Zweitveröffentlichung



Wiederseiner, Victoria; Martschinke, Sabine

Ressourcen zum Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings präventiv stärken : Evaluationsergebnisse eines Seminars im Grundschullehramtsstudium

Datum der Zweitveröffentlichung: 26.10.2026

Verlagsversion (Version of Record), Zeitschriftenartikel

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-117758x

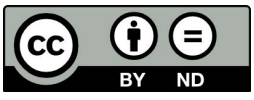
Erstveröffentlichung

Wiederseiner, Victoria; Martschinke, Sabine (2024): Ressourcen zum Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings präventiv stärken, in: Qfl - Qualifizierung für Inklusion: Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte, Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Jg. 6, Nr. 1, S. 1–16, doi: 10.21248/qfi.155

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/legalcode

QfI - Qualifizierung für Inklusion

Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte

Ressourcen zum Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings präventiv stärken - Evaluationsergebnisse eines Seminars im Grundschullehramtsstudium

Victoria Wiederseiner & Sabine Martschinke

Zusammenfassung

Bereits während des Studiums sind Lehramtsstudierende in Praktika von beruflichen Anforderungen durch heterogene Klassen betroffen. Deswegen ist eine Professionalisierung schon in der ersten Phase der Lehrerbildung für den Umgang mit diesen Anforderungen in inklusiven Settings dringend notwendig. Dazu wurde ein praxisnahes Seminar mit Situations- und Problemlöseorientierung unter Einbezug der Perspektiven der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung entwickelt. Das Seminar vereint dabei verschiedene Merkmale von erfolgreichen Lehrveranstaltungen (z. B. Fallorientierung) und wird auf mehreren Zielebenen (Lernnutzen, Weiterentwicklung der Kompetenzselbsteinschätzungen und Transferwirkung) evaluiert. Die Ergebnisse zeigen in einem Prä-Post-Vergleichsgruppendesign im Mixed-Methods-Ansatz, dass die Studierenden der Interventionsgruppe ($N = 63$) den Lernnutzen und die Transferwirkung des Seminars hoch einschätzen und sich die Kompetenzselbsteinschätzungen günstig entwickeln. Eine einfaktorielle MANOVA verdeutlicht zudem signifikante Unterschiede der Prä-Post-Differenzwerte zwischen der Interventions- und der Vergleichsgruppe ($N = 44$) in der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeit, in der sozialen Unterstützung und im wahrgenommenen Belastungserleben. Besonders die selbstregulativen Fähigkeiten und die soziale Unterstützung werden von den Studierenden der Interventionsgruppe als bedeutsame Ressourcen im Umgang mit den wahrgenommenen Belastungen eingeschätzt. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der Professionalisierung von angehenden Lehrkräften und der Implementierung im Lehramtsstudium diskutiert.

Schlagworte

Belastungen, Ressourcen, Lehramtsstudium, inklusive Settings

Title

Preventive empowerment of resources to deal with stress in inclusive settings - Evaluation results of a seminar in the first phase of teacher education

Abstract

During their studies, student teachers are already affected by the stress caused by heterogeneous classes. Therefore, early professionalisation is necessary in the first phase of teacher education to deal with stress. For this purpose, a practice-oriented seminar with a situational and problem-solving orientation was developed, taking into account the perspectives of the second and third phase of teacher education. The seminar combines various characteristics of successful courses (e.g., case-orientation) and is evaluated on several target levels (learning benefit, further development of competence self-assessments and transfer effect). The evaluation results show in a pre-post comparison group design in a mixed-methods approach that the students in the intervention group ($N = 63$) rate the learning benefits and the transfer effect highly and that the competence self-assessments develop favourably. A one-factor MANOVA also illustrates significant differences in the pre-post difference scores between the intervention and

control groups (*N* = 44) in inclusion-related self-efficacy, social support and the experience of stress. Especially the self-regulatory abilities and the ways of support are assessed by the intervention group as significant resources for dealing with stress. The results are discussed against the background of the evaluation criteria and the implementation in the first phase of teacher education.

Keywords
Stress, resources, teacher training, inclusion

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
2. Theoretischer und empirischer Hintergrund
2.1. Wahrgenommene Belastungen von (angehenden) Lehrkräften in inklusiven Settings
2.2. Ressourcen für den Umgang mit wahrgenommenen Belastungen in inklusiven Settings
3. Ressourcenorientierte Seminarbausteine zum Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings
4. Evaluation des Seminars
4.1. Evaluationsdesign
4.2. Forschungsfrage
4.3. Stichprobe
4.4. Erhebungsinstrumente
4.5. Quantitative und qualitative Analysen
5. Ergebnisse
6. Diskussion
Literatur
Kontakt
Zitation

1. Einleitung

Aufgrund der steigenden Heterogenität der Schüler*innenschaft durch gesellschaftliche Transformationsprozesse (z. B. UN-Behindertenrechtskonvention, Fluchtmigration) werden Lehrkräfte, Lehramtsanwärter*innen und Lehramtsstudierende vor allem in der Grundschule vor berufliche Anforderungen gestellt, die in Abhängigkeit von vorhandenen Ressourcen zu einer Zunahme des wahrgenommenen Belastungserlebens führen (Peperkorn, Müller, Mertz & Paulus, 2020; Rudow, 1994). Belastungen lassen sich nach Rudow (1994) in objektive und subjektive Belastungen differenzieren. Die objektiven Belastungen sind alle von außen einwirkenden beruflichen Anforderungen, die zunächst wertneutral gesehen werden. Erst durch individuelle Prozesse der Widerspiegelung werden die objektiven Belastungen in subjektive Belastungen überführt, die im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehen. Diese subjektiven Belastungen können in Abhängigkeit von vorhandenen Ressourcen langfristig entweder zu positiven Beanspruchungen (z. B. Zufriedenheit) oder negativen gesundheitsbeeinträchtigenden Beanspruchungen wie Burnout und langem Krankenstand führen (Bakker & Demerouti, 2007; Rudow, 1994). Zum Umgang mit diesen wahrgenommenen Belastungen im Lehrerberuf wird theorieübergreifend auf die Bedeutung entsprechender Ressourcen verwiesen sowie auf die Notwendigkeit, diese im

Rahmen der Lehrerausbildung auf- und auszubauen (Bakker & Demerouti, 2007; Oetjen, Martschinke, Elting, Baumann & Wissenbach, 2021). Ergebnissen der Lehrerbelastungsforschung zufolge sind aufgrund der hohen beruflichen Anforderungen, die bereits während des Lehramtsstudiums wahrgenommen werden, bis zu 51% der Lehramtsstudierenden von gesundheitsrelevanten Risikomustern betroffen (Kerkhoff, 2019). Diese können langfristig negative Auswirkungen auf die physische und psychische Gesundheit, das berufliche Engagement und die Unterrichtsqualität der angehenden Lehrpersonen haben und über die Lehrerbildungsphasen hinweg bestehen bleiben (Darius, Bunzel, Ehms-Ciechanowicz & Böckelmann, 2021; Römer, Rothland & Straub, 2018). Die Kultusministerkonferenz betont daher die Relevanz, bereits in der ersten Phase der Lehrerausbildung „die Herausforderungen an den Lehrerberuf […] sowie wesentliche Ergebnisse der Belastungs- und Stressforschung“ (KMK, 2019, S. 13) zu thematisieren und sich bereits im Lehramtsstudium mit dem Umgang mit wahrgenommenen Belastungen auseinanderzusetzen. [1]

