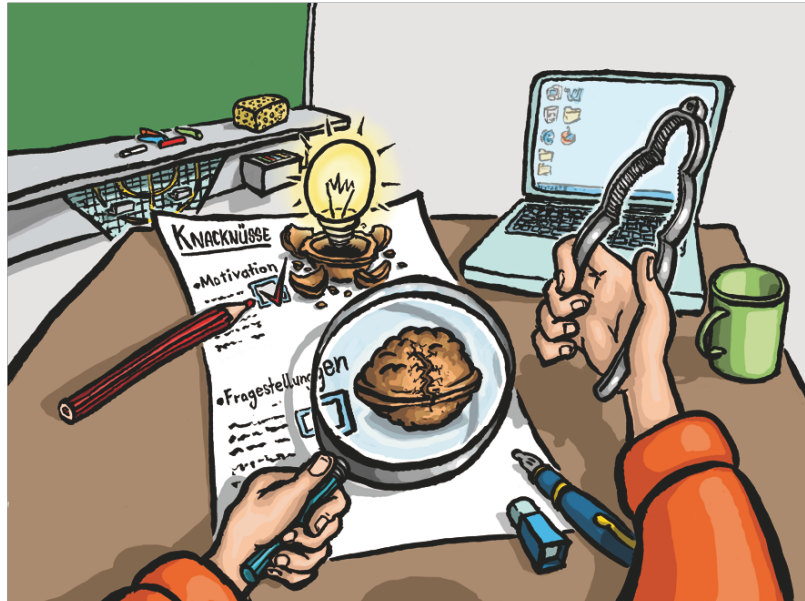


Luuise

L ehrpersonen
u nterrichten und
u ntersuchen
i ntegriert,
s ichtbar und
e ffektiv



Empirische Erhebung über die Weiterentwicklung der Lehrer-Selbstwirksamkeit durch das schulinterne und individualisierte Weiterbildungsangebot Luuise

Miranda Odermatt

Fachhochschule Nordwestschweiz

Hochschule für Angewandte Psychologie

Praxispartnerin

Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz

Institut Weiterbildung und Beratung

Prof. Dr. Wolfgang Beywl



Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Angewandte Psychologie

Betreuende Person

Prof. Dr. Carmen Zahn

Danksagung

Ein herzliches Dankeschön gilt meiner Betreuerin Prof. Dr. Carmen Zahn, die mich mit wertvollen Hinweisen während des Arbeitsprozess unterstützt und begleitet hat.

Ein weiteres grosses Dankeschön richtet sich an die Praxispartnerin *Institut Weiterbildung und Beratung*, insbesondere an Prof. Dr. Wolfgang Beywl, die es mir ermöglichten, meine Master-Arbeit im Rahmen des Luise-Weiterbildungsangebots zu realisieren. Die angeregten Diskussionen sowie vielfältigen Anregungen mit dem Luise-Team waren stets eine Bereicherung für die Weiterentwicklung meiner Forschungsarbeit.

Ein weiterer Dank gilt allen Fokusgruppen-Teilnehmenden für die Bereitschaft, ihre Zeit und Offenheit, die sie mir entgegengebracht haben. Ein besonderer Dank gebührt Claudia Andres, Regula Käser, Claudia Dünki, Philipp Schmid und meiner Familie für ihre wertvolle Unterstützung und die anregenden Diskussionen.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1 Eingrenzung	3
1.1 Praxispartnerin: Institut Weiterbildung und Beratung.....	3
1.2 Luuise – ein Ansatz der Selbstevaluation für Lehrpersonen	4
2 Theoretische Grundlagen	6
2.1 Belastungen, Beanspruchungen und Ressourcen – Definitionen und Modelle	7
2.1.1 Arbeitspsychologisches Stressmodell.....	8
2.1.2 Belastungs-Beanspruchungs-Ressourcen-Konzept	10
2.1.3 Positive Beanspruchungsreaktionen und -folgen.....	13
2.1.4 Schlussfolgerungen	15
2.2 Merkmale einer Gesundheitsdefinition	16
2.3 Lehrerbelastungsforschung.....	18
2.3.1 Berufszufriedenheit Deutschschweizer Lehrpersonen 2014.....	19
2.3.2 Aktuelle Studien zur Lehrerbelastungsforschung in der Schweiz.....	20
2.3.3 Lehrerbelastungsforschung mit Fokus auf personenbezogene Einflussfaktoren.....	21
2.3.4 Schlussfolgerungen	24
2.4 Selbstwirksamkeit	25
2.4.1 Sozial kognitive Theorie von Bandura	26
2.4.2 Begriffsbedeutung und -abgrenzung.....	27
2.4.3 <i>Efficacy beliefs</i> – Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Mediationsprozesse	28
2.4.4 Selbstwirksamkeit, Selbstregulation und Umgang mit Herausforderungen	31
2.4.5 Quellen der Selbstwirksamkeit.....	32
2.4.5.1 Direkte, persönliche Erfahrungen	33
2.4.5.2 Indirekte, stellvertretende Erfahrungen	33
2.4.5.3 Symbolische Erfahrungen.....	34
2.4.5.4 Körperliche und emotionale Zustände.....	34
2.4.6 Schlussfolgerungen	35
2.5 Abgrenzung verwandter Theorien und Konstrukte.....	35
2.5.1 Selbstkonzept.....	35
2.5.2 Kontrollüberzeugungen.....	36
2.5.3 Erwartungs-mal-Wert-Theorie	37
2.5.4 Handlungs-Ergebnis-Erwartung.....	37
2.6 Lehrer-Selbstwirksamkeit.....	38
2.6.1 Forschungsstand Lehrer-Selbstwirksamkeit.....	40
2.7 Ableitung der Fragestellung	42
3 Untersuchungsdesign: Methoden der Datenerhebung und -auswertung	43
3.1 Untersuchungsdesign und -ablauf	43
3.2 Explorative Phase	44
3.2.1 Ergebnisse Online-Nachbefragung mit Luuise-Teilnehmenden	44
3.2.2 Fragebogen Lehrer-Selbstwirksamkeit (LSW)	46
3.2.3 Experten-Fokusgruppe	48
3.2.3.1 Stichprobe Experten-Fokusgruppe.....	48
3.2.3.2 Vorgehen.....	48

3.2.3.3	Expertenfokusgruppe und Relevanzeinschätzung – eine Daten- und Methodentriangulation	49
3.2.3.4	Ergebnisse der Relevanzeinschätzung durch die Expertenfokusgruppe	49
3.3	Angepasstes Untersuchungsdesign	52
3.4	Erhebungsphase	55
3.4.1	Fokusgruppen	55
3.4.1.1	Planung	56
3.4.1.2	Teilnehmergewinnung	57
3.4.1.3	Durchführung	58
3.4.1.4	Auswertung und Berichterstattung	59
3.4.1.5	Fokusgruppen mit Schülerinnen und Schülern	59
3.4.2	Methodologische Prinzipien und Gütekriterien qualitativer Forschung	60
3.4.3	Schlussfolgerungen	61
3.5	Stichprobe	62
3.6	Auswertungsphase	63
4	Ergebnisse und integrierende Interpretation	65
4.1	Fokusgruppen mit Luise-Lehrpersonen	65
4.1.1	Selbstwirksamkeit	68
4.1.1.1	Handlungsintensivierung	70
4.1.2	Elemente von Luise, welche zur Lehrer-Selbstwirksamkeit beitragen	72
4.1.2.1	Weiterbildungsformat Luise	72
4.1.2.2	Lernpartnerschaften und kollegiale Beratung	75
4.1.2.3	Datenerhebungsinstrument und Visualisierung	75
4.1.2.4	Auseinandersetzung mit der eigenen Knacknuss	77
4.1.2.5	Verstärkung Lehrer-Schüler-Beziehung	78
4.2	Fokusgruppe mit Schülerinnen und Schülern	80
5	Datenbasierte Ableitung der Erkenntnisse	83
5.1	Erkenntnisse die zur Lehrer-Selbstwirksamkeit beitragen	83
5.2	Beitrag von Luise zur Lehrer-Selbstwirksamkeit	86
5.3	Stärkung bzw. Unterstützung bedingungsbezogener Ressourcen	88
5.4	Beitrag von Luise zur Lehrergesundheit	90
6	Reflexion	90
6.1	Zusammenfassung	90
6.2	Kritische Reflexion zu Theorie, Untersuchungsdesign und Ergebnissen	92
6.3	Ausblick	93
	Literaturverzeichnis	95
	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	I
	Anhang	III

Zusammenfassung

Lehrpersonen sehen sich aufgrund des Aufgabenspektrums und der pädagogischen Ausrichtung des Lehrberufs besonders häufig mit Belastungen konfrontiert. Die Selbstwirksamkeit nach Bandura (1997) stellt im Umgang mit Belastungen eine zentrale persönliche Ressource dar. Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit der Frage, welchen Beitrag das schulinterne und individualisierte Weiterbildungsangebot Luuise zur Weiterentwicklung der Selbstwirksamkeit der teilnehmenden Lehrpersonen leistet. In Fokusgruppen mit insgesamt 19 Luuise-Lehrpersonen und sechs Schülerinnen und Schülern wurden positive Erfahrungen zu Luuise und dessen Elementen erfragt. Die mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewerteten Ergebnisse weisen darauf hin, dass Lehrpersonen im Verlauf der Luuise-Weiterbildung und während deren Umsetzung mit der Klasse vielfältige Selbstwirksamkeitserfahrungen verzeichnen. Zudem erarbeiten und aktivieren Lehrpersonen Bewältigungs- und Handlungsstrategien im Umgang mit Herausforderungen und deren Bewältigung. Weiter zeigt sich, dass auch bedingungsbezogene Ressourcen durch Luuise gestärkt werden. Diese vielseitigen Beiträge von Luuise tragen unmittelbar zur Gesundheitsförderung der Lehrpersonen bei.

Schlüsselwörter: Selbstwirksamkeit, Lehrergesundheit, Fokusgruppe, Luuise

Abstract

Teachers are often faced with strain due to their range of tasks and the pedagogical alignment. Thereby, the construct Self-Efficacy by Bandura constitutes a key personal resource in dealing with stress. This Master's research paper investigates the contribution of Luuise, a further teacher education program, and its impact on Self-Efficacy of the participated teachers. Within focus groups with 19 teachers and 6 students in total, positive experiences with Luuise and its elements were gathered. The results indicate that teachers experience different sources of Self-Efficacy during the Luuise-program and the realization within the class. Furthermore, teachers develop and activate coping-strategies to deal with challenging situations within the classroom. Moreover, Luuise also strengthens contextual resources. Those multiple contributions of Luuise influences and promotes teacher's health directly.

Keywords: Self-Efficacy, teacher's health, focus group, Luuise

Einleitung

Die Professionalisierung von Lehrpersonen¹ wurde durch die Veröffentlichungen internationaler Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA oder TIMSS² in den Mittelpunkt des öffentlichen und wissenschaftlichen Interesses gerückt (Zlatkin-Troitschanskaia, Beck, Sembill, Nickolaus & Mulder, 2009). Nebst der Gesellschaft und Wissenschaft stellt das breite Aufgabenspektrum des Lehrberufs mannigfaltige Anforderungen und Erwartungen an die Lehrperson und ihren Berufsauftrag. Die besonderen Charakteristika des Lehrberufs sowie der Arbeitsplatz Schule stehen in einem mittel- und unmittelbaren Zusammenhang mit Belastungen und Beanspruchungen von Lehrpersonen. Seit nun mehr als drei Jahrzehnten befasst sich die Lehrerbelastungsforschung mit den zentralen Gründen der berufsbedingten Beanspruchung von Lehrpersonen und den damit verbunden Konsequenzen für die Betroffenen und das System Schule (Rothland, 2013). In enger Verbindung mit dem Thema der Lehrerbelastungsforschung stehen die Begriffe Stress, Belastungen und Beanspruchung, welche oft mit der Erfassung somatischer oder psychosomatischer Beschwerden, wie Burnout, einhergehen. Eine aktuelle, repräsentative Studie zur Lehrerbelastungsforschung in der Schweiz konnte belegen, dass rund 40% der Lehrpersonen hohe Burnout-Werte aufweisen und rund 20% der Befragten hohe Werte hinsichtlich der Arbeitsüberforderung angeben (Kunz Heim, Sandmeier & Krause, 2014). Diese Befunde weisen darauf hin, dass sich viele Lehrpersonen im Berufsalltag mittleren bis hohen Belastungen ausgesetzt fühlen. Um den Arbeitsplatz und das System Schule zu stärken und weiterzuentwickeln, bedarf es Interventionen, welche die Gesundheit der Lehrpersonen unterstützen und fördern. Besonders dem Konzept der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1997) kommt hinsichtlich der Professionalisierung der Lehrpersonen eine bedeutende Rolle zu. Des Weiteren kann die Selbstwirksamkeit eine persönliche Ressource im Umgang mit Herausforderungen und Bewältigungen im Berufsalltag darstellen. Diverse Forschungsbefunde können einen positiven Zusammenhang zwischen hoher Selbstwirksamkeit, dem Gesundheitsverhalten sowie der Stressbewältigung von Lehrpersonen belegen (z.B. Abele & Candova, 2007; Brouwers, Evers & Tomic, 2001; Krause, Schüpbach, Ulich & Wülser, 2007; Rothland, 2013; Schmitz, 2000).

¹ Wenn möglich wird in der vorliegenden Arbeit eine geschlechtsneutrale Sprache verwendet. In Fällen, bei denen sich keine geschlechtsneutrale Form anbietet, wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit und Vereinfachung nur die männliche Form verwendet. Darin eingeschlossen ist stets auch das weibliche Geschlecht.

² Detaillierte Ausführungen zu den internationalen Vergleichsstudien finden sich unter:
<http://www.bmbf.de:8001/de/6549.php>

Die vorliegende Arbeit legt den Fokus auf das schulinterne Weiterbildungsangebot Luuise³ und dessen Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehrer-Selbstwirksamkeit. Am Institut Weiterbildung und Beratung der Pädagogischen Hochschule FHNW, Praxispartnerin der Master-Arbeit, wurde das Weiterbildungsangebot Luuise konzipiert und wird seither im Rahmen der schulinternen Weiterbildung angeboten. Dieses schulinterne Weiterbildungsangebot steht in unmittelbarer und konkreter Auseinandersetzung mit dem Kerngeschäft Unterricht und bietet der Lehrperson hohen Handlungsspielraum bei der Umsetzung des eignen Luuise-Projekts mit den Schülerinnen und Schülern. Luuise kann einerseits einen Beitrag zur Professionalisierung der Lehrpersonen leisten und stellt andererseits eine Interventionsmöglichkeit dar, wie belastende und anspruchsvolle Herausforderungen im Unterricht konkret angegangen und bewältigt werden können. In der vorliegenden Master-Arbeit steht der Beitrag von Luuise für die Weiterentwicklung der Lehrer-Selbstwirksamkeit im Fokus, da dieser personenbezogenen Ressource eine zentrale Rolle bei der Bewältigung von Belastungen und Herausforderungen zukommt. Durch den Einsatz vielfältiger Methoden werden die Erfahrungen und Einschätzung bezüglich der Lehrer-Selbstwirksamkeit bei Luuise-Teilnehmenden erhoben, so dass abschliessend eine datenbasierte Ableitung zum Beitrag von Luuise hinsichtlich der Lehrer-Selbstwirksamkeit erfolgen kann.

Im ersten Kapitel wird die Praxispartnerin und Luuise als Forschungsfeld – und gegenstand vorgestellt. Die theoretischen Grundlagen und relevanten Begrifflichkeiten für die vorliegende Arbeit werden im darauffolgenden Kapitel zwei erläutert. Das Kapitel schliesst mit der Ableitung der Fragestellung. Im Kapitel drei werden das Untersuchungsdesign sowie der Ablauf der Erhebung detailliert vorgestellt. Das vierte Kapitel bildet den inhaltlichen Schwerpunkt, indem die Ergebnisse mit einer integrierenden Interpretation präsentiert werden. Basierend auf diesen Ergebnissen werden im Kapitel fünf Erkenntnisse bezugnehmend zur Fragestellung abgeleitet. Im Kapitel sechs erfolgt eine Zusammenfassung sowie eine kritische Reflexion der Arbeit. Im Ausblick werden Forschungsdesiderate aufgeführt.

³ Luuise ist ein Akronym und bedeutet: Lehrpersonen unterrichten und untersuchen, integriert, sichtbar und effektiv. Luuise stellt eine evidenzbasierte Form der Unterrichtsentwicklung dar.

1 Eingrenzung

Das erste Kapitel erläutert den Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Zu Beginn wird die Praxispartnerin *Institut Weiterbildung und Beratung der Pädagogischen Hochschule FHNW* vorgestellt und auf das Selbstevaluationsprojekt Luuise, welches zugleich der Forschungsgegenstand ist, eingegangen.

