

Baumann, Rebecca; Martschinke, Sabine
Belastete Lehramtsanwärter*innen in inklusiven Settings. Fallbasiert vs. selbstreflexiv trainieren?

Journal für LehrerInnenbildung 21 (2021) 1, S. 86-94



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Baumann, Rebecca; Martschinke, Sabine: Belastete Lehramtsanwärter*innen in inklusiven Settings. Fallbasiert vs. selbstreflexiv trainieren? - In: Journal für LehrerInnenbildung 21 (2021) 1, S. 86-94 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-221099 - DOI: 10.35468/jlb-01-2021-08

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-221099>

<http://dx.doi.org/10.35468/jlb-01-2021-08>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar 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-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a 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

Mythos Reflexion

Bibliografie:

Rebecca Baumann und Sabine Martschinke:
Belastete Lehramtsanwärter*innen
in inklusiven Settings.
Fallbasiert vs. selbstreflexiv trainieren?
journal für lehrerInnenbildung, 21 (1), 86-94.
<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-08>

Gesamtausgabe online unter:
<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.1
2021

08

*Rebecca Baumann und
Sabine Martschinke*

Belastete Lehramtsanwärter*innen
in inklusiven Settings.
Fallbasiert vs. selbstreflexiv
trainieren?

Einleitung

Lehrkräfte wie auch bereits Berufseinsteigende nennen die sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Schüler*innen, das Verhalten und die Motivation einzelner Kinder, aber auch Reformen und Neuerungen im Bildungssystem am häufigsten als Belastungsfaktoren (Albisser, 2009). Insofern werden inklusive Settings mit besonderen Fällen oftmals als Belastung angesehen, die aufgrund der Umgestaltung von Grundschulen hin zu inklusiven Lernorten und der damit verbundenen steigenden Heterogenität der Schülerschaft immer häufiger anzutreffen sind (Albisser, Kirchhoff, Meier & Grob, 2006).

Dieser verstärkten Belastung kann jedoch entgegengewirkt werden: So betonen Studien zur Lehrgesundheit, dass Ressourcen (Döring-Seipel & Dauber, 2010) und professionelle Handlungskompetenzen (Peperkorn & Horstmann, 2018) für den Umgang mit Belastungen elementar sind und durch Unterstützungsangebote gefördert werden können. Vor allem im Kontext inklusiver Settings übernimmt die Lehrerfortbildung eine Schlüsselfunktion, weil Lehrkräfte sich auf diesen Reformprozess ungenügend vorbereitet fühlen (Amrhein, 2015) und eine starke Steigerung der „ohnehin als hoch erlebten Belastung erwarten“ (Erbring, 2015, S. 159). Der inklusionsspezifische Fortbildungsbedarf steigt also, kann jedoch derzeit nicht gedeckt werden (Amrhein & Badstieber, 2013). Zudem weisen die wenigen vorliegenden Angebote zumeist keine Qualitätssicherungsmaßnahmen auf (Amrhein, 2015). Für eine Qualitätssicherung sollten sich Lehrerfortbildungen an bestimmten Kriterien wie Selbstreflexion und situiertem Lernen orientieren (Lipowsky & Rzejak, 2017), letzteres wird im folgenden Unterstützungsangebot in Form eines fallbasierten Lernens realisiert.

Erfolgskriterium „fallbasiertes Lernen“

Fortbildungsangebote sind dann wirksam, wenn sie „close to the job“ sind, also sich auf die Unterrichtspraxis der Teilnehmenden beziehen und eine Orientierung an Fällen des Schulalltags bieten (Lipowsky & Rzejak, 2017). Mit der Arbeit an konkreten Fällen wird auf die Ausbildung reflexiver Mechanismen und Erfahrungslernen abgezielt (Reh & Rabenstein, 2005). Es soll dabei ein erfahrungswissenschaftlicher Er-

kenntnisgewinn für die eigene pädagogische Praxis ermöglicht werden (Staeger, 2014).