Diesem Bedarf zufolge wurde im Rahmen des Projekts BISU eine bereits erfolgreich evaluierte Fortbildungskonzeption für Lehrkräfte (LehrKRÄFTE schonen und sinnvoll einsetzen) und Lehramtsanwärter*innen (FIT^{2020}) zum Umgang mit wahrgenommenen Belastungen in inklusiven Settings gemeinsam mit Expert*innen der Grundschulpädagogik, der Arbeitspsychologie sowie Lehrkräften und Lehramtsanwärter*innen stetig weiterentwickelt (Baumann & Martschinke, 2022; Elting et al., 2021) und soll nun auf die erste Lehrerbildungsphase ausgeweitet werden. Ziel ist es, bereits im Lehramtsstudium präventiv die Studierenden für den Umgang mit beruflichen Anforderungen in inklusiven Settings zu professionalisieren und entsprechende Ressourcen aufzubauen (Abb.1). Mit inklusiven Settings sind dabei für die Grundschule typische heterogene Zusammensetzungen der Schülerschaft gemeint, die ein Abbild der Gesellschaft darstellen und alle Kinder unabhängig von ihren (sonder-)pädagogischen Förderbedürfnissen einschließen, um deren Teilhabe zu ermöglichen. Die inklusiven Settings orientieren sich nicht nur an einem engen Begriffsverständnis von Inklusion mit der Differenzlinie Behinderung, sondern umfassen in einem weiten Begriffsverständnis mehrere Heterogenitätsdimensionen wie beispielsweise Migrationshintergrund und Lernschwierigkeiten (König, Gerhard, Kaspar & Melzer, 2019; Löser & Werning, 2015). [2]

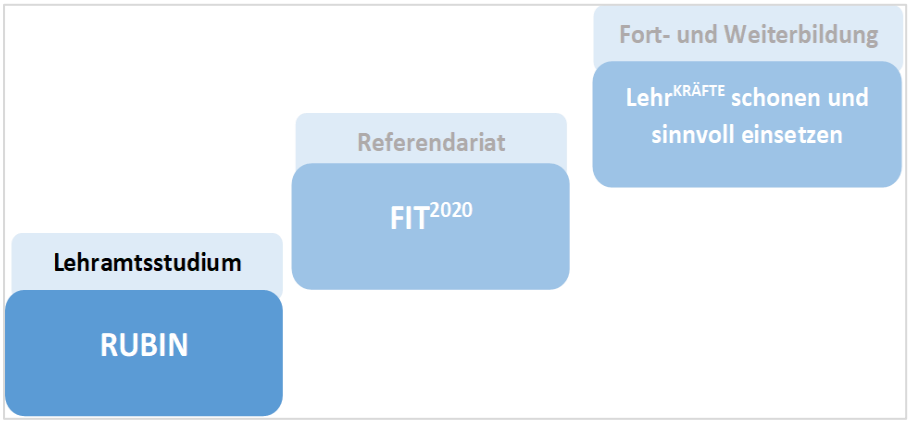


Abbildung 1: Umgang mit wahrgenommenen Belastungen über die drei Phasen der Lehrerbildung im Projekt BISU

Der vorliegende Beitrag beschreibt eine systematische Evaluation eines Seminars zur Stärkung entsprechender Ressourcen für den Umgang mit wahrgenommenen Belastungen in inklusiven Settings im Grundschullehramtsstudium in einem Prä-Post-Vergleichsgruppendesign im Mixed Methods-Ansatz. Zur Evaluation des Seminars erweisen sich die von Lipowsky und Rzejak (2021) vorgeschlagenen Zielebenen der Evaluation (Lernnutzen, Weiterentwicklung der Kompetenzen, Transferwirkung) als sinnvoll, um neben dem subjektiv eingeschätzten Lernnutzen auch die Entwicklung des wahrgenommenen Belastungserlebens und der Ressourcen sowie die antizipierte Transferwirkung der Seminarinhalte auf den zukünftigen beruflichen Schulalltag systematisch zu evaluieren. Dazu werden das Evaluationsdesign und erste Evaluationsergeb-

nisse berichtet sowie deren Implementierung mit einem Ausblick auf die gesamte Lehrerbildungskette diskutiert. [3]

2. Theoretischer und empirischer Hintergrund

2.1. Wahrgenommene Belastungen von (angehenden) Lehrkräften in inklusiven Settings

Im Vergleich zu anderen Berufsgruppen stellen Lehrkräfte nach dem Belastungs- und Beanspruchungsmodell von Rudow (2014) eine besonders belastete Gruppe dar (Mußmann, Hardwig & Riethmüller, 2017). Dabei lassen sich nach der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2005) knapp 60% der Lehrkräfte gesundheitsrelevanten Risikomustern zuordnen, die eine hohe Gefahr für Burnout und früheres Ausscheiden aus dem Beruf nach sich ziehen können. Neben wahrgenommenen Belastungen im Lehrerberuf, die mit den herausfordernden Maßnahmen der Binnendifferenzierung, der Kollaboration, der Feedbackkultur in der Klasse sowie der Planung und Umsetzung von individuellen Unterstützungsmaßnahmen (Lindner & Schwab, 2020) einhergehen, verstärken sich die subjektiven Belastungen durch die heterogenisierte und nicht oder wenig selektierte Schülerschaft vor allem in der Grundschule, die alle Kinder – unabhängig davon, welche Differenzlinie vorliegt – aufnimmt (Demerouti & Nachreiner, 2019; Peperkorn et al., 2020). So erweisen sich das differenzierte Unterrichten und die Kooperation zwar grundsätzlich nicht als neue Tätigkeiten, jedoch sind diese in Hinblick auf die heterogenere Zusammensetzung der Schüler*innenschaft komplexer geworden (Peperkorn, Müller & Paulus, 2021). Bennemann (2019) spricht hierbei einen Wandel der Aufgaben der Lehrkräfte an, der den Fokus hin zu einer Planung und Begleitung von individuellen Lernprozessen legt. In weiteren empirischen Untersuchungen zeigen Martschinke et al. (2020), dass besonders in der Grundschule der Umgang mit Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf, mit problematischem Familienhintergrund, mit sozial-emotionalen Problemen, mit störendem Unterrichts- und Arbeitsverhalten sowie mit Schwierigkeiten im Lern- und Leistungsbereich von den Grundschullehrkräften als belastend wahrgenommen wird. Auch bei den Lehramtsstudierenden lässt sich knapp die Hälfte der angehenden Lehrkräfte gesundheitsrelevanten Risikomustern zuordnen (Bauer, 2019; Kerkhoff, 2019). Die Lehramtsstudierenden berichten über hohe Werte in emotionaler Erschöpfung. Vor allem während der Praxisphasen im Studium erleben die Lehramtsstudierenden viele berufliche Anforderungen, die je nach den vorhandenen Ressourcen zu positiven oder negativen subjektiven Belastungen und langfristigen Beanspruchungen führen können (Krawiec, Fischer & Hänze, 2020; Römer et al., 2018). Die Studierenden nehmen im inklusiven Unterricht während der praktischen Phasen vor allem hohe berufliche Anforderungen im Zusammenhang mit dem Verhalten der Schüler*innen und komplexen geistigen Förderbedürfnissen sowie hinsichtlich der didaktischen Adaptionen und der Klassenführung wahr (Kopmann & Zeinz, 2016; Krawiec et al., 2020). [4]

2.2. Ressourcen für den Umgang mit wahrgenommenen Belastungen in inklusiven Settings

Ressourcen für den Umgang mit wahrgenommenen Belastungen, wie die soziale Unterstützung, (inklusive) Überzeugungen und Werthaltungen sowie selbstregulative Fähigkeiten (Oetjen et al., 2021) moderieren dabei die Verarbeitung der beruflichen Belastungen und sind für ein erfolgreiches Belastungsmanagement bedeutsam (Cramer, Friedrich & Merk, 2018; Oetjen, 2023). Gerade sozialen Ressourcen, wie zum Beispiel sozialen Beziehungen, zu anderen Personen, Rückmeldung und Feedback sowie Wertschätzung und Anerkennung (Bennemann, 2019), werden eine hohe Bedeutung im Umgang mit wahrgenommenen Belastungen zugeschrieben (Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Zudem kann auf der Systemebene der Schule der Stellenwert von multiprofessioneller Kooperation (z. B. im Ganztag) zu einer hochwertigen inklusiven Beschulung beitragen (Schuldt, Böhm-Kasper, Lütje-Klose & Demmer, 2022). Auch (inklusive) Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Lehramtsstudierende, die die Wirksamkeit und das Gelingen von Unterricht in inklusiven Settings erleben (de Boer, Pijl & Minnaert, 2011) und die sub-

jektive Überzeugung besitzen, Belastungen zu bewältigen (Zee & Koomen, 2016), sehen sich demzufolge eher Herausforderungen gewachsen (Greiner, Taskinen & Kracke, 2020). [5]