1.1 Praxispartnerin: Institut Weiterbildung und Beratung

Die Pädagogische Hochschule FHNW (PH FHNW)⁴ hat ihren Hauptsitz in Brugg-Windisch und bietet Studiengänge sowie Weiterbildungsmöglichkeiten für die Lehrerbildung an, von der Vorschulstufe bis zur Gymnasialstufe sowie der Erwachsenen- und Weiterbildung. Weitere Studienorte, Dienstleistungszentren und Institute der PH FHNW befinden sich in Aarau, Basel, Liestal und Solothurn, wodurch die regionale Verankerung der Pädagogischen Hochschule in der gesamten Nordwestschweiz gewährleistet wird. Insgesamt sechs Institute decken die Ausbildung für Lehrpersonen und Fachkräfte in Spezieller Pädagogik und Psychologie vollständig ab und bieten des Weiteren Weiterbildung und Beratung auf allen Stufen sowie praxisorientierte Forschung und Entwicklung an:

(1) Institut Vorschul- und Unterstufe, (2) Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie, (3) Institut Primarstufe (4) Institut Sekundarstufe I und II, (5) Institut Weiterbildung und Beratung (5) Institut Forschung und Entwicklung.

Das Institut Weiterbildung und Beratung (IWB)⁵ setzt sich zum Ziel, die individuelle und professionelle Entwicklung sowie die Qualitätsentwicklung im System Schule und Hochschule zu unterstützen. Dabei liegen die Schwerpunkte auf dem Unterricht und der Unterrichtsentwicklung, der Professionalisierung von Lehrpersonen und Schulleitungen sowie auf der Entwicklung der Schule als Ganzes. Nebst den Produktbereichen Weiterbildung und Beratung für Lehrpersonen und Bildungskader (individuelle Weiterbildung) sowie für Schulen und Bildungsinstitutionen (institutionelle Weiterbildung) sind dem Institut drei Professuren angeschlossen: (1) Bildungsmanagement sowie Schul- und Personalentwicklung, (2) Erwachsenenbildung und Weiterbildung und (3) Kulturvermittlung und Theaterpädagogik.

Der Forschungsgegenstand ist in der Professur für Bildungsmanagement sowie Schul- und Personalentwicklung angesiedelt. Deren Arbeitsschwerpunkte liegen in Forschung, Publikation und Angeboten zu Weiterbildungen zum Aufbau internen Evaluationsvermögen in Schulen, sowie der schulischen Einführung und Begleitung von datengestützten wechselseitigen Rückmeldeverfahren.⁶ Dabei nehmen

⁴ Quelle: <http://www.fhnw.ch/ph/hochschule>, abgerufen am 30.03.2016

⁵ Quelle: <http://www.fhnw.ch/ph/iwb/institut>, abgerufen am 30.03.2016

⁶ Quelle: <http://www.fhnw.ch/ph/iwb/professuren>, abgerufen am 30.03.2016

die Konzeption, Durchführung und Evaluation des Luise-Ansatzes einen Grossteil der Arbeitsschwerpunkte ein. Des Weiteren werden Forschungen und Evaluation zu Beratungsansätzen im Bildungsbereich betrieben. Einen weiteren Schwerpunkt bildet die Aufbereitung und Dissemination von Ergebnissen der internationalen Bildungsforschung für Akteure im Bildungswesen.

1.2 Luise – ein Ansatz der Selbstevaluation für Lehrpersonen

Luise ist ein Akronym und steht für *Lehrpersonen unterrichten und untersuchen integriert, sichtbar und effektiv*. Das modulare Luise-Verfahren hat seine Wurzeln in den 1990er Jahren, in denen der Ansatz der Selbstevaluation in der sozialen Arbeit entwickelt wurde.⁷ Später wurde er in die Hochschuldidaktik⁸ und von dort in den Volksschulbereich übertragen.⁹

In diesem Unterrichtsentwicklungs-Verfahren setzt sich die Lehrperson s.m.a.r.t.-Ziele¹⁰, um eine pädagogische oder didaktische Knacknuss (wiederkehrende, herausfordernde Unterrichts-Situation) zu lösen. Darauf bezogen stimmt sie die Vorgehensweisen zu einem Ausschnitt ihres Unterrichts ab und untersucht dessen Wirksamkeit. Das Verfahren wird während des Unterrichts und gemeinsam mit der Klasse umgesetzt, sodass ausserhalb des Unterrichts kaum zusätzlicher Aufwand für Erhebungen und Auswertungen entsteht. Luise ist zugleich ein hoch individualisiertes Weiterbildungsangebot, da jede Lehrperson eine eigene pädagogische oder didaktische Knacknuss identifiziert bzw. definiert und diese mit Hilfe des Luise-Verfahrens zu *knacken* versucht. Die Abbildung 1 stellt den Luise-Ablauf übersichtlich dar:



Abbildung 1: Ablauf des modular aufgebauten Luise-Verfahrens

Dieser Ablauf entspricht einem Luise-Zyklus. Das Planungsgespräch mit der Schulleitung umfasst einerseits die Beratung zur Einbettung von Luise in die Schul- und Qualitätsentwicklung in der eigenen

⁷ Vgl. zur Historie Bestvater, Hanne/Beywl, Wolfgang (2015): "Gelingensbedingungen der Selbstevaluation". In: Bolay, Eberhard/Iser, Angelika/Weinhardt, Marc (Hrsg.): *Methodisch Handeln - Beiträge zu Maja Heiners Impulsen zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 133-144.

⁸ Beywl, Wolfgang/Bestvater, Hanne/Friedrich, Verena (2011): *Selbstevaluation in der Lehre. Ein Wegweiser für sichtbares Lernen und besseres Lehren*. Münster: Waxmann.

⁹ Härrri, Roland (2015): "Evidenzbasierte Unterrichts- und Schulentwicklung – Wenn Lehrpersonen zu Selbstevaluatoren werden und Unterrichtserfolge sichtbar machen". In: *Erziehung & Unterricht*, Jg. 166, H. 1-2, S. 156-163.

¹⁰ Spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch, terminiert

Schule sowie die zeitliche Planung der Weiterbildung der Lehrpersonen im Luise-Verfahren. Die Beratung erfolgt durch erfahrene Luise-Coachs¹¹ und kann bis zu dreimal zwei Stunden von der Schulleitung in Anspruch genommen werden. Durch die Unterstützung und Begleitung bei der unterrichtsintegrierten Selbstevaluation soll eine reflexive und evidenzbasierte Evaluationskultur an der Schule aufgebaut und gestärkt werden. Die Schulleitung definiert die verbindlichen Anforderungen und sorgt durch die Bildung von professionellen Lerngemeinschaften und Festsetzen eines schulinternen Präsentationsanlasses für die erforderlichen zeitlichen und personellen Ressourcen der Lehrpersonen.

Beim Informationsanlass, welcher durch die Luise-Coachs geleitet wird und ca. 45 Minuten dauert, wird in der Regel das gesamte Lehrerkollegium über das Verfahren und den Ablauf der Weiterbildung informiert, um sich anschliessend für bzw. gegen eine Teilnahme zu entscheiden. Die Teilnahme an der schulinternen Luise-Weiterbildung ist für die Lehrpersonen meistens freiwillig und wird durch die Schulleitung in die Wege geleitet. Pro Luise-Zyklus können aufgrund des stark individualisierten Charakters maximal zwölf Lehrpersonen teilnehmen. Die Luise-Weiterbildung startet einige Wochen später mit einem Weiterbildungstag à ca. sieben Stunden, an welchem die Lehrperson ihre persönliche Knacknuss formuliert und die Unterrichtsintervention, bezogen auf ihre s.m.a.r.t.-formulierten Ziele, plant. Der Ablauf orientiert sich dabei an einem 5-Schritte-Modell (siehe Anhang A). Insbesondere die kollegiale Beratung sowie die Unterstützung durch die Luise-Coachs ermöglichen ein produktives und effizientes, eigenständiges Vorgehen. Das strukturierte Planungsraster (siehe Anhang B) führt die Lehrperson Schritt für Schritt schriftlich durch ihr Vorhaben analog dem 5-Schritte-Modell. Darin beschreibt die Lehrperson die Ausgangslage in ihrer Klasse und konzipiert ihre Unterrichtsintervention so, dass das Lösen der Knacknuss erreicht werden kann. Das Planungsraster sendet die Lehrperson in digitaler Version an die Luise-Coachs, welche das Vorhaben – im Überarbeitungsmodus des Textbearbeitungsprogramms – fachlich kommentieren und Anregungen, Hinweise und Optimierungsvorschläge anfügen. Nach dem Weiterbildungstag führt die Lehrperson ihr Luise-Projekt mit der Klasse durch und tauscht sich in Lerngemeinschaften, z.B. während den definierten Teamarbeitszeiten, aus. Zur Veranschaulichung und Konkretisierung eines Luise-Projekts findet sich im Anhang C ein Fallbeispiel. Beim Zwischenstopp – etwa zwei Monate nach dem Weiterbildungstag – präsentieren die Lehrpersonen der Weiterbildungsgruppe den aktuellen Stand ihres Vorhabens und allenfalls erste Ergebnisse und Erfahrungen. Dieses Element schafft Verbindlichkeit und unterstützt das zeitnahe Umsetzen des Luise-Projekts. Der Zwischenstopp nimmt in der Regel ca. 75 Minuten in Anspruch. Während des ganzen Luise-Zyklus besteht für die Teilnehmenden die Möglichkeit, Fragen zu klären und Erfahrungen mit

¹¹ Mitarbeitende der Professur für Bildungsmanagement, Schul- sowie Unterrichtsentwicklung am Institut für Weiterbildung und Beratung (PH FHNW). In der Regel begleiten jeweils zwei Luise-Coachs einen Luise-Zyklus.

den Luise-Coachs und anderen Luise-Teilnehmenden auszutauschen. Das Luise-Projekt wird an einem schulinternen Präsentationsanlass abgeschlossen, an welchem die Schulleitung sowie das Gesamtkollegium und die Luise-Coachs teilnehmen. Dieses Element ermöglicht die Einbindung von Luise als Unterrichtsentwicklungs-Projekt in die Schulentwicklung. Luise verbindet Elemente der Unterrichts- und Schulentwicklung, wobei die drei folgenden Entwicklungsdimensionen berücksichtigt werden: (1) Personal: Werte, Normen, Wissen und Können des Einzelnen, (2) Unterricht: Umsetzung dieser Werte usw. in Handlungen und (3) Organisation: Struktur zur Lenkung dieser Handlungen (Härrli, Odermatt & und weitere Mitarbeitende der Professur Bildungsmanagement sowie Schul- und Personalentwicklung, 2016, im Erscheinen). Der Präsentationsanlass kann zudem das organisationale Lernen unterstützen, indem Lehrpersonen von Lehrpersonen lernen können und unmittelbar über Unterricht gesprochen wird. Mit dem Präsentationsanlass wird ein Luise-Zyklus beendet und es schliessen sich gegebenenfalls weitere Luise-Zyklen an, an dem Lehrpersonen aus dem voran gegangenen Zyklus und neue Lehrpersonen teilnehmen. Ein Luise-Zyklus dauert in der Regel vom Starttag bis zum Präsentationanlass ca. zwölf Wochen.¹² Die Kosten für eine Luise-Weiterbildung übernimmt im Bildungsraum Nordwestschweiz zu gewissen Teilen der zuständige Kanton. In den letzten Jahren sind vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung ca. 300 Luise-Projekte umgesetzt worden.

2 Theoretische Grundlagen

Gemäss Hacker (1998) ist der Gegenstand der Arbeitspsychologie „die psychische Regulation von organisatorischen Einheiten, Gruppen und individuellen Persönlichkeiten im Zusammenhang ihrer Bedingungen und Auswirkungen“ (S. 19). Dabei stehen nicht nur die produktiven Ergebnisse der Arbeitstätigkeit im Vordergrund, sondern insbesondere die (Rück-)Wirkung der Arbeit auf die Gesundheit und das Wohlbefinden sowie die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung der arbeitenden Personen (Schüpbach, 2013).

Die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit greifen den Gegenstand der Arbeitspsychologie aus unterschiedlichen Perspektiven auf und grenzen den Untersuchungsgegenstand ein. Im ersten Abschnitt werden relevante Begriffe sowie Konzepte hinsichtlich der (Rück-)Wirkung der Arbeit auf die Gesundheit und das Wohlbefinden erläutert und dargestellt. Der zweite Abschnitt des Kapitels widmet sich den Bedingungen und Auswirkungen der Lehrtätigkeit und stellt zentrale sowie aktuelle Forschungs-

¹² Die genaue Berechnung aller abgeschlossenen und geplanten Luise-Zyklen (Starttag bis Präsentationstag) ergab einen Mittelwert von 18.8 Wochen. Der höhere Wert liegt darin begründet, dass häufig Schulferien zwischen den Anlässen liegen oder der Präsentationsanlass aufgrund von Terminüberlegungen später stattfindet.

befunde der Lehrerbelastungsforschung dar. Im dritten Abschnitt wird das Konzept der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1997) näher erläutert sowie die Verbindung und Bedeutsamkeit für die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung mit speziellem Fokus auf die Berufsgruppe der Lehrpersonen hergestellt. Im letzten Abschnitt erfolgt die Ableitung der für die vorliegende Arbeit relevanten Fragestellung.

2.1 Belastungen, Beanspruchungen und Ressourcen – Definitionen und Modelle

Dem Belastungsbegriff kommt im Kontext der Lehrergesundheitsforschung eine zentrale Bedeutung zu (van Dick & Stegmann, 2013). Dieser wird sowohl in Fachkreisen wie auch im alltäglichen Sprachgebrauch häufig mit *Stress* und *Burnout* konnotiert, woraus Missverständnisse bzw. Verständigungsschwierigkeiten resultieren (Joiko, Schmauder & Wolff, 2010). Für die vorliegende Arbeit wird die umfassende Definition psychischer Belastungen verwendet, welche sich an der DIN-Norm ISO 10075¹³ orientiert:

„Psychische Belastung ist die Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von aussen auf den Menschen zukommen und psychisch auf ihn einwirken“ (Joiko et al., 2010, S. 9).

Die Belastungen können im Kontext der Arbeit durch Arbeitsaufgaben und Umgebungsbedingungen auftreten. Psychische Belastung beschreibt – entgegen dem Alltagsbegriff *Belastung* – eine neutrale Belastung. Die Auswirkungen bzw. Beanspruchungen können jedoch unterschiedlich sein. Als psychische Beanspruchung in der Arbeit wird

„[...] die unmittelbare (nicht langfristige) Auswirkung der psychischen Belastung im Individuum in Abhängigkeit von seinen jeweiligen überdauernden und augenblicklichen Voraussetzungen, einschliesslich der individuellen Bewältigungsstrategien“ (Joiko et al., 2010, S. 9).

verstanden. Psychische Beanspruchungen resultieren als unmittelbare Auswirkungen der Belastung. Diese Wirkungen und Rückwirkungen von Arbeit auf das Belastungserleben von Personen und der Zusammenhang zwischen Arbeit und Gesundheit soll im Folgenden durch einige ausgewählte Modelle erläutert werden. Die Auswahl beschränkt sich auf die für den Untersuchungsgegenstand relevanten Konzepte und Modelle, welche Belastungen mit Fokus auf den Lehrberuf darstellen. Am Ende dieses Abschnitts werden die Modelle und Begriffe in die vorliegende Untersuchung eingeordnet.

¹³ „Eine DIN-Norm ist ein unter Leitung eines Arbeitsausschusses im DIN Deutsches Institut für Normung erarbeiteter freiwilliger Standard, in dem materielle und immaterielle Gegenstände vereinheitlicht sind.“ (wikipedia.ch, abgerufen am 09.06.2016)

2.1.1 Arbeitspsychologisches Stressmodell

Das arbeitspsychologische Stressmodell von Bamberg, Keller, Wohlerl und Zeh (2012) berücksichtigt nebst stressauslösenden Belastungen auch psychologische Prozesse, kurz- und langfristige Belastungsfolgen sowie mögliche Wechselwirkmechanismen (Abbildung 2). Das Modell stellt eine Erweiterung des transaktionalen Stressmodells von Lazarus und Folkman (1984) dar.

