutierten Limitationen* wäre es sinnvoll, RefueL zur Absicherung an einer höheren Anzahl von Personen erneut zu evaluieren. Dabei kann es interessant sein, auch Gymnasial-, Realschul- und Hauptschullehramtsanwärter*innen in die Stichprobe aufzunehmen und gegebenenfalls die Studierenden in Abhängigkeit ihrer studierten Schulform auf eine unterschiedliche Empfänglichkeit für die Maßnahme zu untersuchen. Ebenso sind Unterschiede zwischen Studierenden mit MINT-Fächern, die allgemein häufig als gesonderte Gruppe betrachtet werden (z.B. Ertl, Luttenberger, & Paechter, 2014), versus Studierende mit Nicht-MINT-Fächern möglich. Darüber hinaus wäre es interessant zu untersuchen, inwiefern Studierende von RefueL profitieren können, wenn sie bereits zuvor über längere Zeit während des Studiums studienunabhängigen eigenverantwortlichen Unterricht in der Schule gegeben haben. Untersuchungen zeigen, dass im Lehramt im deutschsprachigen Raum lineare Bildungsbiografien seltener werden und immer mehr Studierende bereits während des Bachelors oder Masters über eine nebenbe-

ruflische Beschäftigung an einer Schule verfügen. In einer Studie an der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) war dies beispielsweise bei über der Hälfte der befragten Anwärter*innen auf das Lehramt der Sekundarstufe der Fall (Bäuerlein et al., 2018). Folglich sind Erkenntnisse zu dieser frühzeitig nebenberuflich tätigen Personengruppe von besonders aktueller Relevanz. Aufschlüsse dazu könnte eine Studie mit zwei verschiedenen Gruppen der Resilienzförderung liefern, in der Personen mit und ohne nebenberufliche schulische Tätigkeit in Bezug auf ihre Empfänglichkeit für die Fördermaßnahme verglichen werden. Es konnte bereits nachgewiesen werden, dass diese beiden Gruppen sich unter anderem in Bezug auf die Berufswahlmotive unterscheiden (Bäuerlein et al., 2018), sodass auch denkbar ist, dass sie unterschiedlich auf ein solches Programm reagieren. Grundsätzlich kann eine weitergehende Untersuchung, welche Personen von RefueL profitieren (Responder) und welche nicht (Non-Responder), weitere relevante Erkenntnisse liefern. Hier sind Abhängigkeiten von Persönlichkeitsmerkmalen und Berufswahlmotiven denkbar. In diesem Zuge wird auch die in Kapitel 2.4.4 thematisierte *vantage sensitivity* (de Villiers et al., 2018) relevant und Informationen über die MAOA-Aktivität sowie die Allel-Variante des 5-HTT Serotonin-Transporters könnten in die Analysen einbezogen werden. Eine allgemeine Erweiterung der Stichprobe im Sinne eines höheren Umfangs würde es wiederum möglich machen, über latente Konstruktmodellierungen im Rahmen von Strukturgleichungsmodellen Hypothesen mit reduziertem Messfehler zu überprüfen. Darüber hinaus wäre es erstrebenswert, verschiedene Seminarleiter*innen einzusetzen und zu untersuchen, ob die erzielten Effekte unabhängig von der Seminarleitung sind. Hierfür wäre die Konzipierung einer Schulungsmaßnahme für die Dozierenden erforderlich.

Ergänzend zu den drei bereits vorhandenen Messzeitpunkten ist eine Überprüfung des Transfer- beziehungsweise Langzeiteffekts auf das Referendariat oder die spätere berufliche Tätigkeit von hohem Interesse. Daher sollten bei einer Replikation der Studie noch weitere Messungen im Referendariat erfolgen sowie nach Berufseintritt. Ist keine Langzeitwirkung der Maßnahme identifizierbar, so kann nicht von positiven Auswirkungen auf den Lehrberuf ausgegangen werden. Dies würde entweder die Notwendigkeit einer Anpassung des Programms, einer veränderten Universitäts- und/oder Referendariatsausbildung oder des Besuchs sogenannter *Booster-Sessions* – zur Auffrischung der Kompetenzen sowie zur Erinnerung an die Übungen – mit sich bringen.

Bei einer erneuten Evaluation des vorliegenden Konzepts könnte ebenso überprüft werden, welche Übungen oder Module die *kritischen Elemente der Maßnahme* darstellen. Zum aktuellen Zeitpunkt kann mit dem vorhandenen Design lediglich global festgehalten werden, dass die Gesamtheit der Maßnahme RefueL wirksam ist. Es stellt sich aber die Frage, welche Elemente gegebenenfalls ausgebaut und welche vernachlässigt werden könnten. Hierbei spielt auch der Gedanke der Ökonomie eine große Rolle: Sollte der in Kapitel 5.2 geäußerten Empfehlung Folge geleistet werden, die Lehramtsausbildung durch die Etablierung solcher Resilienzförderungsmaßnahmen zu adaptieren, so wäre dies mit erheblichen Kosten, beispielsweise für die Schulung der Dozierenden, verbunden. Eine Reduktion des Programms auf die relevantesten und wirksamsten Bestandteile wäre aufgrund dessen von finanziellem Vorteil. Als Gegenargument ist jedoch anzubringen, dass der Erfolg der Seminare möglicherweise gerade darin begründet ist, dass den Teilnehmenden ein breites Repertoire an Strategien zur Verfügung stand. Auf diese Weise verfügten sie über Wahlmöglichkeiten und waren in der Lage, sich ausschließlich

der Strategien zu bedienen, bei denen sie eine hohe Passung zwischen ihrer eigenen Person und den Durchführungscharakteristika empfanden. Dies deutete sich auch in einem der offenen Kommentare im Rahmen der Lehrevaluation (s. Kapitel 4.1.1) an: „jedem wird die Möglichkeit gegeben, das aus dem Seminar mit in das Praxissemester und/oder weitere Studium zu nehmen[,] was er für sich als wichtig/geeignet erachtet“. Auf diese Weise wurde das Seminar folglich der Individualität der Studierenden gerecht. Nichtsdestotrotz wäre es auf theoretischer Ebene ausgesprochen interessant, zu analysieren, inwiefern die Kombination von personalen und sozialen Ressourcen (das heißt ein Agieren auf Welle 1 und 2 der Resilienzforschung, s. Kapitel 2.4) einen Gewinn gegenüber einer ausschließlichen Förderung der personalen oder sozialen Ressourcen darstellt und ob für diesen Fall ein additiver oder multiplikativer Zusammenhang vorliegt. Dies könnte mit einem Design mit einer KG und drei unterschiedlichen Gruppen der Resilienzförderung (Förderung einzig personaler Ressourcen vs. Förderung einzig sozialer Ressourcen vs. Förderung auf beiden Ebenen) überprüft werden.

Der Einfluss der Nutzungsfrequenz auf die Wirksamkeit des Programms kann ebenso Aufschlüsse darüber geben, inwiefern die spezifischen einzelnen Übungen die Effekte begünstigen und auf welche Weise diese entstehen. Die Ergebnisse zur Nutzungsfrequenz sind jedoch inkonsistent ausgefallen (siehe Kapitel 4.4 und Kapitel 5.1.2). Aus diesem Grund kann eine nähere Untersuchung dieses Faktors zusätzliche Erkenntnisse liefern. So ist eine Erweiterung des in dieser Studie rein quantitativen Maßes um eine qualitative Komponente denkbar. Die Studierenden könnten zum Beispiel gebeten werden, nach jeder Durchführung ebenso anzugeben, was sie einschätzen, wie gut ihnen die Übung gelungen ist oder/und über welche Dauer sie diese durchgeführt haben. Des Weiteren wäre es interessant zu untersuchen, ob bestimmte Strategien (bspw. die kollegiale Fallberatung) anderen Strategien (bspw. ein Spaziergang im Sinne der Work-Life-Balance) überlegen sind beziehungsweise ob die Strategien spezifischer Module wirksamer sind als die anderer Module. Dies wäre ein weiterer Schritt zur zuvor thematisierten Untersuchung der kritischen Elemente des Programms.

Die vorliegende Studie konnte zwar deutlich die Effekte des Resilienzförderungskonzepts belegen, liefert jedoch nur sehr begrenzt Hinweise auf seine *Wirkungswege*. Aus diesem Grund ist es interessant zu untersuchen, auf welche Weise die Effekte entstehen. Eine Analyse der Wirkungswege sowie möglicher Mediatoren und Moderatoren könnte wichtige Erkenntnisse für die Verbesserung der Maßnahme liefern. Zudem würden abgesicherte Befunde Schlüsse über Zusammenhänge zwischen Variablen wie der Resilienz von Lehrkräften, Burnout, Wellbeing, Selbstwirksamkeit und so weiter zulassen. Da mit der sozialen Eingebundenheit und dem Gefühl der Kompetenz zwei der drei psychischen Grundbedürfnisse nach Deci und Ryan (1985) mit dem Resilienzförderungsprogramm angesprochen werden könnten, ist ebenso der Zusammenhang zur Selbstdetermination von Interesse. Eine erste Studie von Kassis, Graf, Keller, Ding und Rohlf (accepted) setzt sich bereits mit den Einflüssen der Selbstwirksamkeit und der sozialen Unterstützung auf die Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse von Lehramtsstudierenden in Deutschland auseinander. Weitere Aufschlüsse über Zusammenhänge zwischen den oben genannten Variablen und Wirkungsmechanismen könnte eine vorge-schaltete Fragebogenstudie ohne Intervention liefern. In einem ersten Schritt könnten mit einer einzelnen groß angelegten Querschnitts-Erhebung mögliche relevante Konstrukte identifiziert werden. In einem zweiten Schritt könnten dann die ausgewählten Konstrukte

über einen längeren Zeitraum mehrfach bei Lehramtsstudierenden erhoben und kausale Schlüsse gezogen werden. Auf diese Weise würde der Kenntnisstand über Resilienz bei Lehramtsstudierenden bereichert und erweitert werden. Auch würden die Ergebnisse Hinweise dafür liefern, welche Variablen bei zukünftigen Untersuchungen der Maßnahme berücksichtigt werden sollten, wenn die Wirkungswege identifiziert werden sollen.

Die Ausbildung von Resilienz ist nicht einzig für das Wohlergehen der Lehrkräfte beziehungsweise Lehramtsstudierenden von Interesse, sondern auch, weil sie *Auswirkungen auf die Schüler*innen* haben kann. Ähnlich zu den in Kapitel 2.1.3 beschriebenen Übertragungsmechanismen im Klassenraum in Bezug auf Burnout (Oberle & Schonert-Reichl, 2016) ist vorstellbar, dass die Schüler*innen von resilienten Lehrkräften über eine Art ‚Ansteckung‘ oder positives Modellverhalten von dieser Eigenschaft profitieren. In dem Fall wäre davon auszugehen, dass mit der Resilienz der Lehrkräfte die Resilienz der Schüler*innen ansteigt. Diese potenzielle Auswirkung sollte in zukünftiger Forschung untersucht werden. Kann sie bestätigt werden, so könnte durch Resilienzförderung bei Lehrenden indirekt auch die Chancengleichheit unter den Schüler*innen gesteigert werden, weil die resilienten Lehrkräfte somit als Schutzfaktoren fungieren, die möglicherweise andere mangelnde kontextuelle Schutzfaktoren (z.B. zuhause bei den Kindern und Jugendlichen) ‚abpuffern‘. Ein solcher Transfer ist wahrscheinlich, da Untersuchungen gezeigt haben, dass Interventionen und Professionalisierungsmaßnahmen bei Lehrkräften durchaus Auswirkungen auf die Schüler*innen haben können (Lipowsky, 2010)⁴⁶.

Lipowsky (2006) hat in einem Übersichtsartikel verdeutlicht, dass verschiedene Aspekte der Kompetenzen (z.B. selbstbezogene Kognitionen wie die Selbstwirksamkeitserwartung) und des unterrichtlichen Handelns (z.B. Qualität der Lerngelegenheiten) der Lehrer*innen Auswirkungen auf die Schulleistungen der Schüler*innen (insbesondere im Fach Mathematik) haben können. Folglich ist denkbar, dass auch die Resilienz der Lehrpersonen in Zusammenhang zu den Schüler*innenleistungen steht. Es wäre zu untersuchen, ob die bereits von Gu (2014) festgestellten positiven Auswirkungen von Resilienz bei Lehrkräften auf deren Leistungsbereitschaft zur Förderung der Lernfortschritte und Leistungen der Schüler*innen sowie direkt auf die durch die Schüler*innen erbrachten Leistungen (s. Kapitel 2.3 und 5.2.5) auch in Zusammenhang mit der in dieser Arbeit konzipierten Maßnahme vorhanden sind. Es stellt sich demgemäß für zukünftige Forschung die Frage, inwiefern das Programm die Leistungsbereitschaft von Lehrenden und die tatsächlichen Leistungen der Schüler*innen sowie deren Resilienz positiv beeinflusst.

Im Rahmen dieser Arbeit hat sich gezeigt, dass das Programm RefueL bei der Zielgruppe der Lehramtsstudierenden auf zahlreichen Ebenen wirksam ist. Interessant ist, ob es auch *bei bereits praktizierenden Lehrkräften* die beschriebenen positiven Effekte mit sich bringt. In diesem Sinne könnte sich zukünftige Forschung damit beschäftigen, inwiefern das vorliegende Konzept als Lehrer*innenfortbildung dienen kann. Dazu gehö-

46 In diesem Review wurden allerdings Studien, die sich auf affektiv-motivationale Variablen und den Umgang mit Belastungen bezogen, nicht berücksichtigt. Insofern ist zu prüfen, ob auch in diesem Bereich ein Transfer möglich ist.

ren gegebenenfalls die Anpassung einzelner Module an den möglicherweise höheren Kenntnisstand der neuen Zielgruppe sowie eine Anpassung des Stundenumfangs je nach zeitlicher Verfügbarkeit der Lehrenden. Es sind dann die verschiedenen Wirkungslevels zu überprüfen und es könnte, wie oben bereits erwähnt, ein möglicher Transfer auf die Schüler*innen untersucht werden. Die Erkenntnisse könnten die Schulentwicklungsforschung bereichern.

Die vorliegende Promotionsarbeit liefert einen erheblichen Beitrag zur Gestaltung des Lehramtsstudiums, um resilientere Lehrkräfte auszubilden, die besser mit widrigen Arbeitsbedingungen umgehen können. Auf diese Weise kann möglicherweise Problemen wie hohen Burnout-Prävalenzen, erhöhten Schwundquoten und verringertem Wohlbefinden bei Lehrkräften begegnet werden. Das konzipierte Resilienzförderungsprogramm soll jedoch nicht Interventionen auf Ebene der Gesamtorganisation Schule, sprich ein Agieren auf Ebene der vierten Welle der Resilienzforschung (s. Kapitel 2.4.4), ersetzen. Ganz im Gegenteil kann es durch solche bereichert werden, sodass nicht nur an den Kompetenzen und Ressourcen der zukünftigen Lehrkräfte selbst gearbeitet werden sollte, sondern auch an den Bedingungen, mit denen diese konfrontiert werden. Dies beinhaltet auch politische Maßnahmen zur Verbesserung der strukturellen Voraussetzungen, die sich beispielsweise in der Klassengröße oder dem Umfang administrativer Aufgaben im Lehrberuf (Die Bildungsinitiative des Stifterverbandes, 2014) widerspiegeln und zukünftig weiter erforscht und angepasst werden sollten.

Literaturverzeichnis

- Abujatum, M., Arold, H., Knispel, K., Rudolf, S., & Schaarschmidt, U. (2007). Intervention durch Training und Beratung. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Eds.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (pp. 117-155). Weinheim und Basel: Beltz.
- Al-Asadi, J., Khalaf, S., Al-Waaly, A., Abed, A., & Shami, S. (2018). Burnout among primary school teachers in Iraq: Prevalence and risk factors. *Eastern Mediterranean Health Journal*, 24(3), 262-268. doi:10.26719/2018.24.3.262
- American Psychological Association. (2014). The road to resilience. Retrieved from <http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690. doi:10.1108/02683940610690213
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11-18. doi:10.1093/heapro/11.1.11
- Arnold, R., & Siebert, H. (2006). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit* (5th ed.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnup, J., & Bowles, T. (2016). Should I stay or should I go? Resilience as a protective factor for teachers' intention to leave the teaching profession. *Australian Journal of Education*, 60(3), 229-244. doi:10.1177/0004944116667620
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (Producer). (2014a, 05.12.2016). Teacher Feature: How do your colleagues impact on your teaching? Retrieved from <http://www.aitsl.edu.au/teacher-feature/watch/detail/?id=tf0057>, <http://www.aitsl.edu.au/teacher-feature/watch/detail/?id=tf00578>
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (Producer). (2014b, 05.12.2016). Teacher Feature: What is the most important advice you could give to a teacher beginning their career? Retrieved from <http://www.aitsl.edu.au/teacher-feature/watch/detail/?id=tf0118>, <http://www.aitsl.edu.au/teacher-feature/watch/detail/?id=tf0120>
- Bahlmann, J., Schomerus, G., & Angermeyer, M. C. (2015). Nicht ganz dasselbe: Krankheitsvorstellungen von Burnout und Depression in der Allgemeinbevölkerung. *Psychiatrische Praxis*, 42(8), 443-447.
- Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Pijlman, F. T. A., Mesman, J., & Juffer, F. (2008). Experimental evidence for differential susceptibility: Dopamine D4 receptor polymorphism (DRD4 VNTR) moderates intervention effects on toddlers' externalizing behavior in a randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 44(1), 293-300. doi:10.1037/0012-1649.44.1.293
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(2), 170-180. doi:10.1037/1076-8998.10.2.170
- Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2000). Burnout contagion processes among teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(11), 2289-2308. doi:10.1111/j.1559-1816.2000.tb02437.x
- Bandler, R., & Grinder, J. (1985). *Reframing: Ein ökologischer Ansatz in der Psychotherapie (NLP)*. Paderborn: Junfermann.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Barth, A.-R. (1997). *Burnout bei Lehrern: Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung* (2nd ed.). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Beelmann, A. (2010). Bildungspsychologische Prävention. In C. Spiel, R. Reimann, B. Schober, & P. Wagner (Eds.), *Bildungspsychologie* (pp. 275-290). Göttingen: Hogrefe.
- Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2007). For better and for worse: Differential susceptibility to environmental influences. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 300-304. doi:10.1111/j.1467-8721.2007.00525.x
- Beltman, S., Mansfield, C. F., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207. doi:10.1016/j.edurev.2011.09.001
- Beltman, S., Mansfield, C. F., Wosnitza, M., Weatherby-Fell, N., & Broadley, T. (2015). *Building resilience in teacher education: The development of online modules*. Paper presented at the EARLI Conference, Limassol, Cyprus.

- Bianchi, R., Schonfeld, I. S., & Laurent, E. (2014). Is burnout a depressive disorder? A reexamination with special focus on atypical depression. *International Journal of Stress Management*, 21(4), 307-324. doi:10.1037/a0037906
- Bianchi, R., Schonfeld, I. S., & Laurent, E. (2017a). Burnout or depression: Both individual and social issue. *Lancet*, 390(10091), 230-230. doi:10.1016/s0140-6736(17)31606-9
- Bianchi, R., Schonfeld, I. S., & Laurent, E. (2017b). Vital exhaustion, burnout, and other avatars of depression. *Psychosomatic Medicine*, 79(7), 835-836. doi:10.1097/psy.0000000000000500
- Blaine Lawlor, K., & Hornyak, M. J. (2012). SMART Goals: How the application of SMART goals can contribute to achievement of student learning outcomes. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 39, 259-267.
- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202-205.
- Borges, S. L., Santos, C., Saraiva, A., & Pocinho, M. T. (2018). Psychosocial risks evaluation factors: Study with higher education teachers. *Revista Portuguesa de Investigacao Comportamental e Social*, 4(1), 22-33. doi:10.7342/ismt.rpics.2018.4.1.54
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Sozial- und Humanwissenschaftler* (6th rev. ed.). Heidelberg: Springer.
- Brandenburg, T. (2012). Kollegiale Fallberatung als Beratungsformat für Fach- und Führungskräfte. In T. Brandenburg & M. T. Thielsch (Eds.), *Praxis der Wirtschaftspsychologie II: Themen und Fallbeispiele für Studium und Praxis*. Münster: MV Wissenschaft.
- Brenninkmeyer, V., Van Yperen, N. W., & Buunk, B. P. (2001). Burnout and depression are not identical twins: Is decline of superiority a distinguishing feature? *Personality and Individual Differences*, 30(5), 873-880. doi:10.1016/s0191-8869(00)00079-9
- Brewer, E. W., & Shapard, L. (2004). Employee burnout: A meta-analysis of the relationship between age or years of experience. *Human Resource Development Review*, 3(2), 102-123.
- Breyer, B., & Bluemke, M. (2016). Deutsche Version der Positive and Negative Affect Schedule PANAS (GESIS Panel). *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. doi:10.6102/zis242
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. doi:10.1037/0022-3514.84.4.822
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P., & Louviere, J. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 112-129.
- Buggie, S. E. (1995). Superkids of the ghetto. *Contemporary Psychology*, 40(12), 1164-1165.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9(3), 261-275. doi:10.1080/10615809608249406
- Bäuerlein, K., Reintjes, C., Fraefel, U., & Jünger, S. (2018). Selbstprofessionalisierung in der Schule? – Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehrtätigkeit von Lehramtsstudierenden im Schulfeld. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller, & R. Petz (Eds.), *Forschungsperspektiven* (Vol. 10, pp. 27-45). Münster und Wien: LIT.
- Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622-629. doi:10.1016/j.tate.2009.09.010
- Cicchetti, D., & Curtis, W. J. (2007). Multilevel perspectives on pathways to resilient functioning. *Development and Psychopathology*, 19(03), 627-629.
- Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (1996). Equifinality and multifinality in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8, 597-600.
- Clandinin, D. J., Long, J., Schaefer, L., Downey, C. A., Steeves, P., Pinnegar, E., . . . Wnuk, S. (2015). Early career teacher attrition: Intentions of teachers beginning. *Teaching Education*, 26(1), 1-16. doi:10.1080/10476210.2014.996746
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Craft, R. C., & Leake, C. (2002). The Pareto principle in organizational decision making. *Management Decision*, 40(8), 729-733.
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2017). Investigating teachers' life satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1250-1256. doi:10.13189/ujer.2017.050717
- de Heus, P., & Diekstra, R. F. W. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 269-284). New York, NY: Cambridge University Press.
- de Villiers, B., Lionetti, F., & Pluess, M. (2018). Vantage sensitivity: A framework for individual differences in response to psychological intervention. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53(6), 545-554. doi:10.1007/s00127-017-1471-0
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- Deeb, G. R., Braun, S., Carrico, C., Kinser, P., Laskin, D., & Deeb, J. G. (2018). Burnout, depression and suicidal ideation in dental and dental hygiene students. *European Journal of Dental Education*, 22(1), E70-E74. doi:10.1111/eje.12259
- Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2008). The Oldenburg Burnout Inventory: A good alternative to measure burnout and engagement. In J. R. B. Halbesleben (Ed.), *Handbook of stress and burnout in health care* (pp. 65-78). Hauppauge, NY: Nova Science.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512. doi:10.1037//0021-9010.86.3.499
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Vardakou, I., & Kantas, A. (2003). The convergent validity of two burnout instruments - A multitrait-multimethod analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 19(1), 12-23. doi:10.1027//1015-5759.19.1.12
- Demerouti, E., Mostert, K., & Bakker, A. B. (2010). Burnout and work engagement: A thorough investigation of the independency of both constructs. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(3), 209-222. doi:10.1037/a0019408
- Die Bildungsinitiative des Stifterverbandes. (2014). *Hochschul-Bildungs-Report 2020*. Essen: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft, McKinsey & Company.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Dolan, Y. (1991). *Resolving sexual abuse*. New York: Norton.
- Doran, G. T. (1981). There's a SMART way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70(11), 35-36.
- Enzmann, D., & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Streß und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Ertl, B., Luttenberger, S., & Paechter, M. (2014). Stereotype als Einflussfaktoren auf die Motivation und die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten bei Studentinnen in MINT-Fächern. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 45(4), 419-440. doi:10.1007/s11612-014-0261-3
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS: (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (3rd ed.). London: SAGE.
- Fitchett, P. G., McCarthy, C. J., Lambert, R. G., & Boyle, L. (2018). An examination of US first-year teachers' risk for occupational stress: Associations with professional preparation and occupational health. *Teachers and Teaching*, 24(2), 99-118. doi:10.1080/13540602.2017.1386648
- Franco, C., Manas, I., Cangas, A. J., Moreno, E., & Gallego, J. (2010). Reducing teachers' psychological distress through a mindfulness training program. *Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 655-666.
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H., & Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 14(1), 29-42. doi:10.1002/mpr.15
- Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J., & Fischer, S. (2012). *Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen – PRiGS*. München: Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönnau-Böse, M. (2011). *Resilienz* (2nd ed.). München: Reinhardt.
- Gallant, A., & Riley, P. (2014). Early career teacher attrition: New thoughts on an intractable problem. *Teacher Development*, 18(4), 562-580.
- Gallant, A., & Riley, P. (2017). Early career teacher attrition in Australia: Inconvenient truths about new public management. *Teachers and Teaching*, 23(8), 896-913. doi:10.1080/13540602.2017.1358707
- Gamsjäger, E., & Sauer, J. (1996). Burnout bei Lehrern: Eine empirische Untersuchung bei Hauptschullehrern in Österreich. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43(1), 40-56.
- Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M. R., Hoppe-Seyler, T., Karsten, G., Kiessling, C., . . . Prenzel, M. (2015). Fostering professional communication skills of future physicians and teachers: Effects of e-learning with video cases and role-play. *Instructional Science*, 43(4), 443-462. doi:10.1007/s11251-014-9341-6
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gil-Monte, P. R., Carlotto, M. S., & Camara, S. G. (2011). Prevalence of burnout in a sample of Brazilian teachers. *European Journal of Psychiatry*, 25(4), 205-212.
- González, R. P., González, M. J. A., & San José, C. (2017). Positive and negative affect in the future teacher: Relationships with their academic achievement, mental health and satisfaction with life. *Contextos Educativos-Revista De Educacion*(20), 11-26. doi:10.18172/con.2996
- Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching*, 20(5), 502-529. doi:10.1080/13540602.2014.937961
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. doi:10.1016/j.jsp.2005.11.001

- Halbesleben, J. R. B. (2003). Assessing the construct validity of alternative measures of burnout: An investigation of the Oldenburg Burnout Inventory and the Utrecht Engagement Scale. In E. Weatherly (Ed.), *Southern Management Association 2003 Meeting - Proceedings* (pp. 661-667). Kearny, NJ: Aquinex Services LLC.
- Halbesleben, J. R. B., & Demerouti, E. (2005). The construct validity of an alternative measure of burnout: Investigating the English translation of the Oldenburg Burnout Inventory. *Work & Stress*, 19(3), 208-220. doi:10.1080/02678370500340728
- Hartfiel, N., Havenhand, J., Khalsa, S. B., Clarke, G., & Krayner, A. (2011). The effectiveness of yoga for the improvement of well-being and resilience to stress in the workplace. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 37(1), 70-76.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K., & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 140-149.
- Hasselhorn, M., & Nübling, T. (2004). Arbeitsbedingte psychische Erschöpfung bei Erwerbstätigen in Deutschland. *Arbeitsmedizin, Sozialmedizin, Umweltmedizin*, 39(11), 568-576.
- Head, T. C. (1991). An examination of the priming effect as it pertains to the Leader Behavior Description Questionnaire Form XII. *Psychological Reports*, 68(2), 515-520.
- Head, T. C., Griffin, R. W., Bateman, T. S., Lohman, L., & Yates, V. L. (1988). The priming effect in task design research. *Journal of Management*, 14(1), 33-39. doi:10.1177/014920638801400104
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Eds.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (pp. 49-98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W., & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In W. Helsper & R. Tippelt (Eds.), *Pädagogische Professionalität*, 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (pp. 268-288). Weinheim u.a.: Beltz.
- Herlt, S., & Schaarschmidt, U. (2007). Fit für den Lehrerberuf?! Ein Selbsterkundungsverfahren für Interessenten am Lehramtsstudium. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Eds.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (pp. 157-182). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T. C., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. H. (2006). A new scale for adolescent resilience: Grasping the central protective resources behind healthy development. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39(2), 84-96.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18(4), 417-440. doi:10.1080/13540602.2012.696044
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399-420.
- Hüber, T., & Käser, U. (2015). Die Bedeutung des Belastungserlebens von Lehrkräften für die Qualität ihres Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 43(2), 120 - 135.
- Iacovides, A., Fountoulakis, K. N., Kaprinis, S., & Kaprinis, G. (2003). The relationship between job stress, burnout and clinical depression. *Journal of Affective Disorders*, 75(3), 209-221. doi:10.1016/s0165-0327(02)00101-5
- IBM Corp. (Released 2016). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Imel, J. L., Condeelis, K., Shoji, K. D., Tighe, C., & Dautovich, N. D. (2015). Present and hopeful: Optimism mediates the association between mindfulness and positive affect. *Gerontologist*, 55, 442-442.
- Johari, J., Tan, F. Y., & Zulkarnain, Z. I. T. (2018). Autonomy, workload, work-life balance and job performance among teachers. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 107-120. doi:10.1108/ijem-10-2016-0226
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching*, 20(5), 530-546. doi:10.1080/13540602.2014.937957
- Jordan, J. V. (2013). Relational resilience in girls. In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (2nd ed., pp. 73-86). New York: Springer.
- Jordan, S. (2010). Die Förderung von Resilienz und Schutzfaktoren bei Kindern suchtkranker Eltern. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 53(4), 340-346.
- Kaspereen, D. (2012). Relaxation intervention for stress reduction among teachers and staff. *International Journal of Stress Management*, 19(3), 238-250. doi:10.1037/a0029195
- Kassis, W., Graf, U., Keller, R., Ding, K., & Rohlf, C. (accepted). The role of received social support and self-efficacy for the satisfaction of basic psychological needs in teacher education. *European Journal of Teacher Education*.