Erfolgskriterium „Selbstreflexion“

Darüber hinaus sollten Fortbildungen auch Selbstreflexionsphasen vorsehen (Lipowsky & Rzejak, 2017). Bei der Selbstreflexion handelt es sich um eine wichtige Kategorie des professionellen Handelns (Terhart, 2015), „um die eigene Lehrerpersönlichkeit weiterzuentwickeln und auch mit kritischen Ereignissen konstruktiv umgehen zu können“ (Röbe, Aicher-Jakob & Seifert, 2019, S. 281). Selbstreflexives Lernen thematisiert dabei den Lernprozess von Individuen, indem es subjektive Theorien und Einstellungen bewusst machen und diese als Lernvoraussetzungen offenlegen kann, zu einem Vergleich der eigenen Theorien mit wissenschaftlichen Theorien herausfordert und „zur Dekonstruktion von Alltagserfahrungen zu Gunsten pädagogisch wünschenswerter Denkmuster“ (Martschinke, Kopp & Hallitzky, 2007, S. 10) sowie zum Umgang mit Problemen (Terhart, 2015) beiträgt. Dem selbstreflexiven Lernen kommt in inklusiven Settings ein zusätzliches Gewicht zu: So können selbstreflexive Unterstützungsangebote unter anderem die inklusive Einstellung fördern (Martschinke, 2019), die im Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings eine bedeutsame Ressource darstellt.

Das Trainingskonzept FIT²⁰²⁰







Das Unterstützungsangebot FIT²⁰²⁰ (Fallbezogenes Inklusionsspezifisches Training zum Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings) ist eine Weiterentwicklung der Fortbildungskonzeption ^{Lehr}KRÄFTE (Eltling et al., in Druck) für die Zielgruppe bayerischer Lehramtsanwärter*innen der Primarstufe in der zweiten Ausbildungsphase, die in Deutschland an das Lehramtsstudium anschließt. Eine Pilotveranstaltung der Fortbildung mit Grundschullehrkräften lieferte erfolgsversprechende Evaluationsergebnisse, die für eine phasenübergreifende Erprobung der Maßnahme ermutigten. Das nach einer ersten Pilotierung zielgruppenspezifisch angepasste (Kaluza, 2018) Unterstützungsangebot FIT²⁰²⁰ hat sich zum Ziel gesetzt, die fallspezifischen Ressourcen der

Teilnehmer*innen zu stärken und deren fallspezifischen Belastungen im inklusiven Schulalltag zu reduzieren.

Die Modulstruktur des Trainings FIT²⁰²⁰

Das eintägige Training gliedert sich, wie auch die ursprüngliche Fortbildungskonzeption, in vier eineinhalb- bis zweistündige Module (Elting et al., in Druck), ergänzt um ein Zusatzmodul (vgl. Tab. 1).

Tab. 1 Modulstruktur des Trainings FIT²⁰²⁰ in Anlehnung an Elting et al. (in Druck)

Ziele	Übungen
Modul 1: Erwartungen und Ressourcen reflektieren <ul style="list-style-type: none"> • Klarheit über Erwartungen bekommen • vorhandene und fehlende Ressourcen erfassen 	 Erwartungskarussell  Ressourcenkatalog
Modul 2: Lösungsmöglichkeiten entwickeln <ul style="list-style-type: none"> • Lösungsmöglichkeiten und Handlungspläne für belastende Fälle entwickeln 	 Problemlösen nach Plan
Modul 3: Strategien der Bewältigung für unlösbare Fälle finden <ul style="list-style-type: none"> • sich seiner Bewältigungsstrategien bewusst werden • schwierige Gefühle akzeptieren und Grübelkreisläufe unterbrechen 	 Blick in den Spiegel  Grübelstopp
Modul 4: Unterstützung und Beratung finden <ul style="list-style-type: none"> • Lösungen für belastende Fälle in der Gruppe ausarbeiten 	 Kollegiale Fallberatung
Zusatzmodul 5: Tipps von Lehrkräften nutzen <ul style="list-style-type: none"> • Tipps von Lehrkräften für den Umgang mit eigenen Belastungen in inklusiven Settings nutzen 	- -

Kennzeichnend sind mit unterschiedlicher Gewichtung eine Orientierung an Fällen und selbstreflexive Übungen. Während die Module 1 und 3 schwerpunktmäßig Selbstreflexion nutzen, setzen die Module 2 und 4 verstärkt auf fallbasiertes Lernen.