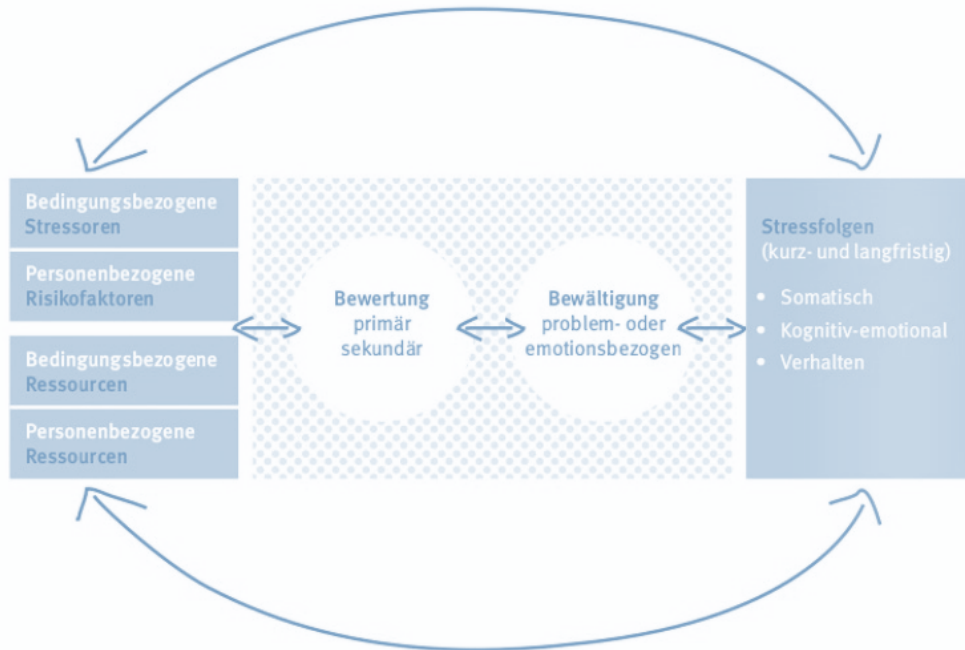


Abbildung 2: Arbeitspsychologisches Stressmodell nach Bamberg et al. (2012, S. 12)

Die Autoren des arbeitspsychologischen Stressmodells beziehen sich auf die Stressdefinition nach Greif (1991, S. 4 zitiert in Bamberg et. al., 2012). Demnach ist Stress

„...ein subjektiv intensiv unangenehmer Spannungszustand, der aus der Befürchtung entsteht, dass eine (1) stark aversive, (2) subjektiv zeitlich nahe oder bereits eingetretene und (3) subjektiv lang andauernde Situation sehr wahrscheinlich nicht vollständig kontrollierbar ist, deren Vermeidung aber subjektiv wichtig erscheint“ (S. 8).

Der Definition lässt sich entnehmen, dass es sich bei Stress um einen negativen Zustand handelt, wobei das transaktionale Moment – die Wechselwirkung zwischen einer Person und seiner Umwelt – bei der Entstehung von Stress berücksichtigt wird (Bamberg et al., 2012). Stress ist somit ein Prozess, welcher aus der Bewertung einer Situation entsteht (Bamberg et al., 2012). Das Modell greift die relevante Unterscheidung der Arbeitspsychologie zwischen bedingungsbezogenen Stressoren und personenbezogenen Risikofaktoren auf. Die Unterscheidung dieser Bezüge spielt in der Stressforschung eine wich-

tige Rolle (Bamberg et al., 2012). Im Folgenden werden die zentralen Faktoren des arbeitspsychologischen Stressmodells nach Bamberg et al. (2012) erläutert und mit Beispielen mit Bezug zum schulischen Kontext ergänzt.

Bedingungsbezogene Stressoren umfassen alle Merkmale der jeweiligen Situation bzw. Umwelt, welche für die Entstehung von Stress relevant sind (Bamberg et al., 2012). Im schulischen Kontext sind die folgenden bedingungsbezogenen Stressoren bei Lehrpersonen untersucht: Die unvollständig geregelte Arbeitszeit, Lärm, Wertschätzung für geleistete Arbeit oder Führungsverhalten der Schulleitung (z.B. Krause & Dorsemagen, 2007; Rothland, 2013; Schaarschmidt & Kieschke, 2007). **Personenbezogene Risikofaktoren** beziehen sich auf alle an eine Person gebundenen Persönlichkeitseigenschaften und Verhaltensmuster, welche stressauslösend sein können (Bamberg et al., 2012). Schaarschmidt und Kieschke (2007) untersuchten mit dem persönlichkeitsdiagnostischen Instrument zur interventionsbezogenen Diagnostik beruflichen Bewältigungsverhaltens (AVEM)¹⁴ personenbezogenen Risikofaktoren von Lehrpersonen wie perfektionistische Einstellungen, geringe Selbstwirksamkeitserwartungen, Distanzierungsfähigkeit sowie exzessive Verausgabungsbereitschaft. **Bedingungsbezogene Ressourcen** sind durch Arbeitsaufgaben und die Organisation determiniert. Ressourcen können als Mittel eingesetzt werden, um Anforderungen zu bewältigen, das Auftreten von Stressoren bzw. Risikofaktoren zu vermeiden und deren Ausmass zu mildern bzw. ihre Wirkung zu reduzieren (Zapf & Semmer, 2004 zitiert in Bamberg, 2012, S. 14). Zentrale Ressourcen hinsichtlich der Bedingungen stellen der Handlungsspielraum einer Person, ihre Kontrolle und Autonomie sowie die soziale Unterstützung dar (Bamberg et al., 2012). Im schulischen Kontext konnte nachgewiesen werden, dass ein soziales Klima im Kollegium sowie ein unterstützendes Verhalten der Schulleitung wichtige protektive Faktoren zur Lehrergesundheit darstellen (Schaarschmidt & Kieschke, 2007). **Personenbezogene Ressourcen** umschreiben die Fähigkeiten und Mittel, über welche eine Person selbst verfügt, beispielsweise soziale Kompetenzen, Bewältigungsstrategien und Selbstwirksamkeitserwartungen (Bamberg et al., 2012). Positive Effekte der Selbstwirksamkeitsüberzeugen auf das Arbeitsengagement von Lehrpersonen konnten Schmitz und Schwarzer (2002) nachweisen. Zentrale Befunde zur Selbstwirksamkeitsforschung und zu personalen Ressourcen von Lehrpersonen werden im Kapitel 2.3.3 detailliert beschrieben.

Bewertung und Bewältigung stellen im arbeitspsychologischen Stressmodell zwei weitere zentrale Elemente dar. Die **Bewertung** wird in primär und sekundär Bewertung unterteilt, wobei sich die primäre

¹⁴ Weitere Erläuterungen zu den Forschungsbefunden bzgl. AVEM finden sich im Kapitel 2.3.3.

Bewertung auf die Einschätzung des Stressoren bezieht und die Person dessen Bedrohung bzw. Herausforderung bewertet (Schüpbach, 2013). Die Einschätzung, wie die Chancen und Mittel der Person stehen, diese Bedrohung abzuwenden bzw. die Herausforderung zu bewältigen, beschreibt die sekundäre Bewertung (Schüpbach, 2013). Für die sekundäre Bewertung wägt die Person die eigenen Fähigkeiten sowie organisationalen und sozialen Ressourcen ab, die sie aufbringen und einsetzen kann, und welche Bewältigungs- bzw. Handlungsmöglichkeiten sich ihr dabei anbieten (Schüpbach, 2013). Zur **Bewältigung** von Stressoren können problembezogene und emotionsbezogene Strategien verwendet werden. Mittels problembezogenen Strategien wird aktiv versucht, die Ursache des Stresserlebens zu verändern, indem beispielsweise ein besseres Zeitmanagement bei Zeitdruck in der Arbeit eine Verminderung von Stress darstellt (Bamberg et al., 2012). Emotionsbezogene Strategien zur Bewältigung von Stress können beispielsweise Entspannungs- und Beruhigungstechniken, sportliche Aktivität oder Ablenkung auf die Regulierung von Emotionen darstellen (Bamberg et al., 2012). Die **Stressfolgen** im vorliegenden Stressmodell beziehen sich auf kurzfristige, akute Stressreaktionen sowie auf langfristige Beanspruchungsfolgen, welche sich auf unterschiedlichen Ebenen – somatisch, kognitiv-emotional und verhaltensbezogen – manifestieren können (Bamberg et al., 2012). Sobald die Anforderungen einer Situation die personalen und bedingungsbezogenen Ressourcen einer Person übersteigen und keine geeigneten Bewältigungsstrategien zur Verfügung stehen, entstehen Stressreaktionen. Werden diese über längere Zeit aufrechterhalten und nicht aktiv angegangen bzw. bewältigt, kann dies zu folgeschweren gesundheitlichen Beeinträchtigung einer Person führen, welche sich beispielweise in psychosomatischen Beschwerden, Depressivität, Burnout oder negativem Gesundheitsverhalten niederschlagen können (Bamberg et al., 2012).

2.1.2 Belastungs-Beanspruchungs-Ressourcen-Konzept

Nachfolgend werden Konzepte und Modelle zur arbeitsbezogenen psychischen Belastungen vorgestellt, beginnend mit dem Belastungs-Beanspruchungs-Ressourcen-Konzept von Rudow (2014). Das Konzept beschreibt, in welchem Masse Belastungen der Arbeitstätigkeit Einfluss auf die Gesundheit einer Person nehmen können. Der Autor stellt mit dem Belastungs-Beanspruchungs-Ressourcen-Konzept eine Veranschaulichung zur Beschreibung und Erklärung von arbeitsbedingter Gesundheit und Krankheit dar (Abbildung 3).

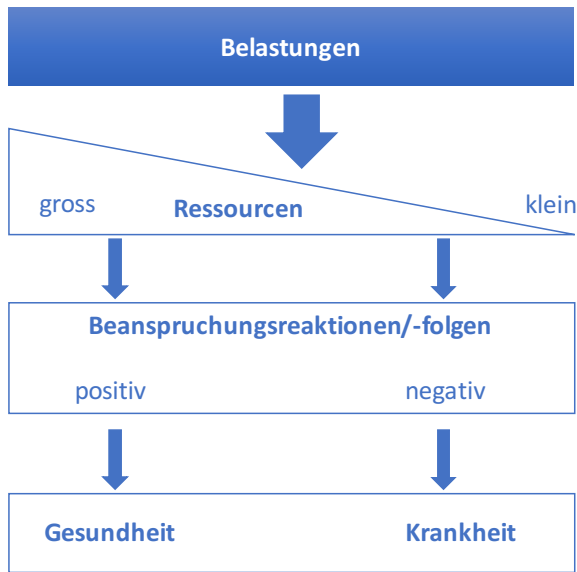


Abbildung 3: Belastungs-Beanspruchungs-Ressourcen-Konzept (Rudow, 2014, S. 55), eigene Darstellung

Belastungen ergeben sich aus den körperlichen, geistigen und sozialen Anforderungen, welche die Arbeitsaufgabe an die Person erfordert, und sind neutral konnotiert (Rudow, 2014). Während der Ausführung der Arbeitstätigkeit können Beanspruchungen auftreten, welche grundsätzlich von der Höhe, Dauer und zeitlichen Verteilung der Belastung abhängen (Rudow, 2014).

„Die Beanspruchung geht einher mit einer Aktivierung des Organismus, die sich in physiologischen (z.B. Erhöhung von Pulsfrequenz oder Blutdruck), endokrinen (z.B. Erhöhung des Adrenalinpiegels), emotionalen (z.B. Freude, Ärger) und Verhaltensreaktionen (z.B. Fluchtverhalten) zeigt“ (Rudow, 2014, S. 55).

Beanspruchungsreaktionen sind kurzfristig auftretende physische und psychische Reaktionen auf Belastungen, die unmittelbar mit der Ausführung der Arbeitstätigkeit verbunden und reversibel sind (Rudow, 2014). **Beanspruchungsfolgen** hingegen sind zeitlich überdauernde oder dauerhafte, habituelle physische oder psychische Reaktionen auf Belastungen und eher irreversibel (Rudow, 2014). Beanspruchungsreaktionen und -folgen können sowohl negativ wie auch positiv sein. Positive Belastungsreaktionen und -folgen bestehen, wenn diese zu einer Verbesserung des Befindens und Erlebens, der Handlungskompetenz und psychischen Gesundheit einer Person führen (Rudow, 2014). Die Ressourcen haben dabei eine „[...] Mittlerfunktion zwischen Belastung und Beanspruchung und Gesundheit“ (Rudow, 2014, S. 55). Wenn Ressourcen innerhalb der Organisation, Arbeit und/oder Person ausreichend vorhanden sind, können negative Beanspruchungsreaktionen und –folgen vermindert oder gar verhindert werden. Sind diese Ressourcen jedoch nicht oder nicht ausreichend vorhanden, so können negative Beanspruchungsreaktionen und –folgen durch die psychische Belastung für die Gesundheit

auftreten. Krause, Dorsemagen und Baeriswyl (2013) verstehen Ressourcen in Bezug auf die Gesundheit als „Gegebenheiten innerhalb oder ausserhalb einer arbeitenden Person, die negative Wirkungen von Stressoren abmildern und Gesundheit fördern können“ (S. 62). Mögliche äussere bzw. situative Ressourcen für eine Lehrperson können beispielsweise die gute Zusammenarbeit im Kollegium, professionelle Rückmeldungen zur eigenen Arbeit oder Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten im Alltag sein, um nur einige zu nennen (Krause, Dorsemagen & Alexander, 2011). Negative Beanspruchungen werden oft mit dem Begriff *Stressoren* beschrieben, welcher Merkmale der Arbeitssituation bezeichnet, die das Auftreten negativer Beanspruchungen bei arbeitenden Menschen eher wahrscheinlich machen. Mögliche Stressquellen bzw. Stressoren für Lehrpersonen benennt Kyriacou (2001, S. 29 zitiert in Krause et al., 2013, S. 61f): von anderen evaluiert zu werden, geringe Motivation seitens der Schülerinnen und Schüler, Aufrechterhaltung der Disziplin, geringe Selbstwirksamkeit oder fehlender Status.

Psychische Belastungen und Beanspruchungen gehören zur Arbeitstätigkeit und können nie komplett eliminiert werden. Es bestehen aber Möglichkeiten der Bewältigung von Belastungen, die das Gesundheitsrisiko minimieren oder bestenfalls zur Gesundheits-, Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung beitragen (Rudow, 2014). Rudow (2014) unterscheidet zwischen inneren und äusseren Ressourcen (Abbildung 4):

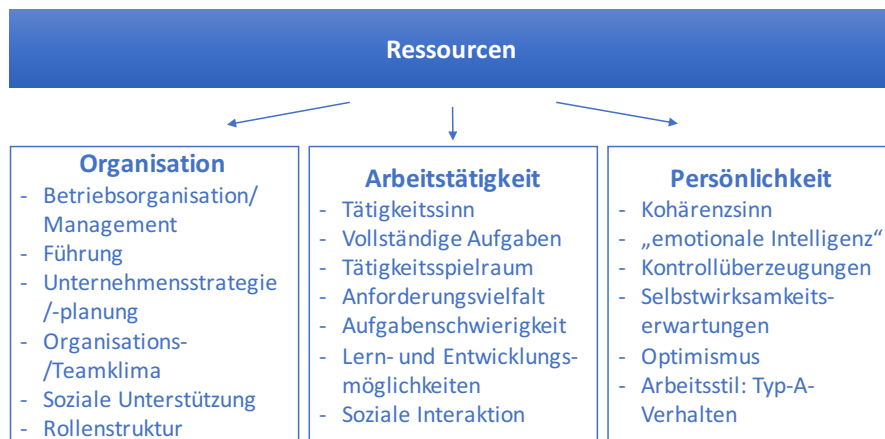


Abbildung 4: Klassifikation von Ressourcen (Rudow, 2014, S. 116), eigene Darstellung

Äussere Ressourcen lassen sich gemäss der Klassifikation von Rudow in der Organisation und Arbeitstätigkeit verorten. Innere Ressourcen liegen bei der arbeitenden Person und beinhalten Persönlichkeitsmerkmale oder Humanressourcen, welche Rudow (2014) als „gesundheitsstabilisierende Handlungsmuster“ (S. 114) bezeichnet.

Nachfolgend werden jene Ressourcen erläutert, welche in Verbindung zu Luise stehen. Es sind dies im Bereich der Organisation (1) die soziale Unterstützung, im Bereich der Arbeitstätigkeit (2) die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten und bei den Humanressourcen (3) die Selbstwirksamkeitserwartungen.