Der skizzierte theoretische und empirische Zusammenhang von wahrgenommenen Belastungen und Ressourcen in inklusiven Settings im Lehrerberuf verdeutlicht die Bedeutsamkeit verfügbarer Ressourcen zum Umgang mit wahrgenommenen Belastungen. Jedoch zeigt sich, dass die Bewältigung dieser Belastungen und die Förderung spezifischer Ressourcen bislang kaum Inhalt der universitären Lehrerbildung ist (Lamanauskas, 2018). Bereits erfolgreich evaluierte Trainingsprogramme für Lehramtsstudierende zum Umgang mit wahrgenommenen Belastungen (Görich, 2019; Kosinár & Leineweber, 2010; Schaarschmidt, 2005) orientieren sich vor allem an allgemeinen Stressbewältigungsstrategien. Es werden dabei jedoch nicht die spezifischen wahrgenommenen Belastungen in inklusiven Settings der Grundschule in systematischen Interventionsstudien berücksichtigt (Greiner et al., 2020; Karavaya, 2019). Erste empirische Ergebnisse geben Hinweise darauf, dass die Förderung dieser Ressourcen für zukünftige Lehrpersonen vielversprechend ist (Imhof & Schlag, 2018; Karavaya, 2019). Die im Folgenden beschriebenen Seminarbausteine orientieren sich daher an den zentralen Ressourcen für den Umgang mit wahrgenommenen Belastungen in inklusiven Settings. [6]

3. Ressourcenorientierte Seminarbausteine zum Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings

In fünf aufeinander aufbauenden Seminarbausteinen setzen sich die Lehramtsstudierenden mit dem Thema Belastungen in inklusiven Settings auseinander und erproben und reflektieren geeignete Möglichkeiten des Umgangs mit diesen Belastungen (Abb. 2). Das Seminar ist im Wahlpflichtbereich des Grundschullehramtsstudiums ab dem dritten Fachsemester angesiedelt, wodurch sichergestellt wird, dass alle teilnehmenden Studierenden bereits mindestens ein Praktikum in einer Grundschule absolviert haben und eigenverantwortliche Unterrichtsstunden durchgeführt haben. Ziel des Seminars ist es, die Ressourcen der Lehramtsstudierenden im Sinne des Empowerment-Ansatzes (Kliche & Kröger, 2008) frühzeitig zu stärken. Bei der Konzeption wurden sowohl inklusionsbezogene als auch grundlegende Qualitätsmerkmale für erfolgreiche Lehrveranstaltungen und Lehrerfortbildungen (z. B. Transfermöglichkeiten, soziale Interaktionen) berücksichtigt (Flaig, Heltemes & Schneider, 2021; Lipowsky & Rzejak, 2021). [7]

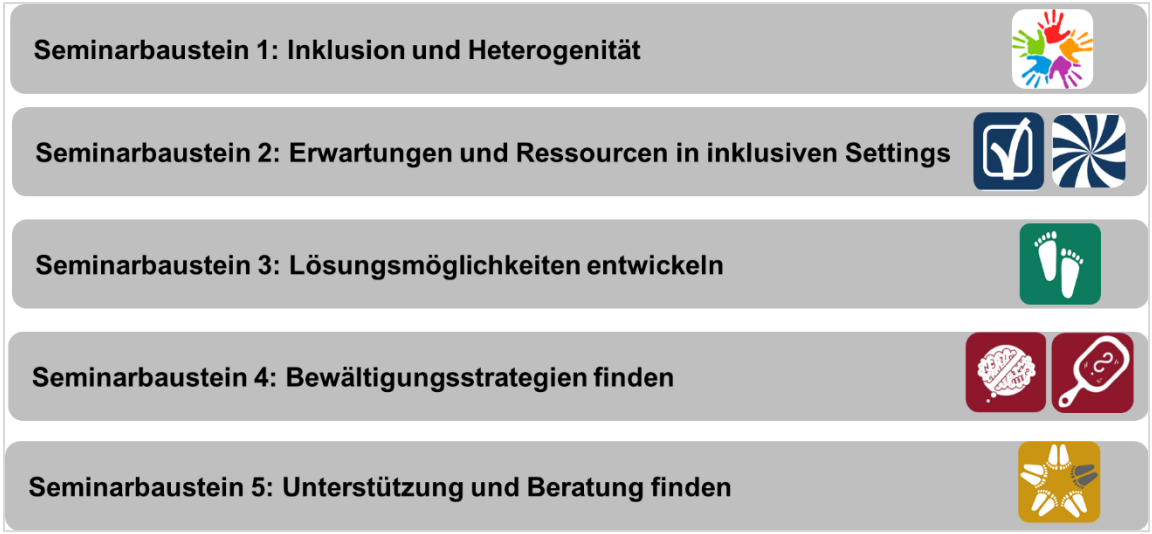


Abbildung 2: Übersicht über die Seminarbausteine

Unter Einbezug der Qualitätsmerkmale ist der praxisnahe didaktische Ansatz gekennzeichnet durch Situations- und Problemlöseorientierung, Transfermöglichkeiten in die schulische Praxis, die Verknüpfung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen zu den eigenen Handlungskompetenzen sowie kollaborative Phasen. Die Ressourcen der Lehramtsstudierenden werden damit sowohl in eigenständigen als auch in gemeinsamen Lernsituationen gestärkt. Die situations- und fallorientierten Lerngelegenheiten stellen sprachlich repräsentierte Problemsituatio-

nen (Baer et al., 2011) als Beispiele für belastende Situationen aus dem Schulalltag in inklusiven Settings dar und dienen im Rahmen des situierten Lernens als Ausgangspunkt für den Aufbau von Kompetenzen im Umgang mit wahrgenommenen Belastungen in inklusiven Settings. Durch Authentizität mit Bezug zu den realen schulischen Bedingungen können konkrete Fallbeispiele von Kindern die Möglichkeiten des Praxisbezugs im Seminar eröffnen. Als Fallvignette dient über die Seminarbausteine hinweg eine fiktive Grundschulklasse einer zweiten Jahrgangsstufe, die verschiedene Heterogenitätsmerkmale einzelner realer Schüler*innen (z. B. Migrationshintergrund, sonderpädagogischer Förderbedarf, Lernbeeinträchtigungen, Aufmerksamkeitsschwierigkeiten) umfasst (Abb.3). Diese Fälle orientieren sich an Interviews des BISU-Projekts mit Grundschullehrkräften zu ihren wahrgenommenen Belastungen in inklusiven Settings (Martschinke et al., 2020), in denen die Lehrkräfte Belastungssituationen aus ihrem eigenen Schulalltag berichteten, die für die Studierenden adaptiert wurden. [8]

Fallbeispiel Leon:

Leon geht in die Klasse 2a.
Immer wieder fällt er durch unkontrolliertes Verhalten seinen Mitschülern und Mitschülerinnen sowie der Lehrkraft gegenüber auf. Aus für die Lehrkraft kaum nachvollziehbaren Gründen, flippt er regelmäßig aus. Es ist schon mehrmals vorgekommen, dass er das Klassenzimmer verlassen hat und die Klassenlehrkraft nicht wusste, wo er hingelaufen ist.

Leon verfügt über keine Frustrationstoleranz, im sozial-emotionalen Bereich ist er äußerst überempfindlich. Sein Verhalten ist nicht seiner Altersgruppe entsprechend, er fängt plötzlich an unerbittlich zu weinen und ist kaum mehr zu beruhigen. Vergleichbar ist daher sein Verhalten eher mit dem eines Kindergartenkindes als dem eines Zweitklässlers.

An Regeln oder Abmachungen hält er sich oft nicht. So kommt es immer wieder vor, dass er im Unterricht seine Trinkflasche herausholt, was er eigentlich nicht darf. Auch hält er sich immer wieder in Bereichen des Schulgeländes auf, die für ihn verboten sind. Auf Zurechtweisungen durch Lehrkräfte findet er meist Ausreden und schiebt die Schuld auf seine Mitschülerinnen und Mitschüler.

