

Positiver Einfluss universitärer Ausbildungsinhalte auf die psychische Gesundheit von Sportreferendarinnen und -referendaren

Matthias Weigelt, Heiko Lex, Kathrin Wunsch, Astrid Kämpfe & Katrin Klingsieck

Die Re-Analyse der Daten der Studie von Weigelt et al. (2014) zeigt, dass sich (gesundheits-)psychologische Ausbildungsinhalte zum Thema Lehrerbelastrung und Stress und das in diesem Zusammenhang erworbene Wissen bzgl. Präventions- und Interventionsmaßnahmen positiv auf die Verteilung arbeitsbezogener Belastungsmuster von Referendarinnen und Referendaren mit dem Unterrichtsfach Sport auswirkt. Demnach verringert der Erwerb psychologischen Wissens im Studium den Anteil gesundheitsrelevanter Risikomuster im Referendariat.

College Educational Contents and Their Positive Effects on the Psychological Health of Student Teachers
The reanalysis study of Weigelt et al. (2014) proves that (health related) psychological educational contents about a teacher's workload and stress, along with pertinent information about preventative and intervention measures, positively influence the statistical distribution of physical education student teachers' work related stress patterns. Thus this preparatory psychological learning leads to a lower number of health related risk patterns during student teaching.

Einleitung

In Heft 8 der Zeitschrift *sportunterricht* berichteten wir unter dem Titel „An die Schule, fertig, los!“ über eine Studie zur psychischen Gesundheit von Referendarinnen und Referendaren mit dem Unterrichtsfach Sport (Weigelt, Lohbreier, Wunsch, Kämpfe & Klingsieck, 2014). Wir stellten die Frage, als wie belastend die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer die berufsbezogenen Anforderungen am Anfang ihrer Schullaufbahn erleben. Dazu führten wir eine Online-Befragung durch und werteten die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster aus (AVEM-44; Schaarschmidt & Fischer, 2008, siehe Kasten). Die Ergebnisse der Studie lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Insgesamt wiesen 38% der Referendarinnen und Referendare gesundheitsrelevante Risikomuster auf.
- Für Frauen ergaben sich im Vergleich mit den Männern der Stichprobe ungünstigere Belastungsmuster.
- Die Schulform wirkte sich nicht auf die psychische Gesundheit der Befragten aus.

Diese Ergebnisse weisen auf einen problematischen Ausgangspunkt für den gesundheitlichen Entwicklungsverlauf der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer

hin. In diesem Zusammenhang diskutierten wir Möglichkeiten zur frühzeitigen Erfassung der psychischen Belastbarkeit im Lehramtsstudium und während des Referendariats sowie Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge an Schulen.

Der *Gesundheitstyp* weist eine gesunde Mischung aus persönlichem Arbeitsengagement, psychischer Widerstandsfähigkeit und berufsbegleitenden Emotionen auf (Muster G). Der *Schontyp* zeichnet sich durch ein geringes Arbeitsengagement bei hoher Distanzierungsfähigkeit gegenüber den beruflichen Anforderungen aus (Muster S). Der *Risikotyp A* zeigt ein überhöhtes Arbeitsengagement, eine sehr geringe Distanzierungsfähigkeit und eine verminderte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen (Risikomuster A). Den *Risikotyp B* charakterisiert ein hohes Arbeitsengagement bei gleichzeitigem Erleben von Überforderung, Erschöpfung und Resignation (Risikomuster B).

Der vorliegende Beitrag widmet sich einem weiteren, bisher nicht im Fokus der Betrachtung stehenden Aspekt der o. g. Studie. Während die Auswertung des Belastungserlebens der Referendarinnen und Referendare mit dem Unterrichtsfach Sport in der Studie

von Weigelt et al. (2014) vor allem auf die gruppenspezifischen Unterschiede im Vergleich zu erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern der „Potsdamer Lehrerstudie“ (Schaarschmidt, 2005), auf Unterschiede zwischen Männern und Frauen sowie auf den Einfluss unterschiedlicher Schulformen fokussierte, soll jetzt in einem zweiten Schritt die Auswirkung (gesundheits-)psychologischer Ausbildungsinhalte während des Studiums auf die arbeitsbezogenen Belastungsmuster von Referendarinnen und Referendaren betrachtet werden. Eine solche Betrachtung ist wichtig, um die Entwicklungsverläufe der Lehrergesundheit aus einer berufsbiografischen Perspektive zu verstehen (Meier, 2014; Miehtling & Brand, 2004; Miehtling, Oesterheld & Paasch, 2014) und nicht zuletzt die Wirksamkeit von Präventions- und Interventionsmaßnahmen ableiten zu können.