Als organisationale Ressource stellt (1) die **soziale Unterstützung** durch Vorgesetzte und Kollegen eine wesentliche Quelle der Gesundheit dar (Rudow, 2014). Im privaten wie auch im beruflichen Umfeld können diese Unterstützungssysteme mehrere Funktionen erfüllen, z.B. instrumentelle Unterstützung als Experte oder emotionale Unterstützung. Die sozialen Netzwerke und die dadurch erfahrene soziale Unterstützung fungieren als Puffer bei auftretenden psychischen Fehlbelastungen (Rudow, 2014). Udris, Rimann und Thalmann (1994 zitiert in Rudow, 2014, S. 121) berichten, dass gesunde Personen in den meisten Fällen über ein stabiles soziales Netz verfügen und dieses aktiv suchen und pflegen. Hinsichtlich der Arbeitsressourcen stellen (2) **Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten** eine wichtige Ressource dar, indem Arbeitsaufgaben wiederholt Problemlösungen und den Einsatz vorhandener Kompetenzen erfordern (Rudow, 2014). Durch die Bewältigung der Herausforderungen können neue Kompetenzen entwickelt werden (Rudow, 2014). Insbesondere bei Arbeitsaufgaben mit einem hohen Tätigkeitsspielraum (Handlungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsspielraum im aufgabenbezogenen Handeln) sind vielfältige Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten möglich. Dabei ist die Person in ihrer geistigen Flexibilität, mit ihren Kompetenzen und Qualifikationen gefordert, die herausfordernden Arbeitsaufgaben zu bewältigen, um daraus Learnings zu ziehen und sich mit Hilfe dieser weiterzuentwickeln (Rudow, 2014). Eine wesentliche **Humanressource** für die Gesundheit stellt die (3) die Selbstwirksamkeit dar, welche das Vertrauen und die Überzeugung in die eigene Person und das eigene Können beschreibt. Selbstwirksame Personen verfügen über eine grosse Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten, herausfordernde Aufgaben zu bewältigen.

Nebst beeinträchtigenden Folgen durch Beanspruchung in der Arbeitstätigkeit, welche den Gesundheitszustand negativ beeinflussen, können positive Beanspruchungen auch aktivierende Folgen nach sich ziehen und damit zu einer Verstärkung der Anstrengung führen. Am Modell der positiven Beanspruchungsreaktionen und -folgen von Rudow (2014) wird dies exemplarisch dargestellt.

2.1.3 Positive Beanspruchungsreaktionen und -folgen

Dass Belastungs- und Beanspruchungsphänomene auch positive Aspekte aufweisen und dadurch die Gesundheit begünstigen können, veranschaulicht Rudow (2014) im folgenden Modell.

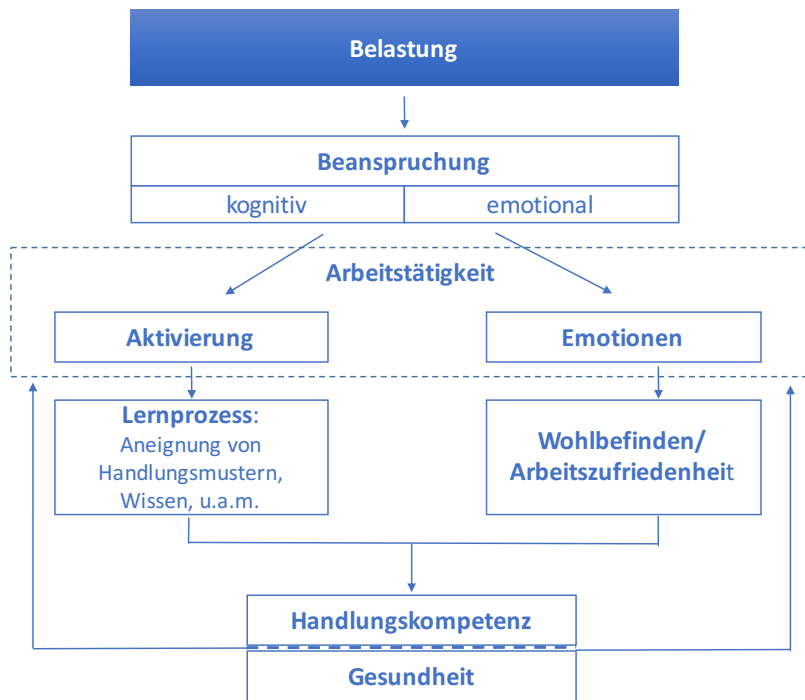


Abbildung 5: Positive Beanspruchungsreaktionen und -folgen (Rudow, 2014, S. 59), eigene Darstellung

Als mögliche positive Beanspruchungsreaktionen hebt Rudow die kognitive Aktivität und die Emotionen hervor. „Eine kognitive Aktivierung wird bei Konfrontation der kognitiven Leistungsvoraussetzungen mit den Arbeitsanforderungen hervorgerufen“ (Rudow, 2014, S. 58). Er beschreibt dabei ein mittleres Aktivierungsniveau als leistungs- und auch befindensförderlich und nennt als Beispiel das Flow-Erleben, dessen Ursprung auf den ungarisch-amerikanischen Psychologen Csikszentmihalyi zurückgeht. Der Begriff *Flow* beschreibt ein tätigkeitsbezogenes, allgemeines Glücksgefühl, welches durch „[...] (1) eine herausfordernde Arbeitsaufgabe, (2) eine vollkommene Konzentration auf die Aufgabenerfüllung, (3) klare Ziele und unmittelbare Feedbacks und (4) ausgeprägte Kontrollüberzeugungen [...]“ (Rudow, 2014, S. 69) und durch (5) die Arbeitssituation bestimmt ist. Als positive Emotionen zählen beispielsweise Freude, Zufriedenheit und Glück. Aus der positiven Beanspruchungsreaktion kann eine positive Beanspruchungsfolge resultieren, wie Wohlbefinden oder Arbeitszufriedenheit. Die kognitive Aktivierung als positive Beanspruchungsreaktion kann zu positiven Beanspruchungsfolgen führen, z.B. Lern- und Übungsprozesse, Handlungsmuster oder Wissen. Diese positiven Beanspruchungsfolgen stellen eine wesentliche Bedingung der Handlungskompetenz dar, welche die Fähigkeit umfasst, fachliche, methodische, soziale und emotionale Anforderungen bzw. Belastungen in der Arbeit effizient und normgerecht zu bewältigen (Rudow, 2014). Die Handlungskompetenz stellt wiederum eine entscheidende Bedingung für die psychische Gesundheit dar (Rudow, 2014).

2.1.4 Schlussfolgerungen

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung soll die Bedeutung von Luuise auf die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen erfasst werden. Das arbeitspsychologische Stressmodell nach Bamberg et al. (2012) dient dabei der Einordnung des Untersuchungsgegenstandes. Das Weiterbildungsangebot Luuise konzentriert sich einerseits auf die Stärkung der personenbezogenen Ressourcen, indem die Lehrperson Bewältigungs- und Handlungsstrategien entwickelt, um die Knacknuss (bedingungsbezogener Stressor) zu bewältigen. Inwiefern die Anwendung solcher Bewältigungs- und Handlungsstrategien die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen im Luuise-Projekt positiv beeinflusst, ist daher Gegenstand der vorliegenden Untersuchung. Andererseits kann das Weiterbildungsangebot Luuise problembezogene Strategien unterstützen, indem die Lehrperson aktiv die bestehende Knacknuss ihres Unterrichts bearbeitet und bewältigt. Mit Hilfe instrumenteller, problemorientierter Strategien, welche die Lehrperson während der Weiterbildung erarbeitet und aktiviert, sollen Belastungen im Unterricht unmittelbar angegangen werden bzw. in Zukunft einen besseren Umgang damit erfolgen. Es gilt zu überprüfen, inwiefern nebst der personenbezogenen Ressourcenstärkung durch Luuise auch eine bedingungsbezogene Ressourcenstärkung, indem die Weiterbildung schulintern mit einer Kleingruppe des Kollegiums stattfindet, ermöglicht wird. In der Folge ist anzunehmen, dass eine Wechselwirkung bzw. Rückkoppelung zwischen personen- und bedingungsbezogenen Ressourcen und den Knacknüssen des Unterrichts als bedingungsbezogene Stressoren besteht.

Es besteht die Annahme, dass Luuise in direkter Verbindung mit den folgenden Ressourcen steht: soziale Ressourcen, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten sowie Humanressourcen. Das Weiterbildungsformat kann die sozialen Ressourcen unterstützen, indem die Weiterbildung als schulinterner Anlass durchgeführt wird. Nebst der kollegialen Beratung unterstützen und beraten sich die Teilnehmenden auch in Lernpartnerschaften. Diese unterschiedlichen Lern- und Weiterbildungssettings begünstigen die Gesundheit im Sinne der sozialen Unterstützung durch die Kolleginnen und Kollegen. Bei der Umsetzung des Luuise-Projekts setzt die Lehrperson einen individuellen Fokus auf eine Herausforderung ihres Unterrichts, wodurch der hohe Tätigkeitsspielraum beibehalten wird. Während der strukturierten Bearbeitung der Knacknuss analog dem 5-Schritte-Modell, den unterschiedlichen Lernsettings innerhalb der Weiterbildung sowie während der Umsetzung in der Klasse, bieten sich zahlreiche Ressourcen in Bezug auf Lern- wie auch Entwicklungsmöglichkeiten für die Lehrperson. Inwiefern Luuise zur Selbstwirksamkeit – als Humanressource – von Lehrpersonen beiträgt, soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit geklärt werden.

Das Modell von Rudow bezüglich positiver Beanspruchungsreaktionen und -folgen bietet eine direkte Verbindung zu Luuise. Ausgehend von einer emotional belastenden Ausgangslage in der Klasse, können durch die Umsetzung von Luuise während des Unterrichts positive Emotionen entstehen. Beispielsweise, indem die Knacknuss gemeinsam mit der Klasse bearbeitet, bewältigt und der Erfolg direkt sichtbar wird. Diese Erfahrungen können zu einer Entlastung der Lehrperson führen und Wohlbefinden auslösen. Durch die Stärkung von Bewältigungs- und Handlungsstrategien im Umgang mit Knacknüssen kann sich die Handlungskompetenz von Lehrpersonen weiterentwickeln, was sich wiederum positiv auf deren Gesundheit auswirken kann.

Die Einordnung von Luuise in die unterschiedlichen Modelle führt zur Annahme, dass mit dem Luuise-Projekt eine Stärkung der personenbezogenen Ressourcen mit einer Verminderung bedingungsbezogene Stressoren einhergeht. Zu klären, ob diese Annahme bestätigt werden kann, stellt das Untersuchungsziel der vorliegenden Arbeit dar. Falls sich die Annahmen bestätigen, kommt dem Weiterbildungsangebot Luuise ein bedeutender Faktor hinsichtlich der Lehrergesundheit zu. Zur Erörterung dieses Begriffs werden im nächsten Abschnitt einige Merkmale einer Gesundheitsdefinition – im Sinne eines Exkurses – erläutert.

2.2 Merkmale einer Gesundheitsdefinition

Nebst physischen (somatischen) arbeitsbedingten Erkrankungen und Gesundheitsstörungen tangiert Arbeit auch die psychische Gesundheit (Schüpbach, 2013). Infolgedessen werden in diesem Kapitel einige zentrale Merkmale des Gesundheitsbegriffs erläutert.

Die psychische Gesundheit wird dabei in Form von fehlenden Ressourcen und Einschränkungen von Handlungsmöglichkeiten verstanden, welche als Folge das psychische Wohlbefinden oder im schwerwiegenden Fall psychische Störungen beeinträchtigt (Schüpbach, 2013). Aus arbeits- und organisationspsychologischer Perspektive stehen gesundheitsförderliche Arbeitsbedingungen im Fokus der Aufmerksamkeit und Bemühungen. Udris, Kraft, Mussmann und Rimann (1992, zitiert in Ulich & Wülser, 2012, S. 50) verstehen Gesundheit als „ein transaktional bewirkter Zustand eines dynamischen Gleichgewichts (Balance) zwischen dem Individuum, seinem autonomen Potential zur Selbst-Organisation und Selbst-Erneuerung und seiner sozial-ökologischen Umwelt“. Ein fundierter psychologischer Gesundheitsbegriff impliziert nach Greiner (1998) die folgenden Merkmale (1) ein bio-psycho-soziales Gesundheitsmodell, (2) Salutogenese, (3) mehrdimensional-kontinuierliches Verständnis und (4) Gesundheit als Handlungsfähigkeit.

(1) Ein **bio-psycho-soziales Gesundheitsmodell** schliesst nebst Einschränkungen von Körperfunktionen und –strukturen auch Aktivitäten und Handlungsmöglichkeiten sowie die gesellschaftliche Teilhabe ein. Ausserdem werden in diesem Modell personen- und umweltbezogene Faktoren berücksichtigt. Eine weitere Implikation für einen psychologisch fundierten Gesundheitsbegriff stellt (2) die **Salutogenese** dar (Greiner, 1998). Das Konzept der Salutogenese wurde von Antonovsky (1997) entwickelt und fragt primär nach den Bedingungen von Gesundheit und nach Faktoren, welche diese schützen. Antonovsky sieht dabei Gesundheit als ein Kontinuum der Pole *Gesundheit und körperliches Wohlbefinden* auf der einen Seite und *Krankheit und körperliches Missempfinden* auf der anderen Seite. Diese Betrachtungsweise setzt eine aktive Auseinandersetzung sowohl mit gesundheitsfördernden- wie auch schädigenden Faktoren voraus: Einerseits durch das Individuum, sich der Stressoren und Ressourcen bewusst zu werden und entsprechende Bewältigungsstrategien zu entwickeln und anzuwenden. Andererseits tragen Organisationen die Mitverantwortung, dass Ressourcen gestärkt und Stressoren reduziert werden (Sonntag, Stegmaier & Spellenberg, 2010). Das Kohärenzgefühl ist ein zentraler Aspekt der Salutogenese, wobei die individuelle, persönliche Einflussgrösse den Gesundheits- bzw. Krankheitszustand eines Menschen bestimmt und sich aus den folgenden drei Komponenten zusammensetzt: (a) Gefühl von Verstehbarkeit, (b) Gefühl von Bewältigbar- bzw. Handhabbarkeit und (c) Gefühl von Sinnhaftig –bzw. Bedeutsamkeit. Infolgedessen ist Gesundheit nicht pathogenetisch (Entstehung von Krankheit), sondern ebenso salutogenetisch (Entstehung und Förderung von Gesundheit) zu verstehen (Greiner, 1998). Eine weitere Implikation für einen fundierten Gesundheitsbegriff sieht Greiner (1998) in einem (3) **mehrdimensionalen-kontinuierlichen Verständnis** und als kontinuierlicher Prozess. Sowohl Krankheit wie auch Gesundheit lassen sich nicht ausschliesslich objektiv oder subjektiv feststellen. Die Feststellung alleine, dass eine Person krank oder gesund ist, reicht nicht aus, denn es finden sich bei beiden Gegebenheiten stets gesunde bzw. kranke Anteile. Daher ist ein Verständnis von Gesundheit im Sinne eines kontinuierlichen, proaktiven Prozess anzustreben. Infolgedessen ist Gesundheit nicht ein fester Zustand, sondern als relatives Optimum zu verstehen. Aus tätigkeitspsychologischer Perspektive lässt sich nach Greiner (1998) Gesundheit als (4) **Handlungsfähigkeit** beschreiben, welche die folgenden drei Komponenten umfasst: (a) Die Fähigkeit, der attraktiven und langfristigen Zielsetzung, sodass positive Zukunftsperspektiven aufrecht und erhalten bleiben; (b) Die Fähigkeit der kontinuierlichen Anpassung und Veränderung von bestehenden und neuen Gegebenheit sowie die Auseinandersetzung mit Lern- und Entwicklungsprozessen und (c) die Fähigkeit, psychische und körperliche Prozesse im Handeln zu integrieren.

Inwiefern Luise die Lehrgesundheit begünstigt bzw. unterstützt, soll am Ende der Untersuchung aus den Ergebnissen abgeleitet werden (Kapitel Beitrag von Luise zur Lehrgesundheit, 5.4)

2.3 Lehrerbelastungsforschung

Auf der Grundlage des Exkurses zu den Merkmalen eines Gesundheitsbegriffs und den vorgestellten Konzepten und Modellen zu Belastungen, Beanspruchungen und Ressourcen wird im nächsten Abschnitt der empirische Forschungsstand zur Lehrerbelastungsforschung dargelegt. Zur Einordnung in den lokalen Kontext werden aktuelle Erkenntnisse zur Berufszufriedenheit Deutschschweizer Lehrpersonen sowie aktuelle Studien zu Ressourcen und Belastungen Schweizer Lehrpersonen in einem weiteren Abschnitt vorgestellt. Im Anschluss an die Präsentation nationaler Erkenntnisse zu Lehrerbelastungen widmet sich der letzte Abschnitt den personenbezogenen Einflussfaktoren, welche in der Lehrerbelastungsforschung untersucht wurden, die in direktem Zusammenhang mit dem vorliegenden Untersuchungsgegenstand stehen. Das Kapitel schliesst mit Schlussfolgerungen und nimmt Bezug auf das Untersuchungsziel.