Das *erste Modul* zielt vorrangig auf eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit den Ressourcen und Belastungen der Teilnehmenden ab –

mithilfe der Übungen „Erwartungskarussell“ und „Ressourcenkatalog“. Hier liegt nur ein geringerer Fallbezug vor, so werden Ergebnisse aus einer Interviewstudie zu belastenden Fällen präsentiert und als Aufhänger genutzt. Die Übung „Problemlösen nach Plan“ möchte für eigene beziehungsweise authentische Fälle aus diesen Interviews systematisch Lösungsmöglichkeiten im Rahmen des *zweiten Moduls* entwickeln. *Modul 3* setzt erneut auf Selbstreflexion: Ausgehend von einem besonders schweren authentischen Fall aus den Interviews reflektieren die Teilnehmenden beim „Blick in den Spiegel“ ihre persönlichen Bewältigungsmuster und üben Strategien zum Durchbrechen eines Gedankenkreislaufs ein. *Modul 4* widmet sich der Übung „Kollegiale Fallberatung“, bei der in der Seminargruppe Lösungen für einen eigenen Fall eines Teilnehmenden erarbeitet werden. Im *Abschlussmodul 5* erhalten die angehenden Lehrkräfte konkrete Tipps von im Beruf stehenden Lehrer*innen als Angebot zur Selbstreflexion für den Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings. Da dieses Modul keine konkrete Übung beinhaltet, sondern lediglich als abschließendes Angebot dient, werden im Folgenden ausschließlich die Module 1-4 in den Fokus genommen.

Fragestellung und Methode

Im Beitrag soll untersucht werden, wie $N = 79$ Lehramtsanwärter*innen (Durchschnittsalter: $M = 26.65$, $SD = 3.07$; 91% weiblich; 51.9% im ersten von zwei Lehrjahren der zweiten Ausbildungsphase) die Module des Trainings bewerten. Die angehenden Lehrer*innen wurden hierzu mittels Fragebögen nach jedem Modul und am Trainingsabend unter anderem zum subjektiven Lernnutzen in einem vierstufigen Ratingformat von $1 = \text{stimme gar nicht zu}$ bis $4 = \text{stimme voll zu}$ befragt (in Anlehnung an Haenisch, 1990). Bei nur zwei Items wurde statt Cronbachs α der Spearman-Brown-Koeffizient als Maß für die Reliabilität berechnet, der bei zwei Modulen knapp unter der kritischen Grenze von .6 liegt und damit die Berechnungen vorsichtig zu interpretieren sind. Die Evaluation erfolgt im Rahmen einer quasi-experimentellen Prä-Post-Studie im Mixed-Methods- und in der Hauptstudie zusätzlich im Wartekontrollgruppendesign.

Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass die Bewertung aller Module über der theoretischen Skalenmitte ($MIN > 2.50$) und somit im positiven Bereich liegt (vgl. Tab. 2). Der Unterschied in der Beurteilung zwischen den einzelnen Modulen ist dabei größer als zwischen den beiden Ansätzen: So wird zwar das vorwiegend fallbasierte Modul 4, in dem mit der kollegialen Fallberatung für eigene Fälle Lösungen erarbeitet werden, am besten eingeschätzt ($M = 3.36$; $SD = .62$). Jedoch wird das eher selbstreflexive Modul 3 ($M = 3.06$; $SD = .54$), in dem über Bewältigungsstrategien im Umgang mit unlösbaren Fällen reflektiert wird, besser bewertet als das fallbasierte Modul 2 ($M = 2.96$; $SD = .54$), in dem anhand einer Metastrategie Lösungen für eigene oder fremde Fälle entwickelt werden. Das erste, ebenfalls vorwiegend selbstreflexive Modul, in dem ein Ist-Stand über die eigenen Ressourcen sowie Belastungen im inklusiven Schulalltag erfolgt, wird am schlechtesten beurteilt ($M = 2.62$; $SD = .56$). Nichtsdestotrotz werden die beiden fallbasierten Module 2 und 4 mit einem gemeinsamen Mittelwert von $M = 3.16$ ($SD = .47$) jedoch zusammengenommen besser bewertet als die eher selbstreflexiven Module 1 und 3 ($M = 2.84$, $SD = .42$). Limitierend können Folge-Effekte von Modul zu Modul nicht ausgeschlossen werden, so zeigt sich, dass die Bewertung des Lernnutzens mit jedem Modul zunimmt.

