

1. Einleitung

Lehrer/innen haben im Rahmen ihrer Berufstätigkeit zahlreiche und vielfältige Aufgaben und Herausforderungen zu bewältigen, die oft mit psychischen Belastungen einhergehen können. Betroffene führen häufig als Gründe die stetig zunehmenden Aufgaben, problematisches Schülerverhalten und eine Verschlechterung der Arbeitsbedingungen an, wie z.B. große Klassen und ein zu hohes Unterrichtsdeputat (vgl. Schaarschmidt 2005; Schaarschmidt/Kieschke 2007; Trautmann/Wischer 2011; van Dick 2006). Nicht selten kommt es bei Lehrkräften zu emotionaler und geistiger Erschöpfung, zu reduzierter Leistungsfähigkeit und Burnout (Schaarschmidt/Kieschke 2007; Sosnowsky-Waschek 2013).

Im vorliegenden Beitrag wird nach einer kurzen Einleitung und Erläuterung des Forschungsstands ein spezifisches Trainingsprogramm zur Förderung der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften vorgestellt. Darüber hinaus werden ausgewählte Ergebnisse der Evaluation dieses Trainings berichtet und hinsichtlich ihrer Relevanz diskutiert.

2. Aufgaben und Herausforderungen von Lehrkräften

Lehrkräfte haben vielfältige Aufgaben (KMK 2004) und im Unterrichtsalltag stehen sie

vor unterschiedlichsten Herausforderungen. Neben strukturellen und organisatorischen Aspekten, wie Arbeitsbedingungen und -aufgaben, spielt vor allem die zunehmende Heterogenität der Schüler/innen sowie das sich verändernde Erziehungsverhalten von Eltern eine bedeutende Rolle. Diese Herausforderungen werden von Lehrkräften oft als belastend erlebt.

Im Rahmen der bekannten Potsdamer Lehrerstudie (vgl. Schaarschmidt 2005; Schaarschmidt/Kieschke 2007), in der Belastungen von Lehrkräften im Längsschnitt erfasst wurden, wurde beispielsweise deutlich, dass der Lehrerberuf mit psychischen Belastungen verbunden sein kann. Lehrer/innen sind den Ergebnissen zufolge, auch im Vergleich zu anderen Berufsgruppen (wie z.B. Pflegepersonal, Polizisten), besonders häufig von Erschöpfung und Resignation betroffen. Demnach fallen etwa 30 % der befragten Lehrkräfte in das Risikomuster B, das sich durch eine deutlich verminderte Belastbarkeit, ein reduziertes Arbeitsengagement und Resignation der Betroffenen auszeichnet (vgl. Schaarschmidt 2005; Schaarschmidt/Kieschke 2007).

Im Umgang mit Belastungen und Ansprüchen haben sich individuelle Selbstwirksamkeitserwartungen (definiert als Überzeugungen, anstehende Aufgaben aufgrund der eigenen Fähigkeiten erfolgreich bewältigen zu können; vgl. Schwarzer/Warner 2014) von Lehrkräften als

zentrale personale Ressourcen erwiesen (vgl. Schwarzer/Warner 2014). Harazd und Kolleg/innen (2009) sprechen gar davon, dass allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften den größten Effekt auf das Erleben bzw. Nicht-Erleben von Belastungen haben.

Erkenntnisse aus der Forschung zur Lehrer-gesundheit (vgl. z.B. Schaarschmidt 2005; van Petegem u.a. 2007) legen nahe, dass ein hohes Wohlbefinden von Lehrkräften auch ein erstrebenswertes systemisches Ziel von Schulen darstellt. Positive Effekte lassen sich neben den Vorteilen auf individueller Ebene (höhere Zufriedenheit etc., vgl. Schaarschmidt 2005) auch auf institutioneller Ebene der Schulen sowie mit Blick auf die Unterrichtsqualität und schließlich in der Folge auch auf den schulischen Erfolg der Schüler/innen ausmachen (vgl. van Petegem u.a. 2007). Ähnlich positive Effekte auf personaler Ebene wurden auch bei Lehrkräften, die über hohe Selbstwirksamkeitserwartungen verfügen, nachgewiesen (vgl. ebd.; Hascher/Hagenauer 2011; Opendakker/Van Damme 2000; Paulus 2010).

Objektive Belastungen (wie Arbeitsbedingungen und Arbeitsaufgaben), die auf der Grundlage von Handlungsvoraussetzungen der Lehrkraft (z.B. psychische u. körperliche Leistungsfähigkeit) in subjektive Belastungen übergehen, lassen sich nach Rudow (1994) (vgl. van Dick/Stegmann 2013) beschreiben. In der Folge entstehen Beanspruchungsreaktionen und schließlich Beanspruchungsfolgen für die Lehrkraft. Diese Reaktionen und Folgen müssen nicht zwingend negativ sein, sondern können sich bei günstigen Bedingungen auch positiv auf das Wohlbefinden, die Kompetenz und Gesundheit der Lehrperson auswirken (vgl. auch Rothland 2019).