- Kelchtermans, G. (2017). Should I stay or should I go?: Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching*, 23(8), 961-977. doi:10.1080/13540602.2017.1379793
- Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., . . . Gunnell, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders*, 192, 76-82. doi:10.1016/j.jad.2015.11.054
- Kim-Cohen, J., & Gold, A. L. (2009). Measured gene-environment interactions and mechanisms promoting resilient development. *Current Directions in Psychological Science*, 18(3), 138-142.
- Kim-Cohen, J., & Turkewitz, R. (2012). Resilience and measured gene-environment interactions. *Development and Psychopathology*, 24(4), 1297-1306. doi:10.1017/s0954579412000715
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs. The four levels* (3rd ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Kiuru, N., Laursen, B., Aunola, K., Zhang, X., Lerkkanen, M. K., Leskinen, E., . . . Nurmi, J. E. (2016). Positive teacher affect and maternal support facilitate adjustment after the transition to first grade. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*, 62(2), 158-178.
- Kleijweg, J. H. M., Verbraak, M. J. P. M., & Van Dijk, M. K. (2013). The clinical utility of the Maslach Burnout Inventory in a clinical population. *Psychological Assessment*, 25(2), 435-441. doi:10.1037/a0031334
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Lehrerbeltastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 161-173. doi:10.1024/1010-0652.20.3.161
- Korczak, D., Kister, C., & Huber, B. (2010). *Differentialdiagnostik des Burnout-Syndroms*. Köln: Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI).
- Košinar, J. (2018). Konstruktionen von Professionalität und Ungewissheitserfahrungen im Referendariat. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Eds.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (pp. 255-275). Wiesbaden: Springer.
- Krohne, H. W., Egloff, B., Kohlmann, C.-W., & Tausch, A. (1996). Untersuchungen mit einer deutschen Version der "Positive and Negative Affect Schedule" (PANAS). *Diagnostica*, 42(2), 139-156.
- Kuchta, K., & Horz, H. (2017). *Empathie und Lehrerbildung*. Paper presented at the Gemeinsame Tagung der Fachgruppen Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (PAEPSY), Münster.
- Käser, U., & Wasch, J. (2011). Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern. Eine Evaluation theoretischer Erklärungsmodelle. *Bildung und Erziehung*, 64(3), 325-341.
- Künne, T., & Kuhl, J. (2014). Was ist eigentlich Selbstkompetenz? Persönlichkeits-System-Interaktionen als Grundlage von Selbstkompetenz(förderung) - Die PSI-Theorie. In C. Solzbacher & K. Calvert (Eds.), *"Ich schaff' das schon..." Wie Kinder Selbstkompetenz entwickeln können* (pp. 35-52). Freiburg i. Br.: Herder.
- Larson, M., Cook, C. R., Fiat, A., & Lyon, A. R. (2018). Stressed teachers don't make good implementers: Examining the interplay between stress reduction and intervention fidelity. *School Mental Health*, 10(1), 61-76.
- Lauermann, F., & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 45, 9-19. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.06.006
- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 717-723. doi:10.1016/j.tate.2008.11.016
- Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: The role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 1-16.
- Leiter, M. P., & Durup, J. (1994). The discriminant validity of burnout and depression - A confirmatory factor-analytic study. *Anxiety, Stress, and Coping*, 7(4), 357-373. doi:10.1080/10615809408249357
- Leppert, K., Koch, B., Brahler, E., & Strauß, B. (2008). Die Resilienzskala (RS) - Überprüfung der Langform RS-25 und einer Kurzform RS-13. *Klinische Diagnostik und Evaluation*, 1(2), 226-243.
- Leppin, A. (2007). Burnout: Konzept, Verbreitung, Ursachen und Prävention. In B. Badura, H. Schellschmidt, & C. Vetter (Eds.), *Fehlzeiten-Report 2006. Chronische Krankheiten. Zahlen, Daten, Analysen aus allen Branchen der Wirtschaft* (pp. 99-109). Heidelberg: Springer.
- Lheureux, F., Truchot, D., Borteyrou, X., & Rascle, N. (2017). The Maslach Burnout Inventory – Human Services Survey (MBI-HSS): Factor structure, wording effect and psychometric qualities of known problematic items. *Travail Humain*, 80(2), 161-186. doi:10.3917/th.802.0161
- Lichtenthaler, A., & Bianchi, R. (2017). A person-centered approach to burnout-depression overlap. *European Psychiatry*, 41, 141. doi:10.1016/j.eurpsy.2017.01.1975
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenz für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Eds.), *Kompetenz und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*, 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (pp. 47-70). Weinheim u.a.: Beltz.

- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*, 1, 39-58.
- Loera, B., Converso, D., & Viotti, S. (2014). Evaluating the psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey (MBI-HSS) among Italian nurses: How many factors must a researcher consider? *PLoS One*, 9(12), e114987. doi:10.1371/journal.pone.0114987
- Loew, T., Götz, K., Hornung, R., & Tritt, K. (2009). Die AFA-Atemtherapie als Burnout-Prophylaxe bei Lehrerinnen und Lehrern. *Forschende Komplementärmedizin*, 16(3), 174-179. doi:10.1159/000212845
- Lubitz, I. (2007). *Soziale Kompetenzen im Lehrerberuf: Konzeption und Evaluation eines Kurztrainings in der Lehrerbildung*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857-885. doi:10.1017/s0954579400004156
- Lösel, F., & Bender, D. (1999). Von generellen Schutzfaktoren zu differentiellen protektiven Prozessen: Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In G. Opp, M. Fingerle, & A. Freytag (Eds.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (pp. 37-58). München: Ernst Reinhardt.
- Manning, L. K., & Miles, A. (2018). Examining the effects of religious attendance on resilience for older adults. *Journal of Religion & Health*, 57(1), 191-208. doi:10.1007/s10943-017-0438-5
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2015). *Building resilience in teacher education. Final report*. Retrieved from <http://www.olt.gov.au/project-brite-keeping-cool-building-resilience-teacher-education-2013>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. doi:10.1016/j.tate.2015.11.016
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff": Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357-367. doi:10.1016/j.tate.2011.11.001
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Weatherby-Fell, N., & Broadley, T. (2016). Classroom ready? Building resilience in teacher education. In R. Brandenburg, S. McDonough, J. Burke, & S. White (Eds.), *Teacher education: Innovation, intervention and impact* (pp. 211-229). Singapur: Springer.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99-113. doi:10.1002/job.4030020205
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1999). Maslach Burnout Inventory. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Eds.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (pp. 64-70). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Schaufeli, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources* (pp. 191-218). Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498-512. doi:10.1037/0021-9010.93.3.498
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. doi:10.1037/0003-066x.56.3.227
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3), 921-930. doi:10.1017/s0954579407000442
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic. Resilience in development*. New York, London: The Guilford Press.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444.
- McFadden, P., Mallett, J., & Leiter, M. (2017). Extending the two-process model of burnout in child protection workers: The role of resilience in mediating burnout via organizational factors of control, values, fairness, reward, workload, and community relationships. *Stress and Health*, 0, 1-12. doi:10.1002/smi.2763
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Griffin, M. L., Roach, A., . . . Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307. doi:10.1007/s12671-012-0094-5
- Milfont, T. L., Denny, S., Ameratunga, S., Robinson, E., & Merry, S. (2008). Burnout and wellbeing: Testing the Copenhagen Burnout Inventory in New Zealand teachers. *Social Indicators Research*, 89(1), 169-177. doi:10.1007/s11205-007-9229-9
- Mutzeck, W., & Schlee, J. (2008). *Kollegiale Unterstützungssysteme für Lehrer. Gemeinsam den Schulalltag bewältigen*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Neubauer, A. B., & Voss, A. (2016). Validation and revision of a German version of the Balanced Measure of Psychological Needs scale. *Journal of Individual Differences*, 37(1), 56-72. doi:10.1027/1614-0001/a000188
- Nilsson, M., Blomqvist, K., & Andersson, I. (2017). Salutogenic resources in relation to teachers' work-life balance. *Work*, 56(4), 591-602. doi:10.3233/wor-172528
- Nolle, T., & Döring-Seipel, E. (2011). BASIS: Ein Kompaktseminar zu psychosozialen Kompetenzen für den Lehrerberuf. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(1), 88-106.
- Nunnally, N. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, 30-37. doi:10.1016/j.socscimed.2016.04.031
- Oerke, B., McElvany, N., Ohle-Peters, A., Horz, H., & Ullrich, M. (2018). Einstellungen, Motivation und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 793-815.
- Padilla M, A. C., Gómez-Restrepo, C., Rodríguez, V., Dávila, M., Avella-García, C. B., Caballero, A., . . . Hernández, S. (2009). Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá (Colombia). [Prevalence and characteristics of burnout syndrome among teachers of three public schools in Bogotá (Colombia)]. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(1), 50-65.
- Park, S., Singer, G. H. S., & Gibson, M. (2005). The functional effect of teacher positive and neutral affect on task performance of students with significant disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(4), 237-246. doi:10.1177/10983007050070040501
- Park, S., Song, Y. M., Ko, G. N., Jhung, K., Ha, K., Lee, Y. R., & Kim, Y. (2016). The relationship between personality, sense of efficacy, and stress in Korean teachers. *Psychiatry Investigation*, 13(5), 566-570. doi:10.4306/pi.2016.13.5.566
- Pepping, C. A., Cronin, T. J., Lyons, A., & Caldwell, J. G. (2018). The effects of mindfulness on sexual outcomes: The role of emotion regulation. *Archives of Sexual Behavior*, 47(6), 1601-1612. doi:10.1007/s10508-017-1127-x
- Poghosyan, L., Aiken, L. H., & Sloane, D. M. (2009). Factor structure of the Maslach Burnout Inventory: An analysis of data from large scale cross-sectional surveys of nurses from eight countries. *International Journal of Nursing Studies*, 46(7), 894-902. doi:10.1016/j.ijnurstu.2009.03.004
- Punia, V., & Kamboj, M. (2013). Quality of work-life balance among teachers in higher education institutions. *Learning Community*, 4(3), 197-208.
- Quattrin, R., Ciano, R., Saveri, E., Balestrieri, M., Biasin, E., Calligaris, L., & Brusaferrro, S. (2010). Burnout in teachers: An Italian survey. *Ann Ig.*, 22(4), 311-318.
- Ramos, R., Jenny, G., & Bauer, G. (2016). Age-related effects of job characteristics on burnout and work engagement. *Occupational Medicine*, 66(3), 230-237. doi:10.1093/occmed/kqv172
- Reintjes, C., Bellenberg, G., & im Brahm, G. (2018). Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. In J. Košinár, G. Bellenberg, T. Leonhard, S. Kopp-Sixt, J. Korte, G. Kulhanek-Wehlend, C. Reintjes, A. Seel, & U. Weyland (Eds.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Schriftenreihe der Internationalen Gesellschaft für Schulpraktische Professionalisierung IGSP* (Vol. 3). Münster: Waxmann.
- Reis, D., Xanthopouloub, D., & Tsaousisc, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout Research*, 2(1), 8-18.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47(2), 78-92.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., . . . Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787-804. doi:10.1037/a0032093
- Rogers, C. R. (1983). *Therapeut und Klient: Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Römer, J., Rothland, M., & Straub, S. (2018). Bedingungsfaktoren des Beanspruchungserlebens von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In J. König, M. Rothland, & N. Schaper (Eds.), *Learning to practice, learning to reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (pp. 265-286). Wiesbaden: Springer VS.
- Sandmeier, A., Gubler, M., & Herzog, S. (2018). Berufliche Mobilität von Lehrpersonen – Ein strukturierter Überblick über das Forschungsfeld. *Journal für Bildungsforschung Online*, 10(2), 54-73.
- Sarges, W. (2000). Fragebogen zur Messung der Arbeitsmotivation: "AVEM - Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster" von U. Schaarschmidt und A. Fischer (1996). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 44(1), 38-42. doi:10.1026/0932-4089.44.1.38

- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2nd ed.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2012). Burnout als Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens. *Persönlichkeitsstörungen - Theorie und Therapie*, 16(2), 116-124.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. W. (2008). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster* (3rd rev. ed.). London: Pearson.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. W. (2013). *Lehrergesundheit fördern - Schulen stärken: Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2007a). Einführung und Überblick. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Eds.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (pp. 17-44). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2007b). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., Hoogduin, K., Schaap, C., & Kladler, A. (2001). On the clinical validity of the Maslach Burnout Inventory and the Burnout Measure. *Psychology & Health*, 16(5), 565-582. doi:10.1080/08870440108405527
- Schenner, M., Kohlbauer, D., Meise, U., Haller, C., Pixner-Huber, M., Sturz, K., & Gunther, V. (2018). "StigMa" - Evaluation eines psychologischen Therapieprogramms zu Stigma-Management. *Psychiatrische Praxis*, 45(1), 16-22. doi:10.1055/s-0042-122101
- Schlee, J. (2008). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmid, B., Veith, T., & Weidner, I. (2010). *Einführung in die kollegiale Beratung*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Schonfeld, I. S., & Bianchi, R. (2016). Burnout and depression: Two entities or one? *Journal of Clinical Psychology*, 72(1), 22-37. doi:10.1002/jclp.22229
- Schwartz, R. H., Tiamiyu, M. F., & Dwyer, D. J. (2007). Social worker hope and perceived burnout: The effects of age, years in practice, and setting. *Administration in Social Work*, 31(4), 103-119. doi:10.1300/J147v31n04_08
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 152-171. doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (1999). Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR). In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Eds.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (pp. 60-61). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwerdtfeger, A., Konermann, L., & Schönhofen, K. (2008). Self-efficacy as a health-protective resource in teachers? A biopsychological approach. *Health Psychology*, 27(3), 358-368. doi:10.1037/0278-6133.27.3.358
- Schüle, C., Schriek, J., Kahlert, D., & Arnold, K.-H. (2017). Die Beanspruchungsregulation von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10(1), 94-106.
- Sedlar, N., Šprah, L., Tement, S., & Sočan, G. (2015). Internal structure of an alternative measure of burnout: Study on the Slovenian adaptation of the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI). *Burnout Research*, 2(1), 1-7.
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519-532. doi:10.1111/bjep.12089
- Shirom, A., & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*, 13(2), 176-200.
- Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C. C., & Luszczynska, A. (2016). Associations between job burnout and self-efficacy: A meta-analysis. *Anxiety, Stress, and Coping*, 29(4), 367-386. doi:10.1080/10615806.2015.1058369
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27-41. doi:10.1037/1076-8998.1.1.27
- Siegrist, J., & Li, J. (2016). Associations of extrinsic and intrinsic components of work stress with health: A systematic review of evidence on the Effort-Reward Imbalance Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(4), 14. doi:10.3390/ijerph13040432
- Siegrist, J., Wege, N., Pühlhofer, F., & Wahrendorf, M. (2009). A short generic measure of work stress in the era of globalization: Effort-reward imbalance. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 82(8), 1005-1013. doi:10.1007/s00420-008-0384-3

- Silva, M. I., García Pérez, R. C., González, M. d. C., & Ratto, A. (2015). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo y variables sociodemográficas en un grupo de maestras de Montevideo. [Prevalence of burnout syndrome and sociodemographic factors in a group of teachers in Montevideo]. *Ciencias Psicológicas*, 9(1), 55-62.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S. W., Karazsia, B. T., & Singh, J. (2013). Mindfulness training for teachers changes the behavior of their preschool students. *Research in Human Development*, 10(3), 211-233. doi:10.1080/15427609.2013.818484
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714. doi:10.3102/00028312041003681
- Solzbacher, C. (2014). Selbstkompetenz als zentrale Dimension im Bildungsprozess: Wie lernen (besser) gelingen kann. In C. Solzbacher, M. Lotze, & M. Sauerhering (Eds.), *Selbst - Lernen - Können. Selbstkompetenzförderung in Theorie und Praxis* (pp. 1-19). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sousa, D., & Barros, C. (2017). Being a teacher in the current context of work: Psychosocial risks and consequences for health and well-being. *International Journal on Working Conditions*, 14(14), 17-32.
- Spector, P. E., & Brannick, M. T. (2011). Methodological urban legends: The misuse of statistical control variables. *Organizational Research Methods*, 14(2), 287-305. doi:10.1177/1094428110369842
- Staufenbiel, T. (2001). Universitätsweite Evaluation von Lehrveranstaltungen in Marburg: Vorgehen, Instrumente, Ergebnisse. In E. Keiner (Ed.), *Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft* (pp. 43-61). Weinheim: Beltz.
- Steyn, C. (2015). The factor structure of the Maslach Burnout Inventory Human Services Survey across a sample of client service employees. *Southern African Business Review*, 19(3), 129-153.
- Stoeber, J., & Janssen, D. P. (2011). Perfectionism and coping with daily failures: Positive reframing helps achieve satisfaction at the end of the day. *Anxiety, Stress, and Coping*, 24(5), 477-497. doi:10.1080/10615806.2011.562977
- Szigeti, R., Balazs, N., Bikfalvi, R., & Urban, R. (2017). Burnout and depressive symptoms in teachers: Factor structure and construct validity of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Hungary. *Stress and Health*, 33(5), 530-539. doi:10.1002/smi.2737
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Taggart, F., Stewart-Brown, S., & Parkinson, J. (2016). *Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS). User-guide - Version 2*. Edinburgh: NHS Health Scotland.
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57-75.
- Taku, K., Iimura, S., & McDiarmid, L. (2018). Ceiling effects and floor effects of the Posttraumatic Growth Inventory. *Journal of Child and Family Studies*, 27(2), 387-397. doi:10.1007/s10826-017-0915-1
- Tandler, N., Lütthoff, M.-L., & Petersen, L.-E. (2017). *Selbstmitgefühl schützt vor Burnout? – Die protektive Rolle von Self-compassion im Lehramtsreferendariat*. Paper presented at the Gemeinsame Tagung der Fachgruppen Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (PAEPSY), Münster.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580-597.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Eds.), *Pädagogische Professionalität*, 57. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik* (pp. 202-224). Weinheim u.a.: Beltz.
- Thompson, E. R. (2007). Development and validation of an internationally reliable short-form of the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(2), 227-242. doi:10.1177/0022022106297301
- Thurstone, L. L. (1947). *Multiple factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tietze, K.-O. (2010). *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ulya, A., & Ahmad, N. A. (2018). Enhancing efficacy of special education early teachers: The external and psychological resilience factors perspectives. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(7), 737-749.
- Ungar, M. (2005). Pathways to resilience among children in child welfare, corrections, mental health and educational settings: Navigation and negotiation. *Child and Youth Care Forum*, 34(6), 423-444. doi:10.1007/s10566-005-7755-7
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1-17. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x

- Urban, D., & Mayerl, J. (2008). *Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Anwendung* (3rd ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- van der Klink, J. J. L., Blonk, R. W. B., Schene, A. H., & van Dijk, F. J. H. (2001). The benefits of interventions for work-related stress. *American Journal of Public Health*, 91(2), 270-276. doi:10.2105/ajph.91.2.270
- Van der Put, C., Van der Laan, P., Stams, G.-J., Deković, M., & Hoeve, M. (2011). Promotive factors during adolescence: Are there changes in impact and prevalence during adolescence and how does this relate to risk factors? *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 2(1/2), 119-141.
- van Emmerik, I. H. (2002). Gender differences in the effects of coping assistance on the reduction of burnout in academic staff. *Work and Stress*, 16(3), 251-263. doi:10.1080/0267837021000034593
- Vera-Villaruel, P., & Celis-Atenas, K. (2014). Afecto positivo y negativo como mediador de la relación optimismo-salud: Evaluación de un modelo estructural [Positive and negative affect as mediator of the relationship optimism-health: Evaluation of a structural model]. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1017-1025. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-3.apnm
- Vernooij-Dassen, M., Draskovic, I., McCleery, J., & Downs, M. (2011). Cognitive reframing for carers of people with dementia. *Cochrane Database of Systematic Reviews*(11), CD005318. doi:10.1002/14651858.CD005318.pub2
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. doi:10.1037/0022-3514.54.6.1063
- Weldon, P. (2018). Early career teacher attrition in Australia: Evidence, definition, classification and measurement. *Australian Journal of Education*, 62(1), 61-78. doi:10.1177/0004944117752478
- Werner, E. E. (1996). Vulnerable but invincible: High risk children from birth to adulthood. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 5, 47-51.
- Werner, E. E. (1997). Vulnerable but invincible: High-risk children from birth to adulthood. *Acta Paediatrica*, 86, 103-105.
- Weyand, B., Justus, M., & Schratz, M. (2012). *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an*. Essen: Edition Stifterverband.
- Wilcox, R. R. (2012). *Introduction to robust estimation and hypothesis testing* (3rd ed.). Amsterdam, Boston: Academic Press.
- World Health Organization. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: World Health Organization.
- Worley, J. A., Vassar, M., Wheeler, D. L., & Barnes, L. L. B. (2008). Factor structure of scores from the Maslach Burnout Inventory - A review and meta-analysis of 45 exploratory and confirmatory factor-analytic studies. *Educational and Psychological Measurement*, 68(5), 797-823. doi:10.1177/0013164408315268
- Wright, O. D. M., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & B. R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (2nd ed., pp. 15-37). New York: Springer.
- Wurm, W., Vogel, K., Holl, A., Ebner, C., Bayer, D., Morkl, S., . . . Hofmann, P. (2016). Depression-durnout overlap in physicians. *PLoS One*, 11(3), e0149913. doi:10.1371/journal.pone.0149913
- Wustmann, C. (2006). Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für das pädagogische Handeln. In I. Bohn (Ed.), *Dokumentation der Fachtagung "Resilienz - Was Kinder aus armen Familien stark macht" am 13. September 2005 in Frankfurt am Main* (Vol. 2, pp. 6-14). Frankfurt am Main: ISS Aktuell.
- Yap, B. W., & Sim, C. H. (2011). Comparisons of various types of normality tests. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, 81(21), 2141-2155. doi:10.1080/00949655.2010.520163
- Yong, A. G., & Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 9(2), 79-94. doi:10.20982/tqmp.09.2.p079
- Zeng, W. N., & Gu, M. X. (2017). Relationship between mindfulness and positive affect of Chinese older adults: Optimism as mediator. *Social Behavior and Personality*, 45(1), 155-162. doi:10.2224/sbp.5606
- Zhang, Q., & Sapp, D. A. (2008). A burning issue in teaching: The impact of perceived teacher burnout and nonverbal immediacy on student motivation and affective learning. *Journal of Communication Studies*, 1(2), 152-168.
- Zimber, A., & Ullrich, A. (2012). Wie wirkt sich die Teilnahme an kollegialer Beratung auf die Gesundheit aus? Ergebnisse einer Interventionsstudie in der Psychiatriepflege. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 20(2), 80-91. doi:10.1026/0943-8149/a000054

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Muster und Wege zur Erlangung von Resilienz nach Masten (2014, S. 11)..	35
Abb. 2:	Die fünf Module des BRiTE-Frameworks mit Literaturbezug, Beispielthemen und Beispiel-Lehr-/Lernstrategien entnommen aus dem Projekt-Abschlussbericht (Mansfield et al., 2015, S. 7).....	57
Abb. 3:	Prozess der Konzeption des theoretisch und empirisch fundierten Programms RefueL (eigene Darstellung).....	65
Abb. 4:	Stufenprozess zur Ableitung konkreter Untermodule für die praktische Umsetzung des BRiTE-Frameworks im face-to-face-Setting.	66
Abb. 5:	Stufenprozess zur Ableitung des Untermoduls Kollegiale Fallberatung.	69
Abb. 6:	Stufenprozess zur Ableitung des Untermoduls Basisvariablen nach Rogers.	71
Abb. 7:	Stufenprozess zur Ableitung des Untermoduls Netzwerkbildung in Kollegien.	72
Abb. 8:	Stufenprozess zur Ableitung der Untermodule Atemtechniken und Entspannungstherapie.	74
Abb. 9:	Stufenprozess zur Ableitung des Untermoduls Work-Life-Balance.	77
Abb. 10:	Stufenprozess zur Ableitung des Untermoduls Systematisches Problemlösen.....	78
Abb. 11:	Stufenprozess zur Ableitung des Untermoduls Smarte Ziele.	80
Abb. 12:	Stufenprozess zur Ableitung des Untermoduls 5-4-3-2-1-Übung.	81
Abb. 13:	Stufenprozess zur Ableitung des Untermoduls positives Reframing.	83
Abb. 14:	Zusammensetzung der Gesamtstichprobe, aufgeschlüsselt in Kontroll- und Experimentalgruppe.	93
Abb. 15:	Zeitlicher Verlauf der Messungen im Rahmen der Präventionsmaßnahme. ..	94
Abb. 16:	Zeitlicher Verlauf der Präventionsmaßnahme RefueL und Reihenfolge der Untermodule.	100
Abb. 17:	Module und Untermodule des Programms RefueL.....	101
Abb. 18:	Modulare Bestandteile des Programms RefueL inklusive graphischer Darstellung.....	102
Abb. 19:	Screeplot zur Faktorenanalyse der 22 Items des Maslach Burnout Inventory.	118

Abb. 20: Screeplot zur Faktorenanalyse der 16 Items des Oldenburg Burnout Inventory für Studierende.	119
Abb. 21: Analysestrategie zur Evaluation des Programms RefueL auf den vier Levels nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006).	126
Abb. 22: Zusammenfassung der Ergebnisse der Lehrevaluation in Seminar A auf den drei übergeordneten Skalen und den drei globalen Einzelfragen, jeweils mit möglichem Werterange von 1-5.	128
Abb. 23: Zusammenfassung der Ergebnisse der Lehrevaluation in Seminar B auf den drei übergeordneten Skalen und den drei globalen Einzelfragen, jeweils mit möglichem Werterange von 1-5.	128
Abb. 24: Zusammenfassung der Ergebnisse der Lehrevaluation in Seminar C auf den drei übergeordneten Skalen und den drei globalen Einzelfragen, jeweils mit möglichem Werterange von 1-5.	128
Abb. 25: Zuwachs Dimension <i>Exhaustion</i> des OLBI-S (OLBI-EXH) in Abhängigkeit von der kategorialen Variable Nutzungsfrequenz mit den drei Stufen ‚keine‘ intentionale Strategienutzung ($n = 35$), geringe Nutzungsfrequenz ($n = 30$) und hohe Nutzungsfrequenz ($n = 29$).	147
Abb. 26: Zuwachs Dimension <i>Disengagement</i> des OLBI-S (OLBI-DE) in Abhängigkeit von der kategorialen Variable Nutzungsfrequenz mit den drei Stufen ‚keine‘ intentionale Strategienutzung ($n = 35$), geringe Nutzungsfrequenz ($n = 30$) und hohe Nutzungsfrequenz ($n = 29$).	148
Abb. 27: Graphische Darstellung der auf den Affekt bezogenen Mediatorhypothese.	149
Abb. 28: Mittelwert des positiven Affekts (PANAS-PA) für die Kontrollgruppe (KG, $n = 35$) und die Experimentalgruppe (EG, $n = 59$) zum Messzeitpunkt t_1	150
Abb. 29: Mittlerer Rang des negativen Affekts (PANAS-NA) für die Kontrollgruppe (KG, $n = 35$) und die Experimentalgruppe (EG, $n = 59$) zum Messzeitpunkt t_1	150
Abb. 30: Graphische Darstellung der auf die Resilienz bezogenen Mediatorhypothese.	151
Abb. 31: Mittelwert der Resilienz (READ) für die Kontrollgruppe (KG, $n = 35$) und die Experimentalgruppe (EG, $n = 59$) zum Messzeitpunkt t_1	152
Abb. 32: Entwicklung der Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR) von t_0 zu t_2 für Kontrollgruppe (KG, $n = 35$) und Experimentalgruppe (EG, $n = 59$).	154
Abb. 33: Entwicklung des positiven Affekts (PANAS-PA) von t_0 zu t_2 für Kontrollgruppe (KG, $n = 35$) und Experimentalgruppe (EG, $n = 59$).	155
Abb. 34: Entwicklung der Resilienz (READ) von t_0 zu t_2 für Kontrollgruppe (KG, $n = 35$) und Experimentalgruppe (EG, $n = 59$).	156

Abb. 35: Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse des Programms RefueL auf den vier Levels nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006).	159
Abb. 36: Modell professioneller Handlungskompetenz mit Aufschlüsselung des Professionswissens (Baumert & Kunter, 2006, S. 482).	172