Seit mehr als 30 Jahren untersuchen empirische Forschungsarbeiten die zentralen Gründe für die berufsbedingten Beanspruchungen im Lehrberuf und die damit verbundenen Konsequenzen für die Betroffenen und das System Schule (Rothland, 2013). Häufig stehen bei Studien der Lehrerbelastungsforschung die negativen Belastungsfolgen wie beispielsweise Stress und Burnout im Fokus (Kunz Heim et al., 2014). Die Forschung zum Lehrberuf erreichte in den 1980 Jahren mit zahlreichen Publikationen zum *teacher stress* einen ersten Höhepunkt und hat seither kaum an Bedeutung eingebüsst (Rothland, 2013). Die arbeitspsychologische Forschung hat sich dem Thema der Lehrerbelastung mit dem Aufkommen des Konzepts Burnout angenommen, welches durch die Forschungen von Maslach, Jackson und Leiter (1996) geprägt wurde (Oesterreich, 2008). Das Konzept ist vorwiegend auf Berufsgruppen anwendbar, welche sich durch eine helfende, soziale oder andere unterstützende Aufgaben beziehen – und somit auch mit dem Lehrberuf in enger Verbindung steht (Oesterreich, 2008). Burnout zeichnet sich gemäss Maslach et al. (1996) durch hohe Ausprägungen auf den folgenden drei Dimensionen aus: (a) Emotionale Erschöpfung, (b) Depersonalisation und (c) fehlende persönliche Erfüllung. In der Deutschschweiz wurde die Diskussion zu den Themen *Stress* und *Burnout* in Bezug auf den Lehrberuf durch Kramis-Aebischer (1995) lanciert. Von den befragten Lehrpersonen der Orientierungsstufe der Kantone Luzern und Freiburg schätzten 60% ihre Berufsbelastung überdurchschnittlich hoch ein und 45% der Befragten berichteten über andauernde Gefühle wie Nervosität oder Anstrengung. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten auf, dass 25% der befragten Lehrpersonen starke bis mittlere Burnout-Erscheinungen und weitere 25% leichte Burnout-Anzeichen aufweisen.

Rothland (2013) konstatiert, dass die zunehmende Anzahl internationaler Veröffentlichungen in den letzten Jahren zu den Themen Lehrerstress und -burnout darauf hindeutet, dass die früheren Forschungsbemühungen noch nicht zu einem zufriedenstellendem Erkenntnisstand geführt haben. Die

Intensivierung der empirischen Lehrerforschung und im Besonderen die empirische Bildungsforschung, welche durch internationale Leistungstests wie TIMMS oder PISA an hoher Bedeutung gewann, führen zu einer weiteren Verknüpfung der Belastungs- und Beanspruchungsforschung im Lehrberuf (Rothland, 2013).

2.3.1 Berufszufriedenheit Deutschschweizer Lehrpersonen 2014

Die Datenlage zur Lehrerbelastungsforschung in der Schweiz ist eher klein und lückenhaft (Kunz Heim et al., 2014). Die Studien verfügen nur teilweise über repräsentative Stichproben und können aufgrund der unterschiedlich eingesetzten Instrumente kaum für Trendanalyse verwendet werden (Kunz Heim et al., 2014). Die Untersuchungen beschränken sich zudem oft auf einen Kanton und einen Erhebungszeitpunkt, wobei ein eher heterogener Theoriebezug hergestellt wird (Kunz Heim et al., 2014). Einen allgemeinen Überblick zur Berufszufrieden Deutschschweizer Lehrpersonen liefert die vierte Erhebung des LCH¹⁵ (Landert, 2014). Die Onlinebefragung mit über 14'000 Lehrpersonen, 640 Schulleitenden sowie über 200 therapeutisch tätigen Personen in der Deutschschweiz fand 2014 statt (Landert, 2014). Die Rücklaufquote von 43% ermöglichte differenzierte Analysen und ein repräsentatives Bild über die Berufszufriedenheit Deutschschweizer Lehrpersonen und weiteren Bildungsakteuren (Landert, 2014). Die Gesamtzufriedenheit 2014, so lässt sich zusammenfassend festhalten, liegt mit 4.3 etwas über dem Wert von 4.1 der letzten Erhebung im Jahr 2006 (Landert, 2014).¹⁶ Die Umschreibung dieses Wertebereichs wird als *durchschnittlich* bezeichnet. Die Abbildung 6 zeigt die Entwicklung der Berufszufriedenheit der letzten zwei Erhebungskohorten.

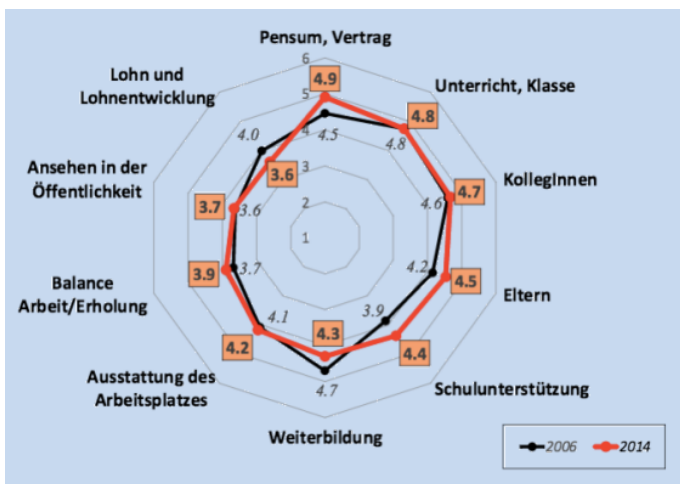


Abbildung 6: Entwicklung der Berufszufriedenheit Deutschschweizer Lehrpersonen zwischen 2006 und 2014 (Landert, 2014, S. 56)

¹⁵ Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz. Der Dachverband führt seit 1990 Berufszufriedenheitsstudien durch (Landert, 2014).

¹⁶ Die Einschätzungsskala entsprach einer sechs-stufigen Ausprägung, wobei 6 der Ausprägung *sehr zufrieden* entsprach und der Wert 1 *sehr unzufrieden* definierte.

Die Faktoren *Klasse, Unterricht, Kollegium* und *Pensumwahl* unterstützen die Zufriedenheit der Lehrperson. Zur Unzufriedenheit führen Faktoren wie beispielsweise die *Entlöhnung* und das *Ansehen* in der Öffentlichkeit. Für die vorliegende Arbeit sind vor allem die Bereiche *Unterricht, Klasse* und *Weiterbildung* von Relevanz, da das Weiterbildungsprogramm Luuise diese beiden Bereiche verbindet. Im Bereich *Unterricht, Klasse* wird die zweithöchsten Zufriedenheiten angegeben, wobei der Wert im Vergleich zur Erhebung 2006 unverändert blieb (Wert 4.8). Dass der Wert, welcher einen Mittelwert von acht Items bildet, nicht höher liegt, steht im Zusammenhang mit der teilweise reduzierten Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schülern und den unbefriedigenden Rahmenbedingungen für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler, so folgert Landert (2014) aus den Ergebnissen.¹⁷ Die Zufriedenheit mit der Weiterbildung wurde über zwei Items erfragt (Weiterbildungsangebot (inhaltlich) und Rahmenbedingungen der Weiterbildung). Im Vergleich zur Erhebung 2006 sank der Zufriedenheitswert um 0.4. Die stufenspezifischen Ergebnisse zeigen, dass Lehrpersonen der SEK I-Stufe (von 4.02 bis 4.11) sowie Gymnasiallehrpersonen (4.06) weniger zufrieden sind mit Weiterbildungen als ihre Kolleginnen und Kollegen der Kindergartenstufe (4.54) oder der Primarstufe (4.44). Landert (2014) nennt im Ergebnisbericht kein Argument für den Rückgang der Zufriedenheit.

2.3.2 Aktuelle Studien zur Lehrerbelastungsforschung in der Schweiz

Nachfolgend werden aktuelle Studien zur Lehrerbelastungsforschung aus der Schweiz dargelegt, wobei mehrere Studien mit derselben Stichprobe durchgeführt wurden. Der geographische Schwerpunkt wurde bewusst gesetzt, da die Datenlage, wie zuvor erläutert, zur Lehrerbelastung in der Schweiz eher klein ist. Ausserdem können die nationalen Erkenntnisse in Kontext mit der vorliegenden Studie gesetzt werden, da es sich um dieselbe Zielgruppe mit ähnlichen Rahmenbedingungen handelt.

Das Autorenteam Kunz Heim et al. (2014) untersuchte im Rahmen des Schweizerischen Nationalfonds Projekts „Ressourcen und Belastungen von Schweizer Lehrpersonen“ an einer repräsentativen Stichprobe von 585 Lehrpersonen des 5.-9.- Schuljahres die arbeitsbedingten Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungsfolgen. Erstmals fanden in einer Schweizer Studie alle vier Sprachregionen Berücksichtigung. Die Ergebnisse unterstreichen die bisherigen Forschungsergebnisse indem die mittel- und langfristigen Beanspruchungsfolgen von Lehrpersonen insgesamt eine mittlere Ausprägung aufweisen. Rund 20% der Befragten wiesen hohe Werte hinsichtlich der Arbeitsüberforderung auf und rund 40% zeigten hohe Burnout-Werte als eine Art der Beanspruchungsfolge. Die Ergebnisse zeigten zudem, dass

¹⁷ Die folgenden Aspekte wurden erfragt: Respektierung durch die Schülerinnen und Schüler, eigene erzieherische Sicherheit, eigene fachdidaktische und methodische Sicherheit, eigener pädagogischer Handlungsspielraum, Erfolge bei der Vermittlung von Sachkompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern, Erfolge bei der Vermittlung von Werthaltungen, Sozial- und Selbstkompetenzen, Lernbereitschaft und Lerndisziplin der Schülerinnen und Schüler, Rahmenbedingungen für die individuelle Förderungen von Schülerinnen und Schüler (Landert, 2014, S. 19)

Lehrerinnen höhere Burnout-Werte aufweisen als Lehrer. Lehrpersonen mit einem hohen Teilpensum (21-25 Unterrichtslektionen pro Woche) zeigten ebenfalls höhere Werte bezüglich Arbeitsunzufriedenheit, Arbeitsüberforderung und depressiver Beschwerden. Zu den sozioprofessionellen Merkmalen *Sprachregion*, *Klassenstufe* und *Berufserfahrung* konnten keine Unterschiede gefunden werden.

Im Rahmen derselben empirischen Studie untersuchten Kunz Heim et al. (2014) die „Effekte von arbeitsbedingten und personalen Ressourcen auf das Arbeitsengagement und das Engagement für die Schulentwicklung bei Lehrpersonen“. Die Ergebnisse konnten belegen, dass die folgenden fünf arbeitsbedingten Ressourcen in einem direkten, signifikanten und positiven Zusammenhang mit dem Arbeitsengagement einer Lehrperson stehen: Die Unterstützung durch (1) Kolleginnen und Kollegen, (2) Vorgesetzte, (3) Schülerinnen und Schüler, (4) gemeinsame pädagogische Vorstellungen sowie (5) Unterstützung durch die Eltern.

Baeriswyl-Zurbriggen, Krause und Kunz Heim (2014) untersuchten für die Lehrpersonen derselben Stichprobe typische Arbeitsbelastungen, wie quantitative Belastung, Störungen im Unterricht und Konflikte mit Eltern auf die Gesundheit der Lehrperson (mit den Ausprägungen Burnout und somatische Beschwerden). Die Ergebnisse decken sich mit den Erkenntnissen aus internationalen Studien: Hohe quantitative Belastung, Konflikte mit Eltern sowie Unterrichtsstörungen als typischen Arbeitsbelastungen stehen in einem signifikanten Zusammenhang mit einer erhöhten Burnout-Symptomatik. Des Weiteren konnte mit den Ergebnissen dieser Studie erstmals empirisch belegt werden, dass Präsentismus – als eine Facette von Selbstgefährdung und als maladaptives Bewältigungsverhalten – für das Verständnis des Zusammenhangs von Arbeitsbelastung und Gesundheitsbeeinträchtigung ein relevanter Faktor darstellt (Baeriswyl-Zurbriggen et al., 2014).

2.3.3 Lehrerbelastungsforschung mit Fokus auf personenbezogene Einflussfaktoren

Nebst unterschiedlichen Arbeitssituationen und Merkmalen des Lehrberufs werden auch Veränderungen im Bildungswesen hinsichtlich möglicher Interventionen für die Gesundheit der Lehrpersonen empirisch untersucht. Krause et al. (2013) differenzieren diese unterschiedlichen Argumentationsmuster in fünf Paradigmen: (1) Gesellschaftliche und bildungspolitische Veränderung, (2) Generelle Merkmale des Lehrberufs, (3) Arbeitssituation an einem Schultyp, (4) Arbeitssituation an der einzelnen Schule und (5) Bedeutung der Persönlichkeit. Die vorliegende Arbeit lässt sich in das fünfte Paradigma einordnen, bei welchem die Merkmale der Persönlichkeit von Lehrpersonen sowie deren zeitlich, stabilen Bewältigungsstrategien im Fokus stehen.

Um die zahlreichen und vielfältigen Erkenntnisse empirischer Studien zur Lehrerbelastungsforschung effizienter einordnen zu können, schlagen Krause et al. (2013) ein Raster zur Einordnung vorliegender empirischer Untersuchungen vor (Abbildung 7):

(1) Gesellschaftliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen		
Einflussfaktoren		
(2) Arbeitsbezogene Einflussfaktoren	(3) Personbezogene Einflussfaktoren	(4) Außerberufliche Einflüsse
objektiv / objektivierbar	subjektive Wahrnehmung	Demographisches Persönlichkeit Motive & Eigenschaften Biographie Coping/ Bewältigungsstile
Folgen		
(5) Kurzfristige, aktuelle Beanspruchungsreaktionen	(6) Mittel- bis langfristige, chronische Beanspruchungsfolgen	(7) Nicht-lehrerbezogene Folgen
physiologisch-körperlich affektiv kognitiv verhaltensmäßig	physiologisch-körperlich affektiv kognitiv verhaltensmäßig	
Intervention		
(8) Verhältnisprävention	(9) Verhaltensprävention	

Abbildung 7: Raster zur Einordnung empirischer Untersuchungen der Lehrerbelastungsforschung (Krause et. al, 2013, S. 65)

In der Auseinandersetzung mit der vorliegenden Untersuchung werden nachfolgend einige Forschungsbefunde zu personenbezogenen Einflussfaktoren (in der Abbildung als (3) gekennzeichnet) dargestellt.

Forschungsbefunde zu **demographischen Daten von Lehrpersonen**, wie Geschlecht oder Alter, sind gemäss Harazd, Gieske und Rolff (2009) häufig widersprüchlich hinsichtlich negativer Beanspruchungsfolgen wie die beiden nachfolgenden Studienergebnisse verdeutlichen. Nübling et al. (2012) stellten in einer deutschen Stichprobe höhere Burnout-Werte bei Lehrerinnen fest als bei Lehrern. Bieri (2006) hingegen stellte in seiner Untersuchung mit Lehrpersonen aus dem Kanton Bern fest, dass Lehrerinnen zufriedener und weniger belastet sind als ihre männlichen Kollegen. Hinsichtlich der Berufserfahrung, als demographisches Merkmal, zeigen die Befunde von Herzog (2007) im Rahmen der salutogenetischen und biographischen Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe, dass Berufseinsteigende aufgrund der geringen beruflichen Ressourcen ein höheres Mass an Arbeitsüberforderung aufweisen.