In diesem Zusammenhang konnten Abujatum, Arold, Knispel, Rudolf und Schaarschmidt (2007) bereits zeigen, dass sich psychologische Interventionen in Form eines multimodalen Angebots während des Lehramtsstudiums positiv auf die Entwicklung der Belastungsmuster auswirken. Während des Ablaufs der Sitzungen erhielten die Studentinnen und Studenten eine grundlegende Einführung in das Thema „Lehrerbelastung und Stress“, ein Problemlösetraining und erwarben Entspannungstechniken. Dies sollte der Unterstützung bei „der Verständigung zu den psychischen und sozialen Anforderungen des Lehrerberufs, [...] der Förderung der studien- und berufsbezogenen Motivation, der besseren Befähigung zum Umgang mit schwierigen sozial-kommunikativen Anforderungen des späteren Lehrerberufs und der Arbeits- und Zeitorganisation“ (Abujatum et al., 2007, S.141) dienen. Von dem Angebot profitierten insbesondere die Studentinnen und Studenten mit einem der beiden gesundheitsrelevanten Risikomuster. Das spiegelte sich in einem Gewinn an psychischer Gesundheit und dem Wechsel in positive, arbeitsbezogene Belastungsmuster wider.

Der vorliegende Beitrag prüft für die Musterausprägungen der Referendarinnen und Referendare in der Studie von Weigelt et al. (2014), ob sich der Erwerb psychologischen Wissens (d. h. Wissen über Präventions- und Interventionsmaßnahmen) während des Studiums auf die arbeitsbezogenen Belastungsmuster im Referendariat (positiv) auswirkt. Es interessieren insbesondere die folgenden beiden Fragestellungen:

Fragestellung 1

Unterscheiden sich die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster von Referendarinnen und Referendaren in Abhängigkeit davon, ob sie in ihrer bisherigen Ausbildung das Thema „Lehrerbelastung und Stress“ (im weitesten Sinne) behandelt haben?

Fragestellung 2

Wirken sich erworbene Kompetenzen bzgl. Präventions- oder Interventionsmaßnahmen auf die Verteilung der Belastungsmuster aus?

Methode

Stichprobe

Es handelt sich um eine Re-Analyse der Online-Befragung von Weigelt et al. (2014), an der insgesamt 72 Referendarinnen und 89 Referendare des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen mit dem Unterrichtsfach Sport teilnahmen. Das Durchschnittsalter betrug 29,9 Jahre. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verteilten sich wie folgt auf unterschiedliche Schulformen: Hauptschulen = 18 (11%), Realschulen = 33 (20%), Gesamtschulen = 21 (13%), Gymnasien = 63 (39%) und Berufskollegs = 5 (3%). Während 11 (7%) Personen keine Angaben über die Schulform machten, brachen 14 Personen die Umfrage vorzeitig ab und für sechs Befragte konnte keine eindeutige Musterzuordnung vorgenommen werden. Damit wurden insgesamt 141 Personen in der Auswertung berücksichtigt.

Fragebogen

Die gesundheitsrelevanten Belastungsmuster wurden mit der Kurzform des Fragebogens zur Erfassung der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster erfasst (AVEM-44, Schaarschmidt & Fischer, 2008). Auf einer 5-stufigen Skala (von „trifft völlig zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“) beantworteten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer insgesamt 44 Items. Diese lassen sich drei inhaltlichen Bereichen zuordnen: dem *persönlichen Arbeitsengagement*, der *psychischen Widerstandskraft* und den *berufsbegleitenden Emotionen*. Anhand der Ausprägungen in den unterschiedlichen Bereichen konnten die individuellen Profile der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Hilfe des AVEM-Testmanuals einem der vier gesundheitsrelevanten Belastungsmuster zugeordnet werden (s.o.).

