

Margarete Imhof

Kompetenzentwicklung im Vorbereitungsdienst

Gelingensbedingungen und Implikationen für die Ausbildungskommunikation

1. Stress im Vorbereitungsdienst

„Stress“ im Lehrerberuf, Burnout-Gefährdung, Überforderung sind schon im Vorbereitungsdienst ein Thema. Systemübergreifend wird von (zu) hohen Abbrecherquoten und Erschöpfung bei Lehrerinnen und Lehrern bereits in frühen Praxisphasen berichtet (Fantilli & McDougall 2009; Klassen & Chiu 2011; Klusmann et al. 2012). Für das Erleben von Stress und Erschöpfung werden vielfältige Ursachen diskutiert. Sind es Persönlichkeitsmerkmale (Klusmann et al. 2012) oder (mangelnde) Kompetenzen, die Stress auslösen (Blömeke et al. 2014; Kunter, Klusmann et al. 2013)? In diesem Beitrag berichte ich Befunde zu Faktoren, die die Entwicklung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst stärken (Richter et al. 2013) und stelle darauf aufbauend Implikationen für die Ausbildungskommunikation vor, mit dem Ziel, die Schutzfaktoren zu stärken und die Risiken zu minimieren.

2. Beitrag zur empirischen Basis: Was stärkt die jungen Lehrkräfte?

In einer Befragungsstudie zur Kompetenzentwicklung von Anwärterinnen und Anwärtern im Vorbereitungsdienst wurde der Frage nachgegangen, wie Merkmale des *Ausbildungskontextes*, die *Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen* und die Verfügbarkeit von (*regenerierenden*) *Ressourcen* die Ausprägung der Lehrer-Selbstwirksamkeit und das Wohlbefinden der jungen Lehrkräfte, gemessen an der emotionalen Erschöpfung, beeinflussen. Insgesamt liegen aktuell Daten von 599 Anwärterinnen und Anwärtern aus dem Vorbereitungsdienst für alle Lehrämter in Rheinland-Pfalz vor, die anhand von Fragebögen zu diesen Aspekten befragt wurden (Imhof, Baadte & Ohlemann 2018).

Die Ergebnisse der Befragung zeigen zum einen, dass die Anwärterinnen und Anwärter eine mittlere Ausprägung der emotionalen Erschöpfung aufweisen ($M = 2.20$, $SD = .80$ auf einer vierstufigen Skala), verbunden mit einer gut ausgeprägten Lehrer-Selbstwirksamkeit ($M = 2.96$, $SD = .50$, ebenfalls auf einer vierstufigen Skala; Kunter, Linninger et al. 2013).

Was stärkt die Lehrer-Selbstwirksamkeit?

Die professionsbezogene Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern ist erstens eine zentrale Voraussetzung für die Weiterentwicklung der Lehrerpersönlichkeit und hat

zweitens einen positiven Einfluss auf die Motivation und die Leistung von deren Schülerinnen und Schülern (Zee & Koomen 2016). Insofern lohnt sich der Blick auf diejenigen Faktoren, die die Lehrer-Selbstwirksamkeit fördern. Anwärterinnen und Anwärter hatten eine signifikant höhere Zuversicht, den Herausforderungen des Lehrerberufs gewachsen zu sein, wenn sie im Ausbildungskontext Unterstützung ihrer Kompetenz wahrnehmen konnten und zugleich eine günstige Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenz als Lehrkraft in den Aspekten Unterrichten, Umgang mit Fehlern, Kompetenz zur kognitiven Aktivierung und Klassenmonitoring hatten. Die Lehrer-Selbstwirksamkeit war bei den jungen Lehrkräften höher, wenn sowohl Fachenthusiasmus als auch pädagogisches Interesse eine hohe Ausprägung aufwiesen. Ebenso war die Lehrer-Selbstwirksamkeit bei Anwärterinnen und Anwärtern stärker ausgeprägt, die Wege gefunden haben, Ruhe zu erleben und eher geringen Druck wahrnahmen, im professionellen Kontext auf Emotionsregulation achten zu müssen. Diese Faktoren zusammengenommen erklärten über 40% der Varianz in der Lehrer-Selbstwirksamkeit.