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Vergleich vierer Konzepte zur Resilienzförderung bei Lehramtsstudierenden	61
Tab. 2:	Soziodemographische Daten der Gesamtstichprobe ($N = 94$) sowie der Kontroll- (KG, $n = 35$) und Experimentalgruppe (EG, $n = 59$).....	92
Tab. 3:	Reliabilitäts-Koeffizient Cronbachs Alpha für den MBI-Gesamtscore (MBI-Gesamt) sowie seine drei Unterdimensionen Emotional Exhaustion (MBI-EE), Depersonalization (MBI-DP) und Lack of Accomplishment (MBI-LA) zu allen drei Messzeitpunkten	120
Tab. 4:	Reliabilitäts-Koeffizient Cronbachs Alpha für den OLBI-S-Gesamtscore (OLBI-Gesamt) sowie seine zwei Unterdimensionen Exhaustion (OLBI-EXH) und Disengagement (OLBI-DE) zu allen drei Messzeitpunkten	120
Tab. 5:	Mittelwerte (M) aller Skalen mit Standardabweichungen (SD) in Klammern zu den drei Messzeitpunkten (t_0 , t_1 und t_2) für die Gesamtstichprobe ($N = 94$) sowie zusätzlich Mittelwertdifferenzen zwischen t_0 und t_2	133
Tab. 6:	Mittelwerte (M) aller Skalen mit Standardabweichungen (SD) in Klammern zu den drei Messzeitpunkten (t_0 , t_1 und t_2) für Kontrollgruppe (KG, $n = 35$) und Experimentalgruppe (EG, $n = 59$) sowie zusätzlich Mittelwertdifferenzen zwischen t_0 und t_2	134
Tab. 7:	Zusammenfassung der hierarchischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable MBI-Gesamtscore (MBI) zu t_2 ($N = 94$).....	137
Tab. 8:	Zusammenfassung der hierarchischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable Lack of Accomplishment des Maslach Burnout Inventory (MBI-LA) zu t_2 ($N = 94$)	138
Tab. 9:	Zusammenfassung der hierarchischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable Emotional Exhaustion des Maslach Burnout Inventory (MBI-EE) zu t_2 ($N = 94$).....	139
Tab. 10:	Zusammenfassung der hierarchischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable Depersonalization des Maslach Burnout Inventory (MBI-DP) zu t_2 ($N = 94$).....	140
Tab. 11:	Zusammenfassung der hierarchischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable Exhaustion des Oldenburg Burnout Inventory für Studierende (OLBI-EXH) zu t_2 ($N = 94$)	141
Tab. 12:	Zusammenfassung der hierarchischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable Disengagement des Oldenburg Burnout Inventory für Studierende (OLBI-DE) zu t_2 ($N = 94$)	142

Tab. 13: Zusammenfassung der hierarchischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable Exhaustion des Oldenburg Burnout Inventory für Studierende (OLBI-EXH) zu t_2 ($n = 59$)	144
Tab. 14: Zusammenfassung der hierarchischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable Disengagement des Oldenburg Burnout Inventory für Studierende (OLBI-DE) zu t_2 ($n = 59$)	145

Anhangsverzeichnis

Anhang A.	Exemplarisches E-Mail-Anschreiben: Akquise der Studienteilnehmer*innen	207
Anhang B.	Fragebogeninstrument (exemplarisch für t_0)	208
Anhang C.	Zeitpläne Ablauf Seminar RefueL	213
Anhang D.	Folien der PowerPoint Präsentation des Workshoptages 1	226
Anhang E.	Folien der PowerPoint Präsentation des Workshoptages 2	235
Anhang F.	Folien der PowerPoint Präsentation des Workshoptages 3	254
Anhang G.	Stichpunktartige Darstellung des Ablaufs der Moduleinheiten inklusive vereinzelter Instruktionen.....	270
Anhang H.	Toolkit (gekürzt, ohne Platzhalter für individualisierte Notizen)	293
Anhang I.	Material zur Wiederholung der Basisvariablen EEW, Modul 2	307
Anhang J.	Instruktionen: Rollenspiel zur Einübung der Basisvariablen EEW, Modul 2	308
Anhang K.	Material zur Wiederholung der Kollegialen Fallberatung, Modul 2....	312
Anhang L.	Ablaufschema Systematisches Problemlösen, Modul 4	313
Anhang M.	Exemplarische Erinnerungsmails an die Experimentalgruppe während des Praxissemesters.....	314
Anhang N.	Ergebnisse der Faktorenanalysen des MBI und OLBI-S	315
Anhang O.	Abkürzungsverzeichnis	317

Anhang⁴⁷

Anhang A. Exemplarisches E-Mail-Anschreiben: Akquise der Studienteilnehmer*innen

Kontrollgruppe I (kontaktiert durch Zentrum für Lehrerbildung):

Liebe Studierende,

ich möchte Sie herzlich dazu einladen, an einer Online-Befragung teilzunehmen, die Sie bequem von zu Hause aus machen können. Dabei geht es um das Befinden von Master-Lehramtsstudierenden und darum, wie sich dieses ggf. über die Zeit verändert. Durch Ihre Teilnahme können wichtige Kenntnisse für die Lehramtsausbildung gewonnen werden. Die Befragung findet zu drei Zeitpunkten statt: der erste beginnt jetzt und endet am Montagabend, den 21.11.16, der zweite ist Ende Januar und der dritte Ende des Sommersemesters. Sie erhalten jeweils eine neue E-Mail hierfür.

Unter den Teilnehmenden, die zu allen drei Zeitpunkten mitmachen, werden 20 Amazon-Gutscheine verlost: 10x im Wert von 5€ und 10x im Wert von 15€!! Auf Grund der zu erwartenden Teilnehmendenzahl ist mit einer möglichen Gewinnchance von schätzungsweise 50% zu rechnen (kein rechtlicher Anspruch). Nach der dritten Befragung wird eine Liste mit den Versuchspersonen-Codes versendet, die gewonnen haben. Sie können sich Ihren Gutschein nach Prüfung Ihrer Daten bei mir im Büro abholen.

Jede Antwort zählt! Für uns ist es auch wertvoll, wenn Sie nur vereinzelt an den Befragungen teilnehmen.

Zum Online-Fragebogen gelangen Sie über folgenden Link:

LINK

Bei Fragen stehe ich Ihnen gerne unter kgoerich@uos.de zur Verfügung.

Herzlichen Dank für Ihre Hilfe und alles Gute!

Beste Grüße

Katja Görich

⁴⁷ Aus Anonymisierungsgründen sind die Namen sämtlicher anderer Beteiligter sowie die genauen Seminarbezeichnungen in allen Materialien entfernt worden.

Anhang B. Fragebogeninstrument (exemplarisch für t_0)

Liebe Studierende! Vielen Dank für Ihre Teilnahme. Sie tragen mit Ihren Antworten erheblich zu Erkenntnissen im Bereich der Lehramtsausbildung bei. Bitte bearbeiten Sie die folgenden Fragen gewissenhaft und lesen Sie jeweils in Ruhe die Anweisungen.

Wir interessieren uns für Ihre ganz persönlichen Einschätzungen. Es gibt daher kein Richtig oder Falsch! Klicken Sie bitte unter den vorgegebenen Antworten immer diejenige Antwort an, die für Sie persönlich zutrifft. Wenn Sie sich nicht entscheiden können, dann wählen Sie die Antwort, die für Sie am ehesten zutrifft.

Die Daten werden vertraulich behandelt und ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet. Sie werden nur in anonymisierter Form aufbewahrt. Bitte verwenden Sie unbedingt den Code, den Sie in die Liste in Ihrer Lehrveranstaltung eingetragen haben, damit Sie Ihre Leistungspunkte erhalten können.

Die Bearbeitung des Fragebogens wird höchstens eine Stunde beanspruchen. Bitte maximieren Sie für eine gute Darstellung der Fragen und Antwortoptionen Ihr Browserfenster und verwenden Sie, wenn möglich, kein Smartphone zur Eingabe.

[...]

[Abfrage soziodemographischer Daten]

READ

Bitte denken Sie darüber nach, wie die letzten Monate für Sie gewesen sind. Hierbei geht es um Ihre Gedanken und wie Sie selbst über sich denken und fühlen sowie über andere Menschen in Ihrem Leben.

Bitte markieren Sie in jeder Zeile die Antwortmöglichkeit, die am besten Ihre Gedanken und Gefühle beschreibt. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.

	trifft genau zu	trifft eher zu	teils teils	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
Ich erreiche meine Ziele, wenn ich hart daran arbeite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

[...]

Aus Copyrightgründen kann nicht der gesamte Fragebogen abgebildet werden

OLBI-S

D1. Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
In meinem Studium entdecke ich immer wieder neue, interessante Aspekte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es passiert mir immer öfter, dass ich negativ über mein Studium rede.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich neige in letzter Zeit vermehrt dazu, weniger über meine Aufgaben im Studium nachzudenken und sie fast mechanisch zu erledigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich empfinde mein Studium als positive Herausforderung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit der Zeit verliert man die innere Beziehung zum eigenen Studium.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manchmal bin ich von meinem Studium richtiggehend angewidert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mir für mich kein anderes Studium vorstellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich engagiere mich immer mehr in meinem Studium.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt Tage, an denen ich mich schon müde fühle, noch bevor ich zur Universität gehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nach den Veranstaltungen oder nach dem Lernen brauche ich mittlerweile oft längere Erholungszeiten als früher, um wieder fit zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich vertrage die Belastung durch mein Studium sehr gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während ich für mein Studium arbeite, habe ich immer häufiger das Gefühl, emotional ausgelaugt zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nach den Veranstaltungen oder nach dem Lernen habe ich genug Energie für meine Freizeitaktivitäten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nach den Veranstaltungen oder nach dem Lernen fühle ich mich in der Regel schlapp und abgespannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Regel kann ich das Arbeitspensum meines Studiums gut bewältigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während ich für mein Studium arbeite, fühle ich mich total belebt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PANAS

Nun möchten wir gerne von Ihnen wissen, wie Sie sich fühlen. Die folgenden Wörter beschreiben unterschiedliche Gefühle und Empfindungen. Lesen Sie jedes Wort und tragen Sie dann in die Skala neben jedem Wort die Intensität ein. Sie haben die Möglichkeit, zwischen fünf Abstufungen zu wählen.

Geben Sie bitte an, wie Sie sich im letzten Monat gefühlt haben.

	gar nicht	ein bisschen	einigermaßen	erheblich	äußerst
aktiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bekümmert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
interessiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
freudig erregt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
verärgert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stark	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
schuldig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
erschrocken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
feindselig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
angeregt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stolz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gereizt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
begeistert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
beschämt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
wach	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nervös	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
entschlossen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aufmerksam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
durcheinander	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

WIRKLEHR

H1. Hier geht es um Ihre persönlichen Einschätzungen und Gefühle. Bitte kreuzen Sie das Kästchen an, das am ehesten zutrifft!

	trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft genau zu
Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MBI

II. Im Folgenden sind mögliche Gefühle und Gedanken aufgeführt. Geben Sie bitte an, inwiefern Sie persönlich den folgenden Gefühlen und Gedanken in Bezug auf den Lehrberuf zustimmen.

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
Durch meine Arbeit bin ich gefühlsmäßig am Ende.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gelingt mir gut, mich in meine Schüler hineinzuversetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich glaube, ich behandle Schüler zum Teil ziemlich unpersönlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Am Ende des Schultages fühle ich mich erledigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit den Problemen meiner Schüler kann ich sehr gut umgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich schon müde, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Schultag vor mir habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich glaube, dass ich das Leben anderer Menschen durch meine Arbeit positiv beeinflusse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Seit ich Lehrer bin, bin ich gleichgültiger gegenüber Menschen geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den ganzen Tag mit Schülern zu arbeiten, ist eine Strapaze für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich voller Tatkraft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch meine Arbeit fühle ich mich ausgelaugt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt mir leicht, eine entspannte Atmosphäre mit meinen Schülern herzustellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich befürchte, dass diese Arbeit mich emotional verhärtet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Arbeit frustriert mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich angeregt, wenn ich mit meinen Schülern intensiv gearbeitet habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich glaube, ich arbeite zu hart.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe mit meiner derzeitigen Arbeit viele wertvolle Dinge erreicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei manchen Schülern interessiert es mich im Grunde nicht, was aus ihnen wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit jungen Menschen in der direkten Auseinandersetzung arbeiten zu müssen, belastet mich sehr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei der Arbeit gehe ich mit emotionalen Problemen ruhig und ausgeglichen um.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe den Eindruck, die Schüler geben mir die Schuld für ihre eigenen Probleme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich glaube, ich bin mit meinem Latein am Ende.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sie haben die Umfrage erfolgreich abgeschlossen.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Anhang C. Zeitpläne Ablauf Seminar RefueL

Blockseminar Zeitplan Vorbesprechung

Uhrzeit	Dauer	Thema	Beschreibung	Ziel	Material	Methode	Mod- eration
10:15- 10:25	10	Begrüßung, Vorstellung	Begrüßung	Ankommen	-	Vortrag	Leitung
10:25- 10:35	10	Inhaltliches	Stärken vorm Praxisseminar (PS), Workshopcharakter, wissenschaftlich fundiert, aktive Teilnahme nötig, praktische Übungen	Überblick über das Seminar geben, was auf Studierende zukommt	PowerPoint-Präsentation (PPP)	Vortrag	Leitung
10:35- 10:55	20	Organisatorisches	Anwesenheit im Seminar (→Liste), Leistungspunkte (PL/SL), Teilnahme an allen 3 Befragungen als Pflicht	Überblick über Formales	PPP	Vortrag	Leitung
10:55- 11:05	10	Datenschutz klären	Selbst unterschreiben + Zettel herumbgeben: Studierende: voller Name, Code + Unterschrift	Vertrauen	Vereinbarungs-zettel	Vortrag	Leitung
11:05- 11:15	10	Raum für Fragen der Studierenden	Studierende stellen Fragen	Unsicherheiten klären	PPP	Vortrag	Leitung
11:15- 11:20	5	Verabschiedung	Verabschiedung + Hinweis sich auszutragen, wenn kein Interesse; im Vorfeld kontaktieren bei Fragen	Organisation	PPP	Vortrag	Leitung

Zeitlicher Puffer: 25 min

Blockseminar Zeitplan Tag 1

Uhrzeit	Dauer	Thema	Beschreibung	Ziel	Material	Methode	Wer?
14:15-14:20	5	Begrüßung, Vorstellen der Agenda (Tagesplan)	Zusätzlich Hinweis auf Teestation	Einleitung, gemeinsamen Weg vorstellen	Flipchart Willkommen, Tagesplan 1, Kreppband, Stifte	Flipchart vorstellen	Leitung
14:20-14:50	30	Kennenlernen	Alle sprechen mit je einer Person 1 min über je eine von 3 Fragen 1) Hoffnungen für das Seminar 2) persönliche Stärke 3) persönliches Vorbild → Zusammentragen	Kennenlernen, erste Beziehungsarbeit	Flipchart Kennenlernen mit 3 Fragen	Partnerübungen + Plenumsgespräch	Leitung (Gisela Mitzwachen)

Modul 1: Building Resilience

14:50-14:55	5	Gummiband als Sinnbild für Resilienz (R.) (1)	Studierende beschreiben Person mit ähnlichen Eigenschaften	Einführung in Thematik	Gummiband für alle Studierenden	Einzelübung	Leitung (Ausiliant Tutoring)
14:55-15:05	10	Gummiband als Sinnbild für R. (2)	Austausch über Ideen, erste Definition von R.	Hinführung zu Begriffsklärung	Flipchart positive Eigenschaften	Plenumsgespräch + Input	Leitung (Flipchart Tutoring)
15:05-15:10	5	WDR-Film	Film ansehen	Weitere Einführung in Thematik	Lautsprecher-Boxen	Film-Beitrag	Leitung
15:10-15:35	25	Input Resilienz Lehrender	Was macht resiliente Lehrkraft aus; Schaubild; R. aus wiss. Sicht; 4 Wellen + Eigenschaften; Spruch	Verinnerlichung des Resilienzkonzeptes	PPP	Input-Vortrag	Leitung

15:35-15:40	5	Abschluss	Einführung des Handwerkskoffers (Toolkit), erste Notizen	Etablieren eines Bildes, das durch Kurs begleitet	Toolkit 1 + Zettel mit Namen und Codes	Einzelarbeit	Leitung (TK-Zettel austauschen; Tutor*in)
15:40-15:50	10	PAUSE					
Modul 2: <u>Relationships – EEW (I)</u>							
15:50-16:00	10	Stuhl-Spiel	Je 1 Auftrag für 3 Gruppen: zuerst ohne, dann mit Kommunikation	Aktivierung: Verdeutlichung der Wichtigkeit von Kommunikation	Stühle	Spiel	Tutorin
16:00-16:15	15	Zutaten eines guten Gesprächs	Studierende erinnern sich an letztes gutes Gespräch: Zutaten; auf Karten notieren, auf dem Boden auslegen; Leiterin: clustern, Ableiten von Echtheit-Empathie-Wertschätzung (EEW)	Aufzeigen, dass gute Gespräche i.d.R. vieles gemeinsam haben, Hintergrundwissen aktivieren	Metaplan-Karten, Stufe, 3 Karten: Echtheit, Empathie, Wertschätzung	Plenumsgespräch	Tutorin
16:15-16:30	15 min	Input EEW	Theoretischer Input: klientenzentrierte Sichtweise (Rogers), EEW	Einstieg ins Thema, Hintergrundwissen für nachfolgende Übung	PPP	Input-Vortrag	Leitung
16:30-16:50	20 min	Videobeispiel negativ	Ansehen des Videos mit Auftrag in Kleingruppen: je ein Aspekt von EEW beachten; danach Auswertung mit Treppenflipchart	Eskalation im Gespräch analysieren	Video, Treppenflipchart, Magnet	Beobachtungsauftrag mit unterschiedlichen Schwerpunkten	Leitung

16:50-17:10	20 min	Videobeispiel positiv	Ansehen des Videos mit Auftrag in Kleingruppen: je ein Aspekt von EEW beachten; danach Auswertung mit Treppenflipchart Gesamteindruck einholen, Fazit	Deeskalation durch EEW im Gespräch analysieren	Video, Treppenflipchart, Magnet	Beobachtungsauftrag mit unterschiedlichen Schwerpunkten	Leitung
17:10-17:15	5 min	Abschlussreflexion + Toolkit		Ableitung der positiven Wirkung	Toolkit	Plenumsgespräch	Leitung
Modul 3, Teil 1: <u>Wellbeing – Atemtechniken (I)</u>							
17:15-17:25	10 min	Atmen im Sitzen (Übung 1)	Studierende atmen angeleitet konzentriert in Brust	Pause, positiver Abschluss, Erlernen Entspannungstechnik	Anleitungstext	Entspannungstechnik	Tutorin
17:25-17:35	10 min	Atmen mit Wortwiederholung (Übung 2)	Studierende atmen angeleitet konzentriert in Brust, wiederholen dabei ein „Ruhewort“ gedanklich	Erlernen Entspannungstechnik	Anleitungstext	Entspannungstechnik	Tutorin
17:35-17:45	10 min	Abschlussrunde	Studierende nehmen eine Karte, die eigenen Zustand verbildlicht + erklären in einem Satz 2. Satz: „Was packe ich in meinen (Resilienz-)Koffer?“	Positiver Abschluss	Stimmungskarten Toolkit	Abschluss-Übung	Leitung

Zeitlicher Puffer: 15 min

Blockseminar Zeitplan Tag 2

Uhrzeit	Dauer	Thema	Beschreibung	Ziel	Material	Methode	Wer?
9:00-9:05	5 min	Begrüßung	Begrüßung	Ankommen	Willkommen Flipchart	Vortrag	Leitung
9:05-9:15	10 min	Adjektive zur aktuellen Stimmung	Jede*r nennt 2 Adjektive, die seinen/ihren aktuellen Gemütszustand beschreiben	Stimmungsbild, Wertschätzung vermitteln	-	Plenumsgespräch	Leitung
9:15-9:25	10 min	Rückblick + Agenda heute	Anhand des bisherigen Weges: Kurze Erinnerung + Ergänzung des Tagesplans	Wiederholung der Inhalte; Überblick geben	Flipchart Tagesplan 1, Flipchart Tagesplan 2	Vortrag	Leitung
Modul 3, Teil 1: <u>Wellbeing – Atemtechniken (2)</u>							
9:25-9:35	10 min	INPUT + Atmen mit Wortwiederholung (Übung 2)	Studierende atmen angeleitet konzentriert in Brust, wiederholen dabei ein „Ruhewort“ gedanklich	Erlernen Entspannungstechnik	Anleitungstext	Entspannungstechnik	Tutorin
9:35-9:45	10 min	INPUT + Bauchatmung (Übung 3)	Studierende atmen angeleitet konzentriert in Bauch	Erlernen Entspannungstechnik	Anleitungstext	Entspannungstechnik	Tutorin
9:45-9:50	5 min	Toolkit	Studierende notieren: 3 Techniken → Präferenzen? Welche wann anwenden?	Transfer in Alltag sichern; entspannter Start	Toolkit	Einzelarbeit	Tutorin
Modul 4, Teil 1: <u>Taking Initiative – Systematisches Problemlösen</u>							
09:50-10:00	10 min	Atom-Spiel	3 Personen, Vorgabe: 3 Hände + 1 Fuß auf Boden	Einstieg, Beobachtung einer unsystematischen Problemlösung	PPP	Spiel	Leitung

10:00-10:20	20 min	Technik der Systematischen Problemlösung	Erläuterung der Technik + Reflexion, mögliche Vorteile	Kennenlernen eines systematischen Vorgehens	PPP	Input-Vortrag	Leitung
10:20-10:30	10 min	Beispiel an Lehrerin H	Ablaufschema mit Lehrerin H + Reflexion	Praktische Illustration der Technik	PPP Text über Lehrerin H	Input-Vortrag	Leitung
10:30-10:50	20 min	Einzelfall Problemlösung	4 Personen lösen ein Problem gemeinsam	Prakt. Umsetzung, Selbstbezug	AB mit Ablaufschema	Gruppenübung	Leitung (ausgeteilt: Tutorin)
10:50-11:10	20 min	PAUSE					
11:10-11:15	5 min	Fazit	Herausarbeiten von 4 Grundprinzipien	Sicherung der wichtigsten Aspekte	PPP + Toolkit	Vortrag	Leitung
Modul 2: Relationships - Kollegiale Fallberatung (I)							
11:15-11:25	10 min	Gordischer Knoten	Durchführung in 2 Variationen (alleine vs. gemeinsam lösen)	Einstieg, Verdeutlichung Nutzen Zusammenarbeit	2 Kreise	Spiel	Tutorin
11:25-11:40	15 min	Vorstellung der Technik der Kollegialen Fallberatung	Theoretische Einarbeitung in Methode	Grundlage schaffen für Übung	PPP	Input-Vortrag	Tutorin
11:40-12:40	1h	MITTAGSPAUSE					
12:40-13:30	50 min	Übung zur Kollegialen Fallberatung (KFB)	Durchführen einer KFB anhand eines privaten Beispiels	Üben der Methode + kurzes Feedback durch Moderator*in	Toolkit mit Ablaufschema	Gruppenübung	Tutorin
13:40-13:55	15 min	Abschluss-reflexion	Diskussion über Übung & Methode	Reflexion	PPP	Plenumsdiskussion	Tutorin

Modul 2: <u>Relationships – EEW (2)</u>							
	10 min	Wiederholung EEW	Aussagen zu EEW zuordnen	Auffrischung des Wissens	Karten mit Aussagen	Gruppenübung	Leitung
13:55-14:05	35 min	Praktische Gesprächssimulation	Rollenspiel "Sandra Hahn" (5 min einlesen + 20 min Gespräch + 10 min Feedback)	praktische Erprobung Elterngespräch, Lernen, EEW zu verkörpern	4 Instruktionen	Gesprächssimulation	Leitung
[Optional - falls Zeit verfügbar	10 min	Austausch über Gesprächssimulation	Diskussion über Probleme + Lösungsvorschläge, Nutzen von EEW, Handhabbarkeit	Reflexion persönlicher Erfahrungen; Transfer in Alltag	Flipchart Notizen Gesprächssimulation	Plenum, Diskussion	Leitung]
14:40-14:50	10 min	PAUSE					
Modul: <u>Taking Initiative – Smarte Ziele (1)</u>							
14:50-15:00	10 min	Einstieg Smarte Ziele	Häufiges Scheitern guter Vorschläge zu Jahresbeginn; Einführung Akronym	Einstieg, Aufzeigen der Alltagsrelevanz	PPP	Input-Vortrag	Tutorin
15:00-15:15	15 min	Erarbeitung der Komponenten	Gruppen erarbeiten je 1 Buchstaben → auf Flipchart festhalten	Einarbeitung in Thema	Handys, 5 leere Flipcharts für Studierende	Gruppenübung	Tutorin
15:15-15:30	15 min	Kurze Vorstellung der 5 Buchstaben	Jede Gruppe präsentiert ihr Ergebnis	Inhaltliche Auseinandersetzung	-	Gruppenpräsentation	Tutorin
15:30-15:35	5 min	Fazit + Nutzen	Zusammenfassung + Nutzen	Wissenssicherung, Sinnhaftigkeit aufzeigen	PPP	Vortrag	Tutorin

15:35-15:55	20 min	Einzelübung smarte Ziele (Bezug auf Workshop)	Formulierung: 3 Ziele bis zu Tag 3 (+ ggf. Kontrolle durch Mits Studierende) + Notizen in Toolkit	Praktische Umsetzung neuen Wissens	Toolkit	Einzelübung + Vorstellung im Plenum	Tutorin
15:55-16:05	10 min	PAUSE					
Modul 5: <u>Emotions – 5-4-3-2-1 Übung</u>							
16:05-16:20	15 min	Gedankenreise, Reflexion, Vorstellung	Studierende versetzen sich in unangenehme Situation, Nutzen von Emotions- regulation, vorbereitende Vorstellung Technik	Einstieg, Relevanz der Technik aufzeigen, Vorbereitung	Musik + Lautsprecher, Toolkit zum Notieren der Gefühle, PPP	Plenumsgespräch + Vortrag	Leitung
16:20-16:30	10 min	Praktische Übung 5-4-3-2-1	Studierende führen Übung selbst durch	Kennenlernen einer Technik zur Emotionsregulation, positiver Abschluss des Tages	Instruktionen	Einzelübung	Leitung
16:30-16:35	5 min	Notieren der Emotionen	Vergleich Emotionen vor versus nach Übung	Verdeutlichung der Wirkung auf Emotionen	Toolkit zum Notieren der Gefühle	Einzelübung	Leitung
16:35-16:45	10 min	Abschlussreflexion	Ergebnis des Vergleichs, Anwendbarkeit, Anpassung?	Transfer in Alltag	Toolkit	Plenumsgespräch	Leitung
16:45-17:00	15 min	Abschlussrunde	Reflexion der 2 Tage, Wdh. „Hausaufgabe“, Blitzlicht: „Was packe ich in meinen Koffer? Wie will ich das umsetzen?“ (→ notieren)	Abschluss	Toolkit	Plenumsgespräch	Leitung

Zeitlicher Puffer: 1h

Blockseminar Zeitplan Tag 3

Uhrzeit	Dauer	Thema	Beschreibung	Ziel	Material	Methode	Wer?
9:00-9:05	5 min	Begrüßung	Begrüßung	Ankommen	Flipchart Willkommen	Vortrag	Leitung
9:05-9:15	10 min	Rückblick + Agenda heute	Anhand des bisherigen Weges: Kurze Erinnerung	Wiederholung der Inhalte; Überblick geben	Flipchart Tagesplan 3	Vortrag	Leitung
9:15-9:25	10 min	Spiel	Ping, Pong, Flash	Aktivierung		Aktivierungsspiel	Leitung
9:25-9:50	25 min	World Café: Erfahrungen mit Hausaufgaben	4 Tische: KFB, EEW, smarte Ziele, Altmun/54321 → an 2 Tischen je 10 min reden + Flipchart füllen (zur Information); 5 min Ergebnisse ansehen	Transfer in Alltag, Thematisierung von Problemen ermöglichen	4 Gruppen- tische, 4 Flipcharts mit Überschriften als Arbeits- auftrag	World Café	Leitung
Modul 5: Emotions – Positives Reframing							
9:50-10:00	10 min	Einstieg mit Szenario + Übung 1	Beschreibung Szenario (Referendarin in UB-Situation mit Problematik)	Einstieg, Aufzeigen: Reframing = intuitiv + Praxisrelevanz	PPP, Text Szenario	Vortrag + Plenumsgespräch	Leitung
10:00-10:05	5 min	Definition Reframing	Begriffsklärung, Geschichte aus Bandler & Grinder (1985) zur Verdeutlichung + erste beispielhafte Anwendung	Gemeinsame Anwendung in geschütztem Rahmen	PPP mit 1 Beispiel- aussage	Vortrag + Plenumsgespräch	Leitung
10:05-10:20	15 min	Gruppenübung Reframing einer Schwäche	Studierende notieren eine Schwäche auf Zettel, Zettel rotieren + Reframing zu Aussagen durch die anderen Studierenden	Praktische Erprobung, positive Wirkung auf Emotionalität	5 Sitzkreise à 5 Personen	Gruppenübung	Leitung

10:20-10:30	10 min	Abschlussreflexion + Toolkit	Wie hat sich Übung angefühlt, mögliche Anwendung aufzeigen	Transfer in Alltag/Praxis	Toolkit	Plenumgespräch	Leitung
10:30-10:50	20 min	PAUSE					
Modul 2: Relationships – KFB (2)							
10:50-10:55	5 min	Wiederholung KFB	Jede 5er-Gruppe erhält Karten zu Ablauf → in richtige Reihenfolge bringen + Dauer zuordnen	Auffrischung Wissen	Ablauf-Kärtchen	Gruppenübung	Tutorin
10:55-11:45	50 min	Übung zur Kollegialen Fallberatung	Durchführen einer KFB anhand eines Beispiels aus Praktikum	Üben der Methode + kurzes Feedback durch Moderator	Ablauf KFB (Toolkit)	Gruppenübung	Tutorin
11:45-11:55	10 min	Ergebnisbesprechung im Plenum	Jede Gruppe berichtet über Atmosphäre, Schwierigkeiten, Zufriedenheit mit Lösung	Austausch von Ideen, Hilfe bei Problemen geben	-	Plenumgespräch	Tutorin
Modul 2, Relationships – Netzwerkbildung in Kollegien							
11:55-12:10	15 min	Videos aus AITSL	Videos ansehen von Lehrer*innen-Plattform zum Thema Ratschläge	Sehen, dass es in Ordnung ist, nicht weiter zu wissen; andere als Ressource sehen können	Internet, Lautsprecher	Film	Tutorin
12:10-12:15	5 min	Fazit Netzwerke	Schlussfolgerung: andere können als Ressource dienen, Schwächen dürfen eingestanden werden	Sinnhaftigkeit von Netzwerken aufzeigen, Bereitschaft zur Hilfsuche + Teilen von Ressourcen schaffen	PPP + Toolkit	Vortrag	Tutorin

