

Lehrer*innen – Fortbildungen

Bibliografie:

Andrea Keck Frei, Simone Berweger,
Zippora Bühler, Christine Wolfgramm
und Christine Bieri Buschor:
Als Lehrperson zielgerichtet
mit Belastungen umgehen.

Ein Selbstmanagement-Training.
journal für lehrerInnenbildung, 20 (4), 48-57.
<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2020-04>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2020>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.4
2020

04

*Andrea Keck Frei,
Simone Berweger,
Zippora Bühler,
Christine Wolfgramm und
Christine Bieri Buschor*

Als Lehrperson zielgerichtet
mit Belastungen umgehen.
Ein Selbstmanagement-Training

Die hohe Komplexität des Lehrberufs kann bereits in der Berufseinstiegsphase zu hohem Belastungserleben bis hin zum Berufsausstieg führen (Rothland, 2013). Insbesondere belastende, schwierig veränderbare strukturelle Bedingungen erhöhen das Risiko für emotionale Erschöpfung, während Stressoren im Unterricht eher die aktuell erlebte Beanspruchung prägen (Neuber & Lipowsky, 2014). Da strukturelle Faktoren für Einzelne nur bedingt veränderbar sind, setzen Weiterbildungen zur Unterstützung der Lehrpersonengesundheit stattdessen meist auf individueller Ebene an. Im vorliegenden Beitrag wird ein Selbstmanagement-Training präsentiert und dessen Nutzen anhand subjektiver Einschätzungen sowie der Umsetzung individueller Handlungsziele analysiert.

Selbstregulation und Stärkung der Widerstandskraft

Für die Bewältigung von Belastungen im Lehrberuf spielen nebst Persönlichkeitsmerkmalen Selbstwirksamkeitserwartungen und Selbstregulationsfähigkeiten eine wichtige Rolle (Affolter, 2019; Schmitz & Schwarzer, 2002). Selbstregulation ist ein zentraler Aspekt professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen (Baumert & Kunter, 2006) und gilt als veränderbare Fähigkeit, Gedanken, Emotionen und Handlungen zielgerichtet zu steuern (Zimmerman, 2000). Trainings können die Selbstregulation von Lehrpersonen unterstützen (Ingersoll & Strong, 2011); die Wirksamkeit sollte laut Abujatum und Kolleg*innen (Abujatum, Arold, Knispel, Rudolf & Schaarschmidt, 2007) durch eine Transfer-Begleitung erhöht werden.

Selbstmanagement-Training und Coaching

Basierend auf diesen Erkenntnissen wurde im Rahmen eines durch den Schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungsprojekts in Zusammenarbeit mit Berater*innen aus dem Prorektorat Weiterbildung der PH Zürich ein Selbstmanagement-Training (SMT) entwickelt (Bieri Buschor, Abegg, Berweger, Braun, Keck Frei & Périsset, 2018). In einer experimentellen Feldstudie mit Kontrollgruppendesign wurde untersucht, welche Interventionssettings sich besonders zur Ver-

besserung der Selbstregulation eignen. Die Intervention erfolgte im Januar 2018 in einer dreiwöchigen Weiterbildung für Primar- und Kindergartenlehrpersonen am Ende der Berufseinführung.¹ Die 260 Lehrpersonen wurden zufällig der Kontrollgruppe ohne SMT oder einer von vier Trainingsgruppen zugeteilt (vgl. Tab. 1).

Tab. 1 SMT und Coaching in den vier Trainingsgruppen

	Interventionsphase			Transferphase	Stichprobe ^d
	BEF-Weiterbildung	mit SMT ^a	mit Face-to-Face-Coaching ^b	Online-Coaching ^c	N (t2/t3) ^d
SMT-Gruppe 1	x	x			34/22
SMT-Gruppe 2	x	x	x		34/20
SMT-Gruppe 3	x	x		x	34/20
SMT-Gruppe 4	x	x	x	x	37/19
Kontrollgruppe	x				109/73
insgesamt					248/154