Was schützt vor emotionaler Erschöpfung?

Prävention von emotionaler Erschöpfung und Förderung des Wohlbefindens von Anwärterinnen und Anwärtern dienen nicht nur der Lehrergesundheit, sondern auch einer gesunden Gesamtentwicklung der jungen Lehrkräfte (Sieland 2009). Bei der Untersuchung von Schutzfaktoren für emotionale Erschöpfung zeigte sich erneut die Rolle der motivationalen Grundbedürfnisse, denn je mehr Autonomie-Unterstützung die Lehrkräfte wahrnehmen, desto geringer fällt die emotionale Erschöpfung aus. Auch eine günstige Einschätzung der eigenen Kompetenzen in den Bereichen Unterrichten, Diagnostizieren und Bewerten sowie beim Umgang mit Störungen schützt vor emotionaler Erschöpfung. Eine hohe Ausprägung von Fachenthusiasmus, Distanzierungsfähigkeit, Erleben von Ruhe und niedrige Anforderungen an Emotionsregulation gehen mit geringer emotionaler Erschöpfung einher. Die genannten Aspekte erklären fast 50% der Varianz der berichteten emotionalen Erschöpfung.

Interessant an diesen Befunden ist, dass die erlebte soziale Unterstützung keine signifikant förderliche Rolle spielt. Das heißt, auch Personen, die sich unsicher oder erschöpft fühlten, nahmen durchaus soziale Unterstützung wahr. Das ist einerseits erfreulich für die betroffenen Personen, weist aber auch darauf hin, dass soziale Unterstützung eher eine notwendige, aber kaum eine besonders distinkte Bedingung für eine günstige Entwicklung der jungen Lehrkräfte darstellt. Der Zusammenhang von professioneller Kompetenz, Selbstwirksamkeit und Wohlbefinden ist nachvollziehbar belegt (Lauermaun & König 2016). Dies untermauert den Befund der vorliegenden Studie, dass sowohl für die Stärkung der Lehrer-Selbstwirksamkeit als auch als Schutz vor emotionaler Erschöpfung eine positive Einschätzung der eigenen Kernkompetenzen als Lehrerin oder Lehrer relevant ist. Da in der Studie lediglich der Selbstbericht erfragt wurde, könnte man vorsichtig schließen, dass es weniger darauf ankommt, ob jemand die Standards objektiv erfüllt,

sondern, ob er oder sie davon überzeugt ist bzw. reflexiv erkennen kann, inwieweit er oder sie die Standards erfüllt. Neben der möglichen Selbstüberschätzung sind vor allem solche Fälle problematisch, die aus Sicht der Ausbilderinnen und Ausbilder auf einem guten Weg sind, aber nicht in der Lage sind, selbst ihre Stärken zu erkennen.

3. Ausbildungskommunikation bildet den Ausbildungskontext

3.1 Schutzfaktoren stärken

Es schließt sich die Frage an, was Ausbilderinnen und Ausbilder schon tun oder noch tun können, um einen Ausbildungskontext zu schaffen, in dem diese Schutzfaktoren eine konstruktive Wirkung entfalten. Hier lohnt ein Blick auf die Kommunikation und Interaktion in der Ausbildung, denn Ausbilderinnen und Ausbilder, die Schutzfaktoren stärken, achten nicht nur auf die Inhalte, die sie vermitteln, sondern auch auf die Form der Kommunikation (Imhof et al. 2018). Davon hängt ab, ob sie den Raum schaffen, in dem für die Anwärterinnen und Anwärter das Erleben von Autonomie und der eigenen Kompetenz erfahrbar wird (Imhof & Karavaya 2017).