Ein zentraler Aspekt, der im Zusammenhang mit Belastungen bzw. Herausforderungen im Alltag von Lehrkräften eine bedeutende Rolle spielt, ist die Heterogenität der Schülerschaft. Der Begriff Heterogenität (griech. *heteros* „anders, abweichend“ und *genos* „Geschlecht, Art, Gattung“) umfasst unterschiedliche Dimensionen. Neben der sozialen Herkunft (Migrationshintergrund, Sozialschicht, Religion etc.) und Aspekten der kognitiven Leistungsfähigkeit (Lernbehinderung, Intelligenz etc.), spielen auch das Alter und das Geschlecht von Schüler/innen eine zentrale Rolle (Trautmann/Wischer 2011). Damit verbundene Herausforderungen für die Lehrkraft ergeben sich auf der Ebene der Schulorganisation und –gestaltung sowie im Hinblick auf didaktisch-methodische Fragen im Unterricht und schließlich konkret für professionsbezogene Überzeugungen und Kompetenzen (vgl. Terhart 2015). Auf der Ebene der Schulorganisation sind vor allem Fragen nach der Akzeptanz heterogener Lerngruppen und deren Zusammensetzung relevant. Auf Unterrichtsebene werden didaktisch-methodische Überlegungen in Bezug auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler/innen und deren Umgang diskutiert. Im Hinblick auf professionstheoretische Aspekte spielen vor allem Kompetenzen und Einstellungen von Lehrkräften in Bezug auf den Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft eine Rolle (vgl. Trautmann/Wischer 2019). Mit Blick auf die Mikroebene – also auf die einzelne Lehrperson – scheinen vor allem didaktisch-methodische Überlegungen eine zentrale Bedeutung zu haben.

Im folgenden Kapitel wird das Trainingsprogramm *KlasseTeam* und dessen Evaluation vorgestellt, um exemplarisch zu illustrieren, wie den geschilderten Herausforderungen

und möglichen Belastungen von Lehrkräften auf der Grundlage eines Trainingsprogramms begegnet werden kann.

3. KlasseTeam – Ein Trainingsprogramm zur Förderung der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften

„Das entscheidende in jeder Schule sind die Menschen“ (Juul 2013, S. 9). Dieses Zitat verdeutlicht den zentralen Inhalt des Trainingsprogramms *KlasseTeam*.

Der „Faktor Mensch“ (Anmerkung der Autor/innen) und die damit einhergehende Beziehungskompetenz der einzelnen Beteiligten gewinnt in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung. Gelingende Bildungsprozesse basieren zunächst auf der Interaktionsfähigkeit aller am Bildungsprozess beteiligten Personen und

damit auf der Entwicklung positiver sozialer Beziehungen. Diese sind eine wesentliche Voraussetzung für die Gestaltung von Bildungsangeboten durch Lehrkräfte und deren Nutzung durch Schüler/innen (Bönsch 2002). Das Trainingsprogramm *KlasseTeam*, dessen Zielsetzungen und Inhalte im Folgenden beschrieben werden sollen, kann hierzu einen entscheidenden Beitrag leisten.

Das *KlasseTeam*-Training richtet sich sowohl an Lehrer/innen der Grundschule, als auch der Sekundarstufe I. Je nach Zielgruppe unterscheiden sich die Trainingsinhalte geringfügig voneinander. Im Folgenden werden Ziele und Inhalte des Trainingsprogramms für die Zielgruppe der Lehrkräfte an Sekundarschulen dargelegt.

Im Zentrum des gesamten Trainings steht die sogenannte „Einfluss-Pyramide“ (vgl. Abb. 1), die den konzeptionellen Rahmen des Trainingsprogramms darstellt (vgl. Graf/Frey 2011, S. 5).

Das Konzept definiert dabei die Programmziele sowohl für Lehrkräfte, als auch für Schüler/innen konkret in der Entwicklung von Handlungssicherheit der Lehrperson sowie dem wechselseitigen Aufbau einer respektvollen und wertschätzenden Beziehung. Diese beiden Aspekte, welche zu einem positiven Klassenklima und dem Wohlbefinden beider Parteien beitragen, werden auf Basis der im Folgenden dargestellten zehn Handlungsschritte aufgebaut (vgl. Graf/Frey 2011).

1. Für sich selbst sorgen: Sich der eigenen Werte und Ziele bewusst werden

Die erste Themeneinheit, in der die Lehrperson ihre Rolle und Verantwortung gegenüber der Schüler/innen reflektiert, legt die Basis für alle weiteren Einheiten. Diese Reflexion wird durch eine Phantasiereise angeregt, in der die teilnehmenden Lehrer/innen ihrer eigenen Handlungsmotivation und der zugrundeliegenden Werte bewusst werden. Die Relevanz des Bewusstseins über eigene Werte liegt vor allem in den Auswirkungen auf die pädagogische Haltung der Lehrperson, die die Grundlage für eine gelingende Interaktion zwischen Schüler/innen und der Lehrkraft bilden. Im Rahmen des Trainings wird die Verbindung zwischen der Haltung und der angewandten Methodik verdeutlicht. Gerade an Schulen in kirchlicher Trägerschaft, an denen dieses Konzept seit einigen Jahren in besonderem Maße seine Umsetzung findet, ist die Kohärenz von Haltung und Methodik von großer Bedeutung, da diese dazu beiträgt, dass Schüler/innen die Lehrkraft als glaubwürdig, echt und mit sich im Einklang erleben. In dieser Einheit wird zudem das erste Element, der *Pausenkopf*, eingeführt. Dieser soll Lehrer/innen dabei helfen, sich der eigenen Werte zu vergewissern und da-

rüber zu reflektieren, wie diese im Schulalltag umgesetzt werden können.

2. Anerkennung und Wertschätzung schenken: Das beschreibende Lob

In der zweiten Einheit erlernen die Lehrkräfte mit dem beschreibenden Lob eine Form der Anerkennung, die motivierend und damit zugleich leistungssteigernd wirken soll. Durch diese spezielle Form des Feedbacks werden Schüler/innen für ihre Anstrengung, den Prozess und nicht für das Endergebnis gelobt, womit der zunehmenden und problematischen Ergebnis- und Leistungsorientierung (vgl. z.B. Bohnsack 2008) entgegengewirkt werden kann. Grundlage der Aneignung dieser neuen Handlungsstrategien bilden durch die Trainer/innen angeleitete Rollenspiele, die an einen abschließenden individuellen und ressourcenorientierten Feedbackprozess gekoppelt sind.