Nebst demographischen Daten können auch die **Persönlichkeit, Motive und Eigenschaften sowie die Biographie** als mögliche Variablen bzw. Untersuchungsaspekte zur Lehrerbelastungen miteinbezogen

werden. Mögliche individuelle Aspekte der Person und deren Persönlichkeitseigenschaft sind beispielsweise die Selbstwirksamkeit, Resilienz oder Neurotizismus. Schaarschmidt und Fischer (2003) befassten sich bei ihrer Analyse beruflicher Belastungen mit persönlichkeitspezifischen Stilen der Auseinandersetzung mit Arbeitsanforderungen. Um die Muster von arbeitsbezogenem Verhalten und Erlebens zu erfassen, entwickelten sie das diagnostische Instrument AVEM. Mit Hilfe von vier Bewältigungsmustern lassen sich Rückschlüsse sowohl auf gesundheitsförderliche als auch gesundheitsgefährdende Beanspruchungsverhältnisse ziehen. Schaarschmidt und Fischer (2003) konnten in der ersten Erhebungsetappe (N=7693) aus elf deutschen Bundesländern mittels der Bewältigungsmuster aufzeigen, dass die Berufsgruppe der Lehrpersonen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen den höchsten Anteil der Risikomustern aufweist. Vor allem das Risikomuster B, mit welchem ein permanentes Überforderungserleben, Erschöpfung und Resignation in Verbindung stehen, war in der Untersuchung bei Lehrpersonen so häufig vertreten wie in keiner anderen Berufsgruppe (Schaarschmidt & Kieschke, 2007).¹⁸ Die Ergebnisse der ersten Etappe konnten im Zeitraum von 2004-2006 mit 7846 Lehrkräften aus acht deutschen Bundesländern bestätigt werden (Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Eine Tendenz der Verschlechterung ist vor allem bei den Frauen zu erkennen. Eine wichtige personale Ressource bzw. protektive Persönlichkeitseigenschaft stellt die Selbstwirksamkeitserwartung dar: Der Glaube an die eigenen Kompetenzen und Fähigkeit und das Vertrauen in die eignen Leistungsfähigkeit, eine herausfordernde Situation erfolgreich zu bewältigen (Schwarzer & Warner, 2011). Die Forschungserkenntnisse zur Lehrer-Selbstwirksamkeit als personenbezogenen Einflussfaktor finden sich im Kapitel Forschungsstand Lehrer-Selbstwirksamkeit (2.6.1).

Als dritte Möglichkeit werden **Coping bzw. Bewältigungsstile** als personenbezogene Einflussfaktoren in der Lehrerbelastungsforschung untersucht. Unter Coping oder Bewältigungsverhalten werden Emotionen, Kognitionen und Verhaltensweisen zusammengefasst, welche den Zusammenhang zwischen Arbeitsbelastung und Gesundheit vermitteln (Baeriswyl-Zurbriggen et al., 2014). Dabei können individuelle Bewältigungsstile in zwei Gruppen unterteilt werden: palliative, emotionsorientierte Strategien und instrumentelle, problemorientierte Strategien (Krause et al., 2013). Erstere beziehen sich auf mentale und physische Strategien beim Umgang mit den Folgen auftretender Belastungen (z.B. sportliche Betätigung, Problemverdrängung). Mit Hilfe instrumenteller, problemorientierter Strategien sollen auftretende Belastungen unmittelbar angegangen werden, bzw. in Zukunft einen besseren Umgang zu haben, beispielsweise durch die Anwendung neuer Techniken in der Klassenführung. In einer Studie mit 338 griechischen Lehrpersonen untersuchten Antoniou, Ploumpi und Ntalle (2013) die Bedeutung

¹⁸ Detaillierte Informationen zu vier Mustern des Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit finden sich in Schaarschmidt (2005)

von Copingstrategien von Primar- und Sekundarlehrpersonen. Die Ergebnisse konnten zeigen, dass weibliche Lehrkräfte signifikant höheren berufsbedingten Stress erleben und die persönliche Leistungsfähigkeit geringer einschätzen als ihre männlichen Kollegen. Nur sehr geringe Zusammenhänge zwischen den berücksichtigten Bewältigungsstrategien und der Gesundheit von Lehrpersonen konnte die Metaanalyse von Montgomery und Rupp eruieren (2005 zitiert in Baeriswyl-Zurbriggen et al., 2014).

2.3.4 Schlussfolgerungen

Die aktuelle Lehrerberufszufriedenheits-Studie in der Schweiz belegt, dass die Faktoren *Klasse/Unterricht* sowie das *Kollegium* zur Berufszufriedenheit der Lehrpersonen beitragen. Der Faktor *Weiterbildung* konnte in der Studie im Vergleich zur letzten Erhebung weniger zur Berufszufriedenheit der Lehrpersonen beitragen. Ausgehend von diesen Ergebnissen kann eine Verbindung mit dem schulinternen Weiterbildungsangebot Luise hergestellt werden, indem die Faktoren *Klasse/Unterricht*, *Kollegium* und *Weiterbildung* direkt miteinander verbunden werden: Die Umsetzung von Luise findet integriert in den Unterricht statt, wobei die Klasse durch die selbständige Datenerhebung direkt involviert wird. Der Faktor *Kollegium* wird durch die unterschiedlichen Lernsettings während der Luise-Weiterbildung explizit berücksichtigt, indem sich die Teilnehmenden gegenseitig beraten und unterstützen. Hinsichtlich der Rahmenbedingungen der Weiterbildung gilt festzuhalten, dass Luise-Coachs die Schulleitung bei der Einführung von Luise begleiten und beraten, wobei die zeitlichen und personellen Ressourcen der Lehrpersonen berücksichtigt werden. Folglich kann angenommen werden, dass Luise die Berufszufriedenheit der Lehrpersonen positiv unterstützt.

Die Ergebnisse der Forschergruppe Kunz Heim, Krause und Baeriswyl-Zurbriggen zeigen dringenden Handlungsbedarf hinsichtlich der (Weiter-)Entwicklung von Bewältigungs- und Handlungsstrategien im Umgang mit Belastungen auf, um die hohen Werte bezüglich der Arbeitsbelastung sowie Burnout zu vermindern. Die Selbstwirksamkeit stellt als personale Ressource bzw. protektive Persönlichkeitseigenschaft einen wichtigen Einflussfaktor auf die Lehrgesundheit dar. Inwiefern die instrumentellen, problemorientierten Strategien sowie die Selbstwirksamkeit als individueller Aspekte der Person zur Bewältigung von Herausforderungen im Unterricht beitragen und dadurch die Lehrperson entlastet, soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit untersucht werden.

Im folgenden Abschnitt wird Banduras Konstrukt der Selbstwirksamkeit und dessen Bedeutung im Zusammenhang mit dem Lehrberuf erörtert und dargestellt.

2.4 Selbstwirksamkeit

„Beliefs of personal efficacy constitute the key factor of human agency. If people believe they have no power to produce results, they will not attempt to make things happen“ (Bandura, 1997, S. 3).

Das Konzept der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1997) bezieht sich auf die eigene Überzeugung, dass bevorstehende neue oder schwierige Aufgaben mit Hilfe der eigenen Kompetenz erfolgreich bewältigt werden können. „Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments“ (Bandura, 1997, S. 3). Das Konzept der Selbstwirksamkeit beruht auf der sozialen kognitiven Theorie von Bandura (1976). Bandura (1997) definiert die individuelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung als die subjektive Einschätzung der eigenen Kompetenzen, um ein bestimmtes Verhalten auszuüben oder eine bestimmte Aufgabe zu bewältigen. Sie beschreibt somit die Überzeugung einer Person, zu etwas fähig zu sein (Bandura, 1997). Die Handlungen und Leistungen einer Person werden dabei von dieser Überzeugung in hohem Masse beeinflusst. Wie eine Person ihre Fähigkeiten und ihr Wissen einsetzt, hängt wesentlich von ihren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ab (Bandura, 1997). Für die erfolgreiche Bewältigung dieser herausfordernden und anspruchsvollen Aufgaben werden von der Person Handlungsprozesse der Ausdauer und Anstrengung erfordert (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Kocher (2014) beschreibt den Prozess der Aneignung und des Einsatzes von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als einfach und intuitiv:

„Individuen führen Handlungen aus, interpretieren die „Outcomes“ der Handlung, entwickeln durch die Interpretationen neue Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der eigenen Handlungsfähigkeit in dieser Domäne und handeln darauf folgend in Übereinstimmung mit diesen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ (S. 77).

Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind gemäss Bandura (1997) domänenspezifisch: Fähigkeiten und Fertigkeiten werden folglich in unterschiedlichen Bereichen entwickelt. Diese Domänen erfordern von der Person unterschiedliches Können und Wissen. Individuelle Fähigkeits- und Selbstwirksamkeitsprofile, so Bandura (1986), werden durch natürliche Begabung, soziokulturelle Erfahrungen und zufällige Umstände beeinflusst. Demnach verfügen Personen über ein Set von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die mit unterschiedlichen Fähigkeitsbereichen zusammenhängen. Hierbei gilt hervorzuheben, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nicht aus der Summe der unterschiedlichen Kompetenzen einer Person entstehen, sondern vielmehr daraus, dass das Wissen der Person, kognitive, emotionale, soziale und handlungsbezogene Subfähigkeiten effektiv aufeinander abzustimmen (Kocher, 2014).

Schwarzer und Jerusalem (2002) konstatieren, dass das Konzept der Selbstwirksamkeit in verschiedenen Handlungsfeldern und diversen Situationen Anwendung fand, und verweisen auf die Dokumentation von über 500 wissenschaftlichen Veröffentlichungen. Zahlreiche Studien konnten die Bedeutsamkeit der Selbstwirksamkeit auf unterschiedlichen Ebenen der schulischen Bildung und mit unterschiedlichen Schwerpunkten empirisch bestätigen. Diverse Autoren heben hervor, dass die Vermittlung von Selbstwirksamkeitserwartungen langfristig auf eine Stärkung von Motivation, Arbeitshaltung und Befindlichkeit sowie Initiativekraft von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen sowie der Schule als pädagogische Organisation zielt (Bandura, 1997; Edelstein, 2002; Jerusalem & Schwarzer, 1992). Den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen einer Person kommt vor allem bei Schwierigkeiten und Herausforderungen eine zentrale Rolle zu, da sie wesentlich dazu beitragen, ob die Person ihr Ziel aufgibt oder beharrlich weiterverfolgt (Kocher, 2014).

Nachfolgend wird die der Selbstwirksamkeit zugrunde liegende sozial kognitive Theorie von Bandura erläutert (Kapitel 2.4.1). Die Begriffsklärung zur Selbstwirksamkeit und deren Abgrenzung erfolgt anschliessend (Kapitel 2.4.2). Ausgehend von den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, den sogenannten *Efficacy beliefs*, wird dargestellt, welche Bedeutung der Selbstwirksamkeit zukommt und welche psychologischen Effekte zu Selbstwirksamkeitserwartungen führen (Kapitel 2.4.3). Inwiefern die Selbstwirksamkeit ein Schlüssel zur kompetenten Selbstregulation darstellt und dadurch herausfordernde Situationen bewältigt werden können, wird im Kapitel 2.4.4 beschrieben. Abschliessend werden die vier Quellen nach Bandura (1997), welche zu Selbstwirksamkeitserwartungen führen, dargestellt (Kapitel 2.4.5). Das Kapitel zur Selbstwirksamkeit schliesst mit einer resümierenden Schlussfolgerung (Kapitel 2.4.6).

2.4.1 Sozial kognitive Theorie von Bandura

Die theoretischen Annahmen zum Konstrukt der Selbstwirksamkeit basieren auf dem Konzept der sozial kognitiven Theorie von Bandura (1976, 1977, 1997, 2001), welches bis heute in zahlreichen Forschungen Beachtung findet. In diesem Konzept sind nebst internen auch externe Faktoren für die Persönlichkeitsentwicklung und Verhaltensänderungen von Bedeutung (Bandura, 1997). Individuen verfügen gemäss Bandura (1997) über ein Selbst-System, welches die Gedanken, Gefühle, Motivation sowie die Handlungen der eigenen Person überprüft und kontrolliert. Zudem verfügt dieses System über einige Subfunktionen, welche die Handlung einer Person regulieren und evaluieren. Die Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit wird dabei durch selbstreflexive Gedanken beeinflusst. Die sozial kognitive Theorie beschreibt aufgrund vergangenen und zukünftigen Determinanten, wie Verhalten erlernt

und die Persönlichkeit entwickelt wird. Als „reziproken Determinismus“ (1997, S. 6) bezeichnet Bandura die Wechselwirkung der triadischen Beziehung zwischen dem Verhalten, den persönlichen Faktoren (kognitiv, affektiv und biologisch) und den Umweltkontingenzen (Abbildung 8).

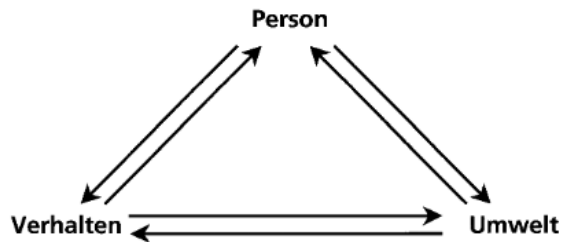


Abbildung 8: "Reziproker Determinismus" nach Bandura (1997, S.6 übersetzt in Jonas & Brömer, 2002, S. 278)

Diese grundlegende Annahme der sozialen kognitiven Theorie beschreibt die Wechselwirkung, wie einerseits individuelle Veränderungen des Verhaltens aufgrund von Umwelteinflüssen stattfinden und andererseits wie für das Individuum die Möglichkeit besteht, die Umwelt durch das eigene Verhalten und Handeln zu beeinflussen (Bandura, 2008). Diese Interaktion der triadischen Beziehung spielt für das menschliche Verhalten eine entscheidende Rolle. Zudem macht der „reziproke Determinismus“ deutlich, dass Individuen sowohl Gestalter wie auch Produkt der eigenen Umwelt und Sozialsysteme sind (Bandura, 1997). Demzufolge beschreibt Bandura (1997) die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Schlüsselfaktor in einem sich entwickelnden System von Fähigkeiten und konstatiert, dass in Abhängigkeit der momentanen Selbstwirksamkeitsüberzeugung eine Person mit ähnlichen Fähigkeiten oder dieselbe Person unter verschiedenen Umständen herausragende, adäquate oder schlechte Leistungen erbringen kann. Selbstwirksamkeitserwartungen sind hierbei entscheidende Determinanten und Prädiktoren für die Leistung und das Verhalten einer Person (Bandura, 1997).

2.4.2 Begriffsbedeutung und -abgrenzung

Der englische Begriff *Self-Efficacy* von Bandura (1997) wird auf Deutsch mit *Selbstwirksamkeit* übersetzt. Aus etymologischer Sicht setzt sich der deutsche Begriff aus den Wörtern *selber* und *wirken* zusammen. *Selber* intendiert, dass in diesem Zusammenhang ausschliesslich die eigene Person oder die eigene Handlung gemeint ist¹⁹. *Wirken* umschreibt gemäss Duden²⁰ beispielsweise, dass man etwas vollbringen kann oder zustande bringt, oder aufgrund einer innewohnenden Kraft eine bestimmte Wirkung hat oder ausübt. Ebenso beschreibt das Wort *wirken* gemäss Duden auch die Erscheinungsweise bzw. die Art einer Person, welche einen bestimmten Eindruck auf jemanden macht. Selber wirksam ist

¹⁹ Duden, Schlagwort *selbst*, http://www.duden.de/rechtschreibung/selber_selbst_Pronomen, abgerufen am 15.04.2016

²⁰ Duden, Schlagwort *wirken*, <http://www.duden.de/rechtschreibung/wirken>, abgerufen am 15.04.2016

folglich jemand, der selbst etwas tut bzw. selbst handelt. Nebst den praktischen Tätigkeiten des Selbst, kann sich das *Wirken* auch auf die geistige Tätigkeit beziehen, indem etwas *bewirkt* wird und damit eine gewisse Beachtung – von sich selbst oder von Aussenstehenden – einhergeht. Der englische Begriff von Bandura (1997) *Perceived Self-Efficacy* ist im Vergleich zum deutschen noch differenzierter. Das Wort *Efficacy* steht für Wirksamkeit, Effizienz, Leistungsfähigkeit oder Effektivität²¹ und steht somit im Zusammenhang mit einem Ziel bzw. Ergebnis. Der Zielcharakter ist eng mit dem Konstrukt der Selbstwirksamkeit verbunden und wird später in diesem Kapitel nochmals genauer erläutert. Bandura verstärkt in seiner Definition den Begriff der Selbstwirksamkeit mit dem Adjektiv *perceived*, welches mit wahrnehmen, erkennen oder Erwartung übersetzt werden kann.²² Nimmt eine Person also bewusst über alle Sinne Impulse wahr und erkennt ihre Möglichkeiten, so entstehen Ideen, Vorstellungen oder Erwartungen im Hinblick auf Ergebnisse oder Ziele.

Die Begriff *Self-Efficacy* hat sich im internationalen Raum und der Begriff *Selbstwirksamkeit* im deutschen Sprach- und Schriftgebrauch festgesetzt. In der deutschsprachigen Fachliteratur werden die Begriffe *Selbstwirksamkeitsüberzeugung*, *Selbstwirksamkeitserwartung* oder *Selbstwirksamkeits-einschätzung* häufig als Synonyme verwendet. Bei Selbstwirksamkeitserwartungen hingegen handelt es sich um die subjektive Einschätzung dieser Fähigkeiten. In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe Selbstwirksamkeit, Selbstwirksamkeitserwartung und -überzeugung synonym verwendet, wobei stets die subjektive Einschätzung einer Person hinsichtlich ihrer Fähigkeiten gemeint ist.