Abbildung 3: Fallbeispiel

Inklusion und Heterogenität

Auf Grundlage dieser Fallbeispiele einer zweiten Jahrgangsstufe in der Grundschule und deren Reflexion mit den Studierenden werden in Seminarbaustein 1 die theoretischen Grundlagen zu Inklusion und Heterogenität gelegt. Dazu wird zunächst in einer Inputphase die Begriffsklärung von Heterogenität und Inklusion als Zielvorstellung vorgenommen sowie die eigene Einstellung der Studierenden zu Inklusion reflektiert. Anschließend werden einzelne Heterogenitätsdimensionen und der Umgang mit Heterogenität im Schulalltag von den Studierenden anhand von konkreten Unterrichtsbeispielen in selbstreflexiven und kollaborativen Phasen erarbeitet. [9]

Erwartungen und Ressourcen in inklusiven Settings

Seminarbaustein 2 befasst sich mit dem Bewusstwerden und der Reflexion von beruflichen Anforderungen und bereits vorhandenen sowie fehlenden Ressourcen der Studierenden zum Umgang mit wahrgenommenen Belastungen in inklusiven Settings. Dazu reflektieren die Studierenden, welche beruflichen Anforderungen an sie in der (zukünftigen) Rolle als Lehrkraft in inklusiven Settings herangetragen werden, wer diese an sie heranträgt und wie sie mit diesen umgehen können. In der Übung Ressourcenkatalog schätzen sie in einem interaktiven Dokument das Ausmaß und die Bedeutsamkeit ihrer Ressourcen anhand verschiedener Aussagen (z. B. *Die emotionale Unterstützung durch mein Umfeld*) ein. Anschließend werden die individuellen Mittelwerte berechnet und in Kraftstoffanzeigen für jede Ressource visualisiert und reflektiert (Abb. 4). [10]

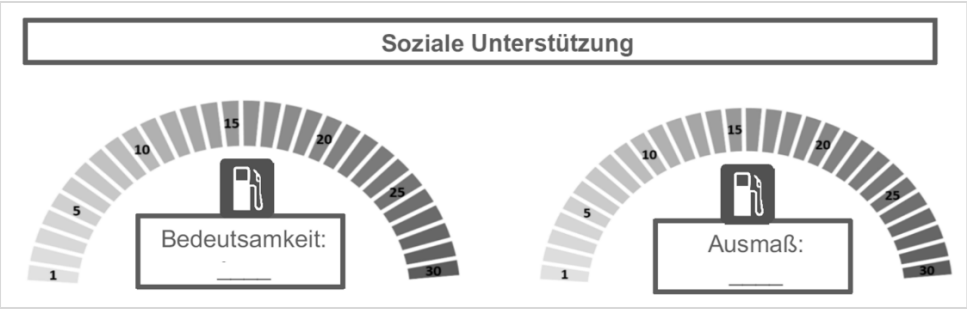


Abbildung 4: Kraftstoffanzeige der Übung „Ressourcenkatalog“

Lösungsmöglichkeiten entwickeln

Die Studierenden lernen im Seminarbaustein 3 die situations- und problembasierte Methode „Problemlösen nach Plan“ zum Umgang mit belastenden Fällen kennen und führen diese anhand der Fallbeispiele selbstständig unter Einbezug von Praxismaterialien durch. In kollaborativen Phasen erarbeiten die Studierenden zu je einem Fallbeispiel gemeinsam die ersten drei Schritte des Problemlösens nach Plan. Sie analysieren die Ausgangslage (Schritt 1), sammeln (Schritt 2) und bewerten geeignete Umsetzungsmöglichkeiten für den Unterricht in Bezug zu dem jeweiligen Fallbeispiel (Schritt 3), wodurch sie ihre eigenen Handlungskompetenzen ausbauen und Transfermöglichkeiten in die eigene unterrichtliche Praxis anbahnen können. [11]

Bewältigungsstrategien finden

Auf Grundlage eines Fallbeispiels zu einem herausfordernden Kind werden in Seminarbaustein 4 die emotionalen und verhaltensbezogenen Bewältigungsmuster als Lehrkraft im Umgang mit diesem Fall reflektiert. Anschließend setzen sich die Studierenden selbstreflexiv und kooperativ mit Möglichkeiten auseinander, mit negativen Gefühlen im Lehrerberuf umzugehen (z. B. Strategien zum Durchbrechen von Grübelkreisläufen). Dazu werden zunächst die Auslöser von solchen negativen Gefühlen analysiert und nachfolgend Strategien zum Umgang mit negativen Gefühlen und Grübeln erarbeitet. [12]

Unterstützung und Beratung finden

In Seminarbaustein 5 wird problembasiert ein eigener belastender Fall der Studierenden aus ihren schulischen Praktika in einer kollegialen Fallberatung nach dem Heilsbronner Modell (Spangler, 2012) bearbeitet. Diese stellt als Form der sozialen Unterstützung ein strukturiertes Beratungsgespräch nach einem feststehenden Ablauf mit verteilten Rollen in der Gruppe dar (Tietze, 2018), in dem die Studierenden kollaborativ Handlungsoptionen entwickeln und so ihr Handlungsrepertoire für vergleichbare Situationen erweitern. [13]

4. Evaluation des Seminars

4.1. Evaluationsdesign

Das Ziel der Evaluation ist es, die Wirksamkeit des Seminars im Rahmen eines Prä-Post-Vergleichsgruppendesigns (Köller, 2020) zu untersuchen sowie das Fortbildungskonzept LehrKRÄFTE schonen und sinnvoll einsetzen auf die erste Phase der Lehrerbildung auszuweiten. Durch Fragebogenerhebungen und leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften und Lehramtsanwärter*innen zur Bewertung und Reflexion der Fortbildungen wurden diese in einem iterativen Prozess kontinuierlich weiterentwickelt und bildeten die Grundlage für die Konzeption des Seminars. Die Evaluation des Seminars erfolgt anhand verschiedener Erhebungsinstrumente (Fragebögen und Analyse von Lernprodukten) auf mehreren Zielebenen (Balzer & Beywl, 2018; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) und orientiert sich an konkreten Merkmalen von erfolgreichen Lehrveranstaltungen (Flaig et al., 2021) und Fortbildungen für (angehende) Lehrkräfte (Lipowsky & Rzejak, 2021). Dabei sollen im Folgenden Evaluationsdaten aus den Fragebogenerhebungen und die Analyse der Lernprodukte im Fokus stehen. Zur systematischen Evaluation schlagen Lipowsky und Rzejak (2021) vier Zielebenen vor, die den Lernnutzen und die Zufriedenheit der Teilnehmenden (1), die Weiterentwicklung des Wissens und der Kompetenzen (2),

die Weiterentwicklung des unterrichtlichen Handelns (3) und die Förderung des Lernens der Schüler*innen umfassen (4). Diese Zielebenen werden in der vorliegenden Untersuchung auf die systematische Evaluation des Seminars übertragen, wobei nur die ersten drei Zielebenen aufgrund der fehlenden Anwendbarkeit des Unterrichtsgegenstands in der ersten Phase der Lehrerbildung auf Zielebene vier im Fokus stehen und folgendermaßen beschrieben werden. Auf der ersten Zielebene der Evaluation wird die Zufriedenheit und der subjektiv eingeschätzte Lernnutzen der teilnehmenden Studierenden in Hinblick auf die Konzeption des Seminars erfasst. Die zweite Ebene untersucht in einem Prä-Post-Vergleichsgruppendesign die Weiterentwicklungen der Kompetenzselbsteinschätzungen des wahrgenommenen Belastungserlebens und der Ressourcen der Lehramtsstudierenden. Die dritte Ebene umfasst in Form der antizipierten Anwendbarkeit der Seminarinhalte die Transferwirkung in den zukünftigen beruflichen Alltag der Studierenden. [14]