3. Schüler/innen im Umgang mit ihren Gefühlen beistehen: Emotionscoaching

„Besonders im Jugendalter ist ein Rückgang positiver emotionaler Faktoren bzw. ein Anstieg negativen emotionalen Befindens gegenüber der Schule und dem Lernen zu verzeichnen. Dies geht mit pädagogisch unerwünschten Folgen für das Lern- und Leistungsverhalten und somit für den Schulerfolg, z. B. mangelndes Interesse an schulischen Inhalten, fehlendes Engagement im Unterricht oder niedriges Selbstkonzept einher“ (Brandenberger/Moser 2018, S. 323).

Inhalt der dritten Einheit und gleichzeitig den Kern des *KlasseTeam*-Trainings bildet das *Emotionscoaching* (vgl. Gottman 1998). Das primäre Lernziel dieser thematischen Blocks liegt in der Erarbeitung



Abbildung 1: Die Einfluss-Pyramide: Inhalt und Aufbau des *KlasseTeam*-Trainings

eines möglichst effektiven Umgangs der Lehrkraft mit den Emotionen der Schüler/innen sowie die Befähigung zur Unterstützung bei deren Regulation. Herausfordernde Gefühle hoher Intensität wie Ärger, Wut oder Verzweiflung behindern erfolgreiche Lernprozesse und den damit verbundenen Lernerfolg. Ziel ist es, durch aktive Schulung der Lehrkräfte die emotionale Kompetenz der Kinder zu stärken. Die Erfahrung, angemessene Verbalisierung und zielgerichtete Aufarbeitung von Emotionen stellt einen wertvollen Beitrag zur Entwicklung der emotionalen Kompetenz von Kindern und Jugendlichen sowie deren Fähigkeiten zur Emotionsregulation dar.

4. Kooperation gewinnen, Grenzen setzen

In dieser Einheit erfahren Lehrkräfte, wie bedeutsam es für Schüler/innen ist, sich innerhalb eines festen Rahmens zu bewegen. Die Teilnehmer/innen setzen sich in dieser Einheit damit auseinander, die eigenen Grenzen frühzeitig wahrzunehmen und zu artikulieren. Somit erlernen die Lehrkräfte eine Methode, die ihnen hilft, klar und unmissverständlich die eigene Grenze zu verbalisieren und gleichzeitig die Schüler/innen aufzufordern, störendes Verhalten einzustellen und sich dem Unterricht zuzuwenden. Im Trainingsprogramm *KlasseTeam* geht es darum, die Würde und die Integrität aller Beteiligten zu bewahren, d. h. Grenzen setzen geschieht klar, aber in wertschätzender Art und Weise.

5. *Lernfreude fördern: Gelungenes Feedback*
„Ziel von Feedback ist es, die Lücke zwischen dem, wo die Schülerin oder der Schüler „ist“, und dem, wo sie oder er „sein soll“ zu verkleinern – also zwischen der vorherigen Leistung, der aktuellen Leistung und den Erfolgskriterien.“ (Hattie 2014, S. 131).

In der bekannten Metaanalyse von Hattie (2014) wurde Feedback als eine der zentralen Variablen für Lernerfolg identifiziert. Deshalb erlernen Lehrkräfte in dieser Einheit Techniken der Vermittlung von Feedback, um damit Lernfreude und Motivation zu erhalten, bzw. zu steigern. Zentraler Lernerhalt der Trainingseinheit liegt im Erkennen der wesentlichen Bedeutung positiven Feedbacks und dessen Verknüpfung mit der Eröffnung von neuen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten und der Steigerung des Selbstkonzeptes. Die Lehrkraft stellt dabei den entscheidenden Faktor für gelingenden Lernzuwachs dar.

6. Schwierige Schüler/innen verstehen: Bindungstheorie praktisch

Lehrkräften sollten sich auch bewusst machen, dass ihre Handlungsmöglichkeiten, gerade auch für sehr schwierige, verhaltensauffällige Kinder, eingeschränkt sind. Kinder und Jugendliche bringen unterschiedliche Bindungserfahrungen in den Schulalltag. Ein Rückbezug auf Erkenntnisse der Bindungs- und Erziehungsforschung (vgl. z.B. Bowlby 1969; Trommsdorff 2001) liefert die gemeinsame Basis zur Ableitung spezieller Bedürfnisse unterschiedlicher Gruppen an Schüler/innen, die im Schulalltag berücksichtigt werden müssen. Gleichzeitig werden Lehrer/innen darauf aufmerksam gemacht, dass in manchen Fällen Unterstützung durch externe Partner von entscheidender Bedeutung für die Schüler/innen ist.

7. Wiederkehrende Probleme lösen: Dauerbrenner angehen

In dieser Einheit erwerben Lehrkräfte Wissen über Möglichkeiten des aktiven Einbezugs von Schüler/innen und die gemeinsame Konfliktlösung. Dieses Vorgehen schafft

einerseits höhere Verbindlichkeiten bei den Schüler/innen und ermöglicht andererseits einen Perspektivwechsel beider Parteien.