2.4.3 *Efficacy beliefs* – Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Mediationsprozesse

Bandura (1997) verwendet in seiner Definition der Selbstwirksamkeit das Schlüsselwort *beliefs*, welches sich im Sinne von Einschätzungen, Erwartungen, Vorstellungen oder Überzeugungen auf das Individuum und seine Fähigkeiten und Kompetenzen bezieht.²³

“People’s beliefs in their efficacy have diverse effects. Such beliefs influence the courses of action people choose to pursue, how much effort they put forth in given endeavors, how long they will persevere in the face of obstacles and failures, their resilience to adversity, whether their thought patterns are self-hindering or self-aiding, how much stress and depression they experience in coping with taxing environmental demands, and the level of accomplishments they realize” (Bandura, 1997, S. 3).

Banduras Aussagen folgend beeinflussen diese Selbstwirksamkeitserwartungen die Handlungsweise einer Person, beispielsweise wie viel Mühe bzw. Aufwand sie sich für ein Vorhaben macht, wie lange

²¹ Übersetzung mit dem Schlagwort *efficacy*, <https://www.dict.cc/?s=efficacy>, abgerufen am 15.04.2016

²² Übersetzung mit dem Schlagwort *perceived*, <http://www.dict.cc/?s=perceived>, abgerufen am 15.04.2016

²³ Übersetzung mit dem Schlagwort *beliefs*, <https://www.dict.cc/?s=beliefs>, abgerufen am 15.04.2016

sie ihr Vorhaben trotz Widerständen oder Rückschlägen aufrechterhält oder ob sich ihre Denkmuster eher begünstigend auswirken. Dadurch stellt die eigene Überzeugung im Hinblick auf die Selbstwirksamkeit einen wichtigen Beitrag zu Leistungsergebnissen dar, wobei sie nicht ausschliesslich Ausdruck der intellektuellen Fähigkeiten sind (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Positive Erwartungshaltungen können einer resignativen, pessimistischen Einschätzung herausfordernder Situationen entgegenwirken, indem sie als Puffer gegen negative emotionale Reaktionen, ausgelöst durch Bedrohung oder Verlust, eingesetzt werden (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Bandura (1997) beschreibt, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugung ihre Effekte durch kognitive, motivationale, affektive und selektive Prozesse zeigen. Nach Banduras Annahme, werden Personen ihr Vorhaben eher umsetzen können, wenn sie an ihre Fähigkeiten glauben, als jemand, der sich selbst als unfähig einschätzt. Diese Mediationsprozesse, wie sie Bandura (1997) nennt, wirken in der stetigen Regulation des menschlichen Handelns aufeinander, weshalb sie nicht isoliert voneinander betrachtet werden können. Wie diese vier Mediationsprozesse das menschliche Verhalten beeinflussen, wird im Folgenden erläutert:

Kognitive Prozesse: Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden durch Gedankenmuster beeinflusst, die Handlungen antreiben oder behindern. Die wahrgenommene Selbstwirksamkeit hat gemäss Bandura einen bestimmten Einfluss auf die kognitiven Prozesse, indem die eigenen Fähigkeiten kontinuierlich eingeschätzt werden (Jonas & Brömer, 2002). Personen mit einer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung strukturieren ihr Leben, indem ihr Vordenken das zielgerichtete Verhalten reguliert, wodurch das Erreichen der Ziele verkörpert wird (Kocher, 2014). So führen beispielsweise Rückschläge oder schlechte Leistungen, die auf unzureichende Fähigkeiten der Person zurückzuführen sind, eher zu einer pessimistischen Erwartung und einer negativen Selbstbewertung (Bandura & Jourdan, 1991 zitiert in Jonas & Brömer, 2002). Die kognitiven Gedankenmuster beeinflussen die Beurteilung der eigenen Fähigkeiten und dadurch den Grad der Zielsetzung (Kocher, 2014). Selbstwirksame Personen schreiben Misserfolge eher einer zu geringen Anstrengung oder externen Hindernissen zu, wobei sie ihre Anstrengungen nach Misserfolgen im Vergleich zu wenig selbstwirksamen Personen verstärken (Silver, Mitchel & Gist, 1995; Wood & Bandura, 1989 zitiert in Jonas & Brömer, 2002).

Motivationale Prozesse: Die kognitiven Prozesse nehmen Einfluss auf die motivationalen Prozesse, indem erwartete zukünftige Handlungen die Motivation und das Verhalten einer Person regulieren (Kocher, 2014). Bandura (1986) geht davon aus, dass antizipierte Konsequenzen von Handlungen und deren Wertschätzung massgeblich dafür sind, welches Verhalten mit welcher Intensität gezeigt wird.

Hierbei unterscheidet Bandura (1997) drei Formen von kognitiven Motivatoren: Die Ziele, die Ergebniserwartung und die Kausalattribution (Abbildung 9). Sowohl die Ziel- wie auch die Ergebnismotivatoren operieren durch zukunftsgerichtete Erwartungen durch den Antizipationsmechanismus (Kocher, 2014). Der Zusammenhang zwischen der Zielsetzungstheorie nach Locke und Latham (2006) und der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit konnte in einer Vielzahl von empirischen Studien nachgewiesen werden (Jonas & Brömer, 2002). Die Zielsetzungstheorie geht davon aus, dass sich die Motivation aus Anreizen und Belohnungen zusammensetzt, welche für die Zielerreichung notwendig sind (Jonas & Brömer, 2002). Je spezifischer ein Ziel ist, desto ausgerichteteter ist das Verhalten und je schwieriger ein Ziel ist, desto grösser ist die Anstrengung zu Erreichung. Locke und Latham (2006) postulieren, dass die Zielerreichung Zufriedenheit auslöst, die Zielverfehlung hingegen Unzufriedenheit. Dadurch wird deutlich, dass die Zielerreichung und die dafür aufgebrauchte Anstrengung und Ausdauer im Wesentlichen von der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit abhängen (Jonas & Brömer, 2002).

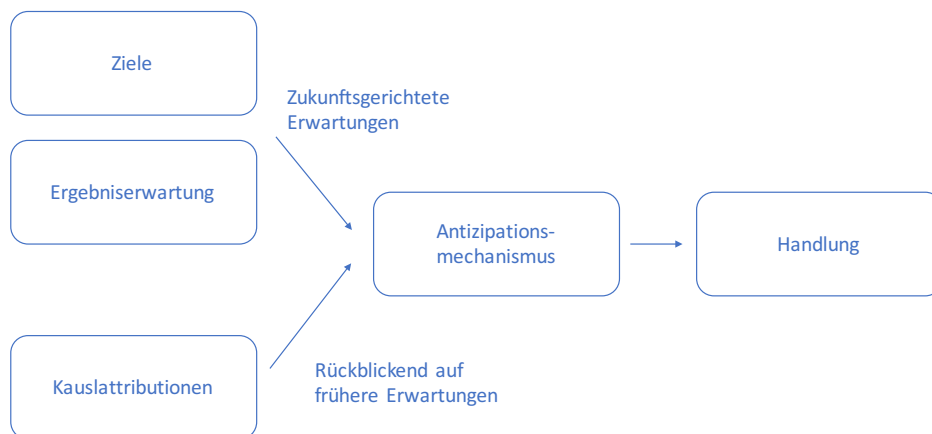


Abbildung 9: Kognitive Motivation nach Bandura (1997 zitiert in Kocher, 2014, S. 87), eigene Darstellung

Kausale Begründungen aus früheren Erfahrungen beeinflussen die zukünftigen Handlungen durch die Beurteilung von persönlichen Fähigkeiten und die Einschätzung des Aufgabenschwierigkeitsgrades (Kocher, 2014).

Affektive Prozesse: Das Stress- und Angsterleben einer Person wird gemäss Bandura (1986) wesentlich durch die Überzeugung begünstigt, potentielle bedrohliche Ereignisse oder Situationen nicht bewältigen zu können (Jonas & Brömer, 2002). Aufgrund dessen spielt bei der Selbstregulation von affektiven Zuständen die Selbstwirksamkeit eine zentrale Rolle (Kocher, 2014). Ergebnisse werden durch die Selbstwirksamkeitsüberzeugung mit einer gewissen Präferenz wahrgenommen, kognitiv repräsentiert und emotional als angenehm oder beunruhigend bewertet (Kocher, 2014). Wenn eine Person von sich erwartet, eine herausfordernde Situation nicht bestehen zu können, so wird sie mehr Erregung durch Angst verspüren oder ihre physische Erregung als Angst attribuieren, wodurch ein Vermeidungsverhalten resultieren kann (Schulte, 2008).

Selektive Prozesse: Die Auswahl von Aktivitäten und Umgebungen wird durch die individuelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung beeinflusst (Kocher, 2014). Folglich wählen Personen eher herausfordernde Aktivitäten, wenn sie über eine hohe wahrgenommene Selbstwirksamkeit verfügen (Kavanagh & Bower, 1985; Meyer, 1987 zitiert in Kocher, 2014, S. 88). Diese Selektionsprozesse kommen jedoch erst zum Zuge, wenn eine Person aufgrund ihrer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung eine Aktivität oder Handlung in Angriff nimmt (Kocher, 2014). Letzten Endes bestimmt diese Situationsselektion, ob Menschen bestimmte Kompetenzen weiterentwickeln und in welchen sozialen Netzwerken sie sich bewegen (Schulte, 2008).

2.4.4 Selbstwirksamkeit, Selbstregulation und Umgang mit Herausforderungen

Ein Schlüssel zur kompetenten Selbstregulation stellt die Selbstwirksamkeit bzw. die optimistische Selbstüberzeugung dar, indem sowohl das Denken, Handeln und Fühlen beeinflusst wird sowie die Zielsetzungen, Ausdauer und Anstrengungen – in volitionaler und motivationaler Hinsicht (Schwarzer & Jerusalem, 2002). In der Motivationsphase, in welcher Handlungsintentionen gebildet werden, sind selbstwirksame Personen in der Lage, sich höhere Ziele zu setzen, als nicht selbstwirksame (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Die anspruchsvollen Ziele, welche mit einem hohen Mass an Anstrengung und Ausdauer verbunden sind, können sich beispielsweise auf Leistungsziele beziehen oder auch auf andere Lebensbereiche (z.B. Freizeit, Rauchstopp, soziale Beziehungen regulieren) (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Die motivationale Wirkung wird zusätzlich verstärkt, wenn die bestimmten Lebensbereiche und Ziele für die Person von Bedeutsamkeit sind (Kocher, 2014). Individuen greifen nicht nur in der Motivationsphase auf ihre Selbstwirksamkeit zurück, sondern auch bei der Umsetzung der Intention in konkretes, aufgabenbezogenes Handeln oder wenn die anfängliche Handlungsabsicht auf Widerstände stösst (Schwarzer & Jerusalem, 2002). In der Volitionsphase erfolgt die Bildung, Aufrechterhaltung und Realisierung der Handlungsintention sowie deren konkrete Planung (Heckhausen & Heckhausen, 2010). Dabei muss das Individuum eine hohe Willenskraft aufbringen, um die Absicht zielgerichtet zu realisieren, ohne sich durch attraktivere Handlungsalternativen ablenken zu lassen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Eine Person mit positiven Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bewertet ihre eignen Bewältigungsstrategien als gut und kann dadurch aktiv an die Problembewältigung herangehen (Kocher, 2014). Schwarzer und Jerusalem (2002) beschreiben in diesem Zusammenhang, dass Schülerinnen und Schüler mit einer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung gezielter an die Vorbereitung von Leistungszielen herangehen und eine erfolgsorientierte Motivation zeigen. Ihr Engagement und ihre Ausdauer sind höher, als bei ihren Mitschülerinnen und Mitschülern mit einer geringen Selbstwirksamkeit. Es ist daher nicht überraschend, dass positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit Stressreduktion einher gehen und präventive Verhaltensweisen einen wirksamen Einfluss zeigen

(Kocher, 2014). Weitere Persönlichkeitsvariablen als Ressource für den Umgang mit Herausforderungen und Stressbewältigung, beispielsweise der Kohärenzsinn (Antonovsky, 1997), beinhaltet ebenfalls generalisierte Erwartungshaltungen. Antonovsky (1997) geht aufgrund seines Konzepts der Salutogenese davon aus, dass Personen mit hohen Widerstandsressourcen sich eher in der Lage sehen, Stressoren abzuwenden und diese eher herausfordernd als bedrohend wahrnehmen. Die Konzepte der Salutogenese und Selbstwirksamkeit überschneiden sich hinsichtlich den motivationalen und emotionalen Prozessen, obschon sie sich in der Terminologie unterscheiden: aus sozial kognitiver Perspektive wird von Selbstwirksamkeit gesprochen, aus der Perspektive der Salutogenese von Handhabbarkeit von Ereignissen (Antonovsky, 1997).

2.4.5 Quellen der Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeitserwartungen gehen gemäss Bandura (1997) aus vier Informationsquellen hervor: (1) die direkte, persönliche Erfahrung, (2) die indirekte, stellvertretende Erfahrung, (2) die symbolischen Erfahrungen und (4) die körperlichen und emotionalen Zustände (Abbildung 10).

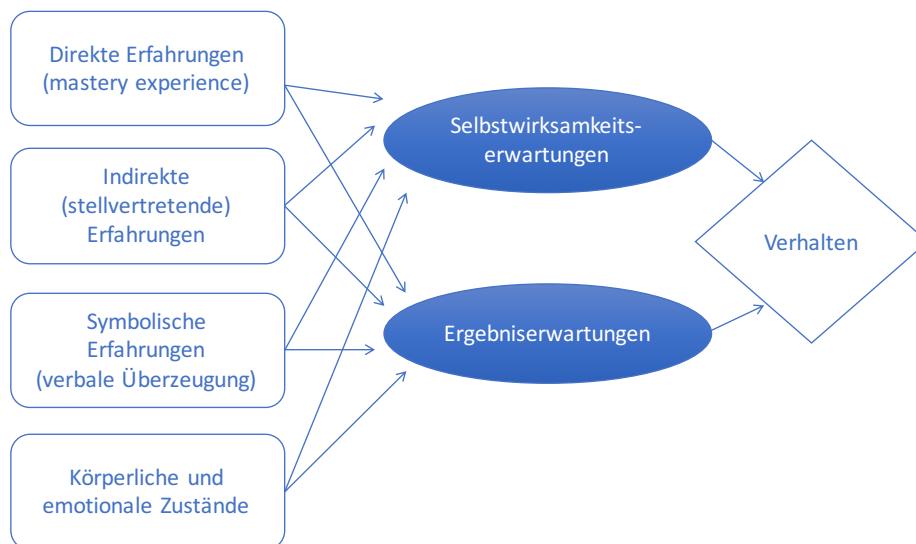


Abbildung 10: Quellen der Selbstwirksamkeit (eigene Darstellung in Anlehnung an Bandura, 1997)

Diese Informationsquellen werden erst durch die kognitive Verarbeitung und reflektierende Gedanken bedeutungsvoll. Diverse persönliche, soziale und situationsbedingte Faktoren spielen dabei eine wichtige Rolle (Bandura, 1997). Somit stellen die Quellen der Selbstwirksamkeit Erfahrungen dar, in welchen eine Person Fähigkeiten erwirbt, die durch Handlungsregulierung und angemessene Handlungsplanung zu selbstbezogenen kognitiven Kompetenzüberzeugung führen (Gebauer, 2013). Die Informationsquellen werden im Folgenden beschrieben und mit Beispielen erläutert.

2.4.5.1 Direkte, persönliche Erfahrungen

Die direkte, persönliche Erfahrung stellt die einflussreichste Quelle für Selbstwirksamkeits-erwartungen dar, da die Person unmittelbar eine Rückmeldung darüber erhält, ob den Anforderungen genügend Rechnung getragen wurde (Gebauer, 2013). Die direkte, persönliche Erfahrung kann eine negative oder positive (Miss-)Erfolgserfahrung sein, welche je nachdem ob die Kompetenz-überzeugung reduziert oder verstärkt wird (Gebauer, 2013). Zu den kontextuellen Faktoren, welche eine individuelle Erfahrung bedingen, zählen die Einschätzungsfähigkeit der Aufgabenschwierigkeit, das Wissen und die Einschätzungen über Anstrengungen, welche zur erfolgreichen Bewältigung der bevorstehenden Aufgabe eingesetzt werden können, sowie die Bewertung und Wahrnehmung von Zwischenzielen innerhalb einer langfristigen Entwicklung (Bandura, 1982 zitiert in Gebauer, 2013). Wenn Personen eine schwierige Situation erfolgreich bewältigen können, so bildet dies eine robuste Überzeugung im Wirksystem einer Person (Kocher, 2014). Erfährt die Person direkt, dass sich ein Erfolg nach herausfordernden, anstrengenden und belastbaren Handlungen abzeichnet, so entstehen positive Selbstwirksamkeitserwartungen (Kocher, 2014). Die auftauchenden Schwierigkeiten bei der Zielerreichung können einen positiven Zweck erfüllen, indem die Person lernt, Fehlschläge in Erfolg umzuwandeln (Kocher, 2014). Die Erfahrung, über eine herausfordernde Aufgabe Kontrolle zu haben, stärkt die Selbstwirksamkeit (Kocher, 2014). Nicht in jedem Fall geht jedoch eine erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe mit einer gesteigerten Selbstwirksamkeitserwartung einher (Kocher, 2014). Massgeblich sind die persönliche Einschätzung und die Bewertung des Erfolgs im Hinblick auf beispielsweise die Vorkonzepte der eigenen Fähigkeit, den Aufgabenschwierigkeitsgrad und die Umstände, unter welchen die Aufgaben gelöst wurden (Kocher, 2014).