4.2. Forschungsfrage

Ziel des Seminars ist die präventive Stärkung der Ressourcen der Grundschullehramtsstudierenden im Umgang mit wahrgenommenen Belastungen in inklusiven Settings. In einem quasi-experimentellen Prä-Post-Vergleichsgruppendesign wird das Seminar auf den ausgewählten drei Zielebenen systematisch und multiperspektivisch mit einer Kombination aus quantitativen und qualitativen Erhebungs- und Auswertungsverfahren im Mixed-Methods Ansatz evaluiert. Das mehrstufige Evaluationsverfahren dient dazu, die subjektiven Daten der Studierenden zu ihrem Lernnutzen, der Weiterentwicklung der Kompetenzselbsteinschätzungen und der antizipierten Anwendbarkeit anzureichern und zu vertiefen, um reichhaltige und umfassende Evaluationsergebnisse zu generieren (Bryman, Becker & Sempik, 2008). [15]

Dabei soll folgenden Forschungsfragen nachgegangen werden: [16]

1. Wie schätzen die Grundschullehramtsstudierenden ihren subjektiv eingeschätzten Lernnutzen des Seminars ein? (Ebene 1) [17]
2. Wie schätzen die Grundschullehramtsstudierenden ihr wahrgenommenes Belastungserleben und ihre Ressourcen nach dem Besuch des Seminars im Prä-Post Vergleich im Vergleich zu einer Vergleichsgruppe ein und welche Ressourcen sehen sie als besonders bedeutsam an? (Ebene 2) [18]
3. Wie schätzen die Grundschullehramtsstudierenden die antizipierte Anwendbarkeit der Seminarinhalte ein? (Ebene 3) [19]

4.3. Stichprobe

Die Studierenden der Interventionsgruppe (N = 63) wurden im Zeitraum von Wintersemester 2021/2022 bis einschließlich Wintersemester 2022/2023 jeweils zu Semesterbeginn und -ende befragt. Dabei gaben 85 % der Studierenden an, weiblich zu sein. 67% der Studierenden befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung im dritten Semester, 10% im vierten, 16% im fünften und 7% im sechsten Semester. Zudem wurde eine weitere Seminarveranstaltung zum professionellen Umgang mit Heterogenität als Vergleichsgruppe herangezogen. Die Zuteilung zur Interventions- und Vergleichsgruppe erfolgte durch freiwillige Anmeldungen der Studierenden zu den Seminaren. Das Seminar der Vergleichsgruppe thematisiert in selbstständigen und kollaborativen Arbeitsphasen mit Online-Lernelementen die Aufgaben einer Lehrkraft in der Grundschule, den Begriff Heterogenität und den pädagogisch-didaktischen sowie den strukturellen Umgang mit Heterogenität, geht jedoch nicht spezifisch, sondern nur implizit auf den Umgang mit wahrgenommenen Belastungen in inklusiven Settings und die Stärkung entsprechender Ressourcen ein. Die Studierenden der Vergleichsgruppe (N = 44) wurden ebenfalls zu Beginn und am Ende des Semesters befragt. 86% der Studierenden der Vergleichsgruppe gaben an, weiblich zu. 57% studierten zum Zeitpunkt der Erhebung im dritten Semester, 15% im vierten, 19% im fünften und 9% im sechsten Semester. Die Seminarveranstaltungen umfassen dabei vergleichbar jeweils 13 Sitzungen mit je zwei Semesterwochenstunden. [20]

4.4. Erhebungsinstrumente

Die Studierenden wurden mittels Online-Fragebögen entsprechend der Zielebenen der Evaluation zu ihrem Lernnutzen, im Prä-Post Vergleich zu ihrem wahrgenommenen Belastungserleben und den Ressourcenbereichen (soziale Unterstützung, inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit, Einstellung zu Inklusion) sowie zur antizipierten Anwendbarkeit der Seminarinhalte befragt. Bei der Erfassung des wahrgenommenen Belastungserlebens erfolgte ein Rückgriff auf erprobte Skalen des Maslach Burnout Inventars für Studierende (Wörfel, Gusy, Lohman & Kleiber, 2015) und der AVEM-Diagnostik (Schaarschmidt, 2005), die jedoch eher das allgemeine Belastungserleben erfassen und daher adaptiert und mit dem Schwerpunkt auf inklusive Settings ausgerichtet wurden. Bei der Operationalisierung der Ressourcen, des Lernnutzens und der antizipierten Anwendbarkeit wurden bereits erprobten Skalen an die Zielgruppe der Studierenden angepasst (Tab. 1). Die vierstufige Skalierung wurde ebenfalls übernommen und findet in der neu entwickelten Skala Anwendung. Um die interne Konsistenz der eingesetzten Skalen zu bestimmen, wurde Cronbachs Alpha herangezogen. Die Werte liegen für alle Skalen in einem guten bis sehr guten Bereich. [21]

Skala	Item	Beispiel	α
Lernnutzen (Elting et al., 2021; Haenisch, 1990)	10	„Die Inhalte und Übungen des Moduls helfen mir, mich mit dem Thema „Belastungen im Lehrerberuf“ auseinanderzusetzen.	.80
Belastungserleben (Schaarschmidt, 2005; Wörfel et al., 2015)	5	„Ich fühle mich belastet, wenn ich Kinder mit besonderen (Förder-) Bedürfnissen in der Klasse habe.“	.87
Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit (Bosse & Spörer, 2014)	4	„Ich bin mir sicher, dass ich in inklusiven Settings auch bei größten Leistungsunterschieden für jedes Kind ein angemessenes Lernangebot bereithalten kann.“	.78
Einstellung zu Inklusion (Bosse & Spörer, 2014)	4	„Unterricht in inklusiven Settings kann grundsätzlich so gestaltet werden, dass er allen Kindern gerecht wird.“	.72
Soziale Unterstützung (Kunter et al., 2010)	5	„Ich kann mit anderen Personen (z. B. anderen Studierenden, Praktikumslehrkraft, zukünftigen Kolleginnen und Kollegen) über die täglichen Probleme mit Schüler*innen im inklusiven Unterricht reden.“	.90
Anwendbarkeit der Seminarinhalte (Elting et al., 2021; Haenisch, 1990)	10	„Ich fühle mich in der Lage, die Inhalte und Übungen des Moduls im Umgang mit den Belastungen meiner Praktikumsphasen und meines späteren Berufsalltages anzuwenden.“	.79

Anmerkungen: N = 107, vierstufige Likertskalen 1 = “stimme gar nicht zu“ bis 4 = “stimme voll und ganz zu“
Tabelle 1: Erhebungsinstrument

Zusätzlich wurden die Studierenden der Interventionsgruppe (*N* = 63) in einer Reflexionsaufgabe (*Welche Ressource ist für Sie im Umgang mit Belastungen inklusiven Settings besonders bedeutsam?*) im Rahmen ihrer Lernprodukte schriftlich zu Semesterende nach ihrer selbst eingeschätzten bedeutsamsten Ressource im Umgang mit wahrgenommenen Belastungen befragt. [22]

4.5. Quantitative und qualitative Analysen

Nach einer Prüfung der Gruppenunterschiede zum ersten Messzeitpunkt wurde eine Prüfung der Unterschiede der Prä-Post-Differenzwerte des wahrgenommenen Belastungserlebens und der Ressourcen der Interventions- und Vergleichsgruppe zu beiden Messzeitpunkten sowie eine einfaktorielle MANOVA eingesetzt. Mittels der einfaktoriellen MANOVA können multivariate Unterschiede der Prä-Post-Differenzwerte zwischen der Interventions- und Vergleichsgruppe über alle abhängigen Variablen hinweg geprüft werden. Die Auswertung der Daten erfolgt mit Hilfe der Software SPSS 29. Um eine statistisch valide Überprüfung durchführen zu können, wurden die Daten vorab auf Normalverteilung, Varianzhomogenität und Multikollinearität überprüft (Döring, 2023). Da die Einstellung zu Inklusion das Kriterium der Normalverteilung knapp verfehlt, wurden die Gruppenunterschiede zu Semesterbeginn mit einem non-parametrischen Verfahren (Mann-Whitney-U-Test) überprüft. Aufgrund der Robustheit der einfaktoriellen MANOVA gegenüber der Verletzung der Normalverteilung wurde diese zur Prüfung der Unterschiede der Prä-Post Differenzwerte zum wahrgenommenen Belastungserleben und zu den Ressourcen

zwischen Interventions- und Vergleichsgruppe herangezogen (Finch, 2005). Im Rahmen des Mixed-Methods-Ansatzes (Bryman et al., 2008) erfolgte die qualitative Auswertung der Reflexionsaufgabe in Anlehnung an das Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022). Dabei wurden Prozesse der Strukturierung und Zusammenfassung miteinander verknüpft. Die Hauptkategorien zur Kodierung des Materials wurden zunächst deduktiv nach Oetjen et al. (2021) an das Material herangetragen und induktiv angepasst. Die Güte des Vorgehens wurde mittels einer Intercoderübereinstimmung abgesichert (.71 < κ < .92). [23]