8. / 9. Akute Konflikte angehen (Lehrer/in-Schüler/in und Schüler/in-Schüler/in)

Diese Einheit fordert die Lehrkräfte in hohem Maß, da sie hier alle bisherigen Inhalte im Rollenspiel anwenden müssen. Ein Grundsatz dieser Einheit lautet: *Erst verstehen, dann verstanden werden*. In einem Dreischritt wenden die Lehrkräfte im Konfliktfall zunächst Maßnahmen zur emotionalen Stabilisierung der Schüler/innen an, um anschließend gemeinsam mit den Schüler/innen Lösungsvorschläge zu erarbeiten und die emotionale Intelligenz (vgl. Goleman/Griese 2015) der Schüler/innen für kommende Konflikte durch Vermittlung adäquater Konfliktlösungsmodelle und -strategien zu fördern. Dies erfordert ein hohes Maß an Selbstdisziplin der Lehrkräfte, die in diesem Schritt zwingend eine Vorbildfunktion einnehmen müssen, auch wenn sie aktuell selbst emotional in den Konflikt involviert sind.

10. Erziehungspartnerschaft von Eltern und Lehrkräften

Die Rolle des Elternhauses ist für den Bildungserfolg der Schüler/innen von zentraler Bedeutung. Daher liegt der Fokus der letzten Einheit des Trainings auf der Planung und Durchführung von Elterngesprächen. Damit ein größtmöglicher Bildungserfolg der Schüler/innen gewährleistet werden kann, ist in der Institution Schule eine vertrauensvolle, offene und von Wertschätzung geprägte Atmosphäre unabdingbar, die maßgeblich durch den Kontakt zwischen Lehrkräften und Eltern als wichtige Bezugspersonen im Bildungsprozess beeinflusst wird.

Diese Einheiten des Trainings werden an zwei mal zwei Tagen absolviert. Zwischen dem Grundkurs von Einheit 1-6 und dem Aufbaukurs von Einheit 7-10 sollten idealerweise etwa vier Wochen liegen, sodass die Lehrkräfte bereits einige Erfahrungen in der Umsetzung des Grundkurses machen und Gelerntes im in der Praxis anwenden und dadurch mit positiven Erkenntnissen in den Aufbaukurs starten können.

4. Evaluation des Trainingsprogramms *KlasseTeam*

Die Implementierung dieser Trainingsangebote ist mit verschiedenen Zielsetzungen auf Mikro- und Mesoebene verbunden, was die Überprüfung differenzieller Effekte bei verschiedenen Personengruppen und auf individueller und interaktionaler Ebene notwendig macht. Bezogen auf die Lehrkräfte liegt der Fokus des *KlasseTeam*-Trainings auf der Förderung der Beziehungs-, Erziehungs- und Selbstregulationskompetenz. Es wird daher angenommen, dass die im Training geschulten Kompetenzen direkt in der Interaktion mit Schüler/innen, Kolleg/innen und Erziehungsberechtigten zum Tragen kommen und in Zusammenhang mit dem gelingenden Lernprozess der Schüler/innen sowie der Kooperation mit dem Elternhaus relevant sind. Im Rahmen eines quasi-experimentellen Evaluationsdesigns mit Prä-, Post- und Follow-up-Messung wurden daher entsprechende Daten erhoben, wobei sowohl qualitative als auch quantitative Methoden zum Einsatz kamen. Im Auftrag des katholischen Schulwerkes in Bayern wurde die Evaluation des *KlasseTeam*-Trainingsprogramms im Zeitraum von November 2017 bis Mai 2018 an $N = 22$ weiterführenden Schulen in katholischer

Trägerschaft durchgeführt. Im Folgenden werden das Vorgehen und die Ergebnisse aus der quantitativen Befragung der Zielgruppe der Lehrkräfte berichtet.

4.1 Fragestellungen

Im Rahmen der Evaluation wurde sowohl auf die Akzeptanz (vgl. Astleitner 2010) des *KlasseTeam*-Trainingsprogramms, als auch auf dessen Bedeutung für die Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartungen der teilnehmenden Lehrkräfte fokussiert.

Folgende Hypothesen wurden mit Blick auf die angenommenen Effekte des Trainings geprüft:

H1: Die Teilnahme am *KlasseTeam*-Training führt zu einer kurz- und mittelfristigen Zunahme der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte.

H2: Im Zusammenhang mit der Teilnahme am *KlasseTeam*-Training steigen die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Fähigkeiten kompetentes Sozialverhalten der Schüler/innen fördern zu können sowohl kurz-, als auch mittelfristig.

H3: Im Zusammenhang mit der Teilnahme am *KlasseTeam*-Training steigen die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Fähigkeiten, das motivierte Lernen der Schüler/innen zu fördern, und zwar kurz- und mittelfristig.

4.2 Methode

4.2.1 Design

Die Evaluation des Trainingsprogramms basierte auf der Grundlage einer Prä- (unmittelbar vor dem Training), Post- (2–3 Monate nach der Teilnahme am Training) und Follow-up- (ca. 6 Monate nach dem Training) Erhebung mittels standardisierter Fragebögen. Darüber hinaus wurden halb-

strukturierte Feedbackbögen zur Erfassung der Akzeptanz des Trainings eingesetzt.

4.2.2 Stichprobe

Insgesamt nahmen $N = 120$ (t1), $N = 75$ (t2) und $N = 30$ (t3) Lehrkräfte (77,1 % weiblich) teil. Bei dem vorliegenden Sample wurden lediglich die Lehrkräfte betrachtet, die zu allen drei Messzeitpunkten an der Befragung partizipiert haben. Die befragten Lehrpersonen verteilen sich auf 22 Schulen in katholischer Trägerschaft. Das Verhältnis zwischen Realschul- (54 %) und Gymnasiallehrkräften ist (45 %) ist ausgeglichen. Die Schulen befinden sich in 57.4 % der Fälle im städtischen und in 42.6 % der Fälle im ländlichen Raum. Auch bezogen auf die angegebene Berufserfahrung besteht ein Gleichgewicht zwischen sehr erfahrenen Lehrkräften, die zwischen zehn bis mehr als 15 Jahre im Beruf stehen (53.2 %) und Lehrkräften mit Berufserfahrung zwischen weniger als fünf bis zehn Jahren (46.8 %). Ferner haben rund 75 % der befragten Lehrkräfte eine Klassenleitung inne. Lehrkräfte, die nicht am Trainingsprogramm teilgenommen hatten und als Vergleichsgruppe hätten befragt werden können, konnten allerdings nicht gewonnen werden. Daher können keine Aussagen über mögliche Wirkungen des Trainings getroffen werden, sondern es wird nachfolgend rein deskriptiv berichtet.