Nach der Erfassung der gesundheitsrelevanten Belastungsmuster sollten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zwei weitere Fragen beantworten: (1) *Haben Sie in Ihrer bisherigen Ausbildung (Studium / Referendariat) das Thema „Lehrerbelastung und Stress“ behandelt?* (2) *Haben Sie diesbezüglich Präventions- oder Interventionsmaßnahmen kennengelernt?* Beide Fragen konnten mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden. Falls die zweite Frage mit „Ja“ beantwortet wurde, bekamen die Befragten zusätz-



Dr. Matthias Weigelt

Prof. an der Universität
Paderborn
Department Sport &
Gesundheit
Sportpsychologie

Warburger Str. 100
33098 Paderborn

matthias.weigelt@
uni-paderborn.de



Dr. Kathrin Wunsch

Albert-Ludwigs-Universität
Freiburg, Institut für Sport
und Sportwissenschaft
Sportpsychologie

Schwarzwaldstraße 175
79117 Freiburg

kathrin.wunsch@sport.
uni-freiburg.de



Dr. Heiko Lex
 Universität Rostock
 Institut für Sportwissen-
 schaft Lehrgebiet
 Sportpädagogik & -didaktik

Ulmenstraße 69, Haus 2
 18057 Rostock

lich die Aufforderung, die entsprechenden Maßnahmen und Techniken stichpunktartig aufzulisten.

Ergebnisse

Fragestellung 1

Insgesamt gaben $n = 67$ der Befragten an, das Thema „Lehrerbelastung und Stress“ in ihrer Ausbildung behandelt zu haben, während $n = 74$ das Thema bisher nicht behandelt hatten. Zur Beantwortung der Forschungsfrage 1 wird die Musterverteilung des AVEM-44 für beide Gruppen in einem ersten Schritt miteinander verglichen (siehe Abbildung, linke Hälfte). Es ergaben sich folgende Muster für die Referendarinnen und Referendare, die das Thema behandelt hatten: Muster G = 35,8% ($n = 24$), Muster S = 31,3% ($n = 21$), Risikomuster A = 17,9% ($n = 12$) und Risikomuster B = 14,9% ($n = 10$). Bei Referendarinnen und Referendaren, die das Thema nicht im Studium behandelt hatten, fiel die Musterverteilung wie folgt aus: Muster G = 31,1% ($n = 23$), Muster S = 25,7% ($n = 19$), Risikomuster A = 21,6% ($n = 16$) und Risikomuster B = 21,6% ($n = 16$).

In einem zweiten Schritt wurde der mögliche Zusammenhang (im Sinne einer Ursache-Wirkungs-Beziehung) zwischen den Ausbildungsinhalten und dem Auftreten eines der beiden Risikomuster überprüft.

Dafür wurde das sogenannte *odds ratio* berechnet, welches das Chancenverhältnis dafür angibt, ob ein bestimmtes Ereignis (hier eines der beiden Risikomuster) in Abhängigkeit von einer unabhängigen (d. h. ursächlichen) und ebenfalls dichotomen Variablen (hier Ausbildungsinhalt) eintritt oder nicht (Zöfel, 2003). Das *odds ratio* weist aus, dass die „Chance“ (resp. die Gefahr), bereits im Referendariat eines der beiden Risikomuster zu zeigen, bei den Referendarinnen und Referendaren um das 1,56-fache erhöht ist, wenn sie das Thema „Lehrerbelastung und Stress“ bisher nicht in ihrer Ausbildung behandelt hatten.

Fragestellung 2

Auf die Frage, ob sie Präventions- oder Inventionsmaßnahmen kennen, antworteten $n = 45$ der Befragten mit „Ja“ und $n = 96$ mit „Nein“. Die AVEM-Muster der Befragten mit psychologischem Wissen wurden mit denen ohne psychologisches Wissen verglichen (siehe Abbildung, rechte Hälfte). Für die Befragten *mit Wissen* ergab sich folgende Musterverteilung: Muster G = 42,2% ($n = 19$), Muster S = 28,9% ($n = 13$), Risikomuster A = 17,8% ($n = 8$) und Risikomuster B = 11,1% ($n = 5$); die Befragten *ohne Wissen* konnten wie folgt den einzelnen Mustern zugeordnet werden: Muster G



Dr. Astrid Kämpfe
 Universität Paderborn
 Department Sport
 & Gesundheit
 Sportpädagogik