5. Ergebnisse

Evaluationsergebnisse Ebene 1: Subjektiv eingeschätzter Lernnutzen

Die Evaluationsergebnisse des Seminars zeigen, dass die Studierenden alle Seminarbausteine hinsichtlich des selbst eingeschätzten Lernnutzens mit Werten nahe dem Maximalwert 4 bewerten. Besonders die situations- und problembasierten sowie praxisnahen Seminarbausteine 1, 3 und 5 mit einem Wechsel aus kollaborativen und selbstreflexiven Phasen werden sehr hoch eingeschätzt (Tab. 2). [24]

	Lernnutzen		
	M	SD	MIN-MAX
Seminarbaustein 1: Heterogenität und Inklusion	3.78	.34	3-4
Seminarbaustein 2: Erwartungen und Ressourcen reflektieren	3.50	.45	3-4
Seminarbaustein 3: Problemlösen nach Plan	3.53	.45	2-4
Seminarbaustein 4: Strategien der Bewältigung finden	3.47	.49	3-4
Seminarbaustein 5: Unterstützung und Beratung finden	3.65	.47	2-4

Tabelle 2: Evaluationsergebnisse Ebene 1- Lernnutzen (*N* = 63)

Evaluationsergebnisse Ebene 2: Belastungen und Ressourcen im Prä-Post-Vergleich

Zur Prüfung der zentralen Tendenzen des wahrgenommenen Belastungserlebens und der Ressourcen der Studierenden wurde vor dem Besuch der Seminare in der Interventions- und Vergleichsgruppe ein Mann-Whitney-U-Test durchgeführt. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass sich die beiden Gruppen in ihren Ressourcen nicht statistisch signifikant voneinander unterscheiden. Lediglich das wahrgenommene Belastungserleben ist zu Semesterbeginn in der Interventionsgruppe (Mdn=2.40) gegenüber der Vergleichsgruppe (Mdn=2.0) signifikant höher ausgeprägt ($U = 2207$, $p = .006$, $r = .22$). Nach Cohen (1988) ist dieser Unterschied zwar nur schwach, aber muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden. Die deskriptive Betrachtung der Prä-Post Differenzwerte zeigt, dass sich die Ressourcen in der Interventionsgruppe positiv entwickeln und die Studierenden besonders bei der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeit und der sozialen Unterstützung im Vergleich zur Vergleichsgruppe zulegen. Die Prä-Post Differenzwerte verdeutlichen im Unterschied zur Vergleichsgruppe, dass sich die Studierenden der Interventionsgruppe weniger belastet wahrnehmen (Abb. 5). Die Prüfung der multivariaten Unterschiede der Prä-Post Differenzwerte mittels einfaktorieller MANOVA zeigt einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen für die kombinierten abhängigen Variablen ($F (4, 95) = 4.234$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .151$, Wilk's $\Lambda = .849$). Post-hoc wurde für jede abhängige Variable eine einfaktorielle Varianzanalyse durchgeführt. Es zeigt sich ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen der Interventions- und Vergleichsgruppe für die inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit ($F (1,98) = 6.202$, $p = .014$, partielles $\eta^2 = .060$), das wahrgenommene Belastungserleben ($F (1, 98) = 9.291$, $p = .003$, partielles $\eta^2 = .087$) und die soziale Unterstützung ($F (1, 98) = 9.731$, $p = .002$, partielles $\eta^2 = .093$). [25]

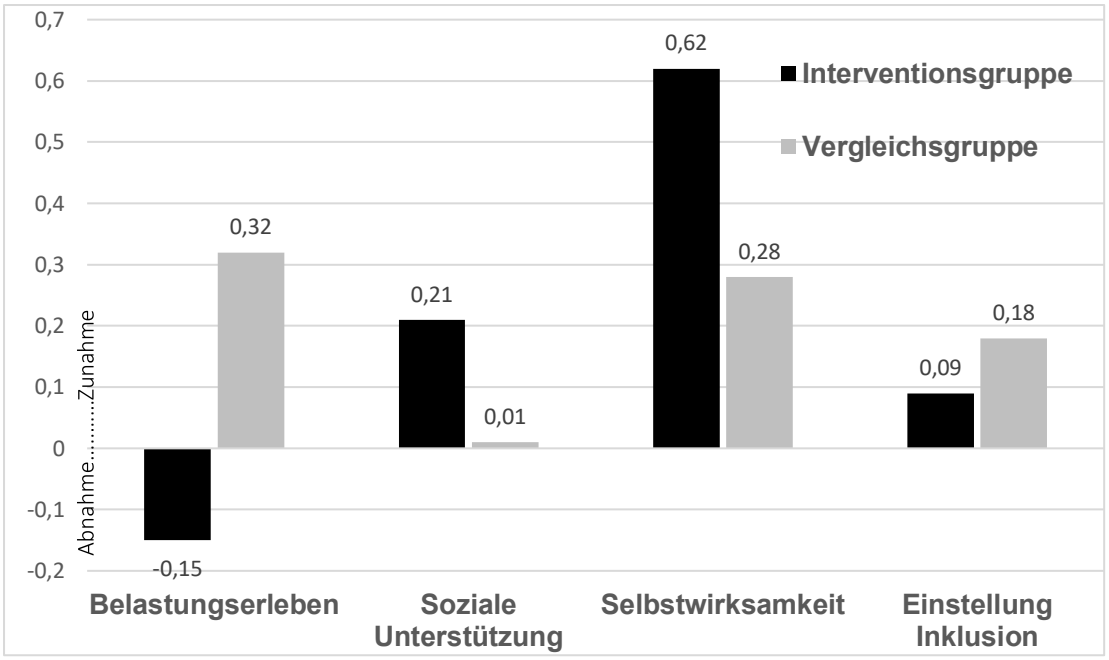


Abbildung 5: Prä-Post Differenzwerte des wahrgenommenen Belastungserlebens und der Ressourcen der Interventions- (*N* = 63) und der Vergleichsgruppe (*N* = 44) zu zwei Messzeitpunkten

In der qualitativen Auswertung der bedeutsamsten Ressourcen der Studierenden der Interventionsgruppe (*N* = 63) zu Semesterende konnten in den 63 genannten Ressourcen vier zentrale Hauptkategorien (selbstregulative Fähigkeiten, Formen der Unterstützung, eigene (inklusive) Einstellung und pädagogisch-didaktisches Wissen) deduktiv identifiziert und induktiv angepasst werden. In der am häufigsten genannten Kategorie *selbstregulative Fähigkeiten* beschreiben die Studierenden Maßnahmen zum Erhalt ihrer eigenen Erholungs- und Entspannungszeiten in Abgrenzung zur Arbeitszeit, die eigene Distanzierungsfähigkeit sowie den achtsamen Umgang mit sich selbst. Die zweite Hauptkategorie umfasst Möglichkeiten der Unterstützung, wie beispielweise die soziale Unterstützung durch direkte Ansprechpersonen wie Praktikumslehrkräfte, das Kollegium, die Schulleitung, andere Studierende sowie Freunde und Familie. Unter der Kategorie der eigenen (inklusiven) Einstellung sehen die Studierenden vor allem die eigene Überzeugung, dass Inklusion gelingen kann und sie Inklusion positiv gegenüberstehen als Ressource. Zuletzt beschreiben die Studierenden in der Kategorie pädagogisches-didaktisches Wissen grundlegende Möglichkeiten der Unterrichtsplanung und -gestaltung wie Individualisierung und Differenzierung, um mit Heterogenität in der Grundschule umzugehen (Tab. 3). [26]