4.2.3 Erhebungsinstrument und Auswertungsverfahren

Die am Trainingsprogramm freiwillig teilnehmenden Lehrkräfte wurden zu drei Zeitpunkten mit Hilfe standardisierter Skalen (Schwarzer/Schmitz 1999) (vgl. Tab. 1) zu ihren *allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen* und den diesbezüglichen spezifischen Bereichen (*motiviertes Lernen* und

Skala	Items	Beispiel	Reliabilität (Cronbachs α)
<i>Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen (SWE)</i>	10	„Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schüler*innen den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.“	Prä: $\alpha = .82$ Post: $\alpha = .81$ Follow-up: $\alpha = .75$
<i>SWE „motiviertes Lernen fördern“</i>	6	„Wenn ich mich bemühe, kann ich auch nicht motivierte Schüler*innen für meinen Unterricht interessieren.“	Prä: $\alpha = .87$ Post: $\alpha = .84$ Follow-up: $\alpha = .87$
<i>SWE „kompetentes Sozialverhalten fördern“</i>	6	„Auch unter schwierigen Bedingungen können die Schüler*innen in meinem Unterricht soziale Fertigkeiten erproben.“	Prä: $\alpha = .88$ Post: $\alpha = .88$ Follow-up: $\alpha = .87$

Tabelle 1: Befragungsinstrument

kompetentes Sozialverhalten bei den Schüler/innen fördern) auf der Grundlage eines Online-Fragebogens befragt. Dadurch lassen sich sowohl kurzfristige (2–3 Monate nach der Teilnahme am Training), als auch längerfristige Veränderungen (über ein halbes Jahr nach der Teilnahme) beschreiben.

Das Antwortformat basierte auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*). Die Skaleneinstufung basiert auf der Grundlage einer Mittelwertbildung.

Die statistische Auswertung erfolgte mittels SPSS (Version 25). Um die angenommenen Veränderungen über die Zeit zu testen, wurden einfaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung berechnet, wobei bei der Analyse von mehr als zwei Messzeitpunkten eine Bonferroni-Korrektur der Freiheitsgrade vorgenommen wurde, sofern die Annahme der Sphärität verletzt wurde.

5. Ergebnisse

5.1 Deskriptive Befunde der Fragebogenerhebung

Um die intendierten Veränderungen des *KlasseTeam*-Trainings auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte zu prüfen, wurden die Daten deskriptiv und inferenzstatistisch ausgewertet.

Es zeigen sich bei der deskriptiven Analyse durchweg relativ hohe Ausprägungen der Skalenmittelwerte bei eher moderaten Streuungsmaßen. Bezogen auf den ersten Messzeitpunkt (t1) sind vor allem die allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen ($M = 3.89$, $SD = 0.40$) und die Selbstwirksamkeit hinsichtlich der Fähigkeit, motiviertes Lernen bei den Schüler/innen zu fördern, ($M = 3.86$, $SD = 0.47$) hoch ausgeprägt.

Zu t2, also nach Beendigung des Trainingsprogramms, besteht die höchste Ausprägung bei den Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich der Fähigkeit kompetentes Sozialverhalten bei den Schüler/innen zu fördern ($M = 4.07$, $SD = 0.54$), die in der Prä-Messung (t1) den niedrigsten Ausgangswert aufweist.

	t1 (M (SD))	t2 (M (SD))	t3 (M (SD))
Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen	3.89 (0.40)	4.00 (0.40)	3.89 (0.36)
Selbstwirksamkeitserwartungen „motiviertes Lernen fördern“	3.86 (0.47)	3.93 (0.49)	3.85 (0.50)
Selbstwirksamkeitserwartungen „kompetentes Sozialverhalten fördern“	3.78 (0.52)	4.07 (0.54)	3.87 (0.51)

Tabelle 2: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der Skalen

In der Follow-up-Erhebung (t3) liegt der höchste Mittelwert wiederum bezogen auf die allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen ($M = 3.89$, $SD = 0.36$) vor, gefolgt von den Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich der Förderung kompetenten Sozialverhaltens bei den Schüler/innen ($M = 3.87$, $SD = 0.51$) (vgl. Tab. 2).

Zur weiteren statistischen Abklärung der erwarteten Veränderungen wurden einfaktorielle Varianzanalysen angeschlossen, mit Hilfe derer die Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartungen über die Zeit, also die drei Messzeitpunkte hinweg, geprüft wurden.

Kurzfristige Effekte des Trainings

Die Ergebnisse der Varianzanalysen belegen einen signifikanten Anstieg der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen und der Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Förderung motivierten Lernens bei den Schüler/innen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2. Die Zunahme der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen erreicht dabei einen moderaten Effekt ($F(1,46) = 5.39$, $p < .03$, $\eta^2 = .11$), während der Effekt für den Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartungen der

Lehrkräfte hinsichtlich der Förderung des kompetenten Sozialverhaltens der Schüler/innen stark ausfällt ($F(1,47) = 17.22$, $p < .00$, $\eta^2 = .27$) (Cohen 1988).