Anmerkungen: SMT = Selbstmanagement-Training, BEF-Weiterbildung = Weiterbildung am Ende der Berufseinführung, ^a drei Halbtage, ^b dreimal eine Stunde, ^c drei- bis fünfmal 30-60 Minuten, ^d Längsschnittstichprobe bis t2 respektive t3

Die SMT-Gruppen à 10-15 Personen wurden von psychologischen Berater*innen geleitet. Dieselben Berater*innen führten auch die Face-to-Face Coachings zur Vertiefung sowie die Online-Coachings zur Begleitung des Transfers in den Berufsalltag durch. Das Online-Coaching fand auf der Plattform CAI-World statt, die spezifische Beratungs-Tools anbietet. Die Lehrpersonen wurden vor und am Ende der Weiterbildung (95 Prozent Rücklauf), fünf Monate später (60 Prozent Rücklauf) sowie ein Jahr nach der Erstbefragung (51 Prozent Rücklauf) online befragt.

Das neu entwickelte SMT ist modular angelegt und zielt darauf ab, Lehrpersonen für die Bewältigung beruflicher Anforderungen (professionelles Handeln) zu stärken. Es unterstützt sie bei der Reflexion belastender Situationen im Berufsalltag sowie bei der Analyse ihrer Stärken und Schwächen und deren Bewältigung. Es vermittelt Methoden zur

1 Die Weiterbildung umfasst Referate, Workshops, Exkursionen und Projektarbeiten sowie das SMT, an dem die Kontrollgruppe nicht teilnahm.

Stärkung der Selbstregulation und hilft bei der Entwicklung und Umsetzung eines Handlungsplans zur Erreichung selbst gewählter Ziele im Umgang mit Belastungen. Das Manual (Bieri Buschor et al., 2018) beinhaltet eine standardisierte Anleitung mit 16 Übungen und wird durch ein Workbook ergänzt (ebd.). Das SMT wurde in Anlehnung an Methoden zur Förderung von Kompetenzen im Umgang mit Stress nach Kaluza (2011) sowie empirisch überprüfte Selbstregulations-Trainings basierend auf der Potsdamer Belastungsstudie entwickelt (Mattern, 2012; Schaarschmidt & Fischer, 2013; Celebi, Krahe & Spörer, 2014). Nach einer Einstiegssequenz startet *Modul 1* mit einer Übung zur Selbst- und Fremdwahrnehmung und einer Selbsterkundung von Verhaltens- und Erlebensmustern im Berufsalltag (Kurzform AVEM-44, Schaarschmidt & Fischer, 2008) zur individuellen Standortbestimmung. Sie schafft eine Basis für den Erfahrungsaustausch im Umgang mit beruflichen Anforderungen im Hinblick auf Engagement, Ressourcen und emotionales Erleben. Die Auseinandersetzung mit dem AVEM erleichtert die Analyse individueller Muster und Verhaltenstendenzen, die für die Auswahl von Handlungszielen bedeutsam sind. Ein weiteres Element ist die Einführung ins systematische Problemlösen anhand einer Methode zur Fallbearbeitung, die mit wenig Aufwand im Schulhausteam eingesetzt werden kann. *Modul 2* beginnt mit Übungen zur Wahrnehmung und Bewertung von Berufssituationen, die der Stärkung positiver Emotionen und von Kontrollüberzeugungen dienen. Als Vorbereitung auf den Handlungsplan folgt eine Einführung in Fragetechniken, die den Problemlöseprozess durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven anregt. Im zweiten Teil werden die Fragetechniken mit einem Mini-Coaching geübt, um sie dann anhand des Problemlösens in fünf Schritten einzusetzen. Im *Modul 3* stehen Zeitmanagement, handlungswirksame Ziele, Zielbindung und -umsetzung im Zentrum. Die Lehrpersonen werden unterstützt, ein persönliches Handlungsziel im Umgang mit einer herausfordernden Berufssituation auszuwählen und anhand von Teilzielen für den Praxistransfer zu konkretisieren.