12:15-13:15	1 h	MITTAGSPAUSE				
Modul 3: <u>Wellbeing – Atemtechniken (3)</u>						
13:15-13:35	20 min	3 Atemübungen	Atmen in Brust, Atmen mit Ruhe-Wort, Atmen in Bauch	Stärkung nach Mittagspause, Etablieren von Entspannungs-Routinen	Anleitungsinstruktionen	Tutorin
13:35-13:45	10 min	Spiel	Ping, Pong, Flash	Aktivierung	-	Leitung
Modul 3: <u>Wellbeing – Work-Life-Balance</u>						
13:45-14:00	15 min	Einstieg	Kurze Darstellung der Relevanz + Selbstquiz + Reflexion mit Partner*in	Einstieg + Einschätzung des eigenen aktuellen Stands, Selbstreflexion	Selbstquiz-AB (Toolkit)	Leitung
14:00-14:10	10 min	Ideensammlung Aufrechterhaltung W-L-Balance	Studierende tragen eigene Strategien bei; jeweils aufzeigen, ob Strategie eigenem Verhalten entspricht	Aktivieren bereits vorhandener Strategien, Bewusstwerden des eigenen Verhaltens	Flipchart Work-Life-Balance	Leitung (Flipchart: Tutorin)
14:10-14:20	10 min	Professionelle Tipps	Vorstellung der Ratschläge aus BR/TE-Modul	Erweiterung des Strategien-Repertoires	PPP	Leitung
14:20-14:25	5 min	Toolkit	Festhalten der eigenen Top-3-Strategien	Sicherung des Transfers in den Alltag	Toolkit	Leitung
Modul 4: <u>Taking Initiative – Smarte Ziele (2)</u>						
14:25-14:35	10 min	Wiederholung „Smart“	Gemeinsame Erinnerung an Teile des Akronyms, jeweils 1 Positiv-/Negativbeispiel	Auffrischung des Wissens, praktische Umsetzung	PPP	Tutorin

14:35-14:55	20 min	Einzelübung smarte Ziele (Bezug: Praxisseminster)	Formulierung von 3 Zielen für Praxisseminster + Kontrolle durch Sitznachbar*in	Praktische Umsetzung des Wissens, ggf. Anwendung der erlernten Techniken	Toolkit	Einzelübung mit Partner*in	Tutorin
14:55-15:15	20 min	PAUSE					
Modul 3: <u>Wellbeing - Entspannungstherapie</u>							
15:15-15:45	30 min	Entspannungstherapie	Einleitung + praktische Durchführung Entspannungstherapie	Positiver Abschluss des Workshops, Kennenlernen weiterer Möglichkeiten zur Entspannung	Übersetzte Instruktion Kaspereen (2012)	Entspannungstechnik	Leitung
15:45-15:55	10 min	Abschlussreflexion	Inwiefern kann Übung nützlich sein, Besprechung Imaginationsaufgabe	Sicherung Transfer in Praxis, zusätzliche Erklärung	PPP	Plenumsgespräch	Leitung
15:55-16:00	5 min	Smartest Ziel für Entspannung	Studierende notieren smartes Ziel in Toolkit zur Umsetzung der Übung	Erhöhung der Wahrscheinlichkeit der praktischen Anwendung	Toolkit	Einzelübung	Leitung
Modul: <u>Abschlussmodul</u>							
16:00-16:20	20 min	Reflexion Toolkit	Studierende vervollständigen Toolkit durch Ansicht der Handouts („Was packe ich in meinen Koffer?“) → wichtig: <i>Wie</i> umsetzen?; Verweis: Nutzungsfrequenz; kleben Zettel auf Toolkit-Flipchart mit	Wiederholung des Stoffs, Strukturierung, Sicherung	Toolkit, Flipchart, Toolkit, Stifte, Metaplan-karten	Einzelübung + Plenumsgespräch	Leitung

			wichtigstem Werkzeug, das sie mitgenommen haben				
16:20-16:40	20 min	Gruppenübung: „Was macht uns als Gruppe resilient?“	Studierende überlegen sich einzeln je einen Begriff , 5er Gruppen: Begriffe zu Bild verbinden und vorstellen	Stärkste Energieressource identifizieren	Leere Flipchart, Stifte	Gruppenübung + Plenumsgespräch	Leitung
16:40-16:55	15 min	Seminar-Evaluation	Ausfüllen der Bögen zur Seminar-Evaluation	Feedback	Evaluations-Bögen	Einzelarbeit	Leitung
16:55-17:05	10 min	Verabschiedung	Verabschiedung und Klärung von Fragen, Vorgehen bei follow-up-Erhebung, Reports, Möglichkeiten Online-Plattform	Abschluss, Organisation	-	Plenumsgespräch	Leitung

Zeitlicher Puffer: 55 min

Anhang D. Folien der PowerPoint Präsentation des Workshoptages 1

Resilienzförderung für Lehramtsstudierende

Dozentin: Katja Görich, M.Sc.
Tutorin:
Seminarnummer:
Raum:

1



Modul 1 – Building Resilience



Kleine Übung

3

- Beschreiben Sie das Gummiband so, als wären seine Eigenschaften positive Charakterzüge einer Person!

→ Bitte machen Sie sich Notizen.

→ Wie wäre es, diese Eigenschaften selbst zu besitzen?

→ Wie kann sich eine Person auf diese Weise entwickeln?



Wir wollen, wir können, wir werden!



Begriffsklärung „Resilienz“

4

- Stammt aus Physik bzw. Werkstoffkunde
- Beschreibt Materialien, die **biegsam** sind und stets wieder die **ursprüngliche Form annehmen**
- Schlagwort: **Ressourcenorientierung**
- „[Resilienz ist] die **psychische Widerstandskraft** gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann, 2004, S. 18)



Wir wollen, wir können, wir werden!



Begriffsklärung Resilienz

1

- “the process of **adapting well in the face of adversity**, trauma, tragedy, threats or significant sources of stress — such as family and relationship problems, serious health problems or workplace and financial stressors.”
(American Psychological Association, 2014)



Wir wollen, wir können, wir werden!




Begriffsklärung „Resilienz“

6

- “both the capacity of individuals to **navigate their way to the** psychological, social, cultural, and physical **resources that sustain their well-being**, and their capacity individually and collectively to **negotiate for these resources to be provided in culturally meaningful ways.**” (The Resilience Research Centre, 2014)




Wir wollen, wir können, wir werden!





Begriffsklärung „Resilienz“

7

- Zurück zur Gummiband-Metapher:**
selbst nach starker Verformung in der Lage sein,
(Ressourcen zu suchen, die helfen...) sich wieder in
Ausgangszustand zu bringen
- ABER... Bei zu **häufiger Dehnung**: Gummi kann **porös**
werden/ausleiern; **hinterlässt Spuren** auf der Haut,
wenn es zurückschnellt
dennoch: Teil von Resilienz!






Wir wollen, wir können, wir werden!



Die Kauai-Studie

8



Wir wollen, wir können, wir werden!



Resilienz aus wissenschaftlicher Sicht

9

Resilienz			
Dynamischer Prozess	Bereichs- spezifisch	Erlernbar, keine Charakter- eigenschaft	Nicht nur Personen- merkmale


Wir wollen, wir können, wir werden!



4 Phasen der Resilienzforschung

10

- Einteilung der Resilienzforschung in 4 Phasen möglich (O'Dougherty Wright, Masten, & Narayan, 2013)
- Zeitlich **nicht ganz abgrenzbar**
 - Verlaufen teilweise parallel
 - Auch heute noch Publikationen, die Phase 1 zuzuordnen wären
- Wichtig dabei: **menschliches Verhalten = vielseitig beeinflussbar**
 - Psychisch, sozial, biologisch, genetisch, gesellschaftlich...



Wir wollen, wir können, wir werden!



4 Phasen der Resilienzforschung

11

- 1) Identifikation der Schlüsselkonzepte und allgemeiner Schutzfaktoren
→ Fokus: Individuum
- 2) Kontextfaktoren und Prozessorientierung
→ Fokus: weiteres Umfeld, Individuum in Interaktion
- 3) Maßnahmen zur Förderung der Resilienz
(→ Fokus: Testung kausaler Zusammenhänge)
- 4) Integration der Ansätze
→ Fokus: Multilevel-Perspektive



Vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014

Wir wollen, wir können, wir werden!



Psychologische Ansätze zur Erklärung menschlicher Entwicklung

12

- Idee: **Multikausalität**
 - s. auch 4 Phasen der Forschung



Ebenso:
Multifinalität von Einflüssen



Wir wollen, wir können, wir werden!



Basis des Seminars

- Basierend auf den Vorstellungen Lehrender: Entwicklung des sog. BRiTE-Frameworks!
- = **B**uilding **R**esilience in **T**eacher **E**ducation
- **B**uilding Resilience
- **R**elationships (social dimension)
- **W**ellbeing (emotional dimension)
- **T**aking Initiative (motivational + profession related dimension)
- **E**motions (emotional dimension)

Wir wollen, wir können, wir werden!

Beginn des Weges zur Resilienz...

- Sie erhalten ein „**Toolkit**“ (Werkzeugkasten)

- **Begleitet** Sie durchs Seminar
- Soll helfen, **resilienzförderliche** Ressourcen zu erwerben
- Dient als **Gedächtnisstütze**
- Dient der **Individualisierung** von Informationen (Vermeidung trägen Wissens)
- Soll Sie auch durchs **Praxissemester** begleiten

Wir wollen, wir können, wir werden!



Beginn des Weges zur Resilienz...

16

- Sie erhalten ein „**Toolkit**“ (Werkzeugkasten)
- Tragen Sie nun ein, was für Sie persönlich eine **resiliente Lehrperson** ausmacht → **zusätzliche Anregungen:**
- Welche Eigenschaften empfinden Sie als **erstrebenswert**?
- Womit wollen Sie sich **identifizieren** (können)?
- Gibt es einen **Spruch** oder ein Zitat, das Sie gerne festhalten wollen?
- ...weitere Ideen?



Wir wollen, wir können, wir werden!



Modul 2: Relationships



Zutaten eines exzellenten Gesprächs

18



Wir wollen, wir können, wir werden!



Klientenzentrierter Ansatz

19

Carl R. Rogers (1902-1987)



*„Wenn ich vermeide, mich einzumischen,
sorgen die Menschen für sich selbst.
Wenn ich vermeide, Anweisungen zu geben,
finden die Menschen selbst das rechte Verhalten.
Wenn ich vermeide zu predigen,
bessern die Menschen sich selber.
Wenn ich vermeide, sie zu beeinflussen,
werden die Menschen sie selber.“*



Wir wollen, wir können, wir werden!



Klientenzentrierter Ansatz

20

Empathie

Synonyme	=	≠
<ul style="list-style-type: none"> Einfühlsames Verstehen Spiegeln Verbalisieren der emotionalen Erlebnisinhalte 	<ul style="list-style-type: none"> Versuch, in Welt des Gegenübers hineinzuversetzen Inneren Bezugsrahmen des Gegenübers erfassen Haltung von Einfühlung und Sensibilität → Gefühle hinter Gesagtem erspüren und verbalisieren 	<ul style="list-style-type: none"> „Papageienhaftes Nachplappern“ Sich in den Gefühlen des Gegenübers verlieren



Wir wollen, wir können, wir werden!



Klientenzentrierter Ansatz

21

Echtheit

Synonyme	=	≠
<ul style="list-style-type: none"> Selbstkongruenz Wahrhaftigkeit Authentizität 	<ul style="list-style-type: none"> Passung von Verhalten und Empfinden Offen & ehrlich Selektiv & zweckmäßig Konfrontation, Beziehungsklären, Selbsteinbringung 	<ul style="list-style-type: none"> Überspielen Routinemäßig & mechanisch



Wir wollen, wir können, wir werden!



Klientenzentrierter Ansatz

22

Unbedingte Wertschätzung

Synonyme

- Bedingungsfreie Akzeptanz
- Positive Zuwendung
- Wärme

=

- Berater*in nimmt Gegenüber so an, wie er/sie ist
- Ist überzeugt von dessen Wert als Mensch
- Nimmt inneren Bezugsrahmen des Gegenübers an
- Wertschätzung ist frei von Bewertungen und Beurteilungen

≠

- Alle Handlungen, Meinungen etc. des Gegenübers Gutheißen/ Befürworten
- Überdauernde und ausschließliche Haltung



Wir wollen, wir können, wir werden!



Klientenzentrierter Ansatz

23

Beispielfilm:

- Beobachten Sie, wann die Komponenten **vom Lehrer** eingehalten werden und wann das Gegenteil der Fall ist. Notieren Sie ggf. wörtliche Zitate.

Gruppe 1: **Empathie**

Gruppe 2: **Echtheit**

Gruppe 3: unbedingte **Wertschätzung**



Wir wollen, wir können, wir werden!



Toolkit

24

- Wie wollen Sie sich die 3 Komponenten EEW merken?
- Was fanden Sie beeindruckend?
- Was erscheint Ihnen besonders wichtig?
- ...



Wir wollen, wir können, wir werden!




Modul 3: Wellbeing



Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit und bis Samstag! 😊



Literaturverzeichnis

27

- American Psychological Association (2014). *The Road to Resilience*. Retrieved from <http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2014). *Resilienz* (3. aktualisierte Auflage). München: Reinhardt/UTB.
- O'Dougherty Wright, M., Masten, A. S., & Narayan, A.J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In: Goldstein, S., & Brooks, R. B. (Hrsg.). *Handbook of resilience in children* (S. 15-37). Springer Science & Business Media.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff: Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28, 357-367. doi: 10.1016/j.tate.2011.11.001
- Rogers, C. R. (1983). *Therapeut und Klient: Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt: Fischer.
- The Resilience Research Centre (2014). *What is resilience?* Retrieved from <http://www.resiliencereproject.org/about-the-rrc/resilience/14-what-is-resilience>
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz

Bildquellen:

- <http://journalpsyche.org/visiting-carl-rogers-theory-of-personality/>


Wir wollen, wir können, wir werden!

Anhang E. Folien der PowerPoint Präsentation des Workshoptages 2


Resilienzförderung für Lehramtsstudierende

Dozentin: Katja Görich, M.Sc.
Tutorin:
Seminarnummer:

1



Modul 3 – Wellbeing




Atemtechniken

3

- Anlass:
 - Stressreiche Zeiträume ohne ausreichende Kompensation
 - Frühzeitig für Entspannung sorgen
- Insbesondere relevant für den stressigen Lehralltag!


Wir wollen, wir können, wir werden!




Atemtechniken

4

- **Nutzen:**
 - Körperliche und psychische Vorgänge beeinflussen
 - Positive Auswirkungen auf vegetative Funktionen
 - Entwicklung von Konzentration, Entspannung, Körpergefühl und Bewusstsein
 - Vorteil: Ohne Hilfsmittel und ohne große Vorbereitung in vielerlei Situationen anwendbar



Wir wollen, wir können, wir werden!




Atemtechniken


5

Praktische Übung (2)

Atmung mit Wortwiederholung




Wir wollen, wir können, wir werden!



Atemtechniken

6

- Gewohnheit:
 - flaches Atmen im Bereich des Brustraums
- Sinnvoll: **Bauchatmung trainieren!**
 - Kräftigt den Atem
 - wirkt beruhigend



Wir wollen, wir können, wir werden!



Atemtechniken

7

Praktische Übung (3)

Bauchatmen im Sitzen



Wir wollen, wir können, wir werden!



Toolkit

8

- Nachdem Sie nun 3 Techniken kennengelernt haben...
- ...haben Sie Präferenzen?
- Was hat besonders gut getan?
- Wann wollen Sie welche Technik anwenden?
- Wie können Sie das sicherstellen?



Wir wollen, wir können, wir werden!



Modul 4 – Taking Initiative



Fragen zur Einstiegsübung

10

- Wie sind die Teilnehmenden vorgegangen?
- Wurde das **Problem** erneut besprochen?
- Wurde die **Zielvorgabe** wiederholt?
- Wurden **Lösungsmöglichkeiten** vorm Handeln zusammengestellt?
- Wurde die **Durchführbarkeit** reflektiert?



Wir wollen, wir können, wir werden!



Technik der systematischen Problemlösung

11

- Einfaches Schema zur Systematisierung
 - Probleme **planvoll, strategisch, Schritt für Schritt** angehen
 - Wirkt vielleicht simpel auf ersten Blick, kann aber entlastend und hilfreich sein

(vgl. Abajatum, Aroid, Krispel, Rudolf, & Schaarschmidt, 2007)



Wir wollen, wir können, wir werden!



Technik der systematischen Problemlösung

12

- **Belastende Situation + Ziel herausarbeiten**
 - Beschreibung: beobachtete äußere Vorgänge + eigene (innere) Reaktionen
 - Worin besteht genau das Belastende?
 - Wie soll in Kontrast dazu Zielzustand aussehen?
- ...Sensibilität für die Identifizierung belastender Situationen

(Vgl. Schaarschmidt & Fischer, 2013)



Wir wollen, wir können, wir werden!



Technik der systematischen Problemlösung

13

• Sammeln von Lösungsmöglichkeiten

- Möglichst viele und unterschiedliche sammeln:
„Brainstorming“
- Kein Blockieren von Vorschlägen
- Keinerlei Bewertung

➤ ...Erhöhung der Wahrscheinlichkeit erfolgreicher Lösungsvarianten

(Vgl. Schwaarschmidt & Fischer, 2013)



Wir wollen, wir können, wir werden!



Technik der systematischen Problemlösung

14

• Bewertung und Auswahl

- Auswahl der vielversprechendsten Möglichkeiten
- Kriterium: erwartete Belastungsreduktion
- Weiteres Kriterium: eingeschätzte Durchführbarkeit

(Vgl. Schwaarschmidt & Fischer, 2013)



Wir wollen, wir können, wir werden!



Technik der systematischen Problemlösung

15


• Handlungsplan und Umsetzung

- Festlegung von Teilschritten mit Verbindlichkeiten:
Wann? Wo? Unter welchen Umständen? Was genau?
- Ggf. Erprobung der Lösung im Schauspiel
- ...Gewinnen von Selbstsicherheit bei Durchführung
- Transfer in den Berufsalltag
- ...Belastungsreduktion

(Vgl. Schwaarschmidt & Fischer, 2013)



Wir wollen, wir können, wir werden!




Technik der systematischen Problemlösung

16

- **Erfolgsprüfung**
 - Vorgehen noch mal bewerten und reflektieren
 - Analyse der hilfreichen Schritte bzw. der Fehler bei Problemlösung
- ...Ableiten möglicher Konsequenzen für zukünftige Probleme oder erneute Durchführung des Schemas

(Vgl. Schaarschmidt & Fischer, 2013)

Wir wollen, wir können, wir werden!




Technik der systematischen Problemlösung

17

- Was macht das **Besondere** dieses Vorgehens aus?
- Worin besteht der mögliche **Nutzen**?
- Für welche Probleme kann es bevorzugt verwendet werden?

Wir wollen, wir können, wir werden!



Technik der systematischen Problemlösung

18

- Illustration des Vorgehens an einem Beispiel...

```

graph LR
    A[Stressoren-auswahl] --> B[Beschreibung des Problems]
    B --> C[Zieldefinition]
    C --> D[Sammeln von Lösungsmöglichkeiten]
    D --> E[Bewertung & Auswahl]
    E --> F[Handlungsplan & Umsetzung]
    F --> G[Erfolgsprüfung]
    
```

Wir wollen, wir können, wir werden!



Technik der systematischen Problemlösung

19

- Beispiel der Frau H.
 - Wird das Vorgehen der Technik gerecht?
 - Kommen hier die Vorteile der Technik zum Tragen?
 - Änderungsvorschläge?
 - Realistisch?

(Schaarschmidt & Fischer, 2013)



Wir wollen, wir können, wir werden!



Technik der systematischen Problemlösung

20

Gruppenübung:

- 4-er Gruppen:
Eine Person berichtet von einem Problem, das immer wieder im Schulkontext aufgetreten ist im ASP.
- *Arbeiten Sie zur Problemlösung das Ablaufschema durch! (ggf. Erprobung der geplanten Lösung im Rollenspiel)*



Wir wollen, wir können, wir werden!



Technik der systematischen Problemlösung

21

- 4 Grundprinzipien:

gründliche Problemanalyse

Einnahme unterschiedlicher Perspektiven bei Ideensuche und klare Trennung von Ideengenerierung und -bewertung

gezielte und reflektierte Auswahl von Bewältigungsideen aus einer Vielzahl

überlegte und systematische Planung einzelner aufeinanderfolgender Lösungsschritte



Wir wollen, wir können, wir werden!



Toolkit

22

- Vorgehen soll gegen vorschnelles Handeln oder Kapitulation helfen...
...trifft das bei Ihnen zu?
- Wann wollen Sie das Schema ausprobieren?
- Was wollen Sie nicht vergessen?



Wir wollen, wir können, wir werden!



Modul 2 - Relationships



Kollegiale Fallberatung

24

„Die kollegiale Beratung verläuft als **systematisches Gespräch** nach einer **vorgegebenen Struktur** und dient der **gemeinsamen Entwicklung von Lösungsansätzen und -ideen**.“

(Korsmeier 2009)

Wir wollen, wir können, wir werden!



Kollegiale Fallberatung

25

- Fach- und Führungskräfte mit gleichem/ähnlichen beruflichen Hintergrund
- **Selbstgesteuert** und in **regelmäßigen Abständen**
- **Ziel:**
 - Kurzfristig umsetzbare Lösungen zu aktuellen Problemen entwickeln
 - Problemlösekompetenz steigern



Wir wollen, wir können, wir werden!



Kollegiale Fallberatung

26

Rollenverteilung in der Kollegialen Fallberatung:

- Fallgeber*in
- Berater*innen
- Moderator*in (und Zeitwächter*in)
- evtl. Protokollführer*in



Wir wollen, wir können, wir werden!



Kollegiale Fallberatung - Ablauf


27

Phasen	Zeitvorgabe
1. Vorbereitung	max. 5 Min
2. Anliegenschilderung	max. 10 Min
3. Klärung von Sach- und Verständnisfragen	max. 5 Min
4. Anliegenanalyse	max. 5 Min
5. Lösungsarbeit	max. 10 Min
6. Lösungsfeedback	max. 10 Min
7. Austausch	max. 5 Min
(8. Prozessreflexion)	max. 3 Min

(vgl. Brandenburg, 2012)




Wir wollen, wir können, wir werden!




Kollegiale Fallberatung - Phasen

28

- 1. Vorbereitung (max. 5 Min.)**
 - Vorstellung möglicher Fälle und Auswahl eines Falles
 - Festlegung der einzelnen Rollen
- 2. Anliegenschilderung (max. 10 Min)**
 - Fallgeber*in beschreibt seinen/ihren Fall und stellt Vorinformationen und bereits getätigte Lösungsmöglichkeiten dar
 - Nach Möglichkeit mit konkreter Fragestellung an die Gruppe enden!


 Wir wollen, wir können, wir werden!




Kollegiale Fallberatung - Phasen

29

- 3. Klärung von Sach- und Verständnisfragen (max. 5 Min)**
 - Fragen zur Klärung der Sachlage werden gestellt/ Informationslücken geschlossen
 - ohne Wertung und ohne Lösungsvorschläge!
- 4. Anliegenanalyse (max. 10 Min)**
 - Ratsuchende*r verlässt den Kreis (Zuhörer*in)
 - Die Beratergruppe sammelt Assoziationen, Bilder, Hypothesen und Erklärungsansätze
 - Es werden *keine* Lösungsvorschläge diskutiert!


 Wir wollen, wir können, wir werden!



Kollegiale Fallberatung - Phasen

30

- 5. Lösungsarbeit (max. 10 Min)**
 - Die Gruppe berät und entwickelt Lösungsvorschläge
 - Es werden *keine* Bewertungen und Kritik vorgenommen!
 - Der/Die Ratsuchende hört nur zu
- 6. Lösungsfeedback (max. 10 Min)**
 - Der/Die Ratsuchende kehrt zurück in den Kreis
 - Er/Sie nimmt zu den Ideen und Lösungsvorschlägen Stellung und gibt der Gruppe ein Feedback

 Wir wollen, wir können, wir werden!



Kollegiale Fallberatung - Phasen

31

7. Austausch (max. 5 Min)

→ Fallgeber*in und die Gruppe tauschen sich über mögliche vergleichbare Erfahrungen aus

8. Prozessreflexion (max. 3 Min)

→ Fallgeber*in und die Gruppe reflektieren das Ergebnis, den Gruppenprozess und die Methode(n)



Wir wollen, wir können, wir werden!



Kleingruppenübung

32

Durchführung einer kollegialen Fallberatung (4- 5 Personen / 45 Minuten)

Wichtig!

→ Stellen Sie die Gruppen so zusammen, dass Sie sich außerhalb des Seminars und im Praxissemester gut erneut treffen können!



Wir wollen, wir können, wir werden!



Kollegiale Fallberatung - Reflexion

33

- Welche **Erfahrung** haben Sie gemacht?
- Wie schätzen Sie die **Umsetzbarkeit** ein?
- In welchen Situationen ist es besonders wichtig, kollegiale Unterstützung zu erhalten?
- Wie kann eine regelmäßige **KFB etabliert und organisiert** werden (Praxissemester)?



Wir wollen, wir können, wir werden!



Kollegiale Fallberatung

34

„Hausaufgabe“

Führen Sie bitte innerhalb
Ihrer festgelegten Gruppen
eine kollegiale Fallberatung
bis zur dritten Seminarsitzung durch
und protokollieren Sie diese!



Wir wollen, wir können, wir werden!



Rollenspiel „Sandra Hahn“

35

Dauer	Aufgabe	Beschreibung
5 Min.	Rollenverteilung & Einarbeitung	<u>Lehrer*in</u> : Einlesen in die Rollenbeschreibung „Lehrer*innensicht“ <u>Mutter/Vater</u> : Einlesen in die Rollenbeschreibung „Elternsicht“ <u>Schutzengel</u> : Einlesen in die Instruktion <u>Feedbackgeber*in</u> : Einlesen in die Instruktion und in den Protokollbogen
20 Min.	Rollenspiel durchführen	Die Lehrperson kann den Schutzengel jederzeit um Unterstützung bitten; genauso kann sich der Schutzengel einmischen Nach 10 min. dürfen die Rollen getauscht werden
10 Min.	Feedback	Austausch über das Gespräch innerhalb der 3er Gruppe; Feedbackgeber*in stellt seine/ ihre Beobachtungen vor; Leiter*innen ggf. auch



Wir wollen, wir können, wir werden!



Toolkit

36

- Haben Sie neue Erkenntnisse
in Bezug auf EEW gewonnen?
- Welche Momente während der Gesprächs-
simulation sind besonders hängen geblieben?
- ...




„Hausaufgabe“

→ Probieren Sie während eines Gesprächs gezielt die Einhaltung der drei
Basisvariablen aus. Notieren Sie Ihre Erfahrungen.



Wir wollen, wir können, wir werden!



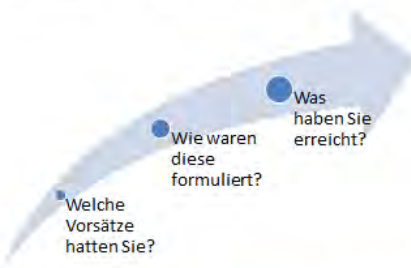
Modul 4 – Taking Initiative



Gute Vorsätze

38

- *Versetzen Sie sich zum Jahresbeginn 2016 zurück...*




Welche
Vorsätze
hatten Sie?

Wie waren
diese
formuliert?

Was
haben Sie
erreicht?

Wir wollen, wir können, wir werden!




Gute Vorsätze

39

→ **Erfolg und Beurteilbarkeit:** Zusammenhang mit konkreter Zielformulierung...

→ Was muss man sich vornehmen, um die Masterarbeit in Ruhe bis zur Deadline fertigzustellen?


Wir wollen, wir können, wir werden!




Smarte Ziele setzen

40

- Ziele sollen nicht nur „schlau“ sein (Vgl. Dörnyei, 1981)
- **S:** spezifisch
- **M:** messbar
- **A:** akzeptiert/attraktiv (erreichbar)
- **R:** realistisch (relevant)
- **T:** terminiert

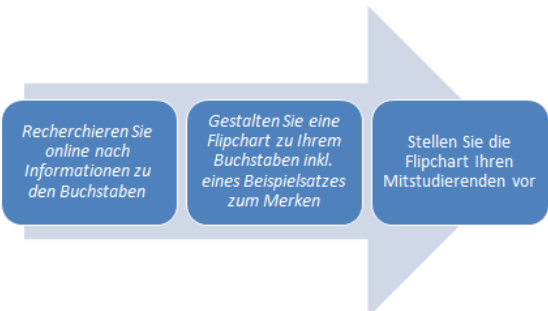


Wir wollen, wir können, wir werden!