Tab. 2 Instrument und deskriptive Statistik zur Trainingsbewertung (operationalisiert über den subjektiven Lernnutzen)

	Items	Beispiel	α/rSp^*	M	SD	MIN	MAX
Lernnutzen	11		.74	3.03	.34	2.09	3.82
Modul 1	2	Die Inhalte und Übungen des Trainings lassen sich auf die belastenden Fälle in meiner aktuellen und zukünftigen Berufspraxis gut übertragen.	.49*	2.62	.56	1.00	4.00
Modul 2	2		.59*	2.96	.54	1.00	4.00
Modul 3	2		.72*	3.06	.54	2.00	4.00
Modul 4	2		.80*	3.36	.62	1.00	4.00
Global	3		.61	3.09	.45	2.00	4.00

$N = 79$; Adaption nach Haenisch (1990); Likert-Skala: 1 = *stimme gar nicht zu*, 4 = *stimme voll zu*

Ausblick

Selbstreflexion und fallbasiertes Lernen scheinen gleichermaßen erfolgsversprechende Kriterien zu sein, die unter Umständen auch in Kombination miteinander (besonders) positive Effekte nach sich ziehen. Dies bestätigt die sehr positive Bewertung des vierten Moduls, in dem neben dem deutlichen Fallbezug auch die Selbstreflexion im Umgang mit den Fällen angeregt wird. Darüber hinaus könnten andere, dahinterliegende Erfolgskriterien wie Kooperation die Bewertung des „Gewinnermoduls“ positiv beeinflusst haben. So könnte eine Fallberatungsgruppe langfristig in eine professionelle Lerngemeinschaft überführt werden, was ebenfalls ein Erfolgskriterium für wirksame Lehrerfortbildungsmaßnahmen darstellt (Lipowsky & Rzejak, 2017). Diese Form der Zusammenarbeit unter Lehrkräften bezieht sich unter anderem auf „einen reflexiven Dialog über das Lehren und Lernen, eine Deprivatisierung des Unterrichts und eine Verständigung über zentrale Normen und Werte“ (Lipowsky & Rzejak, 2017, S. 383). Zuletzt muss einschränkend erwähnt werden, dass anhand der Operationalisierung der Wirkung eines kurzen Trainingsangebots über 11 Fragebogenitems und des Evaluationsdesigns keine belastbaren Aussagen getroffen werden können (Elting et al., in Druck). Daher wurden im Prä-Post-Design weitere Skalen zur Trainingsevaluation erhoben und um offene Leitfragen ergänzt sowie eine Follow-Up-Messung mit einer Teilstichprobe durchgeführt, um auch tatsächliche Transfereffekte des Trainings im Berufsalltag zu erfassen.

Literatur

- Albisser, S. (2009). Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg? *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37/28(3), 104-107.
- Albisser, S., Kirchhoff, E., Meier, A. & Grob, A. (2006). *Anforderungsverarbeitung und Gesundheit im Berufszyklus von Lehrpersonen: Symposiumsbeitrag zur Fachtagung „Balancieren im Lehrberuf“ vom 8./9. 12.06 aus dem Forschungsprojekt ARBEL: Anforderungen und Ressourcen im Berufszyklus von Lehrerinnen und Lehrern. Eine prospektive Längsschnittuntersuchung zur Identifikation relevanter Indikatoren in der Aus- und Weiterbildung*. Verfügbar unter https://phzh.ch/MAP_DataStore/130810/publications/Albisser%20et%20al_ARBEL_06_Basisartikel_Anforderungsverarbeitung%20und%20Berufsgesundheit%20im%20Berufszyklus.pdf [11.01.2021].