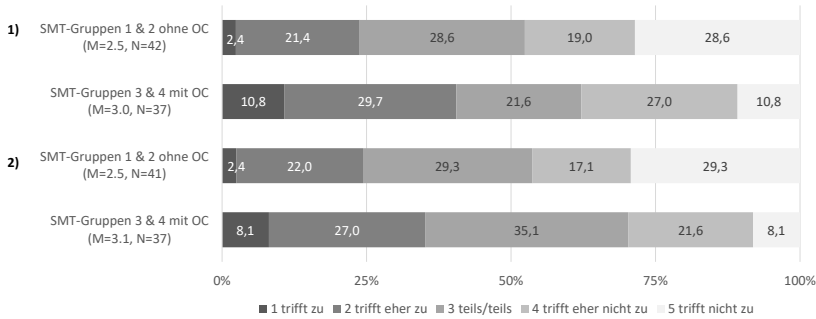
Ergebnisse

Es werden Auswertungen zu folgenden Forschungsfragen präsentiert: 1) Wurden die im SMT erlernten Techniken als nützlich er-

lebt? 1a) Haben sich diese in der Praxis bewährt? 1b) Zeigen sich Unterschiede bezüglich der Nützlichkeitseinschätzung zwischen den SMT-Gruppen 3 und 4 mit Online-Coaching und den SMT-Gruppen 1 und 2 ohne Online-Coaching? 2) Wurden die im SMT erarbeiteten Handlungsziele in der Praxis weiterverfolgt und umgesetzt? 2a) Zeigen sich Unterschiede bezüglich der Verfolgung der Handlungsziele zwischen den SMT-Gruppen 3 und 4 mit Online-Coaching und den SMT-Gruppen 1 und 2 ohne Online-Coaching?

Die Auswertungen zur ersten Forschungsfrage zeigen, dass knapp zwei Drittel der 138 Teilnehmenden (62 Prozent) direkt nach der Weiterbildung angaben, im SMT neues Wissen erworben zu haben. Ihnen sei bewusst geworden, über welche Ressourcen sie im Umgang mit Herausforderungen verfügten, und sie schätzten die Vermittlung einfach anwendbarer Strategien im Umgang mit herausfordernden Berufssituationen. 83 Prozent der Lehrpersonen gaben an, die Berater*innen seien im Rahmen des standardisierten SMT gut auf ihre individuellen Bedürfnisse eingegangen. Über 93 Prozent der Lehrpersonen bewerteten die Berater*innen als fachlich kompetent. 53 Prozent gaben an, nützliche Techniken erworben zu haben und die Mehrheit traute sich die Anwendung der Strategien im Berufsalltag zu. Das Training schaffte somit günstige motivationale Voraussetzungen für den Praxistransfer.

Die Auswertungen zur Frage 1b ergab, dass nach fünf Monaten zurück im Berufsalltag 71 Prozent der Lehrpersonen den Nutzen des SMT positiv einschätzten. 29 Prozent beurteilten die vermittelten Inhalte und Methoden als nützlich, 42 Prozent als teilweise nützlich. Zwar hatten die Lehrpersonen den erwarteten Nutzen des SMT direkt nach der Weiterbildung etwas höher eingeschätzt als den effektiven Nutzen im Berufsalltag, jedoch zahlte sich die Transferbegleitung im Hinblick auf den subjektiv erlebten Nutzen des SMT aus (Frage 1b): Personen, die nach dem Training Unterstützung bei der Umsetzung durch ein Online-Coaching erhielten, gaben bezüglich der Anwendung der Trainingsinhalte ($t(1,80) = -1.896$, $p < .062$) und ihrer praktischen Eignung ($t(1,79) = -1.874$, $p < .065$) im Umgang mit Herausforderungen tendenziell höhere Werte an als jene, die ein SMT (teilweise mit Face-to-Face Coaching) ohne Unterstützung bei der Anwendung im Berufsalltag erhalten hatten (vgl. Abb. 1).



- 1) Die im SMT erworbenen Strategien konnte ich im Umgang mit herausfordernden Situationen im Berufsalltag anwenden.
 2) Die im SMT erworbenen Strategien haben sich bisher sehr gut geeignet, um mit Herausforderungen im Berufsalltag umzugehen.

Anmerkungen: Aus Befragung t3, fünf Monate nach dem SMT; OC = Online-Coaching.