Gruppenübung


41




Recherchieren Sie online nach Informationen zu den Buchstaben

Gestalten Sie eine Flipchart zu Ihrem Buchstaben inkl. eines Beispielsatzes zum Merken

Stellen Sie die Flipchart Ihren Mitstudierenden vor




Wir wollen, wir können, wir werden!



Smarte Ziele setzen

42

- **Gegenbeispiel:**
 - Ich möchte regelmäßig an meiner Hausarbeit arbeiten, um am 01. Januar 2017 abgeben zu können.
- **Smartest Ziel:**
 - Ich werde jeden Montag von 15-18 Uhr konzentriert ohne Handy an meiner Hausarbeit arbeiten und am 01. Januar 2017 abgeben.
 - Zwischenziele: 26. November 2016 Beginn mit Literaturrecherche
14. Dezember 2016 Beginn mit Schreiben
27. Dezember 2016 Beginn des Korrekturlesens
- *Vergleichen Sie das Konzept der smarten Ziele mit Ihren selbstformulierten Zielen!*



Wir wollen, wir können, wir werden!



Kleingruppenübung – Fazit

43

- Nutzen:
 - Leichter zu **planen**
 - Besser **beurteilbar**, ob Ziel erreicht wurde
 - Besser **realisierbar**

- Was bewirkt es bei Ihnen, wenn Sie den Eindruck haben, dass Sie fähig sind, den Ausgang zu beeinflussen oder nicht?



Wir wollen, wir können, wir werden!



Einzelübung – 3 Smarte Ziele

44

- *Formulieren Sie für sich selbst drei smarte Ziele!*
 - Bezug auf dieses Seminar
 - **Umsetzung des Gelernten im Alltag**
 - Sollen im Zeitraum bis zum letzten Workshop-Tag im Januar erreichbar sein

 - Danach: Vorstellung im Plenum und ggf. Perfektionierung hin zu smarten Zielen durch Kommiliton*innen

„Hausaufgabe“

→ Umsetzung der Ziele und Erfolgsüberprüfung



Wir wollen, wir können, wir werden!



Toolkit

45



- Was nehmen Sie aus der Einheit mit?

- Was wollen Sie festhalten?
 - Einzelne Merksätze der Kommiliton*innen?
 - Gesetzte Ziele für die nächsten ca. 1,5 Monate?
 - Nutzen?


- Was ist Ihnen besonders „hängen geblieben“ in Bezug auf Ihre guten Vorsätze?



Wir wollen, wir können, wir werden!





Modul 5: Emotions




Eine kleine Gedankenreise...

47



*Notieren Sie sich Ihre wichtigsten Gedanken,
Gefühle und Wahrnehmungen auf dem oberen
Teil des Blattes.*

Wir wollen, wir können, wir werden!




Eine kleine Gedankenreise...

48

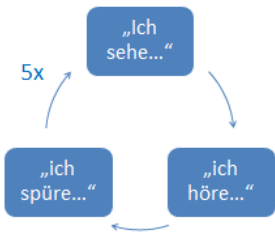


Wir wollen, wir können, wir werden!

 **Eine kleine Gedankenreise...** 49


5-4-3-2-1-Übung


5x





- Aktivierung am Ende abhängig vom Zweck
- Immer wieder gleiche Wahrnehmungen möglich
- Unproblematisch, wenn man nicht mehr weiß, an welcher Stelle man war


(Vgl. <https://www.traumatherapie.de/lesers/bambach/hydratext.html>)

 Wir wollen, wir können, wir werden!

 **5-4-3-2-1** 50


- ...wenn Sie die Übung beendet haben... 
- Aktuelle Gedanken, Gefühle und Wahrnehmungen auf dem unteren Teil des Zettels notieren
- Distanziert-sachlichen Vergleich vornehmen
- Geduldig abwarten, bis alle fertig sind


 Wir wollen, wir können, wir werden!

 **5-4-3-2-1** 51

„Hausaufgabe“

→ Führen Sie bis zur dritten Seminarsitzung mindestens ein Mal die 5-4-3-2-1-Übung durch oder probieren Sie die Atemtechniken aus. Notieren Sie sich Ihre Erfahrungen.


 Wir wollen, wir können, wir werden!





Toolkit

52

- Was nehmen Sie aus der Einheit mit?
- Was hat der Vergleich der beiden Seiten ergeben?
- Wann könnte Sie die Übung anwenden?
 - Realistisch? (siehe „smarte Ziele“!)
 - Welche individuellen Änderungen würden Ihnen dabei helfen?
- Fällt Ihnen ein Spruch zur Erinnerung an die Übung ein?




Wir wollen, wir können, wir werden!





„HA“ bis zu Seminarsitzung 3

53

- Kollegiale Fallberatung durchführen
- EEW ausprobieren
- Smarte Ziele umsetzen
- Eine Entspannungsübung ausprobieren:
Atemtechniken oder 5-4-3-2-1-Übung

*Notieren Sie sich bitte jeweils Ihre Erfahrungen und bringen Sie die Notizen mit in die letzte Sitzung!
(ggf. nützlich für Report)*


Wir wollen, wir können, wir werden!



Abschlussreflexion

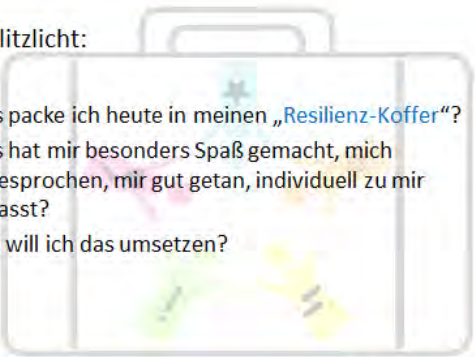
54


- Blitzlicht:

Was packe ich heute in meinen „Resilienz-Koffer“?

Was hat mir besonders Spaß gemacht, mich angesprochen, mir gut getan, individuell zu mir gepasst?

Wie will ich das umsetzen?




Wir wollen, wir können, wir werden!



Vielen Dank für Ihre
Aufmerksamkeit und bis Januar!



Literaturverzeichnis

56

- Abujatum, M., Arold, H., Knispel, K., Rudolf, S., & Schaarschmidt, U. (2007). Intervention durch Training und Beratung. In Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (Hrsg.). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S.121). Weinheim, Basel: Beltz.
- Brandenburg, T. (2012). Kollegiale Fallberatung als Beratungsformat für Fach- und Führungskräfte. In T. Brandenburg & M. T. Thielsch (Hrsg.). *Praxis der Wirtschaftspsychologie II: Themen und Fallbeispiele für Studium und Praxis*. Münster: MV Wissenschaft.
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70(11), 35-36.
- Korsmeier, S. (2009): Kollegiale Fallberatung. In: Markus Schwemmler & Bernd Schmid (Hrsg.). *Systemisch beraten und steuern live. Modelle und Best Practices in Organisationen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. W. (2013). *Lehrergesundheit fördern - Schulen stärken: Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung*. Weinheim, Basel: Beltz.

Internetquellen:

- Bambach, S. (2003). *Die 5-4-3-2-1-Übung*. Abgerufen am 18.11.2016 von <https://www.traumatherapie.de/users/bambach/hydratext.html>

Wir wollen, wir können, wir werden!

Anhang F. Folien der PowerPoint Präsentation des Workshoptages 3

Resilienzförderung für Lehramtsstudierende

Dozentin: Katja Görich, M.Sc.
Tutorin:
Seminarnummer:

1



World-Café zu den „Hausaufgaben“

2

- 4 Tische → je ein Thema der „Hausaufgaben“
- Austausch über Erfahrungen
- Wichtiges auf Flipchart festhalten
- Dauer: je 10 min.
- 2 Durchgänge
- 2. Durchgang: über grüne Klebepunkte Zustimmung signalisieren

Wir wollen, wir können, wir werden!



Modul 5 – Emotions



Kleines Szenario...

- In dieser Situation sicherlich hilfreich: 5-4-3-2-1-Übung
- Problem: Zeitmangel!
- Was würden Sie Frau Müller raten oder sagen?
 - Ziel: Distanzierung von einseitigen Gefühlen/Gedanken, fundierte Reflexion ermöglichen



Wir wollen, wir können, wir werden!



Positives Reframing

einseitiges Denken, Häufung
negativer gedanklicher Wertungen
(„nichts klappt, alles geht schief“)

Anlass



Umdeutung, Geben eines
neuen, positiven Rahmens
(→ daher: „Reframing“)

Weg



Einseitige Bewertung
verhindern, Erweiterung des
Horizonts, ressourcenorientierte
Sichtweise, Optimismus
→ Wechsel des Erlebens

Ziel



Wir wollen, wir können, wir werden!



Positives Reframing


- Eine alte chinesische Tao-Geschichte...



[Bandler & Grinder, 1985, S. 13]



Wir wollen, wir können, wir werden!



Positives Reframing – 2 Arten

Bedeutungs-Reframing


- Finden anderer, positiv bewertender Gedanken
- Situation/Kontext unverändert

Kontext-Reframing



- Finden eines neuen Kontextes, in dem das „Problem“ verschwindet oder positiv/nützlich wird

(Bandler & Grinder, 1985)


Wir wollen, wir können, wir werden!




Positives Reframing – ein Beispiel

- **Aussage** (aus Szenario):
„Ich habe das Thema zu verbissen vorbereitet.“ 
- **Umdeutung**:
„Du bist sehr ehrgeizig, zielstrebig, organisiert.“
„Du willst das Beste aus den SuS herausholen.“
„Wenn vieles auf einmal zu erledigen ist, kann deine Fähigkeit hilfreich sein, auf Einzelheiten zu fokussieren und anderes auszublenden.“ 

Wir wollen, wir können, wir werden!



Positives Reframing – Übung

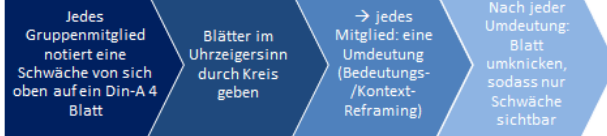
- „Ich kann die Reihe nicht wie geplant fortführen.“ 

Wir wollen, wir können, wir werden!



Positives Reframing – Gruppenübung

10



- 5-er Gruppen
- Zeit: 10 min.



Wir wollen, wir können, wir werden!



Positives Reframing – Erfahrungen

11

- Wie ist es Ihnen ergangen mit der Übung?
- Wirkten die Umdeutungen authentisch?
- Wann könnten Sie solche Umdeutungen besonders gut gebrauchen?



Wir wollen, wir können, wir werden!



Toolkit

12


- Welche Gefühle hat die Übung bei Ihnen hervorgerufen?
- Welche der Umdeutungen hat besonders gut getan?
- Was hilft Ihnen mehr: Bedeutungs-/Kontext-Reframing?
- Anwendung möglich in der Gruppe, aber auch alleine
 - Präferenzen?
 - Mögliche Zeitpunkte:
Nach dem Aufstehen, vor dem Zubettgehen, zu Beginn jedes Gruppentreffens für die kollegiale Fallberatung (→ absprechen!), ...



Wir wollen, wir können, wir werden!

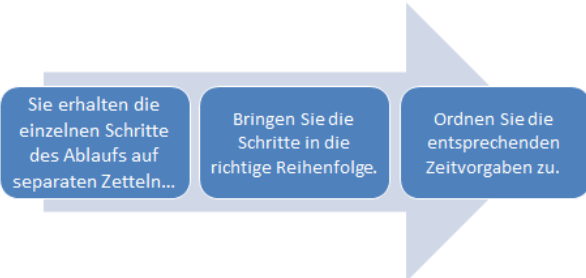


Modul 2 - Relationships



Wiederholung Kollegiale Fallberatung


14



- Sie erhalten die einzelnen Schritte des Ablaufs auf separaten Zetteln...
- Bringen Sie die Schritte in die richtige Reihenfolge.
- Ordnen Sie die entsprechenden Zeitvorgaben zu.

- Anmerkung: Verwenden Sie das Toolkit erst zur Überprüfung

Wir wollen, wir können, wir werden!




Kleingruppenübung

15

Durchführung einer kollegialen Fallberatung (feste Kleingruppen/ 45 Minuten)

Thema: berufsbezogener Fall

Wir wollen, wir können, wir werden!



Filme: Die Rolle von Kolleg*innen

16

Frage: *"What's the most important advice you could give to a beginning teacher?"*

Film 1


- Von Schüler*innen lernen
- Nicht versuchen, die Schüler*innen zu kontrollieren

Film 2

- 1) Andere Lehrende beobachten
- 2) Gut vorbereitet und strukturiert sein
- 3) Spaß haben

(AITSL, 2014a)

Wir wollen, wir können, wir werden!



Filme: Die Rolle von Kolleg*innen

17

Frage: *"How do your colleagues impact on your teaching?"*

Film 3


- Inspiration
- Neues lernen
- Lernen, die Stärken der Schüler*innen zu betonen

Film 4

- Ratschläge zum Problemlösen
- Curriculumsbezogene Fragen klären
- Feedback einholen
- Materialien teilen

(AITSL, 2014b)


Wir wollen, wir können, wir werden!





Toolkit

18

- Hat es Unterschiede in der Gruppe gegeben durch die thematische Schwerpunktveränderung bei der KFB?
- Neue Erkenntnisse?
- Was hat besonders zur Lösungsfindung beigetragen?
- Was nimmt sich Ihre Gruppe speziell für das Praxissemester vor?
- Gedanken zu den Videos?



Wir wollen, wir können, wir werden!



Modul 3 – Wellbeing



Atemtechniken

20

Praktische Übung (1)

Bewusstes Atmen in den Körper

Praktische Übung (2)


Atmung mit Wortwiederholung

Praktische Übung (3)

Bauchatmen im Sitzen





Wir wollen, wir können, wir werden!



Work-Life-Balance (WLB) – Selbstquiz

21

- Beantworten Sie die Fragen für sich alleine. Wählen Sie eine der Fragen aus, bei der Sie Ihre eigene Antwort für besonders interessant halten.
- Partner*innenübung:
Reflexion der beiden Aussagen bezüglich ihrer Bedeutung für Ihre persönliche WLB
- Zeit: 10 min.



Wir wollen, wir können, wir werden!



WLB – Plenumsgespräch

22

Wie sorgen Sie eigentlich für Ihre persönliche Work-Life-Balance?



Wir wollen, wir können, wir werden!



WLB – einige Vorschläge

23



Wir wollen, wir können, wir werden!




WLB – einige Vorschläge

24

(vgl. auch BRITE, 2014-2016b)



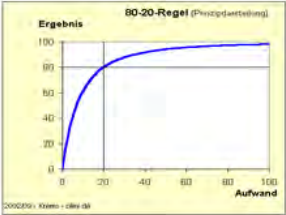
Wir wollen, wir können, wir werden!



WLB – einige Vorschläge

25

- **Effektives Zeitmanagement**
 - Pareto-Prinzip → „Perfektionismus ist teuer“
(Krems, 2016)





80-20-Regel (Pareto-Verteilung)

Ergebnis

Aufwand

Quelle: Krems - Office 365



Wir wollen, wir können, wir werden!






Toolkit

26

- Was nehmen Sie aus der Einheit mit?
- Welches sind Ihre Top-3-Strategien zur Aufrechterhaltung der WLB?
 - Wann und wie können sie gezielt umgesetzt werden?
- Welche Hobbies/Interessen sorgen für Ausgleich bei Ihnen?
- Was ist Ihnen beim Selbstquiz besonders aufgefallen?




Wir wollen, wir können, wir werden!

Modul 4 – Taking Initiative



Wiederholung Smarte Ziele

28

Wofür steht eigentlich noch mal **SMART** ?



Wir wollen, wir können, wir werden!



Wiederholung Smarte Ziele

29

- **S**: spezifisch
- **M**: messbar
- **A**: akzeptiert/attraktiv (erreichbar)
- **R**: realistisch (relevant)
- **T**: terminiert

- Positiv- und Negativbeispiel?

(Vgl. Doran, 1981)



Wir wollen, wir können, wir werden!




Partner*innenübung

30

- Welche 3 Ziele verfolgen Sie für das Praxissemester?
 - Smart formulieren, in Toolkit festhalten
 - Ggf. Perfektionierung durch Partner*in



Wir wollen, wir können, wir werden!



Partner*innenübung


31

- Welche kleinen Teilziele könnten Sie sich für **einzelne Tage** stecken?



– Beispiele:

„Ich möchte heute in jeder Unterrichtsstunde mindestens 5 verschiedene Schüler*innen aufrufen.“


„Ich möchte heute in jeder großen Pause 5 min. bewusst atmen.“



Wir wollen, wir können, wir werden!

Modul 3 – Wellbeing



Entspannungstechniken

33


- Wichtigkeit von **Entspannung** im stressigen Alltag!
- Möglichkeiten:

Strategien für
Work-Life-Balance

Atemtechniken

Autogenes Training
<https://www.youtube.com/watch?v=VObtAr1QPFo>

Progressive Muskelrelaxation nach Jacobson
<https://www.youtube.com/watch?v=UN1T2dRax8>



Wir wollen, wir können, wir werden!



Entspannungstechniken

34

- **Entspannungsreise** als weitere Technik
- Als **Routine** in Alltag etablieren in stressigen Zeiten
 - Z.B. um Pause/Feierabend „einzuläuten“
 - Zwischen zwei Arbeitsblöcken
 - Vor Prüfungssituationen
 - Nach Schultag etc.
- Kann helfen, wieder **leistungsfähig** zu werden



Wir wollen, wir können, wir werden!



Entspannungstechnik

35

Praktische Übung

Entspannungsreise

(frei übersetzt nach Kaspereen, 2012)



Wir wollen, wir können, wir werden!




Reflexion der Übung

36

- Was haben Sie erlebt? Wie ging es Ihnen vor der Übung? Wie danach?
- Imaginationsaufgabe mit Klassenraum – Ideen warum?
- Welche Funktion kann der Anker haben?




Wir wollen, wir können, wir werden!





Toolkit

37


- Wann könnten Sie die Übung durchführen? Wie?
- Wollen Sie die Übung individuell anpassen? – Z.B. nur Treppenhaus etc.
- Wann könnten Sie den Anker gut gebrauchen? → smartes Ziel!
- Fällt Ihnen ein Spruch zur Erinnerung an die vier Entspannungstechniken ein?




Wir wollen, wir können, wir werden!




Abschlussmodul



Modul-Übersicht

39

- Ergänzungen Toolkit
- Gemeinsames Abschluss-Toolkit
- Letzte Gruppenübung
- Seminarevaluation
- Formalien
- Fragen


Wir wollen, wir können, wir werden!



Seminarreflexion

40

- Betrachten Sie Ihr **Toolkit**
 - Fügen Sie Ergänzungen hinzu, die Ihnen noch einfallen
 - Beachten Sie jeweils: Ideen zur Umsetzung enthalten? → ggf. ergänzen
- Zur Selbstkontrolle: **Strichliste** führen (letzten zwei Seiten in Toolkit)
- Foto an mich senden nach Praxissemester

Wir wollen, wir können, wir werden!



Abschlussreflexion

41

- Abschluss-Toolkit:
 - Was packe ich insgesamt in meinen „**Resilienz-Koffer**“?
 - Was hat mich im Seminar ganz besonders gestärkt?
 - Was wird mir Kraft geben?
 - Wodurch fühle ich mich besser?
- **Wichtigstes Werkzeug...**

Wir wollen, wir können, wir werden!




...eine letzte Gruppenübung

42

- **Welche besondere Stärke bringe ich in unsere spezifische Gruppe ein?**
 - Überlegen Sie sich ein **Wort/einen Begriff** als persönliche Antwort
 - 5-er Gruppen: Gestalten Sie eine Flipchart, auf der Sie Ihre fünf Begriffe zeichnen und **zu einem Bild verbinden**
 - Präsentation im Plenum

Wir wollen, wir können, wir werden!




Formalien

43

- Hausarbeit
 - Abgabe: 23.06.17
 - Per Mail und ausgedruckt ins Fach
 - Umfang: 6 Seiten (3x2)
 - Reflexion dreier praktischer durchgeführter Übungen (darunter genau eine kollegiale Fallberatung)
 - Leitfragen:
 - Verortung der Übung im Seminar- und Resilienzkontext
 - Reflexion der Durchführung
 - Reflexion der Wirkung auf eigene Person
 - Was kann Positives aus Übung mitgenommen werden?

Wir wollen, wir können, wir werden!



Formalien – wie geht es weiter?


44

<ul style="list-style-type: none"> • 2. Fragebogen <ul style="list-style-type: none"> – 23.-29.01.17 	<ul style="list-style-type: none"> • 3. Fragebogen <ul style="list-style-type: none"> – 26.06.-02.07.17
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- Während Praxissemester
 - 2x Kollegiale Fallberatung + weitere Übungen
 - Eintragen in Toolkit (Strichliste)
 - Online-Möglichkeiten:
 - Materialien austauschen
 - Gruppenforum (z.B. Terminkoordination)
 - Reframing-Thread
 - Offener Chat (Austausch über hilfreiche Strategien, Probleme bei Anwendung etc.)

Erinnerungs-Mails... 😊

Wir wollen, wir können, wir werden!



FRAGEN ???



Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit

...und ganz viel Resilienz fürs Praxissemester! ☺



Literaturverzeichnis

47

- Australian Institute for Teaching and School Leadership (2014a). Teacher Feature: What is the most important advice you could give to a teacher beginning their career?. Abgerufen am 05.12.2016 von <http://www.aitsl.edu.au/teacher-feature/watch/detail/?id=ttf0118> und <http://www.aitsl.edu.au/teacher-feature/watch/detail/?id=ttf0120>.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (2014b). Teacher Feature: How do your colleagues impact on your teaching?. Abgerufen am 05.12.2016 von <http://www.aitsl.edu.au/teacher-feature/watch/detail/?id=ttf0057> und <http://www.aitsl.edu.au/teacher-feature/watch/detail/?id=ttf00578>.
- BRITE (2014-2016a). Work-life balance: Maintaining interests. Abgerufen am 05.12.2016 von <https://www.brite.edu.au/BRITE/Module3/Skills/WorkLifeBalance#recommendations/1>.
- BRITE (2014-2016b). Work-life balance: Time management. Abgerufen am 05.12.2016 von <https://www.brite.edu.au/BRITE/Module3/Skills/WorkLifeBalance#recommendations/2>.
- Bandler, R., & Grinder, J. (1985). *Reframing: Ein ökologischer Ansatz in der Psychotherapie (NLP)*. Paderborn: Junfermann.
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70(11), 35-36.
- Kaspereen, D. (2012). Relaxation intervention for stress reduction among teachers and staff. *International Journal of Stress Management*, 19(3), 238-250.
- Krems, Burkhardt (2016). *80-20-Regel (Pareto-Prinzip, 80-Prozent-Methode, Ungleichverteilungsregel)*. Abgerufen am 05.12.2016 von <http://www.olev.de/0/80-20-r.htm>.

Wir wollen, wir können, wir werden!



Literaturverzeichnis

48

Bildquellen

- https://www.comic-schilder.de/WebRoot/Store6/Shops/63432439/511A/A7BC/536F/C072/7242/COA8/2989/9043/1315_Hafi.jpg
- http://www.cartoondipartfree.info/Cliparts_Free/Bauernhof_Free/Clipart-Cartoon-Design-26.gif
- <http://www.olev.de/0/80-20-r.htm>.

Videos und Anregungen für Entspannungsübungen

- Autogenes Training: <https://www.youtube.com/watch?v=VObtAr1QPFo>
- Progressive Muskelrelaxation: <https://www.youtube.com/watch?v=UN1T2dRax8>

Wir wollen, wir können, wir werden!

Anhang G. Stichpunktartige Darstellung des Ablaufs der Moduleinheiten inklusive einzelner Instruktionen

Modul 1 – Building Resilience

- **Einstieg:**
Ablaufplan des Seminars (Flipchart) und Inhalte → enormer Nutzen für Leben zusätzlich zu Leistungspunkten! Workshop-Charakter, Wichtigkeit des Engagements, Ankündigung des Ergebnisses (ohne auf Resilienz einzugehen): Handwerkskoffer bzw. Toolkit
- **Arbeitsphase (Einzel):**
Sinnbild für Resilienz: Alle Teilnehmenden erhalten ein Gummiband → Einzelübung: Gummiband so beschreiben, als wären seine Eigenschaften positive Charakterzüge einer Person → Notizen anfertigen
- **Im Plenum:**
 - Sammeln an Flipchart: Welche Eigenschaften hat unsere Person?
 - Wie wäre es, diese Eigenschaften zu besitzen?
 - Überlegung im Plenum: Wie kann sich eine Person so entwickeln?
 - Einführung des Begriffs der Resilienz und Erklärung zur Übung → Begriff aus der Werkstoffkunde
- **Definition 1:** “the process of adapting well in the face of adversity, trauma, tragedy, threats or significant sources of stress — such as family and relationship problems, serious health problems or workplace and financial stressors.”
- **Definition 2:** “both the capacity of individuals to navigate their way to the psychological, social, cultural, and physical resources that sustain their well-being, and their capacity individually and collectively to negotiate for these resources to be provided in culturally meaningful ways.”
- **Wichtig:** bei zu häufiger Dehnung kann auch ein Gummiband irgendwann ausleieren, wird ein wenig verformt oder hat weniger Spannungskraft; wenn es am Handgelenk zurückschnellt: hinterlässt dennoch Spuren (vgl. Erfahrungen Emmy Werner)
- **Kurzer Film** zur Kauai-Studie und Resilienz (ca. 2 min)
- **Input:**
Was macht Lehrer*innen-Resilienz aus? → Schaubild
- Resilienz aus wissenschaftlicher Sicht: 4 Wellen; Eigenschaften wie: Prozess, situationsspezifisch, wandelbar, erlernbar, keine Charaktereigenschaft, multikausal und multidimensional, Multifinalität...

- **BRiTE-Konzept:** repräsentiert Dimensionen der Resilienz einer Lehrperson → Erklärung Aufbau des Seminars
- **Abschluss:**
Beginn der Reise (bis zum Praxissemester) zu resilienten Lehrer*innen in resilienten Umfeldern, wichtigsten Ressourcen sollen mit auf den Weg gegeben werden; „Koffer mit wichtigsten Dingen packen“
 - ➔ Versuchspersonen-Code unbedingt in Toolkit notieren (dafür Listen mitbringen)

Modul 2 – Relationships

Basisvariablen nach Carl Rogers: Empathie – Echtheit – Wertschätzung

Teil 1

- **Abschluss:**
Beginn der Reise (bis zum Praxissemester) zu resilienten Lehrer*innen in resilienten Umfeldern, wichtigsten Ressourcen sollen mit auf den Weg gegeben werden; „Koffer mit wichtigsten Dingen packen“
- **Einstieg:**
Aufwärmspiel: Stuhlspiel → drei Gruppen mit drei verschiedenen Aufträgen (Stühle hinlegen, Stühle in eine Reihe bringen, Stühle auf eine Seite des Raumes bringen) → 30s mit dem Verbot zu sprechen → danach: explizite Anweisung, über Ziele zu kommunizieren und Lösung zu finden
- **Reflexion:** ohne gelungene Kommunikation erscheint Aufgabe unmöglich, obwohl alle drei Ziele problemlos zu vereinen sind → Kommunikation ist eines der Herzstücke jedes dienstleistenden Berufes – besonders wenn der Anspruch besteht, dass ein*e Lehrer*in sogar professionelle Beratung leisten soll, kann schnell Überforderung oder Verunsicherung auftreten
- Daher: Erlernen grundlegender Basisvariablen für Gespräche, die sichere Basis bieten → gewisse professionelle Ausstattung, die Kompetenz, Gelassenheit, aber auch Einfühlsamkeit vermittelt und es zugleich erleichtert, weniger emotional involviert zu sein
- **Plenumsdiskussion:**
Wie sah Ihr letztes wertvolles Gespräch aus? Wie war die andere Person zu Ihnen, wie waren Sie? → Metaplankarten ausfüllen → auf Boden ablegen → Cluster bilden → Ableitung von EEW
- **Input:** Echtheit, Empathie, Wertschätzung (EEW) nach Carl Rogers
- **Video A und B:** Herr Meister und Herr Schönfeld → Beobachtungsaufträge aufgeteilt in drei Gruppen → Besprechung der Ergebnisse → Treppe der Eskalation/Deeskalation → zusätzliche konkrete Funktion der Basisvariablen
- **Abschluss:**
Wie kann ich EEW in einem prägnanten Satz zusammenfassen, den ich mir gedanklich oder sogar schriftlich (und unverständlich für die Gesprächspartner*innen) mitnehme in (Konflikt-) Gespräche?