Mittelfristige Effekte des Trainings

Auch mittelfristige Effekte ein halbes Jahr nach dem Training (t3) lassen sich für die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Förderung kompetenten Sozialverhaltens der Schüler/innen nachweisen ($F(2,56) = 5.91$, $p < .05$, $\eta^2 = .17$). Bei varianzanalytischer Prüfung der Mittelwertveränderungen zwischen den Messzeitpunkten t2 und t3 lassen sich keine signifikanten Veränderungen mehr beobachten. Die Werte bezogen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich der Förderung kompetenten Sozialverhaltens sind zwar zwischen t2 (2–3 Monate nach dem Training) und t3 (ein halbes Jahr nach dem Training) geringfügig rückläufig, bleiben aber signifikant über dem Ausgangsniveau der ersten Befragung.

5.2 Auswertung der Feedbackbögen und Erfahrungsberichte

Unmittelbar nach der Teilnahme am *KlasseTeam-Training* wurden die Lehrkräfte gebeten, einen Feedbackbogen auszufüllen, um

die Akzeptanz des Programms aus Sicht der Teilnehmer/innen zu erfassen. Hierbei sollten die teilnehmenden Lehrkräfte die behandelten Inhalte, das Handeln der Trainer/innen sowie die eingesetzten Methoden und Elemente auf einer 5-stufigen Likert-Skala von 1 = *stimme nicht zu* bis 5 = *stimme voll zu* bewerten.

Die Betrachtung der deskriptiven Auswertung von $N = 39$ ausgefüllten Evaluationsbögen von Lehrkräften macht deutlich, dass nahezu alle eingesetzten Methoden von den Teilnehmer/innen sehr positiv bewertet werden (*Rollenspiel*: $M = 4.10$, $SD = 1.16$; *Feedback-Gruppe*: $M = 4.23$, $SD = 0.93$; *Konkrete Anregungen*: $M = 4.13$, $SD = 0.93$). In Bezug auf Elemente, die innerhalb des *KlasseTeam-Trainings* zum Einsatz kamen, wurden vor allem die Bereiche *Beziehungspflege* ($M = 4.53$, $SD = 0.65$) und *Emotionscoaching* ($M = 4.50$, $SD = 0.65$) als besonders gewinnbringend eingeschätzt. In einer abschließenden offenen Frage wurden die Lehrer/innen gebeten anzugeben, was sie in Bezug auf das *KlasseTeam-Training* als besonders hilfreich erachten. Häufige Nennungen waren dabei – konform zu den Ergebnissen der geschlossenen Fragen – *Emotionscoaching*, *Rollenspiele* und der *Austausch mit Kolleg/innen*.

5.3 Erfahrungsberichte von KlasseTeam-Trainier/innen

Die Effektivität des Trainings wird durch die Lehrkräfte aus subjektiver Sicht bereits nach dem ersten Ausbildungsabschnitt einheitlich festgestellt. Dabei werden vor allem die zu Beginn des Trainings gebildeten Tandempartnerschaften, in denen die Lehrkräfte zwischen den einzelnen Kursteilen zusammenarbeiten, als stark

unterstützende Methode berichtet. Dieser Erfahrungsaustausch, der durch Feedbackprozesse der Trainer/innen unterstützt wird und als zentrale Möglichkeit zur praktischen Übertragung und Reflexion des Gelernten angesehen wird, stellt den Kern der zweiten Einheit dar.

Sehr häufig benennen Lehrkräfte im Rahmen des Erfahrungsaustausches das *Emotionscoaching*. Sie stellen fest, dass Schüler/innen davon profitieren, wenn Lehrkräfte auf ihre emotionale Befindlichkeit eingehen. Lehrkräfte sehen es dabei für sich als Bereicherung, mehr über die/ den einzelne/n Schüler/in zu erfahren und diese/n gleichzeitig bei seiner emotionalen Entwicklung unterstützen zu können. Die bessere emotionale Verfügbarkeit äußert sich auch in der höheren Gesprächsbereitschaft der Schüler/innen bezogen auf schulische und außerschulische Themen, was untermauert, dass die Schüler/innen eine bessere Bindung und mehr Vertrauen zu den Lehrpersonen aufbauen.

Ein weiterer wichtiger Nutzen des Trainings aus subjektiver Sicht liegt in der, durch die Lehrkräfte berichteten, besseren Fähigkeit zur Selbstreflexion des eigenen Verhaltens. Durch eine kurze, klare und wertschätzende Aussage gehen Schüler/innen schneller in eine Arbeitshaltung über, stören weniger den Unterricht und wissen genau, was zu tun ist. So melden Lehrkräfte zurück, dass effektiv mehr Unterrichtszeit bleibt.

Beide genannten Elemente (*Emotionscoaching* und *klare Anweisungen*) nehmen die Lehrkräfte als äußerst hilfreich wahr. Sie berichten davon, dass Schüler/innen weniger oft negativ auffallen, von sich aus Lösungen formulieren und bei Bedarf Unterstützung erbitten. In diesem Zusammenhang erwähnen die teilnehmenden Lehrkräfte häufig auch das Thema *Grenzen*

setzen. Sie berichten davon, nun schneller und auf eine wertschätzende Art einzugreifen, ohne die Schülerin oder den Schüler bloßzustellen.

Des Weiteren nimmt der Aspekt *Zweierzeit* mit der Schülerin bzw. dem Schüler für die Lehrkräfte eine besondere Rolle ein. Sich bewusst für ein Kind Zeit zu nehmen, ermöglicht es vielen Schülerinnen und Schülern, aus ihren negativ zugeschriebenen Rollen auszuweisen und das Positive hervorzuheben.