Abb. 1 Prozentuale Angaben zum effektiven Nutzen des Trainings bei Gruppen mit und ohne Online-Coaching

Auch die Befunde zur Umsetzung der Handlungsziele (Frage 2) zeigen, dass fünf Monate nach dem Training die meisten Lehrpersonen berichteten, sie hätten ihre Ziele aktiv weiterverfolgt (34 Prozent) oder bereits erreicht (28 Prozent). 21 Prozent hatten ihr Ziel zumindest eine Zeit lang verfolgt. Es zeigt sich ein signifikanter Unterschied ($\chi^2(3) = 10.766$, $p = .013$) zwischen Lehrpersonen mit Online-Coaching ($N = 37$) und jenen, die nach Abschluss des SMT keine Transferbegleitung bei der Umsetzung ihrer Ziele mittels Online-Coaching erhielten ($N = 43$) (Frage 2a). In der Gruppe mit Online-Coaching hatte nur eine Person ihr gesetztes Ziel verworfen. Zudem gaben in der Online-Coaching-Gruppe etwas mehr Personen (76 Prozent) als in der SMT-/Face-to-Face-Gruppe (51 Prozent) an, ihr Ziel aktiv weiterverfolgt oder erreicht zu haben.

Fazit und Diskussion

Ziel des Beitrags war die Beschreibung eines neu entwickelten Selbstmanagement-Trainings und die Analyse des subjektiven Nutzens und Transfers in den Berufsalltag. In Übereinstimmung mit anderen Studien (Mattern, 2012; Celebi et al., 2014) zeigt unsere Studie, dass sich das Training zur konstruktiven Bewältigung jener Anforderungen eignet, die Lehrpersonen als besonders belastend erleben.

Die Teilnehmenden schätzten die flexible Ausgestaltung des SMT, die Professionalität der Berater*innen sowie das Online-Coaching, da es ortsunabhängig, flexibel und niederschwellig ist. Besonders die Erarbeitung eines konkreten Handlungsplans scheint für die Umsetzung der Trainingsinhalte in die Praxis bedeutsam. Dabei zeichnet sich ab, dass eine Begleitung des Transfers durch Coaching den Nutzen des Trainings erwartungsgemäß (vgl. Abujatum et al., 2007) steigert. Dies verdeutlicht die Bedeutung einer prozessorientierten, handlungstheoretischen Sicht auf Selbstregulation (Berweger & Bieri Buschor, 2021), die im SMT mit dem Bearbeiten von Handlungszielen im Umgang mit individuell anspruchsvollen Herausforderungen im Berufsalltag verfolgt wird und als wichtiges Element den Umgang mit antizipierten Hindernissen bei der Zielverfolgung berücksichtigt.

Die Nutzeneinschätzung und der Stand bei der Umsetzung der Handlungsziele fünf Monate nach der Weiterbildung kann, auch wenn es vertiefender Wirkungsanalysen bedarf, als Indikator für die Effektivität des Trainings gedeutet werden. Das Resultat ist angesichts der Rahmenbedingungen erfreulich, denn die Zuteilung zur Kontrollgruppe oder einer der Trainingsgruppen erfolgte zufällig und führte bei einzelnen Lehrpersonen zu Reaktanz. Auch mit dem Coaching waren die Teilnehmenden der SMT-Gruppen 2, 3 und 4 größtenteils zufrieden, obwohl sie nicht explizit ein entsprechendes Bedürfnis geäußert hatten.

Einschränkend muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden, dass der Rücklauf zum Befragungszeitpunkt fünf Monate nach dem Training knapp 60 Prozent betrug. Insgesamt liefern die Ergebnisse dennoch wichtige Hinweise zur Relevanz einer Förderung der Selbstregulation (vgl. Affolter, 2019; Baumert & Kunter, 2006) für die Gesundheit von Lehrpersonen. Dies sollte nicht einseitig als Aufforderung zur Selbstoptimierung von Lehrpersonen verstanden werden. Selbstregulationsfähigkeiten können die subjektive Belastung durch systemische Faktoren der Schule (z. B. zunehmende Verwaltungsarbeit) nur bedingt beeinflussen. Dass sich die Lehrer*innenbildung durch den Anspruch zur Professionalisierung der (angehenden) Lehrpersonen mit dem Ziel, Belastungen proaktiv abzufedern, auszeichnet, ist zentral. Die Institutionen der Lehrer*innenbildung und die Bildungspolitik sind jedoch auch gefordert, zur Verbesserung der Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht beizutragen.