- Ergänzung des Bildes der resilienten Lehrkraft
- Anknüpfung: Bilden neuer Netzwerke und Aufrechterhaltung von Netzwerken → angemessene Kommunikation hilfreich

Teil 2

- Wiederholung EEW → Wofür stehen die drei Buchstaben? Aussagen zuordnen zu den drei Basisvariablen
- **Gesprächssimulation:** Szenario, in dem aufgebrachter Elternteil zu Lehrperson ins Gespräch kommt → 5 min einlesen, 20 min Gespräch, 10 min Feedback; nach 10 min kurzes Time-Out für Ratschläge/Kurz-Feedback; bei Wunsch können nach 10 min auch die Rollen gewechselt werden
- **Rollenanweisungen** siehe Arbeitsblatt
- **Abschlussreflexion** aufgeteilt nach Gruppen (Mutter/Vater, Lehrer*in, Feedback-Geber*in, Schutzengel) → Fazit erarbeiten auf Flipchart: Probleme, Nutzen der Basisvariablen und realistische Einschätzung der Anwendbarkeit
- Hausaufgabe: EEW in privaten Gesprächen üben bis zum letzten Workshoptag: Beispielsweise entweder in Konfliktsituationen zur Deeskalation oder wenn das Gegenüber stark emotional involviert ist

Kollegiale Fallberatung

Teil 1

- **Einstieg:**
Gordischer Knoten in zwei Varianten (1. Nur eine Person soll versuchen, alle zu ordnen; 2. Alle dürfen mitwirken) → Welches Fazit kann man daraus schließen?
- Gemeinsam können unstrukturierte Situationen, die zunächst ausweglos erscheinen, Schritt für Schritt ‚aufgedröselt‘, analysiert und positiv gelöst werden → voriges ‚Durcheinander‘ wird geordnet; manche Situationen könnten gar nicht alleine gelöst werden
- Zum gemeinsamen Problemlösen gehört die bereits thematisierte gelungene Kommunikation, aber auch ein strukturiertes Vorgehen
- Damit Beratungsprozess möglichst strukturiert, niedrigschwellig und ertragreich ist: kollegiale Fallberatung (KFB)
- Plenumsgespräch: Vorerfahrungen?
- **Vortrag:** KFB: Bestandteile, Ablauf, Vorteile, Effekte...

- **Praktische Umsetzung der Technik:** Verwendung eines privaten Problems für KFB, strenge Einhaltung des Plans (durch Moderator*in); Ablaufschema mit Zeitangaben als Gedächtnisstütze
- In der Kleingruppe: Feedback durch Moderator*in
- **Abschluss:**
Reflexion im Plenum bzw. in den Kleingruppen: Erfahrungen (Wie fühlt es sich an, wenn sich vier Personen 45 min ausschließlich Zeit für das eigene Problem nehmen? Steht man danach noch alleine da? Wurde das eigene Denken/Wurden Horizonte erweitert?), Umsetzbarkeit, wie realistisch ist Anwendung?, In welchen Situationen wäre es besonders wichtig, kollegiale Unterstützung zu erhalten?, Wie wollen wir innerhalb der Kleingruppen festlegen, wann man sich zur KFB trifft während des Praxissemesters?
- Wäre KFB eine Möglichkeit zur Etablierung neuer Netzwerke?
- Hausaufgabe: Durchführung einer KFB zu privatem Thema mit 5er-Gruppe bis zu letzter Sitzung

Teil 2

- **Wiederholung:** jede Gruppe (gleiche wie sonst auch bei KFB) erhält Karten mit den Namen der Phasen der KFB und Karten mit Zeitangaben → Ablauf in richtige Reihenfolge bringen und Beschreibungen zuordnen
- **Praktische Umsetzung der Technik:** Verwendung eines Problems aus dem Allgemeinen Schulpraktikum, strenge Einhaltung des Plans (durch Moderator*in)
- In der Kleingruppe: Feedback durch Moderator*in ; bei Bedarf auch noch mal in Plenum

Netzwerkbildung in Kollegien

- **Abspielen von Videos der Plattform AITSL:**
 - „What’s the most important advice you could give to a beginning teacher?“
→ <http://www.aitsl.edu.au/teacher-feature/watch/detail/?id=tf0118>
(learn from students and do not try to control them, ca. 1 min)
→ <http://www.aitsl.edu.au/teacher-feature/watch/detail/?id=tf0120>
(1. Observe other teachers, 2. Be well prepared and planned, 3. Have fun, ca. 1 min)
 - How do your colleagues impact on your teaching?
→ <http://www.aitsl.edu.au/teacher-feature/watch/detail/?id=tf0058>
(when I observe teaching from colleagues: always inspiring, learn something

new etc.; celebrate strengths from students; keeps you going do more and more, ca. 3 min)

→ <http://www.aitsl.edu.au/teacher-feature/watch/detail/?id=tf0057>

(valuable resource, advices for managing problems, feedback, curriculum, share resources, ca. 3 min)

- Fazit: Kolleg*innen können zahlreiche Ratschläge und Ressourcen zur Verfügung stellen, von denen man profitieren kann; besonders eine gemeinschaftliche Atmosphäre und helfendes Verhalten werden als bereichernd und inspirierend empfunden
- Fazit: Kolleg*innen können zahlreiche Ratschläge und Ressourcen zur Verfügung stellen, von denen man profitieren kann; besonders eine gemeinschaftliche Atmosphäre und helfendes Verhalten werden als bereichernd empfunden
- Daher: Wichtig, neue Netzwerke in Kollegien zu etablieren

Modul 3 – Wellbeing

Atemtechniken (Schaarschmidt & Fischer, 2013, S. 121 ff.; geringfügig adaptierter Text)

- **Einstieg: Input**
Anlass: Besonders bei Lehrer*innen: von Wochenende und zu Wochenende leben oder gar von Ferien zu Ferien; falls die Zeiträume zwischendurch sehr stressreich sind: ein Wochenende oder wenige Wochen Ferien kaum ausreichend für Kompensation → Daher: bereits während der Arbeitsphasen ‚Inseln‘ schaffen, um zu entspannen
- Auf vergleichbare Weise Einsatz auch im Seminar: immer dann, wenn ich Pause als nötig erachtet habe, Kraft tanken, angenehme Emotionalität zum Ende schaffen etc. → Einsatz im Seminar soll exemplarisch zeigen, wie Übungen genutzt werden können
- Nutzen von Atemübungen: „Durch Übung können wir das Atmen steuern und damit körperliche und psychische Vorgänge beeinflussen. Gleichmäßiges, ruhiges Atmen wirkt entspannend auf die vegetativen Funktionen. In vielen Entspannungstechniken sind das Wahrnehmen, Erleben und Regulieren der Atmung von zentraler Bedeutung für die Entwicklung von Konzentration, Entspannung, Körpergefühl und Bewusstheit. Atemübungen können aber auch als alleinige Techniken eingesetzt werden. Ihr Vorteil ist, dass sie ohne Hilfsmittel und ohne große Vorbereitung in vielerlei Situationen anwendbar sind, in denen es darauf ankommt, sich zu sammeln, von belastenden Gedanken zu befreien und auf eine neue Anforderung zu konzentrieren. Bei Ihnen als zukünftige Lehrerinnen und Lehrer bieten sich zu verschiedenen Gelegenheiten Atemübungen an, z.B. bei der Einstellung auf die nächste (vielleicht besonders schwierige) Unterrichtsstunde, vor dem Betreten des Klassenzimmers, möglicherweise auch vor oder während einer Konferenz oder beim Nachhause Kommen, wenn es darum geht, erst einmal den Schulalltag hinter sich zu lassen, bevor man z.B. auf die Familie oder Mitbewohner*innen trifft. In solchen Augenblicken kann eine Atemübung ein kurzes ‚Ausklinken‘ aus der Alltagsbelastung sein und zur Distanzierung und Entspannung beitragen.“
- Vorerfahrungen?
- **Praktische Übung 1: Konzentriertes Atmen im Sitzen:**
- *Teilnehmende sitzen auf möglichst bequemem Stuhl, Unterarme liegen locker auf den Oberschenkeln bzw. den Armlehnen, die Handflächen sind nach unten gerichtet. Die Füße stehen fest auf dem Boden, die Beine sind leicht geöffnet.*
- „Schließen Sie die Augen und richten Sie Ihre Aufmerksamkeit nun nach innen. Nehmen Sie Ihren Körper wahr. Die Hände, den Rücken, das Gesäß, die Ober-

schenkel, die Füße.“ *Nach kurzer Pause:* „Richten Sie Ihre Aufmerksamkeit nun auf Ihren Atem. Folgen Sie Ihrem Atem. Spüren Sie, wie er ein- und ausströmt. Beobachten Sie einfach das Ein- und Ausströmen. Dies geschieht von ganz allein. Lassen Sie es geschehen. Begleiten Sie den Weg Ihres Atems in Ihrem Körper: durch die Nase, den Hals und die Lunge in den Brustraum und in den Bauch, von dort langsam wieder zurück. Genießen Sie einfach den sanften Wechsel von Einatmen und Ausatmen. Denken Sie dabei an die Wellen des Meeres oder an sanfte Schaukelbewegungen. Lassen Sie sich von diesem angenehmen Rhythmus tragen. Malen Sie sich aus, wie Sie beim Ausatmen all Ihre Anspannung an die Sitzfläche des Stuhles und an den Boden abgeben. Wenn Gedanken Sie ablenken, lassen Sie diese einfach vorüberziehen, so wie die Wolken am Himmel im leichten Wind kommen und gehen. Kehren Sie immer wieder mit Ihrer Aufmerksamkeit zu Ihrem Atem zurück.“

- *Vorbereitung des Endes:* „Nehmen Sie sich ruhig noch etwas Zeit, ehe Sie wieder aktiv werden. Sagen Sie sich, dass Sie die Übung allmählich beenden. Bewegen Sie zunächst Ihre Zehen und Finger, dann die Hände und Füße, die Arme und Beine und den ganzen Körper. Rekeln und strecken Sie sich kräftig. Öffnen Sie langsam die Augen.“
- **Praktische Übung 2: Atmung mit Wortwiederholung:**
- *Teilnehmende wählen ein zweisilbiges Wort aus, das sie mit Ruhe, Harmonie und Entspannung verbinden; Hinweis: Ruhewort soll mit Atemprozess verbunden werden → ein: 1. Silbe, aus: 2. Silbe; Körperhaltung: s.o.*
- „Schließen Sie die Augen und richten Sie Ihre Aufmerksamkeit nun nach innen. Nehmen Sie Ihren Körper wahr. Die Hände, den Rücken, das Gesäß, die Oberschenkel, die Füße.“
- *Nach kurzer Pause:* „Richten Sie Ihre Aufmerksamkeit nun auf Ihren Atem. Atmen Sie einige Male tief durch die Nase ein und aus.“
- *Nach kurzer Pause:* „Atmen Sie nun tief durch die Nase ein, und sprechen Sie dabei in Gedanken die erste Silbe Ihres Ruhewortes. Und atmen Sie tief durch die Nase aus, und sprechen Sie dabei in Gedanken die zweite Silbe Ihres Ruhewortes.“
- *Nach kurzer Pause:* „Wiederholen Sie die Übung, sooft Sie wollen. Forcieren Sie nichts. Atmen Sie ruhig und natürlich. Falls Sie irgendwann bemerken, dass Sie aufgehört haben, Ihr Ruhewort mitzudenken, fangen Sie einfach wieder damit an.“
- *Vorbereitung des Endes:* „Nehmen Sie sich ruhig noch etwas Zeit, ehe Sie wieder aktiv werden. Sagen Sie sich, dass Sie die Übung allmählich beenden. Bewegen Sie zunächst Ihre Zehen und Finger, dann die Hände und Füße, die Arme und Beine und den ganzen Körper. Rekeln und strecken Sie sich kräftig. Öffnen Sie langsam die Augen.“
- **Praktische Übung 3: Bauchatmung im Sitzen:**
- *Gewohnheit:* flaches Atmen und eher im Brustraum als im Bauchraum, kleine Kinder natürlicherweise aus dem Bauch heraus, verliert sich dann aber. Diese Übung:

natürlichere Bauchatmung trainieren. Vorteil: Kräftigt den Atem und wirkt beruhigend.

- „Das Zwerchfell, das sich wie eine Kuppel zwischen Brustraum und Bauchraum spannt, hat bei diesem Atemvorgang eine Schlüsselfunktion. Beim Einatmen zieht sich diese Muskelplatte zusammen und senkt sich in die Bauchhöhle. Im Brustraum entsteht ein leichter Unterdruck. Luft strömt in die Lunge. Beim Ausatmen entspannt sich unser Zwerchfell und wölbt sich nach oben zurück in den Brustraum, der sich dadurch verkleinert. Die Luft wird aus der Lunge gedrückt“; *Sitzhaltung: s.o.*
- „Legen Sie die Hände in Höhe des Nabels locker auf den unteren Bauch. Halten Sie die Schultern und Arme möglichst entspannt. Schließen Sie die Augen, und richten Sie Ihre Aufmerksamkeit nun nach innen. Nehmen Sie Ihren Körper wahr. Die Hände, den Rücken, das Gesäß, die Oberschenkel, die Füße. Richten Sie Ihre Aufmerksamkeit nun auf Ihren Atem. Atmen Sie einige Male tief durch die Nase ein und aus.“
- *Nach kurzer Pause:* „Richten Sie nun Ihre Aufmerksamkeit auf die Bauchbewegung. Beim Einatmen heben sich die Bauchdecke und die Hände, beim Ausatmen senken sie sich. Bleiben Sie mit Ihrer Aufmerksamkeit bei diesem Vorgang, und fühlen Sie die sanfte, wellenförmige Bewegung.“
- *Nach kurzer Pause:* „Haben Sie ein wenig Geduld, wenn Sie bemerken, dass Sie genau andersherum atmen. Vielleicht hilft Ihnen die Vorstellung, dass Ihr Bauch beim Einatmen dicker wird, dass er sich etwas aufbläht wie ein Luftballon. Beim Ausatmen wird der Bauch dünner wie ein Luftballon, aus dem die Luft entweicht.“
- *Nach kurzer Pause:* „Wiederholen Sie die Übung, solange Sie wollen. Atmen Sie tief und ruhig in den Bauch hinein und spüren Sie, wie sich die Bauchdecke hebt und senkt.“
- *Vorbereitung des Endes:* „Atme Sie nun wieder in den Brustkorb und spüren Sie, wie sich dabei die Schultern heben und senken... heben und senken. Nehmen Sie sich ruhig noch etwas Zeit, ehe Sie wieder aktiv werden. Sagen Sie sich, dass Sie die Übung allmählich beenden. Bewegen Sie zunächst Ihre Zehen und Finger, dann die Hände und Füße, die Arme und Beine und den ganzen Körper. Rekeln und strecken Sie sich kräftig. Öffnen Sie langsam die Augen.“
- **Abschluss:** Drei verschiedene Atemübungen kennengelernt → Präferenzen? Was hat besonders gut getan? Welche Übung wollen Sie wann anwenden?

Work-Life-Balance

- **Abschluss:** Drei verschiedene Atemübungen kennengelernt → Präferenzen? Was hat besonders gut getan? Welche Übung wollen Sie wann anwenden?
- **Einstieg:** Wie schon besprochen: bei Lehrenden Gefahr, dass Beruf sehr dominant im Leben wird; daher z.B. Atemtechniken für Ausgleich → Begriff Work-Life-Balance

- Aufrechterhaltung der Balance ist auch möglich durch andere Tätigkeiten → „Wie sehr Sie bereits auf sich selbst bzw. Ihr Wohlbefinden achten, können Sie in einem kleinen Selbstquiz herausfinden.“
- **Selbstquiz aus BRiTE-Framework in Toolkit bearbeiten:**
Antwortmöglichkeiten = nicht wirklich/manchmal/definitiv
z.B. Ich habe klare Ansichten darüber, warum ich Lehrer*in werden will.
Ich habe eine Balance zwischen meiner Rolle als Student*in und anderen Bereichen in meinem Leben.
- Partner*innengespräch: Jeweils eine prägnante Aussage auswählen und darüber reflektieren, welche Bedeutung diese Antwort für die eigene Work-Life-Balance besitzt
- **Plenumsgespräch:** Wie sorgen Sie für eine Work-Life-Balance in Ihrem Leben? (sammeln an Flipchart) → jeweils per Hand aufzeigen, falls man dieselbe Strategie verwendet (→ Bewusstwerden der eigenen Strategien und Ressourcen)
- **Ergänzung durch Empfehlungen online BRiTE-Modul (adaptiert)**
- *Andere Interessen aufrechterhalten:*
“Balancing work with life - going home and being able to switch off. Sticking to routines/rituals like playing sport, catching up with friends, walking the dog, etc. There's definitely a need for some sort of outlet from work in the first year.” → Studierende notieren eigenes Interesse
- Jemanden bitten, Sie einzuladen, auszugehen, wenn Sie zu sehr durch Arbeit eingespannt sind (→ Erinnerung an Work-Life-Balance)
- Nicht vergessen: als Lehrer*in gibt es immer noch mehr zu tun (man ist fast nie mit der Arbeit ‚fertig‘), aber Sie müssen ausgeruht und in guter Verfassung sein, um gut unterrichten zu können
- Andere fragen, was sie als Ausgleich tun/welche Interessen sie pflegen
- Routinen, Hobbies, Interessen zum Abschalten nutzen
- *Effektives Zeitmanagement: (eigens generiert; Ergänzung durch BRiTE)*
- Bewertung der Aufgaben hinsichtlich Dringlichkeit und Wichtigkeit → Prioritäten
- Zeitphasen einplanen, in denen man Pause macht → wenn Pause, dann wirklich keine Arbeit!
- Uhrzeit festlegen, ab der ‚Feierabend‘ ist (z.B. ab 21 Uhr nicht mehr am Schreibtisch sitzen oder keine Mails mehr checken etc.)
- Handy an anderem Ort aufbewahren während der Arbeit, andere Störquellen ebenso beseitigen
- To-Do-Listen und Arbeits-/Wochenpläne erstellen (→ Übersicht behalten)
- Pareto-Prinzip bedenken: nur 20% Aufwand sind nötig für 80% Wirkung → „Perfektionismus ist teuer“ (<http://www.olev.de/0/80-20-r.htm>)
- **Abschlussreflexion (Toolkit):** Welches sind Ihre Top-3-Strategien zur Aufrechterhaltung der Work-Life-Balance? Wann und wie können Sie sie gezielt umsetzen?

Entspannungstherapie

- **Einstieg:** „Sie haben bereits drei verschiedene Atemübungen kennengelernt, die Sie auch mal schnell zwischendurch durchführen können, wenn Sie es gerade für nötig erachten. Weitere Möglichkeiten: Autogenes Training, PMR, Strategien für Work-Life-Balance...
- In stressigen Zeiten kann es aber auch hilfreich sein, wenn Sie sich als tägliche Routine ca. eine halbe Stunde für sich nehmen, um gezielt zu entspannen. Hierfür habe ich Ihnen heute eine kleine Übung mitgebracht. Sie können diese z.B. durchführen, wenn Sie aus der Schule nach Hause kommen, oder wenn Sie nicht länger am Schreibtisch sitzen werden und Feierabend machen wollen. Auf diese Weise läuten Sie gezielt einen Bruch von der Arbeit zur Freizeit ein und können vielleicht sogar besser die Gedanken an die Arbeit hinter sich lassen.
- Alternativ können Sie diese etwas längere Übung auch als angenehme Pause zwischen zwei Arbeitsblöcken zu Hause nutzen.
- Es ist wichtig, dass Sie sich bewusst machen, dass Sie das Recht auf eine Pause haben und dass Sie es wert sind. Wenn Sie das Gefühl haben, dass Sie gar keine Zeit für so eine ‚lange‘ Pause haben, machen Sie sich bewusst, dass die Übung Ihnen dazu verhelfen wird, wieder leistungsfähiger zu arbeiten und sich besser zu konzentrieren.“

Übung *(adaptierte Übersetzung ins Deutsche: Entspannungstherapie nach Kaspereen, 2012)*

- *Alle positionieren ihre Stühle so im Raum, wie sie am liebsten sitzen wollen. Hinweis: vielleicht möchten Sie nicht, dass jemand Sie direkt ansehen könnte beim Entspannen/wenn Augen geschlossen sind*
- „Bitte setzen Sie sich bequem auf Ihren Stuhl. Schlagen Sie dabei nicht die Beine übereinander und stellen Sie Ihre Füße fest auf den Boden. Machen Sie es sich so gemütlich, wie es nur möglich ist. Halten Sie Ihren Kopf gerade und heben Sie nur behutsam Ihre Augen, um so hoch zu schauen, wie Sie können und fokussieren einen Punkt an der Decke. Es mag sich schwierig anfühlen, aber halten Sie ihre Augen offen und starren Sie auf den Punkt. Und während Sie auf diesen Punkt starren, atmen Sie schön tief ein und halten den Atemzug so lange wie möglich. Und wenn Sie bereit sind, atmen Sie langsam aus...ganz langsam. Atmen Sie erneut tief ein und halten Sie den Atemzug so lange wie möglich. Und wieder, wenn Sie bereit sind, atmen Sie langsam aus.
- Sie beginnen zu merken, wie Ihre Augen müde und glasig werden. Ihre Augen fühlen sich schwer und glasig an und wollen sich schließen. Atmen Sie weiter und erlauben Sie Ihren Augen sich zu schließen. Schließen Sie Ihre Augen.
- Stellen Sie sich vor, wie Sie ganz oben in einem Treppenhaus stehen. Sie sind ganz oben. Wenn Sie gleich Schritt für Schritt herunter gehen und dann am Boden ankommen, werden Sie sich am Boden tiefer Entspannung befinden. Sie sind im 10.

Stockwerk und gehen runter in Stockwerk 9. Während Sie sich vorstellen, wie Sie nach unten gehen und Sie sich dies gedanklich visualisieren, fühlen Sie sich entspannter. Lassen Sie all Ihre Gedanken und Sorgen fallen. Sie gehen nach unten zu Stockwerk Nummer 8. Entspannter und entspannter. Tiefer und tiefer in die Entspannung. Sie fühlen sich ruhig und entspannt. Falls irgendwelche bewussten Gedanken in Ihren Kopf kommen, denken Sie nur die Worte ruhig und entspannt. Ruhig und entspannt. Sie gehen runter zu Stockwerk Nummer 7. Während Sie sich vorstellen, herunter zu gehen, verspüren Sie ein Gefühl überwältigenden Friedens und von Klarheit. Sie bewegen sich immer mehr und mehr auf die tiefe Entspannung zu. Sie gehen runter zu Stockwerk 6. Sie fühlen sich entspannter und entspannter, sind tiefer und tiefer in der Entspannung. Lassen Sie weiterhin all Ihre Gedanken und Sorgen fallen. Alle Geräusche, die Sie hören, sind nur Alltagsgeräusche des täglichen Lebens. Sie bringen Sie nur dazu, immer tiefer in die Entspannung zu gehen und alles Äußere hinter sich zu lassen. Sie gehen jetzt runter zu Stockwerk 5. Sie können sich selbst sehen, wie Sie tiefer und tiefer in die Entspannung gehen. Ruhig und entspannt. Ruhig und entspannt. Sie fühlen sich friedlicher und friedlicher. Sie gehen runter zu Stockwerk 4, näher und näher und tiefer und tiefer in die Entspannung. Ruhig und entspannt. Ruhig und entspannt. Sie gehen weiter runter zu Stockwerk 3. Ruhig und entspannt. Tiefer und tiefer in die Entspannung. Sie gehen runter zu Stockwerk 2. Sie sind dabei, den Boden der tiefen Entspannung zu erreichen. Gehen Sie nun runter zu Stockwerk 1.

- Zu dem absoluten Boden der Entspannung. Sie fühlen sich ruhig und entspannt. Stellen Sie sich selbst an Ihrem gemütlichsten Ort vor. Dem Ort, an dem Sie sich am wohlsten fühlen und friedlich. Das kann am Meer sein, an einem See, einem Berg oder vielleicht bei Ihnen zuhause. Stellen Sie sich vor, wie Sie dort sitzen oder liegen und all die Schönheit in sich aufnehmen. Sie nutzen all Ihre Sinne, bemerken all die leuchtenden Farben. Bemerken all die bekannten Gerüche. Hören all die bekannten Geräusche an Ihrem gemütlichsten und friedlichsten Ort. Sie nehmen jeden Aspekt dieses Ortes, den Sie vermisst haben mögen, in sich auf und schätzen alles daran Wert. *(lange Pause)*

Jetzt, legen Sie die Fingerspitzen jeweils eines Daumens und eines Zeigefingers derselben Hand aneinander... drücken Sie Ihre Fingerspitzen mit etwas Druck zusammen. Das ist Ihr Rettungsanker. Sie können Ihren Anker, wann immer Sie ihn benötigen, verwenden. Er wird Sie genau an diesen Ort zurückbringen, Ihren gemütlichsten Ort, und Sie werden das gleiche Gefühl von Frieden und Klarheit verspüren, wenn Sie Ihre Fingerspitzen zusammendrücken. Dieser Ort ist nur für Sie. Ein Ort, um aus der Realität auszusteigen. Ein Ort, an dem Sie sich Zeit nehmen, um einen klaren Kopf zu bekommen, und neue friedliche Gedanken aufzubauen. *(lange Pause)*

- Sie können Ihren Anker nun wieder loslassen. *(keine Pause, zügiger weiter)* Stellen Sie sich vor, wie Sie sich in Ihrem Arbeitszimmer befinden oder in einem Klassenraum. Malen Sie sich aus, wie Sie bei einem Schüler oder einer Schülerin sind oder

vor einer Klasse voller Schülerinnen und Schüler stehen, oder sogar einem Kollegen oder Ihrem Betreuer, und merken Sie, wie friedlich Sie sich fühlen. Nehmen Sie wahr, wie Ihre Geduld gewachsen ist. Nehmen Sie wahr, wie einfach es ist, Probleme, die auftauchen, zu bewältigen. Nehmen Sie wahr, wie Ihr Stresslevel gesunken ist, wie es sich anfühlt, als wäre es nicht mal vorhanden. Stellen Sie sich eine Situation vor, in der Sie sich normalerweise wütend oder besorgt fühlen würden... Jetzt fühlen Sie sich ruhig und entspannt. Ruhig und entspannt. Alle negativen Gedanken haben Sie verlassen, und Sie fühlen nur noch positive Energie. Positive und friedvolle Energie. Ruhig und entspannt. Nehmen Sie wahr, dass Sie in der Lage sind, mit Situationen auf eine ruhige und entspannte Weise umzugehen. Sie fühlen sich, als wäre Ihr ganzer Körper mit positiver Energie und friedlichen Gefühlen gefüllt worden. Sie sind sich Ihrer positiven Gefühle bewusst und sind sich dessen immer bewusster und bewusster geworden und Sie wissen, dass diese Energie bei Ihnen bleiben wird.

Nehmen Sie die nächsten Momente, um sich zu erlauben, diesen warmen, entspannten, ruhigen, friedlichen, positiven Energiefluss durch ihren Körper zu spüren. Gleich werde ich bis 5 zählen. Ich werde Sie entspannt, ruhig, friedlich und geduldig zurück in diesen Raum bringen. 1, Sie fühlen sich ruhig und entspannt. 2, Sie werden sich Ihrer Umgebung immer bewusster. 3, Sie fühlen sich wacher. 4, Sie fühlen sich lebendig und präsent. 5, bewegen Sie vorsichtig Ihre Zehen und Finger, Ihre Hände und Füße, Ihre Arme und Beine. Wenn Sie so weit sind, öffnen Sie langsam Ihre Augen, und kommen Sie langsam zurück in diesen Raum: erfrischt und erneuert.“

- **Abschluss:** Was haben Sie erlebt? Wie ging es Ihnen vor der Übung? Wie danach? Inwiefern kann diese Übung nützlich sein (auch auf den konkreten Inhalt bezogen)?
→ Funktion der Imagination einer Klassenraumsituation, Funktion des Ankers?
- **Realisierbarkeit:** Wann könnten Sie von der Übung profitieren (sowohl Anker als auch Übung selbst)? Formulierung eines smarten Ziels (Verbindung zu Modul 4)?

Modul 4 – Taking Initiative

Systematisches Problemlösen

- **Einstieg:**
Vorgabe eines ‚Rätsels‘ (Atomspiel): Drei Personen sollen sich so formieren, dass nur drei Hände den Boden berühren und ein Fuß → Durchführung → Reflexion im Plenum: Wie sind die drei Personen vorgegangen?
 - Fragen zur Anregung: Wurden das Problem und das Ziel noch mal genauer besprochen? Wurden Möglichkeiten gesammelt, bevor gehandelt wurde? Wurde die Durchführbarkeit reflektiert?
 - Falls Fragen verneint werden: In diesem Kontext weniger gravierend, dass das Vorgehen eher unsystematisch war – Ziel wurde dennoch erreicht bzw. Nicht-Erreichung des Ziels bleibt ohne Konsequenzen → aber bei schwerwiegenden Problemen kann Scheitern von Systematik des Vorgehens abhängen
- **Input:**
Technik der systematischen Problemlösung (Kaluza 2011, S.119 ff., zit. nach Abujatum et al., 2007): Probleme planvoll, strategisch, Schritt für Schritt angehen
- Vorgehen im Ablaufschema: Stressorenauswahl, Beschreibung des Problems, Zieldefinition (möglichst genau und überprüfbar formuliert), Sammeln von Lösungsmöglichkeiten, Bewertung und Auswahl, Handlungsplan und Umsetzung, Erfolgsprüfung

(Folgendes vollständig entnommen und geringfügig adaptiert aus: Schaarschmidt & Fischer, 2013, S. 97-102)

- *1. Belastende Situation herausarbeiten*
Zunächst beschreibt eine Person eine belastende Situation (oder mehrere) genauer. Dazu gehören die beobachteten äußeren Vorgänge wie auch die wahrgenommenen eigenen Reaktionen. Es ist so konkret wie möglich herauszuarbeiten, wie die Situation beschaffen ist, was das Belastende daran ausmacht und wie der angestrebte Zustand aussehen sollte. In diese Phase gehören noch keinerlei Lösungsvorschläge. Es geht ausschließlich um die Problemanalyse. Nur darauf dürfen sich Nachfragen der anderen Teilnehmer*innen beziehen. Die möglichst genaue Spezifizierung des Problems sollte nicht zuletzt dazu beitragen, generell mehr Sensibilität für die Identifizierung belastender Situationen zu entwickeln.
- *2. Bewältigungsvorschläge einholen*
Nun werden möglichst viele und unterschiedliche Ideen zur Bewältigung der Situation zusammengetragen. An dem ‚Brainstorming‘ beteiligen sich alle mit Ausnahme

der betroffenen Person. Letztere hört sich die vorgebrachten Ideen zunächst kommentarlos an. Wichtig ist, dass alle Vorschläge, so abwegig sie auf den ersten Blick auch erscheinen mögen, ihre Berechtigung haben. Den Gedanken sollte freier Lauf gelassen werden. Jegliche Form von Bewertung ist untersagt. Mit der Aufforderung, so viele Ideen wie möglich zu generieren, wird eine zu frühe Einengung des Lösungsspektrums vermieden und die Wahrscheinlichkeit für erfolgreiche Lösungsvarianten erhöht.