Hauptkategorie	Häufigkeit	Cohens Kappa	Ankerbeispiel
(1) Selbstregulative Fähigkeiten	26	.81	„Sich selbst Arbeitszeiten und somit auch Zeiten ohne Arbeit festzulegen“ (NF2000)
(2) Formen der Unterstützung	16	.92	„Meine sozialen Kontakte, wie Freunde und Familie, welche mir immer den Rücken stärken und mein Kollegium“ (HG2002)
(3) Eigene (inklusive) Einstellung	12	.73	„Die Überzeugung, dass Inklusion gelingen kann“ (VB2000)
(4) Pädagogisch-didaktisches Wissen	9	.71	„Differenzierung und Individualisierung, um mit Heterogenität umzugehen“ (MH1998)

Tabelle 3: Übersicht der Hauptkategorien (absteigend sortiert nach Häufigkeiten)

Evaluationsergebnisse Ebene 3: Antizipierte Anwendbarkeit der Seminarinhalte

Die Evaluationsergebnisse auf der Ebene der antizipierten Anwendbarkeit der Seminarinhalte verdeutlichen, dass die Studierenden dem Seminar eine hohe antizipierte Transferwirkung auf ihre Praktikumsphasen und ihren zukünftigen Schulalltag in inklusiven Settings zuschreiben. Besonders Seminarbausteine 1, 3 und 5 werden von den Studierenden nahe dem Maximalwert von 4 bewertet (Tab.4). [27]

	Geplante Anwendbarkeit der Inhalte		
	M	SD	MIN-MAX
Seminarbaustein 1: Heterogenität und Inklusion	3.67	.38	3-4
Seminarbaustein 2: Erwartungen und Ressourcen reflektieren	3.40	.49	2-4
Seminarbaustein 3: Problemlösen nach Plan	3.50	.52	2-4
Seminarbaustein 4: Strategien der Bewältigung finden	3.46	.44	3-4
Seminarbaustein 5: Unterstützung und Beratung finden	3.55	.44	3-4

Tabelle 4: Evaluationsergebnisse Ebene 3- Antizipierte Transferwirkung

6. Diskussion

Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass die Studiereden den Lernnutzen und die Anwendbarkeit der Seminarinhalte positiv bewerten. In der Interventionsgruppe entwickeln sich vor allem das wahrgenommene Belastungserleben, die inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit und die soziale Unterstützung im Vergleich zur Vergleichsgruppe günstig. Außerdem sehen die Studierenden ebenso wie bisherige Forschungsbefunde zu Lehrkräften (Oetjen et al., 2021) die selbstregulativen Fähigkeiten und die soziale Unterstützung als bedeutsame Ressourcen an, welche für ein erfolgreiches Belastungsmanagement entscheidend sind (Cramer et al., 2018). [28]

Beim Forschungsdesign zeigen sich Limitationen dahingehend, dass keine randomisierte Zuordnung zur Interventions- und Vergleichsgruppe aufgrund der Untersuchung von natürlichen Gruppen vorliegt (Köller, 2020). So nehmen stärker belastete Studierende an der Interventionsgruppe teil, was bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden muss, sowie in Anschlussstudien durch Randomisierung angepasst werden sollte. Bei der Operationalisierung des wahrgenommenen Belastungserlebens und der Ressourcen kann angemerkt werden, dass das wahrgenommene Belastungserleben mittels adaptierter etablierter Skalen erhoben wurde, welche jedoch mittels Selbsteinschätzungen Bewältigungsstile im Umgang mit Belastungen erfassen und keine langfristigen Aussagen zur Gesundheitssituation der Studierenden zulassen. Daher wären Follow-Up Messungen mit zusätzlichen qualitativen Daten für valide Aussagen wünschenswert. Auch die Erhebung der inklusionsbezogenen Einstellung fokussiert nur die kognitive Komponente, welche durch eine mehrdimensionale Betrachtung auch die affektive und verhaltensbezogene Dimension einbeziehen könnte. Zudem können noch keine Aussagen darüber getroffen werden, welche Merkmale des Seminars (z. B. fallbasiertes Lernen, Kollaboration) für die positive Entwicklung der Studierenden der Interventionsgruppe entscheidend sind. [29]

Insgesamt können deswegen die Evaluationsdaten als erste Befunde gedeutet werden, dass bereits im Studium geeignete Ressourcen für den Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings in der Grundschule durch spezifische Angebote gestärkt werden können (Greiner et al., 2020). Des Weiteren liefern die Ergebnisse erste Erkenntnisse darüber, welche Ressourcen von den Studierenden als besonders bedeutsam eingeschätzt werden und welche noch weiter ausgebaut werden sollten. Damit folgt das Seminar den Forderungen der KMK (2019), den Umgang mit Belastungen im bereits im Curriculum der ersten Phase der Lehrerbildung zu implementieren (Karavaya, 2019). [30]

Literatur

Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldimann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *14*(1), 85–117. doi: 10.1007/s11618-011-0168-5

Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources Model: State of the Art. *Journal of Managerial Psychology*, *22*(3), 309–328. doi: 10.1108/02683940710733115

Balzer, L. & Beywl, W. (2018). *evaluiert: erweitertes Planungsbuch für Evaluationen im Bildungsbereich* (2., überarb. Aufl.). Bern: hep verlag.

Bauer, J. F. (2019). *Personale Gesundheitsressourcen im Studium und Arbeitsleben. Transaktionales Rahmenmodell und Anwendung auf das Lehramt* (Gesundheitspsychologie). Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-658-26453-6

Baumann, R. & Martschinke, S. (2022). Ressourcen- und Handlungsspektrum von Grundschullehramtsanwärter:innen im Vorbereitungsdienst für den Umgang mit fallspezifischen Belastungen. Erste Ergebnisse aus der Studie FIT 2020. In E. Gläser, J. Poschmann, P. Büker & S. Miller (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 26, S. 100–105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. doi: 10.35468/5965-11

Bennemann, E.-M. (2019). *Die Arbeits- und Gesundheitssituation von Lehrkräften. Aufgaben, Belastungen und Ressourcen an integrierten und inklusiven Schulen* (Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg - Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung, Bd. 5). Münster: Waxmann.

Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, *6*(4), 279–299. doi: 10.25656/01:10019

Bryman, A., Becker, S. & Sempik, J. (2008). Quality Criteria for Quantitative, Qualitative and Mixed Methods Research: A View from Social Policy. *International Journal of Social Research Methodology*, *11*(4), 261–276. doi: 10.1080/13645570701401644

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum. doi: 10.4324/9780203771587

Cramer, C., Friedrich, A. & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung*, (1), 1–23. doi: 10.25656/01:16575

Darius, S., Bunzel, K., Ehms-Ciechanowicz, E. & Böckelmann, I. (2021). Psychische Gesundheit bei Referendaren. *Prävention und Gesundheitsförderung*, *16*(3), 215–224. doi: 10.1007/s11553-020-00809-6

De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, *15*(3), 331–353. doi: 10.1080/13603110903030089

Demerouti, E. & Nachreiner, F. (2019). Zum Arbeitsanforderungen-Arbeitsressourcen-Modell von Burnout und Arbeitsengagement – Stand der Forschung. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, *73*(2), 119–130. doi: 10.1007/s41449-018-0100-4

Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer. doi: 10.1007/978-3-662-64762-2

Elting, C., Baumann, R., Martschinke, S., Grüning, M., Niessen, C., Kopp, B. et al. (2021). 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.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 25, S. 369–376). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-31737-9_41

Finch, H. (2005). Comparison of the Performance of Nonparametric and Parametric MANOVA Test Statistics when Assumptions Are Violated. *Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, *1*(1), 27–38. doi: 10.1027/1614-1881.1.1.27

Flaig, M., Heltemes, T. & Schneider, M. (2021). Lernförderliche Durchführung von Lehrveranstaltungen. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (utb. Hochschullehre, Bd. 5408, S. 73–86). Bielefeld: wbv. doi: 10.36198/9783838554082

Görich, K. (2019). *Fit fürs Klassenzimmer. Konzeption und Evaluation eines Resilienzförderungsprogramms für Lehramtsstudierende* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. doi: 10.35468/5791

Greiner, F., Taskinen, P. & Kracke, B. (2020). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. *Unterrichtswissenschaft*, *48*(2), 273–295. doi: 10.1007/s42010-020-00069-5

Haenisch, H. (1990). Evaluation in der Lehrerfortbildung. Ziele, Verfahrensweisen, Beispiele. *forum Lehrerfortbildung*, (17), 5–51.