Literatur

- Abujatum, M., Arold, H., Knispel, K., Rudolf, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Intervention durch Training und Beratung. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüset für den Schulalltag* (S. 117-156). Weinheim: Beltz.
- Affolter, B. (2019). *Engagement und Beanspruchung von Lehrpersonen in der Phase des Berufseintritts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Berweger, S. & Bieri Buschor, C. (2021). Selbstregulation, selbstreguliertes Lernen und der Wert des Auswendiglernens für den Kompetenzerwerb. In D. Miller & J. Oelkers (Hrsg.), „Selbstgesteuertes Lernen“: *Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts* (S. 198-231). Weinheim u. a.: Beltz JUVENTA.
- Bieri Buschor, C., Abegg, S., Berweger, S., Braun, B., Keck Frei, A. & Périsset, N. (2018). Weiterbildung in der Berufseinstiegsphase – ein Selbstmanagement-Training für Lehrpersonen. Manual und Workbook, Pädagogische Hochschule Zürich. Verfügbar unter <https://phzh.sharepoint.com/:b/s/ap1/1233/EU0ovCuw-dRDtQ-OaqA28V0BXIViRJD-sZXvWzeyiFoSsQ> [28.10.2020].
- Celebi, C., Krahé, B & Spörer, N. (2014). Gestärkt in den Lehrerberuf: Eine Förderung berufsbezogener Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28(3), 115-126.
- Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Kaluza, G. (2011). *Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung*. Berlin: Springer.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf, Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen* (S. 51-70). Münster: Waxmann.
- Mattern, J. (2012). Selbstregulation im Lehrerberuf: Entwicklung eines Trainings für angehende Lehrkräfte. *Unterrichtswissenschaft*, 40(2), 156-173.
- Neuber, V. & Lipowsky, F. (2014). Was folgt auf den Sprung ins kalte Wasser? – Zur Entwicklung beruflicher Belastungen von Lehramtsabsolventen in der Phase zwischen Berufseinstieg und beruflicher Konsolidierung. In G. Höhle (Hrsg.), *Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht* (S. 122-137). Immenhausen: Prolog.
- Rothland, M. (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (2008). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)*. London: Pearson.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (2013). *Lehrergesundheit fördern – Schulen stärken*. Weinheim: Beltz.
- Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 192-214.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.



Andrea Keck Frei, lic.phil., Dozentin
im Zentrum für Professionalisierung und
Kompetenzentwicklung, PH Zürich.
Arbeitsschwerpunkte:
Studienwahl, Kompetenzentwicklung,
Selbstregulation

andrea.keck@phzh.ch



Simone Berweger, Dr. phil., Dozentin
für Psychologie im Leitungsteam Fachstelle Eignung,
PH Zürich.
Arbeitsschwerpunkte:
Laufbahnpsychologie, Berufseignung,
Professionalisierung und Selbstregulation

simone.berweger@phzh.ch

Zippora Bühler, M. A., Doktorandin
im Zentrum für Professionalisierung und
Kompetenzentwicklung, PH Zürich.

Arbeitsschwerpunkte:
Professionelle Entwicklung,
Selbstregulation im Lehrberuf,
Online-Coaching



zippora.buehrer@phzh.ch

Christine Wolfgramm, Dr., Professorin
für pädagogische Psychologie
an der Abteilung Sekundarstufe I, PH Zürich.

Arbeitsschwerpunkte:
Professionelle Entwicklung,
Belastung und Selbstregulation im Lehrberuf,
kulturelle Identität und Akkulturation



christine.wolfgramm@phzh.ch

Christine Bieri Buschor, Prof. Dr.,
Abteilungsleiterin Sekundarstufe I, PH Zürich.

Arbeitsschwerpunkte:
Kompetenzentwicklung,
überfachliche Kompetenzen,
Laufbahn von Lehrpersonen



christine.bieri@phzh.ch