- Amrhein, B. (2015). Professionalisierung für Inklusion gestalten: Stand und Perspektiven der Lehrerfortbildung in Deutschland. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung. Umgang mit Vielfalt* (1. Aufl.) (S. 139-155). Münster: Waxmann.
- Amrhein, B. & Badstieber, B. (2013). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse*. Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerfortbildungen_zu_Inklusion_2013.pdf [11.01.2021].
- Döring-Seipel, E. & Dauber, H. (2010). Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen. *Schulpädagogik heute*, 1(2), 1-16.
- Elting, C., Baumann, R., Martschinke, S., Grüning, M., Niessen, C., Kopp, B. & Oetjen, B. (in Druck). LehrKRÄFTE schonen und sinnvoll einsetzen: Konzeption und erste Evaluation einer fallbasierten Fortbildung für Lehrkräfte zum Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings. In N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Eine Schule für alle – 100 Jahre Grundschule – Mythen, Widersprüche, Gewissheiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Erbring, S. (2015). Lehrer/innengesundheit und schulische Inklusion: Engagiert, und doch entspannt mit Vielfalt in der Schule umgehen. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung. Umgang mit Vielfalt* (1. Aufl.) (S. 157-168). Münster: Waxmann.
- Haenisch, H. (1990). Evaluation in der Lehrerfortbildung: Ziele, Verfahrensweisen, Beispiele. *forum Lehrerfortbildung*, 17(1), 5-51.
- Kaluza, G. (2018). *Stressbewältigung: Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung* (4. Aufl.). *Psychotherapie: Praxis*. Berlin u. a.: Springer.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – Erfolgsverprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70(4), 379-399.
- Martschinke, S. (2019). Bildungsdisparitäten und Bildungspotenziale in der Grundschule. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale* (S. 471-501). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Martschinke, S., Kopp, B. & Hallitzky, M. (2007). Die Bedeutung von selbstreflexivem und forschendem Lernen in der Ausbildung für Lehramtsstudierende. *PARadigma*, 1(1), 6-16.
- Peperkorn, M. & Horstmann, D. (2018). Gesundheitserleben von Lehrkräften im inklusiven Unterricht – Analysen unter besonderer Berücksichtigung der Schulform. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14(2), 607-613.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2005). „Fälle“ in der Lehrerbildung. Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. *Journal für LehrerInnenbildung*, 5(4), 47-54.
- Röbe, E., Aicher-Jakob, M. & Seifert, A. (Hrsg.). (2019). *Lehrer werden, Lehrer sein, Lehrer bleiben: Lehrerberuf zwischen Schulalltag und Professionalisierung*. Stuttgart: UTB.
- Staege, R. (2014). Fallforschung als Praxisreflexion – Pädagogischer Fall und erziehungswissenschaftliche Kasuistik. In S. Düwell & N. Pethes (Hrsg.), *Fall – Fallgeschichte – Fallstudie. Theorie und Geschichte einer Wissensform*. (S. 214-226). Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Terhart, E. (2015). Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten: Nachtrag 2014. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung. Umgang mit Vielfalt* (1. Aufl.) (S. 13-30). Münster: Waxmann.



Rebecca Baumann,
Lehrstuhl für Grundschulpädagogik
mit dem Schwerpunkt Umgang mit Heterogenität
an der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrerbildung in der Primarstufe,
Lehrergesundheit, Inklusion und Heterogenität

rebecca.baumann@fau.de



Sabine Martschinke, Prof. Dr.,
Lehrstuhl für Grundschulpädagogik
mit dem Schwerpunkt Umgang mit Heterogenität
an der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrerbildung in der Primarstufe,
Lehrergesundheit, Inklusion und Heterogenität

sabine.martschinke@fau.de