Warburger Str. 100
 33098 Paderborn

astrid.kaempfe@
 uni-paderborn.de

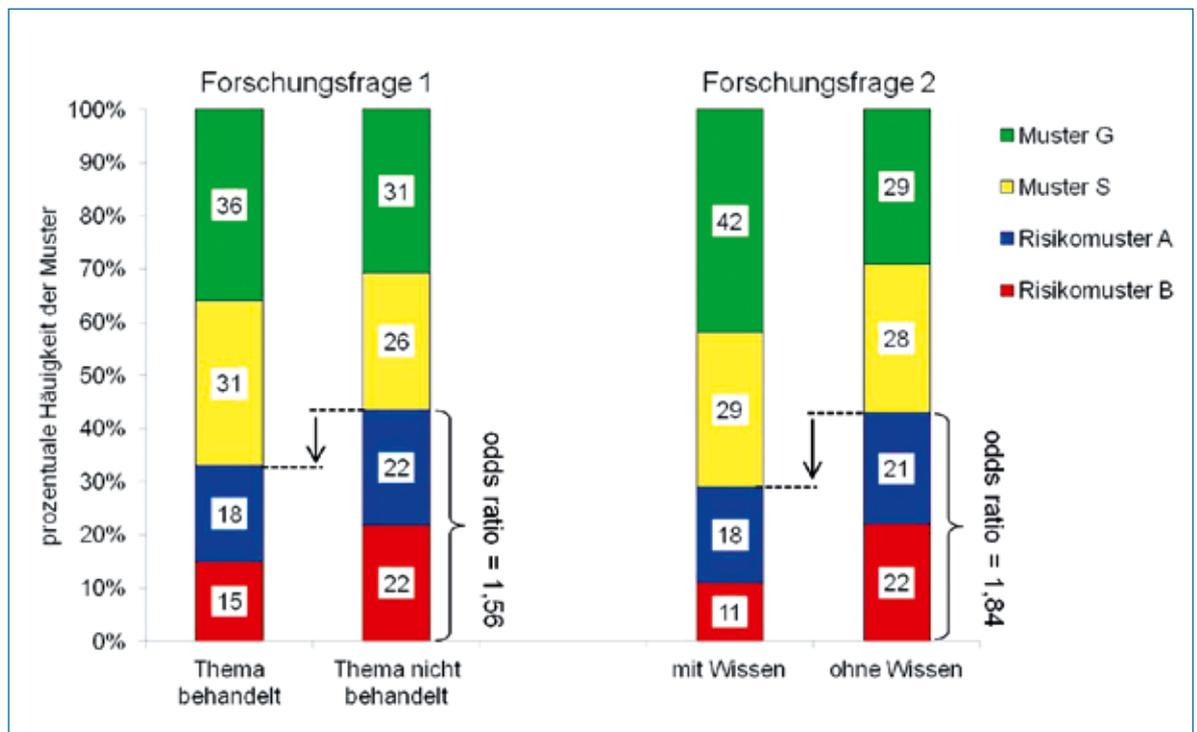


Abb. 1: Dargestellt sind die prozentualen Häufigkeiten der einzelnen gesundheitlichen Beanspruchungsmuster im Vergleich zwischen Referendaren/innen, welche das Thema „Lehrerbelastung und Stress“ in ihrer Ausbildung behandelt bzw. nicht behandelt haben (Forschungsfrage 1, linke Seite) und zwischen jenen, die über psychologisches Wissen bzgl. Präventions- und Interventionsmaßnahmen verfügen bzw. nicht verfügen (Forschungsfrage 2, rechte Seite). Das odds ratio gibt jeweils an, um wieviel die „Chance“ (resp. die Gefahr) erhöht ist, eines der beiden Risikomuster zu entwickeln.

= 29,2% (n = 28), Muster S = 28,1% (n = 27), Risikomuster A = 20,8% (n = 20) und Risikomuster B = 21,9% (n = 21).

Um den möglichen Zusammenhang zwischen erworbenem Wissen bzgl. Präventions- und Interventionsmaßnahmen und dem Auftreten eines der beiden Risikomuster zu überprüfen, wurde wiederum das *odds ratio* berechnet. Das Chancenverhältnis (*odds ratio*) ist demnach 1 : 1,84. Die „Chance“ (resp. die Gefahr) im Referendariat eines der beiden Risikomuster zu zeigen, ist fast doppelt so hoch, wenn die Referendarinnen und Referendare über kein Wissen bzgl. Präventions- und Interventionsmaßnahmen verfügen.