Reflektierte Grundhaltungen

Kommunikation stärkt das Erleben von Autonomie und Kompetenz, wenn Ausbilderinnen und Ausbilder Wertschätzung, Empathie und Multiperspektivität zu erkennen geben. Wenn Ansichten, Möglichkeiten, Ideen von mehreren Seiten betrachtet werden und wenn im Gespräch deutlich wird, dass es mehr als eine Lösung für eine Frage gibt. Genauso wichtig ist es, im Gespräch die Eigenverantwortlichkeit der Referendarinnen und Referendare zu stärken, z. B. indem sie eigene Lösungsoptionen erarbeiten und Ziele, die sie damit erreichen oder verfehlen, reflektieren. Ressourcen und Lösungsorientierung im Gespräch helfen zunächst dabei, Schwierigkeiten oder Defizite zu erkennen, dann aber den Blick in Richtung Lösungsmöglichkeiten und Unterstützungsoptionen zu wenden.

Ziele für das Gespräch klar im Blick haben

Gespräche stärken die Selbstwirksamkeitserwartung, wenn Ausbilderinnen und Ausbilder nicht nur eigene Ziele verfolgen, sondern auch bedenken, was die Ziele der jungen Lehrkräfte sein könnten, wie sich die eigenen Wahrnehmungen von denen des Gegenübers unterscheiden könnten und welche Möglichkeiten zur Verfügung stehen, sich auf ein Gesprächsziel zu einigen. Ziele, auf die man sich geeinigt hat, beeinflussen das weitere Vorgehen positiv, wenn sie SMART formuliert sind. Sie sind damit spezifisch (und nicht ungenau), messbar (und nicht vage), akzeptabel, weil sie von allen Beteiligten für wichtig erachtet werden, realistisch, weil sie Dinge avisieren, die in der verfügbaren Zeit und unter den gegebenen Umständen zu schaffen sind, und terminiert, denn man einigt sich auf einen Zeithorizont, innerhalb dessen man das Erreichen der Ziele überprüft.

Sicherung der Gesprächsgrundlage und Ausrichtung der Entwicklungsperspektive

Ausbilderinnen und Ausbilder stärken das Erleben von Kompetenz und Autonomie, wenn sie darauf achten, bei den Anwärtnerinnen und Anwärtern günstige Attributionen zu fördern, d. h. wenn sie sie dabei unterstützen, für Erleben von Erfolg angemessene Erklärungen zu finden, die sich auf kontrollierbare und veränderliche, eigene Aktivitäten beziehen, um für die Zukunft darauf aufzubauen. Dabei hilft es, wenn Ausbilderinnen und Ausbilder in ihren Rückmeldungen auf Konsistenz und Transparenz achten und verbindliche Kriterien nutzen. Hilfreich sind auch Feedbackregeln, die daran erinnern, dass Anmerkungen und Rückmeldungen konstruktiver anzunehmen sind, wenn sie sachgerecht reduziert und priorisiert werden: Was sind die wichtigsten Punkte, die anzusprechen sind? Was ist der nächstliegende Entwicklungsschritt für mein Gegenüber hier und jetzt?

Personenwahrnehmung reflektieren

Entwicklungsförderliche Kommunikation durch Ausbilderinnen und Ausbilder wird auch dadurch wirksam, dass sie kritisch und regelmäßig hinterfragen, wie sie die Personen, mit denen sie zu tun haben, wahrnehmen. Wahrnehmung von Personen ist schon ohne eine Ausbildungsbeziehung komplex und anfällig für Verzerrungen durch Vorurteile, durch die Nachhaltigkeit eines „ersten Eindrucks“, durch persönliche Neigungen zu Strenge oder Milde. Beobachtungs- und Beurteilungsfehler sind eine stete Herausforderung (Imhof 2009). Wer davon frei ist, werfe den ersten Stein oder schlage in einem Buch zur Sozialpsychologie (Aronson, Wilson & Akert 2014; Jonas, Stroebe & Hewstone 2014) nach, um mehr darüber zu erfahren, welchen systematischen Wahrnehmungsverzerrungen das psychische System des Menschen unterliegt. Das grundsätzliche Problem besteht darin, bei der Beurteilung von Personen die Aspekte der Wahrnehmung (Was sehe ich? Was höre ich?), der Emotion (Wie sympathisch kommt mir das vor? Wie vertraut oder wie fremd?) und der Interpretation (Was lese ich in die Situation hinein? Welche Wertigkeit weise ich der Situation oder der Person zu?) zu trennen.