– 3. *Ideen auswählen*

Jetzt steht wieder die Person im Mittelpunkt, deren belastende Situation erörtert wurde. Sie soll aus dem Pool der vorgetragenen Ideen diejenigen auswählen, von denen sie

sich am ehesten eine Problemlösung verspricht. Oberstes Kriterium ist dabei, welche Belastungsreduktion von der Umsetzung des Vorschlages erwartet werden kann. Die Einschätzung der Durchführbarkeit spielt natürlich auch eine Rolle, sollte aber nicht sogleich im Vordergrund stehen, um Erfolg versprechende Lösungen nicht zu blockieren.

– 4. *Konkretes Vorgehen planen*

Nach der Auswahl der Ideen gilt es nun, das konkrete Vorgehen bei deren Umsetzung zu planen, also einen Handlungsplan zu erstellen. Dabei sind in aller Regel Teilschritte vorzusehen. Wichtig ist die Festlegung von Verbindlichkeiten: Zu welchem Zeitpunkt, an welchem Ort und unter welchen Umständen wird welcher Teilschritt realisiert? Nach Kaluza kann es sinnvoll sein, die Planung des konkreten Vorgehens mit einem Rollenspiel abzuschließen, das der Erprobung des angestrebten Bewältigungsverhaltens dient. Es ist vor allem dann angebracht, wenn die Problembewältigung ein selbstsicheres Vertreten der eigenen Position verlangt.

– 5. *In der Praxis umsetzen*

Nun gilt es, die Umsetzung des Handlungsplans im Berufsalltag in Angriff zu nehmen. Gelingt dies, ist das Ziel erreicht; eine Verminderung der Belastung wird die Folge sein. Läuft die Umsetzung noch nicht wie erwartet, sind die neu gewonnenen Erkenntnisse für eine mögliche Korrektur der durchzuführenden Schritte zu verwenden (s. 6.).

– 6. *Erfolg bewerten*

Nach der Umsetzung des Handlungsplans geht es um die Bewertung und die nochmalige Reflexion des Vorgehens. Es ist zu besprechen, welche Teilschritte besonders hilfreich waren oder – im Falle des Nichtgelingens – auf welcher Stufe der Problemlösung Fehler gemacht wurden. Nicht zuletzt sollen dabei Konsequenzen für die Bewältigung weiterer, nicht im Training behandelter Belastungssituationen gezogen werden.

- **Plenumsgespräch:** Was macht das Besondere dieses Vorgehens aus, wo sehen Sie seinen möglichen Nutzen? Für welche Probleme des Arbeitsalltags dürfte sich diese Technik bevorzugt eignen?
- **Illustration am Beispiel von Lehrerin H:** (Schaarschmidt & Fischer, 2013, S. 100f.)
- *1. Belastende Situation herausarbeiten*
 Die Lehrerin H ist vor zwei Monaten zur Verstärkung des Englischunterrichtes an die jetzige Schule gewechselt. Vom Schulleiter wurde sie als eine besonders erfahrene und erfolgreiche Pädagogin in das Kollegium eingeführt. Nun aber schildert sie Probleme mit Schüler*innen, die sie bisher nicht kannte und die sie als stark belastend empfindet. Konkret stellt sich die Situation so dar, dass sie in einer der von ihr unterrichteten Klassen, der 9a, auf massive Ablehnung und Disziplinlosigkeit stößt. Mehrere Schüler*innen verweigern die Mitarbeit und provozieren fortwährend. Frau H fühlt sich erstmals in ihrer beruflichen Tätigkeit hilflos und unglücklich, zumal es bei den Kolleginnen und Kollegen der anderen Fächer diese Probleme nicht zu geben scheint. Sie möchte jedoch nicht als Versagerin gelten und hat deshalb bisher versucht, die Dinge aus eigener Kraft zu regeln. So führte sie persönliche Aussprachen mit den drei auffälligsten Schüler*innen und schließlich auch mit der ganzen Klasse durch. Das Ergebnis war aber eher eine Zuspitzung und Verhärtung der Situation. In ihrer früheren Schule galt sie nicht nur als kompetent, sondern auch als stark und durchsetzungsfähig. Viele ihrer Kolleginnen und Kollegen holten sich bei ihr Rat und Unterstützung. Einen solchen Status strebt sie auch an der neuen Schule an.
- *2. Bewältigungsvorschläge einholen*
 Im Brainstorming werden nun die folgenden Vorschläge zusammengetragen:
 - Die Klasse 9a abgeben
 - Unverzüglich einen Elternabend durchführen
 - Den Schulleiter in die Klasse bitten, um dort ein Machtwort zu sprechen
 - Vermehrt schriftliche Leistungskontrollen durchführen, um Arbeitsverweigerer aufzulaufen zu lassen
 - Die Situation vor dem gesamten Kollegium der Schule vortragen und erörtern
 - Kolleg*innen zur Hospitation einladen, um Rückmeldung über mögliche didaktische oder pädagogische Fehler zu erhalten
 - Die störenden Schüler*innen bestrafen, die disziplinierten belohnen (z. B. durch mehr oder weniger Hausaufgaben)
 - Schriftliche Mitteilungen an die betreffenden Eltern geben
 - Individuelle Elterngespräche (bei Teilnahme des/der jeweiligen Schülers/Schülerin) führen
 - Den eigenen Kommunikationsstil kritisch überprüfen

- Die eigene Einstellung verändern: Man kann nicht immer der/die Stärkste sein, jeder braucht auch mal selbst Hilfe
- Alle in der 9a unterrichtenden Lehrkräfte zum Gespräch bitten, die Situation darstellen und um Unterstützung ersuchen (z. B. über Hospitation)
- Nicht so ungeduldig sein, es wird sich schon einrenken
- *3. Ideen auswählen*
 Frau H äußert zunächst, sie müsse besonders über die Bemerkung nachdenken, dass jeder, auch der Stärkste, einmal Hilfe brauche. Zu dieser Erkenntnis habe sie sich nun wohl oder übel durchzuringen, obwohl das mit ihrem bisherigen beruflichen Selbstverständnis schwer vereinbar sei. Geleitet von dieser Einsicht, möchte sie vor allem die folgenden Vorschläge aufgreifen:
 - Alle in der 9a unterrichtenden Lehrkräfte zum Gespräch bitten, die Situation darstellen und um Unterstützung ersuchen
 - Kolleg*innen zur Hospitation einladen, um Rückmeldungen zu möglichen pädagogischen und didaktischen Fehlern zu bekommen
 - Individuelle Elterngespräche (bei Teilnahme des/der jeweiligen Schülers/Schülerin) führen
- *4. Konkretes Vorgehen planen*
 Frau H nimmt sich vor, schon in der Folgewoche die in der 9a unterrichtenden Lehrkräfte zum Gespräch einzuladen und sie um Rat und Hilfe zu bitten. In dem Gespräch wird sie mit den Kolleg*innen die weiteren ausgewählten Vorschläge erörtern (Hospitationen, individuelle Elterngespräche). Sie möchte dazu die Meinung der Kolleg*innen einholen und sich ihre Unterstützung (u. a. Mitarbeit bei Hospitationen) sichern.
 Erprobung im Rollenspiel: Um sich auf das Gespräch mit den Kolleg*innen einzustellen, schlägt Frau H ein Rollenspiel vor. Dabei möchte sie vor allem für sich klären, wie sie im Gespräch mit der für sie ungewohnten Situation umgehen soll, die Hilfe anderer in Anspruch nehmen zu müssen.
- *5. In der Praxis umsetzen*
 Es geht nun um die Durchführung der vorgesehenen Beratung und der sich daran anschließenden Maßnahmen in der Praxis. Sofern es die Organisation des Trainings zulässt, sollte dieser entscheidende Schritt zwischen den Trainingseinheiten erfolgen, sodass die Einschätzung des Erfolgs (Schritt 6) noch mit in das Training einbezogen werden kann.
- *6. Erfolg bewerten*
 Es ist abschließend zu bewerten, ob die Maßnahmen erfolgreich umgesetzt wurden und sich letztlich eine Verbesserung in der Klasse 9a andeutet. Wurde der gewünschte Erfolg nicht erzielt, sind die Schritte der Problembearbeitung nochmals durchzugehen, Fehler aufzudecken und Konsequenzen für ein verbessertes Vorgehen zu ziehen.

- **Plenumsgespräch:** Wird das Beispiel dem Vorgehen der systematischen Problemlösung gerecht? Kommen hier die Vorteile dieser Technik zum Tragen?
- **Gruppenübung:**
5-er Gruppen: Eine Person berichtet von einem Problem, das immer wieder im Schulkontext aufgetreten ist im Allgemeinen Schulpraktikum → Ablaufschema durcharbeiten
- Erprobung der geplanten Lösung ggf. im Rollenspiel
- **Fazit:** Hilft in herausfordernden Situationen, um nicht vorschnell und übereilt zu handeln oder zu kapitulieren
- Herausarbeitung von vier Prinzipien:
 - Gründliche Problemanalyse, d.h. die genaue Beschreibung der Situation und der damit verbundenen Erfahrungen und Gefühle,
 - Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven bei der Ideensuche und die klare Trennung von Ideengenerierung und -bewertung,
 - Gezielte und reflektierte Auswahl von Bewältigungsideen aus einer Vielzahl von Möglichkeiten
 - Überlegte und systematische Planung einzelner aufeinanderfolgender Lösungsschritte
- Verweis: diese Übung wird normalerweise selbstständig durchgeführt: Sie können den Prozess ohne die Hilfe anderer Personen durchlaufen; manchmal verfügen Sie aber vielleicht nicht über ausreichend eigene Idee für mögliche Lösungen oder das Problem ist komplexer → zu diesem Zweck systematischere kollegiale Unterstützungsansätze: z.B. KFB! (Überleitung zu Modul 2)

Smarte Ziele

Teil 1

- **Einstieg:**
Alle Teilnehmenden versetzen sich zurück zu Jahresbeginn: Welche Vorsätze hatten Sie? Welche wurden tatsächlich umgesetzt? Wieso konnten nicht alle realisiert werden?
- Beispiele: *Zahl der Anmeldungen im Fitnessstudio zu Jahresbeginn hoch, aber Anzahl der Fitnessstudio-Besucher*innen steigt dennoch nicht... oder: Was muss man sich vornehmen, um die Masterarbeit bis zum Abgabetermin ‚in Ruhe‘ fertig zu stellen?*
- **Input:**
Ableitung smarter Ziele (S: spezifisch, M: messbar, A: akzeptiert, R: realistisch, T: terminiert)

- **Gruppenarbeit** (fünf Gruppen, eine pro Buchstabe): Konzept des jeweiligen Buchstabens erst gemeinsam erarbeiten, Flipchart gestalten, Beispielsatz formulieren zum Merken, Präsentation im Plenum
- Zusammenfassung durch Dozentin, Abgleich solcher Ziele mit selbst formulierten Zielen → smarte Ziele: viel leichter zu planen und mit erstem Schritt zu beginnen, besser beurteilbar, ob Ziel erreicht wurde → Was macht das mit der Gefühlswelt und den Gedanken über die eigene Fähigkeit, den Ausgang beeinflussen zu können? (Verweis auf Selbstwirksamkeitserwartung)
- **Einzelübung:** Drei Ziele formulieren, die innerhalb von ein bis zwei Monaten (bis zum letzten Workshoptag) realisierbar sind → sollen sich auf Umsetzung des Gelernten in Alltag beziehen (z.B. auch wie ‚Hausaufgaben‘ realisiert werden können)
- Im Plenum: alle Teilnehmenden stellen ihre Ziele vor und Kommiliton*innen korrigieren, falls eines der Prinzipien nicht eingehalten wurde
→ Hausaufgabe: Dokumentieren, ob Ziele erreicht wurden

Teil 2

- **Wiederholung:** im Plenum gemeinsame Reproduktion der Bedeutung des Akronymes smart → Wofür stehen die Buchstaben, was bedeutet das? → Sammlung jeweils eines Positiv- und Negativ-Beispiels
- **Partner*innenübung 2:** Welches Ziel haben Sie für das Praxissemester? Smart formulieren; Überlegen, welche kleinen Ziele man an einem einzelnen Tag haben könnte (z.B. in Abhängigkeit davon, worin die eigenen Schwachstellen oder Befürchtungen bestehen → z.B. wenn man das Gefühl hat, dass man manche Schüler*innen im Unterricht bei Wortmeldungen bevorzugt: „Ich möchte heute in jeder Unterrichtsstunde mindestens fünf *verschiedene* Schüler*innen aufrufen.“)

Modul 5 – Emotions

5-4-3-2-1-Übung

– **Einstieg und gedankliche Reise:**

Begleitmusik: Ludovico Einaudi – Divenire

(<https://www.youtube.com/watch?v=dfwe5LiSB0>)

Vorab: Trigger-Warnung!

„Erinnern Sie sich mal an die letzte Situation, in der Sie sich richtig wütend, schlecht behandelt oder verletzt durch die Interaktion mit mindestens einer anderen Person gefühlt haben. *(Pause)* Was genau ist davor passiert? Was hat die andere Person gemacht? *(Pause)* Zu welchem Zeitpunkt sind Ihre Gefühle entstanden? Welche Gefühle waren das genau? *(Pause)* Wo haben Sie das Gefühl gespürt? Im Kopf? Im Bauch? Irgendwo anders im Körper? Versuchen Sie mal vorsichtig, sich wieder in dieses Gefühl hinein zu versetzen. Fühlen Sie sich hinein. Nehmen Sie es in sich auf... *(Pause)* Bitte notieren Sie nun die wichtigsten Gedanken und Wahrnehmungen während dieser Situation in Ihrem Toolkit.“

- „Wie ist es Ihnen ergangen bei dieser Gedächtnisübung? Was hat das Hineinversetzen bewirkt bei Ihnen? Nun stellen Sie sich vor, Sie könnten dieses Gefühl nie wieder loswerden. Wie wäre das für Sie?“ → Plenumsbeiträge

- „Manchmal hat man wirklich den Eindruck, dass man ein Gefühl einfach nicht loswerden kann bzw. es wäre unprofessionell, es ungefiltert herauszulassen. Dafür kann es hilfreich sein, Techniken der Emotionsregulation zu beherrschen. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, sich von Gefühlen, die einen überrollen, zu distanzieren. Wir werden zwei davon kennenlernen.“

– **Input:**

Häufig: Distanzierungsfähigkeit zentrales Element bei Emotionsbewältigung/-regulation

→ „Welche Beispiele im Alltag gibt es, bei denen man sich besser distanziert, bevor man reagiert? Welche Situationen gibt es, bei denen es hilfreich wäre, nicht immer wieder an das gleiche belastende Thema zu denken?“

- Lösung kann relativ simpel sein: Gedanken werden auf andere Inhalte gelenkt
→ erfordert einerseits Konzentration und andererseits steigt Fokus auf das Hier und Jetzt (weg von Vergangenheit oder Zukunft)

– **Beschreibung 5-4-3-2-1-Übung:**

Bei der Übung sagen Sie sich laut oder in Gedanken, was Sie mit Ihren Sinnen in

dem Moment gerade wahrnehmen! → 5x ich sehe, 5x ich höre, 5x ich spüre; 4x...; 3x...; 2x...; 1x...

- Aktivierung (Bewegen der Körperteile, Öffnen der Augen falls zwischenzeitlich geschlossen etc.) im Anschluss in Abhängigkeit davon, welche Wirkung intendiert ist → Nutzen zum Einschlafen oder um anschließend z.B. weiter arbeiten zu können oder entspannt in den Feierabend zu starten
- Es können immer wieder die gleichen Wahrnehmungen genannt werden
- Es ist unproblematisch, wenn man nicht mehr weiß, an welcher Stelle man war → zeigt, dass Übung wirkt

Durchführung 5-4-3-2-1-Übung:

(Audiodatei verfügbar unter <https://www.catania-online.org/pul/mp3/54321.mp3>)

- „Wir wollen die Übung nun direkt ausprobieren. Führen Sie sich bitte erneut das von Ihnen erinnerte Ereignis vor Augen. Erinnern Sie sich noch mal daran, was Sie gedacht und empfunden haben, an welcher Stelle im Körper das Gefühl lokalisiert war. Falls Sie wollen, schließen Sie kurz die Augen. (Pause)

Sie beginnen nun damit, dass Sie sich fünf Dinge sagen, die Sie sehen – das kann gemurmelt sein oder nur gedanklich. Ich sehe... (Pause) Nun sagen Sie sich fünf Dinge, die Sie hören. Ich höre... (Pause) Sie fahren fort mit fünf Dingen, die Sie spüren. Ich spüre... (Pause)

(ACHTUNG! Rückversicherung, ob Tempo in Ordnung ist. Niemand darf unter Druck geraten.)

→ Selbstständiges gedankliches Fortführen der Übung ab „4x ich sehe“

- Nach Beendigung in Toolkit aktuelle Empfindungen notieren, versuchen distanziert-sachlichen Vergleich vorzunehmen und geduldig abwarten, bis alle fertig sind
- **Abschluss:**
Welche Ergebnisse bei Vergleich der beiden Seiten?
Wann könnte man die Übung anwenden? Inwiefern realistisch?
Welche Änderungen könnte man individuell an der Übung vornehmen?
Mögliche Erinnerungssphrase?

Positives Reframing

- **Einstieg:**
Szenario → „Stellen Sie sich folgende Situation vor: Die Referendarin Frau Müller hat in Mathematik eine Unterrichtsstunde zum Thema Kurvendiskussion für einen Unterrichtsbesuch (UB) vorbereitet. Schon Wochen zuvor hat sie alles detailliert geplant und sich sehr gewissenhaft mit der Thematik auseinandergesetzt. Als der Tag des UBs gekommen ist, ist sie dennoch etwas nervös und verunsichert, weil sie immer ihr Bestes geben möchte und manchmal an ihren Fähigkeiten zweifelt. Hoch

motiviert beginnt sie die Unterrichtsstunde. Zunächst läuft alles nach Plan. Als sie jedoch auf den Begriff der ersten und zweiten Ableitung aufbauen möchte, wird deutlich, dass die Schüler*innen die Rechenoperation zwar vornehmen können, aber nicht vollständig verstanden haben, was überhaupt die Ableitung einer Funktion ist. Frau Müller verbleiben 30 min und ihr wird schlagartig bewusst, dass sie ihren Plan nicht wie vorgesehen durchführen können wird. Spontan muss sie nun davon abweichen und macht stattdessen ein Quiz mit den Schüler*innen, bei dem die Schüler*innen, die etwas verstanden haben, den anderen helfen sollen und trägt zusätzlich selbst zum Verständnis bei. Am Ende der Stunde hat Frau Müller mit dem Thema der Kurvendiskussion noch nicht mal begonnen. Im Anschluss findet das Feedbackgespräch mit den Fachleiter*innen statt, welches immer mit der eigenen Reflexion der Stunde beginnen soll. Frau Müller weiß, dass es hier wichtig ist, die Stunde differenziert und nicht zu einseitig zu betrachten. Alles, was sie denken kann, ist jedoch, dass sie versagt hat. Sie denkt, sie hätte zu verbissen ihr Thema vorbereitet und dabei die Voraussetzungen der Schüler*innen aus den Augen verloren. Außerdem macht sie sich Vorwürfe, dass sie nun die Reihe nicht wie geplant fortführen kann.“

- **Übung 1:** „Wir haben uns bereits mit der Regulation von Emotionen beschäftigt. Sicherlich wäre es hilfreich, die 5-4-3-2-1-Übung durchzuführen, damit Frau Müller sich von ihren Emotionen distanzieren kann. Dafür bleibt jedoch keine Zeit und zudem muss sie eine fundierte Reflexion liefern. Was würden Sie ihr sagen bzw. raten?“
- „Was Sie gemacht haben, ist sehr intuitiv: Viele Menschen neigen dazu, leidenden Personen die positiven Dinge aufzuzeigen“
 - Beispiele: „Es ist halb so schlimm“, „Sieh das Glas als halb voll und nicht halb leer an“, „Sieh doch mal das Positive“ → auf professionelle Ebene gehoben: Positives Reframing
 - Ziel: auch den negativsten Dingen Positives abgewinnen
 - Verdeutlichung: Anlass – Weg – Ziel
- **Verdeutlichung:** Chinesische Tao-Geschichte eines Bauern (Bandler & Grinder, 1985, S. 13)
- **Zwei Arten:**
 - **Bedeutungs-Reframing** → nur bewertende Gedanken ändern sich, Situation/Kontext bleibt unverändert
(z.B. Freund*in ist sehr albern und kann sich kaum auf ein Gespräch einlassen, es interessiert sie/ihn anscheinend nicht – kann ein Zeichen

dafür sein, dass er/sie sich sehr wohl bei Ihnen fühlt und Sie ihn/sie in positive Stimmung versetzt haben)

- **Kontext-Reframing** → neuer Kontext, in dem das Problem verschwindet oder positiv wird
(z.B. eine Person ist nicht in der Lage, einfach mal konzentriert nur an einer Sache zu arbeiten – kann sinnvoll sein bei einer Arbeitsstelle, bei der viel Flexibilität und paralleles Arbeiten verlangt werden)
- **Beispieläußerung:** „Ich habe das Thema zu verbissen vorbereitet.“ – Reframing: „Du bist sehr ehrgeizig, zielstrebig, organisiert/willst das Beste herausholen/kannst gut auf Einzelheiten fokussieren/kannst gut anderes ausblenden“
- Wie könnte man konkret antworten bei folgender Aussage? „Ich kann die Reihe nicht wie geplant fortführen.“
- **Übung 2:** 5-er Gruppen bilden; jetzt Übung an der eigenen Person erproben → „Was ist eine Ihrer größeren Schwächen, die Sie besonders stört und die Sie preisgeben wollen?“ → ganz oben auf einen Zettel schreiben
→ Umknicken und der nächsten Person geben, die ein Reframing vornimmt
→ Umknicken und wieder weitergeben usw.
→ Ausgangsaussage soll dabei lesbar sein, Reframing-Aussagen sollen weggeknickt sein
→ Am Ende liest sich jede*r die Umdeutungen durch, die er/sie selbst erhalten hat
→ Reflexion in Kleingruppen
- **Abschluss:** Wie fühlte sich das an?
- Hinweis: Auch alleine möglich; oder weiterhin Gruppe um Hilfe bitten
- Möglich, direkt zu Beginn von Gruppentreffen der KFB oder nach dem Aufstehen/vor dem Zubettgehen durchzuführen bei Bedarf → Präferenzen?
- Ermöglicht optimistisches Denken

Anhang H. Toolkit (gekürzt, ohne Platzhalter für individualisierte Notizen)

**Wir wollen,
wir können,
wir werden!**

Resilienzförderung für Lehramtsstudierende



Resilienz – Allgemeines

- ❖ Definitionen von Resilienz;
„[Resilienz ist] die psychische Widerstandskraft gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann, 2004, S. 18)
“the process of adapting well in the face of adversity, trauma, tragedy, threats or significant sources of stress — such as family and relationship problems, serious health problems or workplace and financial stressors.” (American Psychological Association, 2014)
- ❖ Eigenschaften einer resilienten Person: vgl. Eigenschaften eines Gummibandes (kehrt nach Verformung wieder in Ausgangszustand zurück)
- ❖ Dynamischer Prozess, situationsspezifisch, erlernbar, *keine* fest angebotene Charaktereigenschaft
- ❖ Vier Forschungswellen: vom Fokus auf das Individuum hin zur interaktionalen Multilevel-Perspektive
- ❖ Befragung von Lehrkräften zu Resilienz → vier Bereiche extrahiert:
 - Professionsbezogen
 - Emotional
 - Motivational
 - Sozial
- ❖ BRiTE-Framework als Basis des Seminars:
 - a) **B**uilding **R**esilience in **T**eacher **E**ducation
 - b) Fünf Module: **B**uilding Resilience, **R**elationships, **W**ellbeing, **T**aking Initiative, **E**motions

Basisvariablen nach Carl Rogers: Empathie – Echtheit – Wertschätzung

- ❖ Sog. klientenzentrierter Ansatz entstand durch Carl Rogers (1902-1987), US-amerikanischer Psychologe und Psychotherapeut
- ❖ Ansatz heute meist fester Bestandteil jeglicher Form der Gesprächsführung
- ❖ Beinhaltet drei Basisvariablen, die spezielle Grundhaltung vermitteln

Empathie

- ❖ Einführendes Verstehen, Spiegeln
- ❖ Versuch, in Welt des Gesprächspartners/der Gesprächspartnerin hineinzuversetzen
- ❖ Haltung von Einfühlung und Sensibilität → Gefühle hinter Gesagtem erspüren und verbalisieren
- ≠ „Papageienhaftes Nachplappern“

Echtheit

- ❖ Selbstkongruenz, Authentizität
- ❖ Passung von Verhalten und Empfinden
- ❖ Selbsteinbringung: offen und ehrlich, aber auch selektiv und zweckmäßig
- ≠ Überspielen, routinemäßiges Abarbeiten

Unbedingte Wertschätzung

- ❖ Bedingungsfreie Akzeptanz, Wärme
- ❖ Gesprächspartner*in so annehmen, wie er/sie ist – in Überzeugung von dessen/deren Wert als Mensch
- ≠ Alle Handlungen und Meinungen des Gesprächspartners/der Gesprächspartnerin gutheißen/befürworten

→ Grundhaltung kann hilfreich sein, um Konfliktgespräche zu deeskalieren!

Ablauf der kollegialen Fallberatung

Phasen	Aufgaben	
Dauer: ca. 45 Min	Fallgeber*in	Beratungsgruppe
1. Vorbereitung max. 5 Min	Die Rollen werden verteilt: Moderator*in (und Zeitwächter*in) werden ausgewählt, ebenso Fallgeber*in und die Berater*innen.	
2. Anliegen schildern max. 10 Min	Fallgeber*in schildert Fall. Er/Sie versucht, sein/ihr Problem bzw. seine/ihre Fragestellung zu definieren und einen Fokus festzulegen.	Die Gruppe hört dem/der Fallgeber*in ohne eine Unterbrechung ruhig und aufmerksam zu.
3. Klärung von Sach- und Verständnisfragen max. 5 Min	Fallgeber*in bemüht sich darum, alle gestellten Fragen zu beantworten.	Die Gruppe stellt nun alle ihre Fragen zur Klärung der Sachlage, Informationslücken werden geschlossen ohne Bewertungen und ohne Lösungsvorschläge.
4. Anliegenanalyse max. 5 Min	Fallgeber*in verlässt den Kreis und hört nur zu. Er/Sie gibt keine Kommentare zu den entworfenen Hypothesen. Er/Sie beteiligt sich nicht an der Diskussion.	Die Beratergruppe sammelt Assoziationen, Bilder, Hypothesen und Erklärungsansätze, welche die Schilderung bei den Einzelnen ausgelöst hat. Es werden <i>keine</i> Lösungsvorschläge diskutiert.
5. Lösungsarbeit max. 10 Min	Fallgeber*in hält sich weiter zurück und bewertet und kritisiert <i>nicht</i> .	Die Gruppe berät und entwickelt Lösungsvorschläge. Es werden <i>keine</i> Bewertungen und Kritik vorgenommen.
6. Lösungsfeedback max. 5 Min	Fallgeber*in kehrt zurück in den Kreis und nimmt zu den Ideen und Lösungsvorschlägen Stellung und gibt der Gruppe ein Feedback, welche gehörten Lösungsvorschläge für seinen	Die Gruppe hört der Stellungnahme zu.

	/ihren Fall relevant sein könnten. Alternativ kann er/sie sich für einen anderen Weg entscheiden.	
7. Austausch max. 5 Min	Fallgeber*in und Gruppe tauschen sich über mögliche, vergleichbare Erfahrungen aus und reden darüber, wie der/die Fallgeber*in die gewählte Lösung konkret (Schritt für Schritt) umsetzen kann. Es wird weiterhin auf Bewertungen verzichtet und ein Themenwechsel/ Abschweifen vom Thema vermieden.	
(8. Prozessreflexion) max. 3 Min	Fallgeber*in und Gruppe reflektieren das Ergebnis, den Gruppenprozess und die Methode(n).	

vgl. Brandenburg, T. (2012). Kollegiale Fallberatung als Beratungsformat für Fach- und Führungskräfte. In T. Brandenburg & M. T. Thielsch (Hrsg.), Praxis der Wirtschaftspsychologie II: Themen und Fallbeispiele für Studium und Praxis (S. 87-107). Münster: MV Wissenschaft.