Diskussion

Wie die Re-Analyse der Daten der Studie von Weigelt et al. (2014) zeigt, wirken sich (gesundheits-)psychologische Ausbildungsinhalte zum Thema „Lehrerbelastung und Stress“ und das in diesem Zusammenhang erworbene Wissen bzgl. Präventions- und Interventionsmaßnahmen auf die Verteilung arbeitsbezogener Belastungsmuster von Referendarinnen und Referendaren mit dem Unterrichtsfach Sport aus: Die „Chance“ (resp. die Gefahr), eines der beiden Risikomuster zu entwickeln, war fast doppelt so hoch, wenn die Befragten nicht über solche Kompetenzen verfügten. Danach verringert der Erwerb psychologischen Wissens den Anteil gesundheitsrelevanter Risikomuster nicht nur im Studium (Abujatum et al., 2007), sondern auch in der folgenden Ausbildungsphase, im Referendariat. Daraus ergibt sich der Hinweis, dem Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen vermittelt über Wissensinhalte bzgl. individueller Präventions- und Interventionsmaßnahmen bereits im Studium mehr Platz einzuräumen. Denn zu einer professionellen Vorbereitung auf den Lehrerberuf gehört die Befähigung zum Umgang mit den vielfältigen, außerfachlichen Anforderungen, die im Arbeitsalltag in der Schule entstehen (Schaarschmidt, 2005).

Diesen Beitrag können die Fachwissenschaften an den Universitäten in der Regel nicht leisten. Die fachwissenschaftliche und die fachdidaktische Ausbildung im Studium fokussiert (typischerweise) ausschließlich auf den Kompetenzerwerb hinsichtlich arbeitsbezogener Lehrinhalte und vernachlässigt gleichzeitig den Umgang mit Belastungen in den einzelnen Fächern und in der Schule. Dabei spiegelt sich das Belastungserleben der Lehrkräfte im Unterrichtsverhalten wider und wirkt sich direkt auf die Unterrichtsqualität aus (Klusmann, Kunter, Trautwein, & Baumert, 2006). Die Unterrichtsqualität leidet u. a. darunter, dass die Lehrkräfte aufgrund ihrer wahrgenommenen Belastung ihr Verhalten nicht mehr an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientieren bzw. anpassen

(„responsiveness“; Klusmann et al., 2006). Der daraus resultierende Unterricht ist stärker selbstbezogen und weniger schülerorientiert. Die ursprüngliche, eigene Motivation und Begeisterung für den Unterricht wird durch Ärger und Frust in der täglichen Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Schulalltags gedämpft. Darunter leiden letztendlich die Wissensvermittlung in den einzelnen Fächern und anderer Kompetenzbereiche. Damit erweitern sich die Probleme, welche durch die unzureichende Bewältigung arbeitsbezogener Belastungen entstehen, von den Lehrerinnen und Lehrern selbst auf den gesamten Kontext Schule und alle an den unterschiedlichen Aufgaben beteiligten Personen (Schüler, Eltern, Schulleitung usw.).

Im Sinne einer präventiven Herangehensweise stellt sich die Frage, welche psychologischen Unterstützungsangebote sich für die erste Ausbildungsphase eignen, um die berufsbiografische Entwicklung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer – **vor allem vor dem Hintergrund der spezifischen Anforderungen und Belastungsfaktoren des Sportunterrichts (vgl. z. B. Miethling & Brand, 2004)** – bereits im Studium positiv zu beeinflussen. Aus unserer Sicht eignen sich hier insbesondere multimodale Angebote (bestehend aus Psychoedukation, psychologischer Beratung und psychologischem Training), die es ermöglichen, auf die individuellen Bedarfe und Profile der Studentinnen und Studenten einzugehen. In der psychologischen Beratung sollten u. a. die Motive für das Lehramtsstudium und die persönliche Eignung der Studentinnen und Studenten für den Lehrerberuf überprüft werden. Dabei kann neben dem AVEM-Fragebogen (Schaarschmidt & Fischer, 2008) und dem *Fragebogen zur Selbsteinschätzung* (Herlt & Schaarschmidt, 2007) auch ein Leitfadeninterview zur Erfassung der Berufsmotivation eingesetzt werden (z. B. Ulich, 2004).