Lehrkräfte berichten davon, dass sie Schüler/innen nach dem Training ganzheitlicher und differenzierter wahrnehmen. Der ressourcenorientierte und wertschätzende Umgang lässt sowohl auf Schüler/innen als auch auf Lehrer/innenseite ein Gemeinschaftsgefühl entstehen.

Zudem wird die Notwendigkeit der Interaktion zwischen Eltern und Lehrkräften deutlich. Durch den positiven Blick auf das Kind entspannen sich viele Elterngespräche. Eltern erfahren, dass ihre Kinder nicht nur auf Grund der Leistung beurteilt werden, sondern als Menschen gesehen werden, die viele gute Eigenschaften haben.

Insgesamt erleben die Lehrkräfte das Training als hohe Entlastung für ihren Schulalltag. Probleme verringern sich, bzw. treten nicht mehr auf, das Klassenklima verbessert sich und die Zeit für Unterricht kann effektiver genutzt werden.

6. Zusammenfassung und Diskussion

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die statistischen Analysen bezogen auf die ersten beiden Messzeitpunkte zeigen eine Zunahme aller drei abgefragten Bereiche

der Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte. Der erste Teil der H1, H2 und H3 lässt sich demnach empirisch anhand der Stichprobe stützen.

Die Ergebnisse bezogen auf die mittelfristigen Effekte des Trainings müssen allerdings etwas differenzierter betrachtet werden. Zum Messzeitpunkt t3 ist ein Rückgang der Selbstwirksamkeitserwartungen sowohl allgemein, als auch bezogen auf die Förderung kompetenten Sozialverhaltens und motivierten Lernens zu beobachten. Die Mittelwerte zu t3 überschreiten dennoch, mit einer Ausnahme bei der Förderung motivierten Lernens, die Werte vor der Teilnahme am Trainingsprogramm. Vor allem im Hinblick auf die Förderung des kompetenten Sozialverhaltens der Schüler/innen finden sich jedoch Belege für einen mittelfristig positiven Effekt des Trainings.

Der geringe bzw. ausbleibende Rückgang der Selbstwirksamkeitserwartungen (sowohl allgemein, als auch in Bezug auf die Förderung motivierten Lernens und kompetenten Sozialverhaltens) der teilnehmenden Lehrkräfte im Verlauf der fünften Jahrgangsstufe spricht für die Effektivität und präventive Wirkung des *KlasseTeam*-Trainings. Der kurvilineare Verlauf der Einschätzung der Selbstwirksamkeitserwartungen lässt jedoch einen längerfristigen Rückgang der im Rahmen des Trainings erworbenen Fähigkeiten vermuten, was die Notwendigkeit von Aufbaukursen bzw. die Fortsetzung des kollegialen Austauschs und der aktiven Umsetzung der Trainingsinhalte verdeutlicht.

Auch die Auswertung der Evaluationsbögen zeigt, dass von den teilnehmenden Lehrkräften gerade der kollegiale Austausch – auch in Form von Rollenspielen und gegenseitigem Feedback – als besonders gewinnbringend erachtet wird.

6.2 Limitationen

Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass die vorliegenden Ergebnisse der Evaluation des Trainingsprogramms aufgrund der sehr geringen Stichprobengröße und der großen Panel-Mortalität mit Vorsicht zu interpretieren sind. Die starke Abnahme der Stichprobengröße kann dabei auf zweierlei Weise erklärt werden: Zunächst wurden die befragten Lehrkräfte teilweise im folgenden Schuljahr nicht in derselben Klasse wieder eingesetzt, was zum Ausschluss der Lehrkräfte führte. Als zweite Möglichkeit muss angeführt werden, dass die Zuordnung der Lehrkräfte innerhalb der verschiedenen Messzeitpunkte über einen individuellen, selbst generierten Code stattfand, was sich als ziemlich fehleranfällig herausstellte.

Die befragten Lehrkräfte unterrichteten an Realschulen und Gymnasien in katholischer Trägerschaft. Die Schulen verfügten demnach über ein spezielles pädagogisches Konzept sowie weitere Abgrenzungsmerkmale zu staatlichen Angebotsschulen (z.T. bessere Ausstattung der Schulen, potenziell geringere Belastung der Lehrkräfte durch eine selektive Schüler/innen-Klientel, überwiegend ein eher hoher Bildungshintergrund der Eltern. Diese Einschränkung ist vor allem im Hinblick auf die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse zu beachten. Ferner ist anzumerken, dass bei den hier berichteten Analysen keine Kontrollvariablen oder Kovariaten einbezogen wurden.

Die Schulen wurden durch das katholische Schulwerk in Bayern rekrutiert. Im Vorfeld der Planung der Evaluation des Trainingsprogramms wurden einzelne Ansprechpartner/innen an den Schulen (Schulleitung, Kollegium) hinsichtlich des Bedarfs und Interesses an der Durchführung des Pro-

gramms an ihren Schulen befragt. Die im Sample enthaltenen Lehrkräfte befanden sich also an Schulen, die prinzipiell Interesse am Programm hatten und den Trainingsinhalten Bedeutung beigemessen haben. Dennoch konnten die individuellen Ziele der Lehrkräfte aufgrund der geringen Resonanz in Bezug auf Gründe der Teilnahme am Trainingsprogramm nicht systematisch kontrolliert werden. Dies wäre aber vor dem Hintergrund, dass Differenzen der Einschätzung der Effektivität des Trainingsprogramms zwischen Personen, die mit einer gewissen Erwartungshaltung und persönlichem Interesse perzipiert haben und Personen, die auf Anordnung der Schulleitung teilgenommen haben, angenommen werden können, besonders bedeutsam, um die Effekte korrekt interpretieren zu können.