Gespräch nachbereiten und Gesprächskultur aufbauen: Follow-up und Reflexion

Für Ausbilderinnen und Ausbilder, für die die Gestaltung professioneller Kommunikation unverzichtbares Handwerkszeug darstellt, ist die (Weiter-)Entwicklung der kommunikativen Kompetenz unerlässlich. Die Integration von Reflexion der eigenen Stärken und Schwächen im kommunikativen Handeln als strukturierte Selbstreflexion oder als kollegiale Hospitation und Supervision sind herausfordernde und lohnende Optionen.

3.2 Risikofaktoren minimieren

Kommunikation in Ausbildungssituationen ist immer auch Gestaltung von professionellen Beziehungen (Korthagen 2017; Sieland 2009). Gerade die Bereitschaft, über sich und seinen Lernweg kritisch zu reflektieren, offen und lernbereit in die Ausbildungssituation zu gehen, hängt entscheidend von der Qualität der interpersonalen Kommunikation und

der sich daraus entwickelnden Beziehung ab. Die vorliegenden Befunde geben Hinweise darauf, welche Risikofaktoren in der Ausbildungskommunikation zu beachten sind. In erster Linie geht es hier darum, den jungen Lehrkräften den Raum zu geben, offen und frei in die Ausbildungskommunikation zu gehen. In einer Gesprächsatmosphäre, in der sich die Beteiligten unter dem Druck fühlen, Gefühle zeigen zu müssen, die nicht mit dem übereinstimmen, was in ihnen vorgeht oder Gefühle vortäuschen zu müssen, die scheinbar von ihnen erwartet werden, scheinen sich sowohl Lehrer-Selbstwirksamkeit als auch emotionale Erschöpfung ungünstig zu entwickeln. Den Fachenthusiasmus aufrecht zu erhalten, kann das Risiko für emotionale Erschöpfung entscheidend reduzieren und Lehrer-Selbstwirksamkeit stärken. Mit den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst die Fähigkeit zur Distanzierung und das Erleben von Ruhe als förderliches arbeitsbezogenes Erlebens- und Verhaltensmuster (Schaarschmidt & Kieschke 2007) zu thematisieren, dürfte ebenfalls zur Minderung des Risikos für emotionale Erschöpfung beitragen. Die Herausforderung an die Ausbilderinnen und Ausbilder an dieser Stelle besteht darin, die Ausbildungskommunikation so zu gestalten, dass diese Aspekte glaubhaft in den Interaktionen vermittelt werden (und nicht nur in einem gesonderten Entspannungskurs für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst).

4. Fazit

Um den Bogen zu schließen, verweise ich noch einmal auf den Zusammenhang zwischen dem professionellen kommunikativen Handeln der Ausbilderinnen und Ausbilder, die durch die Art, wie sie Ausbildungskommunikation gestalten, mehr oder weniger Autonomie- und Kompetenz-Unterstützung anbieten und Freiräume für Denk- und Handlungsoptionen im Gespräch öffnen. Es kann sich lohnen, wenn Ausbilderinnen und Ausbilder ihr Gesprächsverhalten darauf hin reflektieren, *wie* sie Wertschätzung zeigen für unterschiedliche Perspektiven und Emotionen und den Anwärtnerinnen und Anwärtern überzeugend und transparent Entwicklungslinien in der professionellen Kompetenz aufzeigen und Reflexionsmöglichkeiten anbieten. Der Weg dahin führt über die Bereitschaft der Ausbilderinnen und Ausbilder, ihr Gesprächsverhalten kontinuierlich zu reflektieren, z. B. im kollegialen Austausch oder auf der Basis von Rückmeldungen von Anwärtnerinnen und Anwärtern, falls dies möglich ist.