Atemtechniken

- ❖ Durch Übung Atmen steuern → körperliche und psychische Vorgänge
- ❖ Gleichmäßiges, ruhiges Atmen: wirkt entspannend auf vegetative Funktionen
- ❖ Vorteil: ohne Hilfsmittel und große Vorbereitung vielseitig anwendbar
- ❖ Mögliche Anlässe:
sich sammeln, von belastenden Gedanken befreien, auf eine neue Anforderung konzentrieren etc.
 - Im Lehralltag z.B.:
Einstellung auf die nächste (vielleicht besonders schwierige) Unterrichtsstunde, vor dem Betreten des Klassenzimmers, vor oder während einer Konferenz, beim Nachhause Kommen etc.
- ❖ Allgemeines zu den drei Atemübungen:
 - Haltung: möglichst bequemer Stuhl, Unterarme liegen locker auf Oberschenkeln bzw. Armlehnen, Handflächen nach unten gerichtet, Füße fest auf dem Boden, Beine leicht geöffnet
 - Am Ende: Zehen und Finger bewegen, dann Hände und Füße, Arme und Beine, ganzen Körper → rekeln und strecken
 - Dauer: je ca. 10 min.
- ❖ **Übung 1: Konzentriertes Atmen im Sitzen**
- ❖ **Übung 2: Atmung mit Wortwiederholung** (zweisilbiges „Ruhewort“ beim Ein- und Ausatmen im Kopf aufsagen)
- ❖ **Übung 3: Bauchatmung im Sitzen** (Hände auf dem Bauch, der sich hebt und senkt, Schultern möglichst entspannt und bewegungslos)

Entspannungsreise

- ❖ Nutzen Sie die Audiodatei „Entspannungsreise“, um angeleitet ein wenig Ruhe in Ihren Alltag einkehren zu lassen
- ❖ Mögliche Anlässe im Lehralltag:
Entspannen nach Schultag, Pause zwischen zwei Arbeitsblöcken, „Einläuten“ des Feierabends etc.
- ❖ Dauer: ca. 30 min.

Work-Life-Balance

❖ Hinweise auf erste Strategien (Selbstquiz):

Antwortmöglichkeiten: *nicht wirklich* = 1 / *manchmal* = 2 / *definitiv* = 3

1. Ich habe klare Ansichten darüber, warum ich Lehrer*in werden will. ☐
2. Ich habe eine Balance zwischen meiner Rolle als Student*in und anderen Bereichen in meinem Leben. ☐
3. Ich bin ausdauernd in meiner Arbeit. ☐
4. Ich stelle sicher, dass ich jede Nacht genug Schlaf bekomme. ☐
5. Ich habe realistische Erwartungen an mich selbst als Student*in. ☐
6. Ich nehme mir jeden Tag Zeit für Bewegung. ☐
7. Ich bin gut darin, meine Motivation und meinen Enthusiasmus aufrecht zu erhalten, wenn die Dinge schwierig werden. ☐
8. Ich setze klare Grenzen zwischen der Arbeit und meinem Leben. ☐
9. Ich ernähre mich gesund. ☐
10. Ich kann meine Zeit effektiv einteilen. ☐
11. Wenn ich studiere bzw. lerne, fokussiere ich mehr darauf, meine Stärken auszubauen als auf meine Schwächen. ☐
12. Ich habe Interessen außerhalb des Studiums, die ich bewusst aufrechterhalte. ☐
13. Ich bemerke, wenn ich gestresst bin und habe Strategien, damit umzugehen. ☐
14. Ich glaube daran, dass ich ein*e erfolgreich*e Lehrer*in werden kann. ☐
15. Ich kann mir realistische Ziele setzen und diese erreichen. ☐

❖ **Andere Interessen aufrechterhalten:**

- Routinen, Hobbies, Interessen zum Abschalten nutzen → Welches ist Ihr persönliches Interesse?
- Freund*in/Familienmitglied bitten, Sie einzuladen, auszugehen, wenn Sie zu sehr durch die Arbeit eingespannt bist (+ Erinnerung an Work-Life-Balance)
- Nicht vergessen: als Lehrer*in gibt es immer noch mehr zu tun (man ist fast nie mit der Arbeit „fertig“), aber Sie müssen ausgeruht und in guter Verfassung sein, um gut unterrichten zu können
- Andere fragen, was sie als Ausgleich tun/welche Interessen sie pflegen

❖ **Effektives Zeitmanagement:**

- Zeitphasen für Pausen einplanen → wenn Pause, dann wirklich keine Arbeit!
- Uhrzeit festlegen, ab der „Feierabend“ ist (z.B. ab 21 Uhr nicht mehr am Schreibtisch sitzen oder keine Mails mehr checken etc.)
- Handy an anderem Ort aufbewahren während Arbeit, andere Störquellen beseitigen
- To-Do-Listen und Arbeits-/Wochenpläne erstellen (→ Übersicht behalten)
- Pareto-Prinzip bedenken: nur 20% Aufwand sind nötig für 80% Wirkung → „Perfektionismus ist zu teuer“

❖ **Weitere im Seminar gesammelte Strategien...**

Problemlösen

- ❖ Technik kann alleine oder in Gruppe durchgeführt werden
- ❖ Beinhaltet sieben Arbeitsschritte, die bei negativer Bilanz ggf. mehrfach durchlaufen werden können:
 - 1) Stressorenauswahl
 - 2) Beschreibung des Problems
 - 3) Zieldefinition (möglichst genau und überprüfbar formuliert)
 - 4) Sammeln von Lösungsmöglichkeiten
 - 5) Bewertung & Auswahl
 - 6) Handlungsplan und Umsetzung
 - 7) Erfolgsprüfung
- ❖ Wichtige Aspekte:
 - Gründliche Problemanalyse
 - Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven bei Ideensuche
 - Klare Trennung von Ideengenerierung und -bewertung
 - Gezielte und reflektierte Auswahl von Bewältigungsideen
 - Überlegte und systematische Planung einzelner aufeinanderfolgender Lösungsschritte

Zielsetzung

- ❖ Strategie zur Formulierung sinnvoller Ziele, die sich besser erreichen lassen
- ❖ Smarte Ziele:
 - **S:** spezifisch
 - **M:** messbar
 - **A:** akzeptiert/attraktiv (erreichbar)
 - **R:** realistisch (relevant)
 - **T:** terminiert
- ❖ Möglicher Nutzen:
 - Leichter zu planen
 - Besser beurteilbar, ob Ziel erreicht wurde
 - Besser realisierbar → höhere Erfolgsquote

Kleine Gedankenreise...

Bitte notieren Sie hier stichpunktartig, wie es Ihnen bei der Erinnerungsübung ergangen ist.

Worin bestanden Ihre Gedanken, Gefühle und Wahrnehmungen?

A large, empty rounded rectangle with a dashed border, intended for students to write their notes about the memory exercise.

Bitte notieren Sie hier stichpunktartig, wie es Ihnen nun nach der Übung 5-4-3-2-1 ergeht.

Worin bestehen Ihre Gedanken, Gefühle und Wahrnehmungen?

A second large, empty rounded rectangle with a dashed border, identical to the first one, for students to write their notes after the 5-4-3-2-1 exercise.

Emotionsregulation durch Übung 5-4-3-2-1

- ❖ Mögliche Anlässe:
Starke Emotionalität, Gedanken kaum kontrollieren können etc. = z.T. problematisch → Distanzierungsfähigkeit nötig → Gedanken auf andere Inhalte lenken → erforderliche Konzentration → Fokus auf Hier und Jetzt → Überwinden der Emotionalität
- ❖ Übung 5-4-3-2-1 kann dabei helfen
- ❖ Ablauf:
 - 5x ich sehe, 5x ich höre, 5x ich spüre
 - 4x ich sehe, 4x ich höre, 4x ich spüre
 - 3x ich sehe, 3x ich höre, 3x ich spüre
 - 2x ich sehe, 2x ich höre, 2x ich spüre
 - 1x ich sehe, 1x ich höre, 1x ich spüre
- ❖ Dauer: ca. 10 min.
- ❖ Kann selbstständig durchgeführt werden oder angeleitet durch Audio-datei „5-4-3-2-1“
- ❖ Wichtige Aspekte:
 - Ggf. Aktivierung am Ende in Abhängigkeit von verfolgtem Zweck (z.B. analog zu Atemübungen)
 - In den verschiedenen Durchgängen können auch die gleichen Wahrnehmungen gewählt werden
 - Unproblematisch, wenn nicht mehr bewusst, an welcher Stelle man war

Emotionsregulation durch positives Reframing

- ❖ Gibt negativen Wertungen einen neuen – positiven – Rahmen → Welche positiven Aspekte lassen sich an einem Sachverhalt finden? Was lässt sich umdeuten?
- ❖ 2 Arten:
 - *Kontext-Reframing* → neuer Kontext, in dem das Problem verschwindet oder positiv wird (z.B. ist eine Person nicht in der Lage, konzentriert nur an einer Sache zu arbeiten – kann sinnvoll sein bei einer Arbeitsstelle, bei der viel Flexibilität und paralleles Arbeiten verlangt werden)
 - *Bedeutungs-Reframing* → nur bewertende Gedanken ändern sich, Situation/Kontext unverändert (z.B. ist ein*e Freund*in sehr albern und kann sich kaum auf ein Gespräch einlassen – kann ein Zeichen dafür sein, dass er/sie sich sehr wohl bei Ihnen fühlt und Sie ihn/sie in positive Stimmung versetzt haben)
- ❖ Möglicher Anlass:
 - Zur Vermeidung einseitigen Denkens
 - Bei Häufung negativer (gedanklicher) Wertungen bzw. wenn das Gefühl auftritt, dass *nichts* klappt oder *alles* an einem schlecht ist
 - Um optimistisch zu bleiben
- ❖ Kann mit Hilfe von Gruppe durchgeführt werden oder ggf. selbstständig

Woche des Praxissesters	11 24.-30.4.	12 1.-7.5.	13 8.-14.5.	14 15.-21.5.	15 22.-28.5.	16 29.5.-4.6.	17 5.-11.6.	18 12.-18.6.
MODUL 2								
Einsetzen von EEW in Gesprächen								
Kollegiale Fallberatung (auch die obligatorischen Treffen)								
MODUL 3								
Atemtechniken (normal, mit „Ruhewort“, in den Bauch)								
Strategien für Work-Life-Balance (z.B. Sport, Freunde)								
Entspannungsreise (z.B. mit Audio-Datei)								
MODUL 4								
Setzen smarter Ziele bzw. Erfolgsüberprüfung								
Systematisches Problemlöseschema								
MODUL 5								
5-4-3-2-1-Übung zur Emotionsregulation								
Positives Reframing zur Umdeutung								
Sonstiges (jeweils in Spalte eintragen)								

Anhang I. Material zur Wiederholung der Basisvariablen EEW, Modul 2

Empathie

Einführendes Verstehen

Spiegeln

Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte

Kein papageienhaftes Nachplappern

„Ich spüre, dass Sie das sehr belastet.“

„Ich habe den Eindruck, dass Ihnen das besonders am Herzen liegt.“

„Kann es sein, dass Sie ein wenig enttäuscht davon sind?“

Echtheit

Authentizität

Selbstkongruenz

Passung von Verhalten und Empfinden

Offen und ehrlich, aber selektiv und zweckmäßig

Was immer ich sage, soll echt sein. Aber nicht alles, was echt ist, muss ausgesprochen werden.

„Ich muss zugeben, dass mich trifft, was Sie sagen.“

„Ich bin ehrlich gesagt ein wenig überrascht von Ihrer Reaktion.“

Wertschätzung

Bedingungsfreie Akzeptanz

Wärme

Nicht alles gutheißen müssen, was das Gegenüber sagt oder tut

Das Gegenüber so annehmen, wie es ist

Frei von Bewertungen und Beurteilungen

„Es ist wirklich beeindruckend, wie gut Sie die Situation zu Hause managen.“

„Oh, da haben Sie sich aber wirklich sehr ins Zeug gelegt!“

„Sie brauchen nicht zu befürchten, für etwas, das Sie erzählen, von mir verurteilt zu werden.“

Rollenanweisung Mutter/Vater (Frau/Herr Hahn)

Sie sind die Mutter/der Vater von Sandra Hahn (15 Jahre), die Ihr einziges Kind ist und Ihnen und Ihrem Mann/Ihrer Frau alles bedeutet. Es liegt Ihnen sehr am Herzen, dass es Sandra gut geht und sie eine schöne Jugendzeit hat. Seitdem die Klassen neu zusammengelegt wurden, berichtet Sandra zu Hause immer häufiger, dass ihre Mitschülerinnen sie nicht mögen und weint häufig deshalb. Sie geben sich viel Mühe, ihr zu helfen, trösten sie immer und waren mit ihr shoppen, damit Sandra auch wie die anderen Mädchen angesagte Kleidung tragen kann. Sie können sich einfach nicht vorstellen, dass Sandra der Grund für das Verhalten der Mädchen ist. Es hat sich bisher jedoch nichts geändert und erst gestern hat Ihnen Ihre Tochter erzählt, dass die Mitschülerinnen sich sogar über sie lustig gemacht haben, als die Klassenlehrerin/der Klassenlehrer, Frau/Herr Schmidt, mit im Raum war. Sie sind empört darüber, dass die Lehrperson Sandra nicht in Schutz genommen und die anderen Kinder nicht zurechtgewiesen hat. Sie sind der Meinung, dass Frau/Herr Schmidt den Kindern auf diese Weise vermittelt, dass es gut und richtig ist, sich über andere lustig zu machen, und sie/er ihrer/seiner Verantwortung als Vorbild nicht gerecht wird. Sie sind froh, dass Sie Frau/Herrn Schmidt nun endlich mal persönlich treffen können, um dafür zu sorgen, dass diese*r sich angebracht um Ihre Tochter kümmert.

Rollenanweisung Klassenlehrer*in (Frau/Herr Schmidt)

Sie sind die/der Klassenlehrer*in von Sandra Hahn (15 Jahre) und schon seit vielen Jahren an der Schule tätig. Sie machen Ihre Arbeit sehr gerne und haben das Ziel, Ihren Schülerinnen und Schülern nicht nur Wissen, sondern auch die Kompetenzen zu selbstständigem und eigenverantwortlichem Handeln zu vermitteln. Seit die Klassen der 10. Jahrgangsstufe im letzten Schuljahr neu zusammengesetzt worden sind, haben Sie den Eindruck, dass Ihre Schülerin Sandra Hahn sich nur schwer in ihre neue Klasse einfinden kann. Sie haben schon mehrfach beobachtet, wie sie sofort beim Klingelzeichen die Klasse verlässt und die Pausen dann alleine lesend auf dem Schulhof verbringt. Auch bei Gruppenarbeiten weigerte sie sich mehrfach, mit den anderen Schüler*innen zusammen zu arbeiten und zeigte keinerlei Interesse mit ihren Mitschüler*innen in Kontakt zu treten. Bei einer Unterrichtsstunde in der letzten Woche hatte eine Mitschülerin versehentlich eine Wasserflasche umgekippt und dabei war Wasser auf Sandras Pullover gespritzt. Als die anderen Schülerinnen über die Situation kicherten, ist Sandra aufgesprungen und aus der Klasse gerannt, anstatt mitzulachen oder aber die Mitschülerinnen zurechtzuweisen. Sie haben mittlerweile den Eindruck, dass Sandra nicht für sich einstehen kann und erwartet, dass ihr schwierige Entscheidungen von Anderen abgenommen werden. Schon beim letzten Elternsprechtag ist Ihnen aufgefallen, dass Sandras Mutter/Vater alle Entscheidungen für ihre/seine Tochter trifft und immer eine Entschuldigung für Sandra parat hat, wenn diese mal wieder nicht am Sportunterricht teilnehmen wollte o.ä.. Sie sind froh, dass Sie Frau/Herrn Hahn nun endlich mal persönlich treffen können, um diese*n darauf hinzuweisen, dass Sandra nicht damit geholfen ist, wenn man sie verwöhnt.

Ihre Aufgabe ist es, die Emotionalität der Mutter/des Vaters aufzufangen (empathische Reaktion). Frau/Herr Hahn darf nicht verärgert gehen.

Zudem sollte eine Lösungsbereitschaft erarbeitet werden und die Lösungsversuche der Mutter/des Vaters respektiert werden (Wertschätzung gegenüber dem Problem und den Eltern).

Dabei sollten Sie aber nicht Ihren Standpunkt verraten und einfach allem, was die Mutter/der Vater sagt, zustimmen (echt bleiben).

Instruktion Schutzengel

Verfolgen Sie das Gespräch zwischen dem Elternteil der Familie Hahn und der Lehrperson Frau/Herr Schmidt aus der Perspektive der Lehrkraft. Seien Sie sehr aufmerksam in Bezug auf die Anwendung der drei Basisvariablen EEW und überlegen Sie während des Verlaufs des Gesprächs, inwiefern die Lehrperson von diesen Variablen in ihrem Kommunikationsverhalten profitieren könnte.

Wenn Sie um Hilfe gebeten werden, springen Sie für die Lehrperson ein.

Wenn Sie nicht zum Einsatz gebeten werden, machen Sie gerne auf sich aufmerksam und bringen Sie sich positiv ein. Sie könnten auf diese Weise z.B. eine Idee ausführen, die für die Lehrperson interessant sein könnte.

Instruktion Feedbackgeber*in

Beobachten Sie aufmerksam das Gespräch zwischen dem Elternteil der Familie Hahn und der Lehrperson Frau/Herr Schmidt.

Notieren Sie sich, inwiefern die Lehrperson die Basisvariablen EEW einbringt, gerne auch mit illustrativen Zitaten. Notieren Sie zudem, welche Wirkung das Kommunikationsverhalten der Lehrkraft auf das Verhalten der Mutter/des Vaters hat.

Im Anschluss an das Gespräch geben Sie der Lehrperson eine Rückmeldung.

Wie wurde die Emotionalität der Mutter/des Vaters aufgefangen? Inwiefern wurde Empathie gezeigt? → Wirkung?

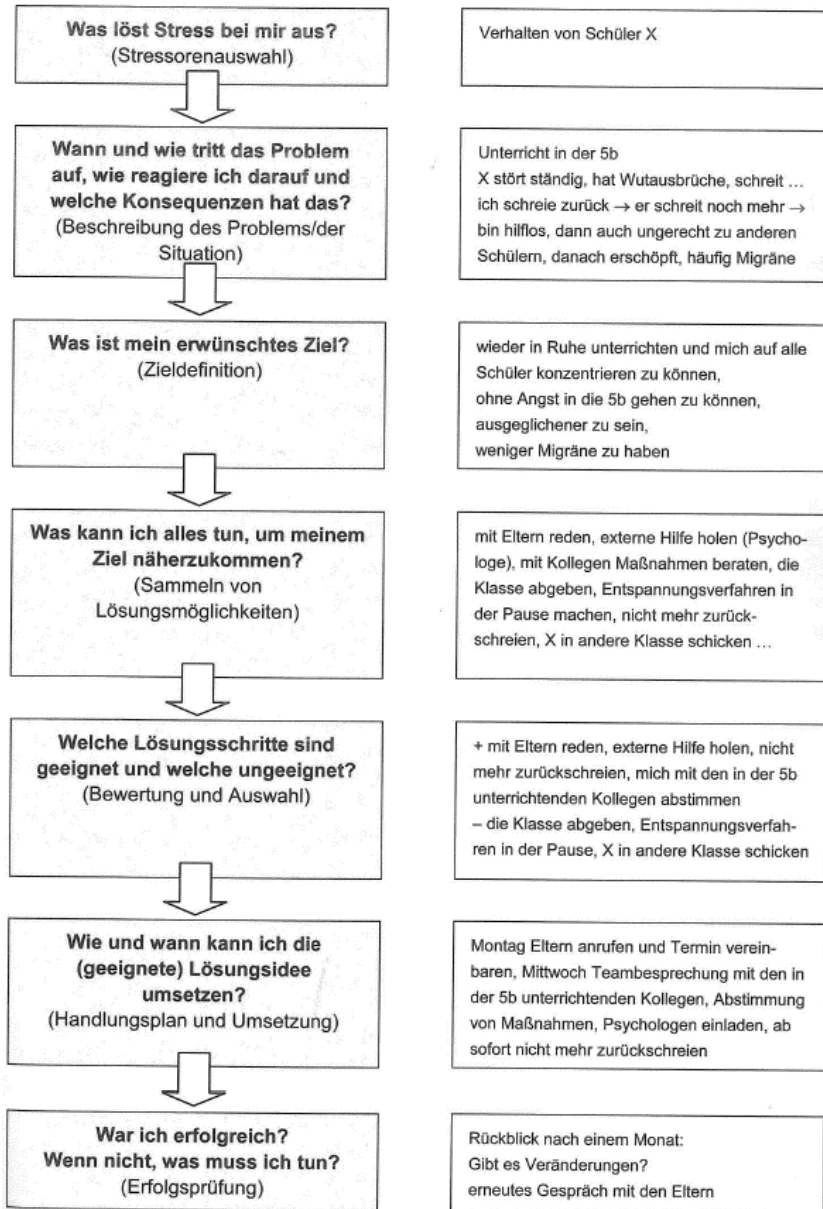
Wirkte die Lehrperson in Ihren Äußerungen und im Verhalten authentisch? Inwiefern wurde Echtheit gezeigt? → Wirkung?

Inwiefern wurde Respekt für die Lösungsversuche der Eltern gezeigt? Inwiefern wurde Wertschätzung vermittelt? → Wirkung?

Anhang K. Material zur Wiederholung der Kollegialen Fallberatung, Modul 2

Vorbereitung	max. 5 min
Anliegenschilderung	max. 10 min
Klärung von Sach- und Verständnisfragen	max. 5 min
Anliegenanalyse	max. 5 min
Lösungsarbeit	max. 10 min
Lösungsfeedback	max. 5 min
Austausch	max. 5 min
Prozessreflexion	max. 3 min

Anhang L. Ablaufschema Systematisches Problemlösen, Modul 4

Technik der systematischen Problemlösung

Abujatum, M., Arold, H., Knispel, K., Rudolf, S., & Schaarschmidt, U. (2007). Intervention durch Training und Beratung. In Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (Hrsg.). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S.121). Weinheim, Basel: Beltz.

Anhang M. Exemplarische Erinnerungsmails an die Experimentalgruppe während des Praxissemesters

06.04.17:

Liebe Studierende,

wie versprochen kommt hier eine kleine Erinnerungsmail zur Verwendung der erlernten Techniken und Übungen...

Bitte vergessen Sie nicht Ihre eigene Resilienz, während Sie sich um die Schüler*innen kümmern. Wann haben Sie zum Beispiel das letzte Mal entspannt einen Kaffee mit Freund*innen getrunken, sich ein smartes Ziel gesetzt oder im persönlichen Gespräch gezielt von EEW profitiert? Auch die Online-Ressourcen (z.B. offener Chat, Reframing-Thread, Dateien usw.) können Sie sehr gerne nutzen. Viele von Ihnen scheinen z.B. die Audio-Dateien für die 5-4-3-2-1-Übung und die Entspannungsreise noch nicht entdeckt zu haben...

Die Übungen lassen sich natürlich auch in den Ferien umsetzen und helfen zudem sicherlich, den Start danach wieder zu erleichtern.

Beste Grüße und viel Freude mit den Übungen

Katja Görich

08.05.17:

Liebe zukünftige Lehrkräfte,

eine neue Woche im Praxissemester beginnt und hier kommt die nächste Erinnerungsmail!

Denken Sie bitte daran, dass Sie in Ihren Gruppen der kollegialen Fallberatung mindestens zwei Treffen während des Praxissemesters abhalten müssen, wovon Sie eines in Ihrem Report reflektieren. Bei Problemen kann natürlich auch der systematische Problemlöseprozess weiterhelfen. Sollten Sie mal das Gefühl haben, gestresst zu sein, probieren Sie doch mal Ihre präferierte Atemtechnik aus, wenden Sie das Pareto-Prinzip an oder ordnen Sie Ihre Aufgaben nach Wichtigkeit und Dringlichkeit für eine leichtere Prioritätensetzung.

Alles Gute weiterhin wünscht

Katja Görich

Anhang N. Ergebnisse der Faktorenanalysen des MBI und OLBI-S**Tabelle A1:** Faktorladungen der Items des Maslach Burnout Inventory (MBI) nach erfolgter Varimax-Rotation bei Festlegung auf drei Faktoren ($N = 94$)

Item	Faktorladungen		
	Faktor 1 MBI: Emotional Exhaustion	Faktor 2 MBI: Depersonalization	Faktor 3 MBI: Lack of Accomplishment
MBI 1	.37	.33	
MBI 2		-.35	
MBI 3	.43	.41	-.44
MBI 4	.73	.35	
MBI 5	-.62		
MBI 6	.67		
MBI 7			-.44
MBI 8		.78	
MBI 9	.39	.35	.53
MBI 10	-.67		
MBI 11	.65		.33
MBI 12			-.43
MBI 13		.53	
MBI 14	.49		.59
MBI 15			-.59
MBI 16		.38	
MBI 17	-.56		
MBI 18		.63	
MBI 19		.62	.41
MBI 20	-.38		
MBI 21		.71	.32
MBI 22		.58	.48

Anmerkung. Faktorladungen mit $|\lambda| < .32$ werden nicht aufgeführt.

Zum Vergleich: Theoretisch sind die Items 1, 4, 6, 9, 11, 14, 16, 19 und 22 dem Faktor 1 zugeordnet; die Items 3, 8, 13, 18 und 21 dem Faktor 2 sowie die Items 2, 5, 7, 10, 12, 15, 17 und 20 dem Faktor 3.

Tabelle A2: Faktorladungen der Items des Oldenburg Burnout Inventory für Studierende (OLBI-S) nach erfolgter Varimax-Rotation bei Festlegung auf zwei Faktoren ($N = 94$)

Item	Faktorladungen	
	Faktor 1 OLBI-S: Disengagement	Faktor 2 OLBI-S: Exhaustion
OLBI-S 1	-.61	
OLBI-S 2	.72	
OLBI-S 3	.58	
OLBI-S 4	-.74	
OLBI-S 5	.77	
OLBI-S 6	.65	.34
OLBI-S 7		
OLBI-S 8	-.52	
OLBI-S 9		.62
OLBI-S 10		.63
OLBI-S 11		-.66
OLBI-S 12		.73
OLBI-S 13		-.63
OLBI-S 14		.82
OLBI-S 15		-.67
OLBI-S 16	-.57	-.32

Anmerkung. Faktorladungen mit $|\lambda| < .32$ werden nicht aufgeführt.

Zum Vergleich: Theoretisch sind die Items 1-8 dem Faktor 1 zugeordnet sowie die Items 9-16 dem Faktor 2.

Anhang O. Abkürzungsverzeichnis

AITSL	Australian Institute of School Leadership and Teaching
AV	Abhängige Variable
AVEM	Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster
BRiTE	Building Resilience in Teacher Education
DIMDI	Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information
EEW	Echtheit, Empathie, unbedingte Wertschätzung
EG	Experimentalgruppe
ICD-10	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (10. Auflage)
KG	Kontrollgruppe
MAOA	Monoaminoxidase-A
MBI MBI-DP MBI-EE MBI-LA	Maslach Burnout Inventory Dimension Depersonalization Dimension Emotional Exhaustion Dimension Lack of Accomplishment
OLBI-S OLBI-DE OLBI-EXH	Oldenburg Burnout Inventory für Studierende Dimension Disengagement Dimension Exhaustion
PANAS PANAS-NA PANAS-PA	Positive and Negative Affect Schedule Dimension Negative Affect Dimension Positive Affect
PRiGS	Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen
PPP	PowerPoint-Präsentation
READ	Resilience Scale for Adolescents
RefueL	Resilienzförderung für Lehramtsstudierende (Programm)
UB	Unterrichtsbesuch
UV	Unabhängige Variable
WIRKLEHR	Fragebogen Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartung
ZLB	Zentrum für Lehrerbildung

Im Rahmen dieser Arbeit wurde das Programm RefueL zur Förderung der Resilienz von Lehramtsstudierenden im Vorfeld des Praxissemesters entwickelt und positiv evaluiert. Mit dem Programm wurde die fachliche und didaktische Berufsvorbereitung angehender Lehrkräfte während ihres Studiums um ein Angebot zur Ausbildung der psychischen und sozialen Widerstandsfähigkeit ergänzt. Das erarbeitete Programm besteht aus fünf Modulen zu den Themen Resilienz im Lehrkontext, soziale Beziehungen gestalten, Wohlbefinden, Ziele setzen und Probleme lösen sowie Emotionen regulieren. Diese Module enthalten vielfältige praktische Übungen zur Resilienzförderung und werden im face-to-face-Setting realisiert. Für die Evaluation wurde ein längsschnittliches Kontrollgruppen-Design gewählt. Es wurden u.a. hierarchische Regressionen gerechnet. Das Programm erwies sich auf vier verschiedenen Evaluationslevels als wirksam. Maßgeblich zeigte sich, dass Teilnehmende nach dem Praxissemester unter Kontrolle der Ausgangswerte eine geringere Burnout-Symptomatik, mehr positiven Affekt und eine höhere lehrbezogene Selbstwirksamkeitserwartung aufwiesen als Studierende der Kontrollgruppe. Die Studienergebnisse sprechen dafür, Resilienzförderungsprogramme an Universitäten mit Praxissemester im Curriculum zu verankern und so zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte beizutragen.



Die Autorin

Katja Görich, Dr. phil., Jahrgang 1989, studierte an der Universität Gießen sowie der Universität Münster Psychologie. Nach ihrem Studienabschluss begann sie ihre Tätigkeit an der Universität Osnabrück am Institut

für Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin. Seit 2019 arbeitet sie innerhalb des Instituts für Erziehungswissenschaft in der Arbeitsgruppe Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Schul- und Unterrichtsforschung. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Resilienzprozesse und -förderung insbesondere bei Lehramtsstudierenden, Professionalisierung von Lehrkräften sowie die quantitative Evaluation akademischer Lehre und von Präventionsmaßnahmen.

978-3-7815-2351-7



9 783781 523517