Im Rahmen der Psychoedukation sollten die Grundlagen zum Thema „Lehrerbelastung und Stress“, insbesondere der Zusammenhang von potentiellen Stresssituationen, individuellen Unterschieden im Stresserleben und der Einschätzung der eigenen Bewältigungskompetenzen vermittelt werden (Schaarschmidt, 2005). Dies kann in Seminaren in Form von themenzentrierten Impulsvorträgen, dem Erarbeiten von handlungsorientierten Problemlösestrategien innerhalb von Kleingruppen, dem Erstellen einer Informationsbroschüre bzw. eines Leitfadens mit spezifischen Handlungsempfehlungen zur Bewältigung von „typischen“ Stresssituationen des Schulalltags und in Rollenspielen mit dem bewussten Wechsel zwischen unterschiedlichen Bewältigungsstrategien umgesetzt werden. Das erworbene Wissen über den Zusammenhang von Selbsteinschätzung, Stresserleben und der Wirksamkeit unterschiedlicher Prob-



Dr. Katrin B. Klingsieck

Jun.-Prof. an der
Universität Paderborn
Fachbereich Psychologie
Pädagogisch-psychologische
Diagnostik
und Förderung

Warburger Straße 100,
Raum: H4.141
33098 Paderborn

katrin.klingsieck@
uni-paderborn.de

lemlösestrategien im Umgang mit Belastungen im Schulalltag kann danach von den Referendarinnen und Referendaren unter Berücksichtigung der Handlungsempfehlungen bewusst eingesetzt werden.

Das psychologische Training sollte auf den Erwerb unterschiedlicher Entspannungsverfahren (z. B. Progressive Muskelrelaxation, Autogenes Training, Meditation) fokussieren, mit dem Ziel, diese später selbstständig durchführen zu können. Zur Vermittlung eignen sich Veranstaltungsformen mit einem hohen Praxisanteil, wie etwa Übungen, Trainings oder Workshops. Während des Referendariats sollten die Entspannungsverfahren dann regelmäßig eigenständig durchgeführt sowie in universitären (z. B. am „Tag des Schulsports“) und außeruniversitären (z. B. in Volkshochschulkursen) Angeboten weiter vertieft werden.

Zusammenfassung und Ausblick

Der Erwerb psychologischen Wissens im Studium stärkt den Umgang mit den berufsbezogenen Anforderungen von Referendarinnen und Referendaren mit dem Unterrichtsfach Sport. Die vorliegenden Ergebnisse legen nahe, dass Thema „Lehrerbelastung und Stress“ zukünftig noch konsequenter aus einer berufsbiografischen Perspektive zu betrachten. Dies bedeutet, gezielte Maßnahmen zur Stärkung der psychischen Gesundheit bereits frühzeitig in die erste Ausbildungsphase zu integrieren und entsprechende Inhalte der pädagogischen Psychologie in der curricularen Ausgestaltung der Bachelor- und Master-Studiengänge zu berücksichtigen.

Literatur

- Abujatum, M., Arold, H., Knispel, K., Rudolf, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Intervention durch Training und Beratung. In: U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag – Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (117–156). Weinheim, Basel: Beltz.
- Hertl, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Fit für den Lehrerberuf!? Ein Selbsterkundungsverfahren für Interessenten am Lehramtsstudium. In: U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (157–181). Weinheim, Basel: Beltz.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (3), 161–173.
- Meier, S. (2014). Aller Anfang ist schwer? Unterstützungsangebote in der ersten Phase der Sportlehrerausbildung. *sportunterricht*, 63 (8), 227–232.
- Miethling, W.-D. & Brand, R. (2004). Stressoren im Sportunterricht und psychische Widerstandsressourcen bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern in der ersten Berufsphase. *Spectrum der Sportwissenschaft*, 16 (1), 48–67.
- Miethling, W.-D., Oesterhelt, V., & Paasch, K. (2014). Ende gut? Gesundheitsrelevante biographische Entwicklungen von Sportlehrerinnen und -lehrern am Berufsende. *sportunterricht*, 63 (8), 233–238.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber!? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (2008). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster* (3. überarbeitete und erweiterte Auflage). Frankfurt am Main: Pearson.
- Ulich, K. (2004). *„Ich will Lehrer/in werden“ – Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Weigelt, M., Lohbreier, M., Wunsch, K., Kämpfe, A. & Klingsieck, K. (2014). An die Schule, fertig, los! – Als wie belastend erleben Referendarinnen und Referendare mit dem Unterrichtsfach Sport heute den Anfang ihrer Schullaufbahn? *sportunterricht*, 63 (8), 239–244.
- Zöfel, P. (2003). *Statistik für Psychologen im Klartext*. München: Pearson Studium.