Literatur

- Aronson, Elliot/Timothy Wilson/ Robin Akert (2018): Sozialpsychologie. München: Pearson.
- Blömeke, Sigrid/Johannes König/Andreas Busse/Ute Suhl/Jessica Benthien/Martina Döhrmann/Gabriele Kaiser (2014): Von der Lehrerausbildung in den Beruf – Fachbezogenes Wissen als Voraussetzung für Wahrnehmung, Interpretation und Handeln im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17 (3), S. 509–542.
- Fantilli, Robert D./McDougall, Douglas E. (2009): A study of novice teachers. Challenges and supports in the first years. In: Teaching and Teacher Education 25 (6), S. 814–825.

- Imhof, Margarete (2009): Schülerbeobachtung und -beurteilung. In: Siegfried Preiser (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. München: Juventa. S. 309–319.
- Imhof, Margarete/Christiane Baadte/Simone Ohlemann (2018): Evaluation der Lehrkräfteausbildung unter besonderer Berücksichtigung des Vorbereitungsdienstes in Rheinland-Pfalz: Phasenübergreifende Kompetenzentwicklung in der Lehrkräfteausbildung. Johannes Gutenberg-Universität Mainz: Psychologie in den Bildungswissenschaften.
- Imhof Margarete/Katja Jakubowski/Eszter Monigl/Dagmar Treutner (2018): Gespräche führen und Entwicklung fördern im Schulpraktikum. Johannes Gutenberg-Universität: Psychologie in den Bildungswissenschaften.
- Imhof, Margarete/Karavaya, Alena (2017): Schule und Gesundheit: Anleitung zum Praxistransfer. In: Lehren & Lernen 43 (8/9), S. 30–33.
- Jonas, Klaus/Wolfgang Stroebe/Miles Hewstone (Hrsg.) (2014): Sozialpsychologie. Berlin: Springer.
- Klassen, Robert M./Chiu, Ming M. (2011): The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. In: Contemporary Educational Psychology 36 (2), S. 114–129.
- Klusmann, Ute/Mareike Kunter/Thamar Voss/Jürgen Baumert (2012): Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 26 (4), S. 275–290.
- Korthagen, Fred (2017): Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. In: Teachers and Teaching: Theory and Practice 23 (4), S. 387–405.
- Kunter, Mareike/Ute Klusmann/Jürgen Baumert/Dirk Richter/Thamar Voss/Axinja Hachfeld (2013): Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. Journal of Educational Psychology 105 (3), S. 805–820.
- Kunter, Mareike/Christina Linninger/Franziska Schulze-Stocker/Olga Kunina-Habenicht/Hendrik Lohse-Bossenz (2013): Evaluation des reformierten Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen (BilWiss). Frankfurt/M.: Goethe-Universität.
- Lauermann, Fani und Johannes König (2016): Teachers' professional competence and well-being: Understanding the links between general pedagogical content knowledge, self-efficacy, and burnout. In: Learning and Instruction 45, S. 9–19.
- Richter, Dirk/Mareike Kunter/Oliver Lüdtke/Ute Klusmann/Yvonne Anders/Jürgen Baumert (2013): How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. In: Teaching and Teacher Education 36, S. 166–177.
- Schaarschmidt, Uwe/Kieschke, Ulf (Hrsg.) (2007): Gerüstet für den Schulalltag. Weinheim: Beltz.
- Sieland, Bernhard (2009): Lehrer*gesundheits als Pflichtaufgabe angehender Lehrkräfte und ihrer Lehrerbildner. Diagnosegeleitete kooperative Selbstprofessionalisierung in der Lehrerausbildung. In: Udo W. Kliebisch und Roland Meloefski (Hrsg.): Lehrer*Gesundheit – Anregungen für die Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 7–18.
- Zee, Marjolein/Koomen, Helma 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. In: Review of Educational Research 86 (4), S. 981–1015.



Prof. Dr. Margarete Imhof
 Professorin für Psychologie in den Bildungswissenschaften,
 Psychologisches Institut der Universität Mainz
 E-Mail: imhof@uni-mainz.de