7. Ausblick

Sowohl die Ergebnisse der Fragebogen-gestützten Evaluation des Trainingsprogramms *KlasseTeam*, als auch die Auswertung der Feedbackbögen und Erfahrungsberichte der zertifizierten Trainer/innen heben die Bedeutung des Trainingsprogramms hervor. Die Untersuchungsergebnisse lassen sich hinsichtlich positiver Auswirkungen des Trainings bei den Lehrkräften deuten. Die beziehungs-förderliche Wirkung des Trainings lässt sich auch in Analysen der Daten der Schüler/innen abbilden, die im vorliegenden Beitrag jedoch nicht genauer berichtet werden können. Die teilnehmenden Lehrkräfte berichten einheitlich, im Unterrichtsalltag gelassener mit Herausforderungen und Belastungen umgehen zu können und sie profitieren aus subjektiver Sicht von der Teilnahme

am *KlasseTeam*-Training hinsichtlich ihrer sozial-emotionalen Kompetenzen. Das hier vorgestellte Trainingsprogramm *KlasseTeam* fokussiert auf die im Berufsalltag von Lehrkräften geforderten Kompetenzen und es kann davon ausgegangen werden, dass es einen Beitrag zur Reduzierung von subjektiv erlebten Belastungen leistet. Abschließend muss nochmals betont werden, dass für das Erreichen längerfristiger positiver Effekte mit Sicherheit Auffrischkurse und das Fortführen der Tandempartnerschaften mit kollegialer Hospitation umzusetzen wären.

8. Literatur

- Astleitner, H. (2010): Methodische Rahmenbedingungen zur Entdeckung der Wirksamkeit von pädagogischen Interventionen. In: Hascher, T./Schmitz, B. (Hrsg.): Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen. Weinheim & München: Juventa, S. 48-62.
- Bönsch, M. (2002): Beziehungslernen. Pädagogik der Interaktion. Hohengehren: Schneider.
- Brandenberger, C. C./Moser, N. (2018): Förderung der Lernfreude und Reduzierung der Angst im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I. In: Hagenauer, G./Hascher, T. (Hrsg.): Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule. Münster: Waxmann, S. 323-337.
- Bohnsack, F. (2008): Schule – Verlust oder Stärkung der Person. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bowlby, J. (1969): Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. München: Kindler.
- Cohen, J. (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. Hillsdale: Erlbaum.
- Goleman, D./Griese, F. (2015): Emotionale Intelligenz. München: dtv.
- Gottman, J. (1998): Kinder brauchen emotionale Intelligenz – Ein Praxisbuch für Eltern. München: Heyne.
- Graf, J./Frey, D. (2011): KlasseTeam - Handwerkszeug für Professionalität und Gelassenheit im Schulalltag. In: Honal, W./Graf, D./Knoll, F. (Hrsg.): Handbuch der Schulberatung. München: Olzog, S. 1-23.
- Hattie, J. (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Harazd, B./Gieske, M./Rolff, H.-G. (2009): Gesundheitsmanagement in der Schule - Lehrgesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung. Köln: LinkLuchterhand.
- Hascher, T./Hagenauer, G. (2011): Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In: Ittel, A. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-45.
- Juul, J. (2013): Schulinfarkt – Was wir tun können, damit es Kindern, Eltern und Lehrern besser geht. München: Kösel.
- KMK (2004): Standards für Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz 16.12.2004.
- Opdenakker, M.C./Van Damme, J. (2000): Effect of Schools, Teaching Staff and Classes on Achievement and Well-Being in Secondary Education.: Similarities and Differences Between School Outcomes. In: School Effectiveness and School Improvement, 11, S. 165-196.
- Paulus, P. (2010): Bildungsförderung durch Gesundheit. Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule. Weinheim und München: Juventa.
- Rothland, M. (2019): Belastung, Beanspruchung und Gesundheit im Lehrerberuf. In: Haring, M./Rohlf, C./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, S. 631-641.
- Rudow, B. (1994): Die Arbeit des Lehrers - Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrer-gesundheit. Bern: Huber.
- Schaarschmidt, U. (2005): Halbtagsjobber? - Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (2007): Gerüstet für den Schulalltag - Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R./Schmitz, G. S. Skala zur Lehrerselbstwirksamkeitserwartung. In: Schwarzer, R./Jerusalem, M. (Hrsg.): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Berlin. S. 60-61.
- Schwarzer, R./Warner, L.-M. (2014): Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 662-676.
- Sosnowsky-Waschek, N. (2013): Burnout – Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf - Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 117-135.
- Terhart, E. (2015): Heterogenität der Schüler - Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten. In: Fischer, C./Veber, M./Fischer-Ontrup, C./Buschmann, R. (Hrsg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 13-30.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2011): Heterogenität in Schule - Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2019): Heterogenität - Überblick, Begriff, theoretische Zugänge. In: Haring, M./Rohlf, C./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, S. 529-537.
- Trommsdorff, G. (2001): Eltern-Kind-Beziehung aus kulturvergleichender Sicht. In: Walper, S./Pekrun, R. (Hrsg.): Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 36-62.
- van Dick, R. (2006): Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern - Zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung. Marburg: Tectum.
- van Dick, R./Stegmann, S. (2013): Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf - Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43-59.
- van Petegem, K./Aelterman, A./Van Keer, H./Rosseel, Y. (2007): The Influence of Student Characteristics and Interpersonal Teacher Behaviour in the Classroom on Student's Wellbeing. In: Social Indicators Research, 85, S. 279-291.