Imhof, M. & Schlag, M. (2018). Herausforderungen im Lehramtsstudium: Beobachten und Reflektieren im vertrauten Terrain? Das Beispiel der Praktikumsdokumentation Uni cum Praktikum. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 45–68). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-17086-8_3

Karavaya, A. M. (2019). *Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung im Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudierenden*. Dissertation. Johannes Gutenberg-Universität, Mainz. Verfügbar unter: https://d-nb.info/120460763X/34

Kerkhoff, M. (2019). Verhaltensmuster von Studierenden des Lehramts für die Primarstufe. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske et al. (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (Jahrbuch Grundschulforschung, S. 47–51). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-26231-0_6

Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating Training Programs. The Four Levels* (3. Aufl.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Kliche, T. & Kröger, G. (2008). Empowerment in Prävention und Gesundheitsförderung. Eine konzeptkritische Bestandsaufnahme von Grundverständnissen, Dimensionen und Erhebungsproblemen. *Gesundheitswesen*, *70*(12), 715–720. doi: 10.1055/s-0028-1102956

Köller, O. (2020). Evaluation pädagogisch-psychologischer Maßnahmen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3., vollst. überarb. u. aktual. Aufl. aktual., S. 335–347). Berlin: Springer. doi: 10.1007/978-3-662-61403-7_14

König, J., Gerhard, K., Kaspar, K. & Melzer, C. (2019). Professionelles Wissen von Lehrkräften zur Inklusion: Überlegungen zur Modellierung und Erfassung mithilfe standardisierter Testinstrumente. *Pädagogische Rundschau*, *73*(1), 43–64. doi: 10.3726/PR012019.0004

Kopmann, H. & Zeinz, H. (2016). Lehramtsstudierende und Inklusion. Einstellungsbezogene Ressourcen, Belastungsempfinden in Hinblick auf unterschiedliche Förderbedürfnisse und Ideen zur Individualförderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *62*(2), 263–281. doi: 10.25656/01:16749

Kosinár, J. & Leineweber, S. (2010). *Ganzheitliche Stressprävention in der Lehrerausbildung. Konzept, Training und Begleitforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Krawiec, V., Fischer, A. & Hänze, M. (2020). Anforderungen und Erschöpfung während Schulpraktika im Lehramtsstudium. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Edition ZfE, Bd. 9, S. 265–287). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-24209-1_9

Kultusministerkonferenz (KMK). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019,* Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

Kunter, M., Anders, Y., Hachfeld, A., Klusmann, U., Löwen, K., Richter, D. et al. (2010). *COACTIV-R: Eine Studie zum Erwerb professioneller Kompetenz von Lehramtsanwärtern während des Vorbereitungsdienstes. Dokumentation der Erhebungsinstrumente für den ersten und zweiten Messzeitpunkt*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin: unveröffentlichtes Dokument.

Lamanauskas, V. (2018). Teacher health literacy: Why does it matter? *Problems of Education in the 21st Century*, *76*(1), 4–6. doi: 10.33225/pec/18.76.04

Lindner, K.-T. & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 1–21. doi: 10.1080/13603116.2020.1813450

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden,* Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Fortbildungen_fuer_Lehrpersonen_wirksam_gestalten.pdf

Löser, J. M. & Werning, R. (2015). Inklusion - allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, *26*(51), 17–24. doi: 10.25656/01:11567

Martschinke, S., Elting, C., Grüning, M., Kopp, B., Niessen, C. & Schröder, C. (2020). Belastende Fälle in inklusiven Settings – erste Ergebnisse aus dem Kooperationsprojekt BISU. In N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 24, S. 277–281). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-27529-7_45

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Mußmann, F., Hardwig, T. & Riethmüller, M. (2017). *Niedersächsische Arbeitsbelastungsstudie 2016: Lehrkräfte an öffentlichen Schulen. Ergebnisbericht*. Göttingen: Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der Georg-August-Universität Göttingen. doi: 10.3249/webdoc-3974

Oetjen, B. (2023). Why Inclusive Resources Matter - The Importance of Inclusive Internal Resources for Strain and Intended Inclusive Practices of Pre-Service Teachers. *Education Sciences*, *13*(5), 1–18. doi: 10.3390/educsci13050523

Oetjen, B., Martschinke, S., Elting, C., Baumann, R. & Wissenbach, L. (2021). Ressourcen von Grundschullehrkräften in inklusiven Settings und ihr Zusammenspiel mit inklusiver Selbstwirksamkeit. *ZfG - Zeitschrift für Grundschulforschung*, *14*(2), 375–390. doi: 10.1007/s42278-021-00116-9

Peperkorn, M., Müller, K., Mertz, K. & Paulus, P. (2020). Dealing with inclusion – teachers' assessment of internal and external resources. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. doi: 10.1080/13603116.2020.1821450

Peperkorn, M., Müller, K. & Paulus, P. (2021). Inklusionsbezogene Anforderungen in Zusammenhang mit personalen und beruflichen Ressourcen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *24*(6), 1335–1354. doi: 10.1007/s11618-021-01053-0

Römer, J., Rothland, M. & Straub, S. (2018). Bedingungsfaktoren des Beanspruchungserlebens von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 265–286). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-19536-6_10

Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Huber.

Rudow, B. (2014). *Die gesunde Arbeit. Psychische Belastungen, Arbeitsgestaltung und Arbeitsorganisation* (3., aktual. Aufl.). München: De Gruyter Oldenbourg. doi: 10.1524/9783486855784

Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (Beltz Pädagogik, 2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl., S. 81–97). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-18990-1_5

Schuldt, A., Böhm-Kasper, O., Lütje-Klose, B. & Demmer, C. (2022). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagsschulen als Lerngegenstand in der digitalen Hochschullehre. Gelingensbedingungen, Chancen und Grenzen von Online-Lehrveranstaltungen in Bezug auf die Förderung von multiprofessioneller Kooperation in der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung. In A. Schröter, M. Kortmann, S. Schulze, K. Kempfer, S. Anderson, G. Sevdiren et al. (Hrsg.), *Inklusion in der Lehramtsausbildung. Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse* (S. 177–190). Münster: Waxmann. doi: 10.31244/9783830995999

Spangler, G. (2012). *Kollegiale Beratung. Heilsbronner Modell zur kollegialen Beratung* (2., erw. u. erg. Aufl.). Nürnberg: Mabase.

Tietze, K.-O. (2018). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln* (9. Aufl.). Reinbeck: Rowohlt.

Wörfel, F., Gusy, B., Lohman, K. & Kleiber, D. (2015). Validierung der deutschen Kurzversion des Maslach-Burnout-Inventars für Studierende (MBI-SS KV). *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, *23*(4), 191–196. doi: 10.1026/0943-8149/a000146

Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, *86*(4), 981–1015. doi: 10.3102/0034654315626801

Kontakt
Victoria Wiederseiner, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Grundschulforschung, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg
E-Mail: victoria.wiederseiner@fau.de

Zitation
Wiederseiner, V. & Martschinke, S. (2024). Ressourcen zum Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings präventiv stärken - Evaluationsergebnisse eines Seminars im Grundschullehramtsstudium. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion, 6*(2), doi: 10.21248/Qfl.155

Eingereicht: 15. November 2023
Veröffentlicht: 09. Dezember 2024



Dieser Text ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.