2.4.5.2 Indirekte, stellvertretende Erfahrungen

Nebst den persönlichen, direkten Erfahrungen werden Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Personen durch indirekte bzw. stellvertretende Erfahrungen durch Modelle beeinflusst (Kocher, 2014). Dem Vorzeigen kommt dabei eine weitere wichtige Rolle zu, um die individuellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu fördern (Kocher, 2014). Verschiedene Prozesse sind dabei von Bedeutung, beispielsweise der soziale Vergleich (Kocher, 2014). Hierbei vergleichen sich Personen vor allem mit jenen Personen, die sich in ähnlichen Situationen befinden, z.B. Arbeitskollegen (Kocher, 2014). Indem beispielsweise andere Lehrpersonen aus dem Kollegium eine Aufgabe erfolgreich bewältigen, steigert dies die eigenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Die Ähnlichkeit zwischen Modell und Beobachter ist entscheidend dafür, wie überzeugend die Erfolge oder Misserfolge des Modells für das eigene Handeln eingeschätzt werden (Schrunk & Hanson, 1989 zitiert in Kocher, 2014). Die Entwicklung von Kompetenzüberzeugung aus stellvertretenden Erfahrungen muss nicht zwingend durch konkrete Beobachtung

einer speziellen Handlung erfolgen, sondern kann auch durch die Beobachtung ähnlicher individueller Eigenschaften für die Entwicklung von Vertrauen in die Fähigkeiten ausreichen, um andere vergleichbare Handlungen zu realisieren (Gebauer, 2013).

2.4.5.3 Symbolische Erfahrungen

Eine weitere Möglichkeit, wie Personen ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung erhöhen können, stellt die symbolische Erfahrung – beispielsweise durch verbale Überzeugungen – dar (Kocher, 2014). Wenn eine Person bei der Bewältigung einer anspruchsvollen Aufgabe das Vertrauen einer ihr bedeutungsvollen Person erhält, so unterstützt dies ihre eigene Wirksamkeitsüberzeugung und die Zielerreichung (Kocher, 2014). Der Einfluss der positiven Zustimmung einer Person bezieht sich einerseits auf das Vertrauen in diese Person sowie deren Expertise und Glaubwürdigkeit (Kocher, 2014). Diese dritte Quelle der Selbstwirksamkeit ist im Vergleich zu den vorangegangenen Quellen weniger einflussstark, da ihre Nachhaltigkeit im Sinne der Dauerhaftigkeit eher gering ist (Gebauer, 2013). Nichtsdestotrotz kann die symbolische Erfahrung zum richtigen Zeitpunkt und in der richtigen Form bedeutend für die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person sein (Gebauer, 2013). In der Bildungsforschung herrscht schon seit einiger Zeit Konsens, dass Rückmeldungen eine der bedeutendsten Einflussfaktoren für schulisches Lernen ist (Hattie, 2011, 2015). In der Studie von Harks, Rakoczy, Klieme, Hattie und Besser (2014) konnte belegt werden, dass insbesondere Schülerinnen und Schüler mit einer geringen Selbstwirksamkeit motivational von lösungsprozess- bzw. kompetenzbezogenen Rückmeldungen profitieren können.

2.4.5.4 Körperliche und emotionale Zustände

Eine weitere Einflussquelle der Selbstwirksamkeitserwartung ist die Beurteilung von physiologischen und emotionalen Zuständen in bestimmten Situationen durch die eigene Person (Gebauer, 2013). Emotionale Erregung gehen mit physiologischen Reaktionen einher, welche während dem Handlungsprozess erlebt werden (Gebauer, 2013). Dadurch nehmen sie Einfluss auf weitere Handlungsausführungen und den Selbstwirksamkeitserwerb der Person (Gebauer, 2013). Bandura (1997) beschreibt in seinen Ausführungen, dass ein starkes Stresserleben mit körperlichen Reaktionen eine Person eher dazu tendieren lassen, die eigenen Fähigkeiten der bevorstehenden Aufgabe geringer einzuschätzen. Folglich führt eine stark ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugung bei anforderungsreichen Aufgaben zu einem geringeren Stresserleben (Gebauer, 2013). Die Interpretation sowie die emotionale Wahrnehmung der herausfordernden Situation sind situationsabhängig und differenziell (Gebauer, 2013). Die Bedeutsamkeit der Berufszufriedenheit und der berufsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugung konnten die Autorinnen Moè, Pazzaglia und Ronconi (2010) in ihrer Studie mit 399 Lehrper-

sonen nachweisen. Es zeigte sich, dass Zusammenhänge zwischen der unterrichtsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugung und dem positiven emotionalen Erleben hoch sind ($d=.52$). Zudem konnte ein indirekter Effekt ($d=.67$) von der unterrichtsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugung über das positive Erleben (direkter Effekt = $d=.52$) nachgewiesen werden. Ein ebenso direkter Effekt ($d=.66$) durch die berufsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung konnte auf die Arbeitszufriedenheit nachgewiesen werden (Moè et al., 2010).

2.4.6 Schlussfolgerungen

Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ein Produkt kognitiver Prozesse aus vier Informationsquellen sind: aus eigenen, stellvertretenden, symbolischen und physiologischen Erfahrungen. Resümierend gilt festzuhalten, dass hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nicht nur aus den Fähigkeiten einer Person entstehen, sondern durch die folgenden wirksamkeitsregulierenden Prozesse mediiert werden: kognitive, affektive, motivationale und selektive Prozesse. Die wahrgenommene Selbstwirksamkeitsüberzeugung bezieht sich folglich auf das selbstbezogene Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Handlungen so zu organisieren, um neue, herausfordernde Situationen erfolgreich zu bewältigen.

2.5 Abgrenzung verwandter Theorien und Konstrukte

Das Konzept der Selbstwirksamkeit steht häufig in Verbindung mit den nachfolgenden Theorien bzw. Konstrukten. Dieser Abschnitt soll die Abgrenzung zu den jeweiligen Theorien und Konstrukten verdeutlichen.

2.5.1 Selbstkonzept

Als Selbstkonzept wird in der Psychologie die kognitive Struktur verstanden, welche das selbstbezogene Wissen einer Person beinhaltet (Stangel, 2016c). Das Selbstkonzept umfasst gemäss Stangel (2016c) die Emotionen und Kognitionen einer Person für die eigene Identität und die eigenen Werte. In verallgemeinertem Sinn bezieht sich das Selbstkonzept auf das „Bild von sich selbst“ (Stangel, 2016c). Dieses „Bild von sich selbst“ kann in unterschiedlichen Strukturen, beispielsweise im sozialen Umfeld oder im Beruf, unterteilt werden. Stangel (2016c) akzentuiert, dass Entscheidungen der Person bezüglich dem *Warum* und *Wie* ebenso zum Selbstkonzept zählt wie auch, *wovon* bzw. *von wem* sich die Person dabei beeinflussen lässt.

Die Unterscheidung zwischen Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept wird konzeptionell und empirisch nicht immer trennscharf vollzogen (Kocher, 2014). Häufig werden die Begriffe als Synonyme verwendet oder das Selbstkonzept wird als eine verallgemeinerte Form der Selbstwirksamkeit beschrieben (Kocher, 2014). Einige Forscher wiederum ordnen die Selbstwirksamkeit einem Teil des Selbstkonzepts zu (Kocher, 2014). Eine Begriffsabgrenzung nehmen Pjares und Schunk (2001) vor und beschreiben sie wie folgt: Das Selbstkonzept ist die Beschreibung des eigenen wahrgenommenen Selbst und dessen Bewertung. Die Selbstwirksamkeit hingegen bezieht sich auf die Beurteilung der eigenen Fähigkeiten. Da das Selbstkonzept die Bewertung des eigenen Selbstwertes beinhaltet, steht es in unmittelbarem Zusammenhang mit den Werten der sozialen und kulturellen Umwelt, in denen sich eine Person befindet. Beeinflusst durch diese unterschiedlichen Strukturen werden die eigenen Gefühle der Person aufgebaut (Kocher, 2014). Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind gemäss Pjares und Schunk (2001) nicht im selben Ausmass von der kulturellen Umwelt abhängig. Diese Unterscheidung stellt klar, dass die Selbstwirksamkeit und das Selbstkonzept zwei unterschiedliche Perspektiven auf die Person und deren Bewertung darstellen. Resümierend ist festzuhalten, dass die Selbstwirksamkeit und das Selbstkonzept einer Person nicht notwendigerweise miteinander im Zusammenhang stehen müssen. So kann eine Person beispielsweise davon überzeugt sein, eine herausfordernde Aufgabe zu bewältigen, ohne dabei positive Gefühle zu entwickeln. Ebenso gibt es sehr viele Tätigkeiten, welche eine Person unzureichend ausführen kann, ohne dass diese einen Einfluss auf den eigenen Selbstwert haben (Pjares & Schunk, 2001).

2.5.2 Kontrollüberzeugungen

Das von Rotter (1966) eingeführte Konzept der Kontrollüberzeugung entstand auf der Basis seiner sozialen Lerntheorie (Stangel, 2016b) und ist auch unter dem Begriff *locus of control* verbreitet. „Das Konstrukt bezieht sich auf das Ausmass, mit dem ein Subjekt glaubt, dass das Auftreten eines Ereignisses abhängig vom eigenen Verhalten ist, ob also der Ort der Kontrolle innerhalb oder ausserhalb des Individuums liegt“ (Stangel, 2016b). Die Kontrollüberzeugung definiert sich als die generalisierte Erwartung der internen oder externen Verstärkung, wobei die internale Kontrollüberzeugung das Ausmass beschreibt, in dem die Person überzeugt ist, Ereignisse kontrollieren zu können und diese als Konsequenz des eigenen Verhaltens zu erleben (Stangel, 2016b). Bei einer externalen Kontrollüberzeugung hingegen ist die Person überzeugt, dass Geschehen als Schicksal, Zufallumstände oder unter der Kontrolle von mächtigen Anderen ausserhalb ihrer Kontrolle liegen, worauf die Person keinen Einfluss nehmen kann (Stangel, 2016b). Kontrollüberzeugungen beziehen sich demnach auf die Überzeugung des konkreten Handlungsprozesses. Die wahrgenommene Selbstwirksamkeit hingegen richtet sich auf die Überzeugung, dass eine herausfordernde Handlung ausgeführt werden *kann* (Bandura, 1997). Des

Weiteren stellen die Theorien der Kontrollüberzeugung eine besondere Form der Erwartungs-Wert-Theorie dar, welche im Anschluss erläutert wird.

2.5.3 Erwartungs-mal-Wert-Theorie

Die Erwartungs-mal-Wert-Theorie beschreibt das Ausmass der Motivation zu einer konkreten Aktivität und betrachtet Motivation als ein Produkt verschiedener Kräfte: **M = E x W**

Die Formel beschreibt, dass die Motivation (**M**) das Produkt aus den Erwartungen (**E**) bestimmter Ergebnisse einer Handlung und dem Wert (**W**) bzw. dessen Attraktivität besteht (Stangel, 2016a). Dem Erwartungs-mal-Wert-Modell liegt die Annahme zu Grunde, dass eine leistungsmotivierte Person ihre Handlungsziele bewusst setzt und ihr Vorgehen rational plant, so dass die Erfolgswahrscheinlichkeiten (**E**) mit der Attraktivität des gesetzten Ziel (**W**) eintrifft (Stangel, 2016a). Folglich steht bei der Erwartungs-mal-Wert-Theorie die Motivation im Zentrum, eine Handlung auszuführen sowie deren konkreten Wert für die Person. Die Selbstwirksamkeit hingegen bezieht sich auf die Beurteilung der eigenen Fähigkeiten, um eine konkrete Handlung auszuführen.

2.5.4 Handlungs-Ergebnis-Erwartung

Bandura (1997) unterscheidet die Selbstwirksamkeitserwartung von Handlungs-Ergebnis-Erwartungen wie folgt:

„Perceived self-efficacy is a judgement of one’s ability to organize and execute given types of performances, whereas an outcome expectation is a judgement of the likely consequence such performances will produce“ (S. 21).

An welcher Stelle die beiden Konstrukte Einfluss nehmen, lässt sich der Abbildung 11 entnehmen.

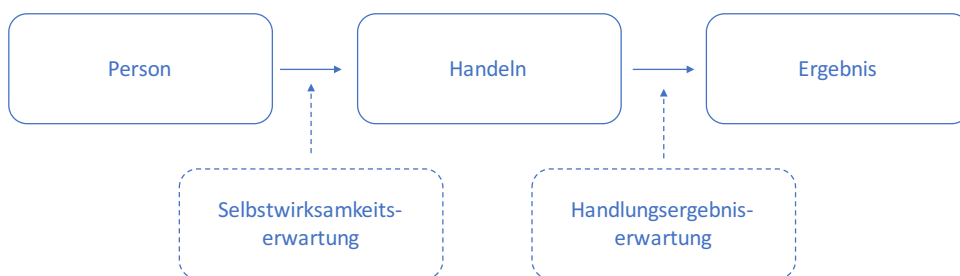


Abbildung 11: Unterscheidung von Selbstwirksamkeitserwartung und Handlungsergebniserwartungen nach Bandura (1997, S. 197), eigene Darstellung

Während sich Selbstwirksamkeitserwartungen auf die Person und deren Überzeugung beziehen, eine Handlung erfolgreich zu bewältigen, meint die Handlungsergebniserwartung inwieweit die Person glaubt, durch ihr eigenes Handeln ein gewünschtes Handlungsergebnis zu erreichen (Stangel,

2016d). Selbstwirksamkeitsüberzeugungs-Items werden in der Singularform und mit Aussagen zur subjektiven Gewissheit formuliert, Hindernisse zu überwinden. Handlungsergebnis-Erwartungen hingegen werden in Form von Wenn-Dann-Sätzen formuliert (Stangel, 2016d).

2.6 Lehrer-Selbstwirksamkeit

Nebst der zuvor ausführlich beschriebenen allgemeinen Selbstwirksamkeit lassen sich auch bereichsspezifische Konzepte im schulischen Kontext ansiedeln. Die schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung von Schülerinnen und Schülern oder Lehrpersonen fokussieren auf Kompetenzerwartung im Umgang mit schulischen Anforderungen (Schwarzer & Warner, 2011). Die Lehrer-Selbstwirksamkeit umfasst Überzeugungen von Lehrpersonen, schwierige Anforderungen ihres Berufsalltages auch unter widrigen Bedingungen erfolgreich zu bewältigen (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Eine im deutschen Sprachraum häufig verwendete Skala zur Erfassung der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen wurde von Schwarzer und Jerusalem (1999) im Rahmen des bundesweiten Modellversuchs „Selbstwirksame Schulen“ entwickelt. Die Skala besteht aus zehn Items, welche die folgenden vier Bereiche der beruflichen Tätigkeit von Lehrpersonen umfassen: (a) berufliche Leistung, (b) berufliche Weiterentwicklung, (c) soziale Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern und (d) Umgang mit Berufsstress (Schwarzer & Schmitz, 1999b).²⁴ Detaillierte Angaben zum Fragebogen werden im Kapitel Fragebogen Lehrer-Selbstwirksamkeit (LSW) (3.2.2) erläutert. Die Ergebnisse der Studie des bundesweiten Modellversuchs werden im nachfolgenden Abschnitt „Forschungsstand der Lehrer-Selbstwirksamkeit“ präsentiert.

Wie die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen zirkulär entstehen kann, stellen Tschannen-Moran, Hoy und Hoy (1998) in einem umfassenden Modell dar (Abbildung 12).

²⁴ Aussagen zur Validität und Reliabilität der Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala werden im Kapitel Fragebogen Lehrer-Selbstwirksamkeit (LSW) (3.2.2) beschrieben und erläutert.

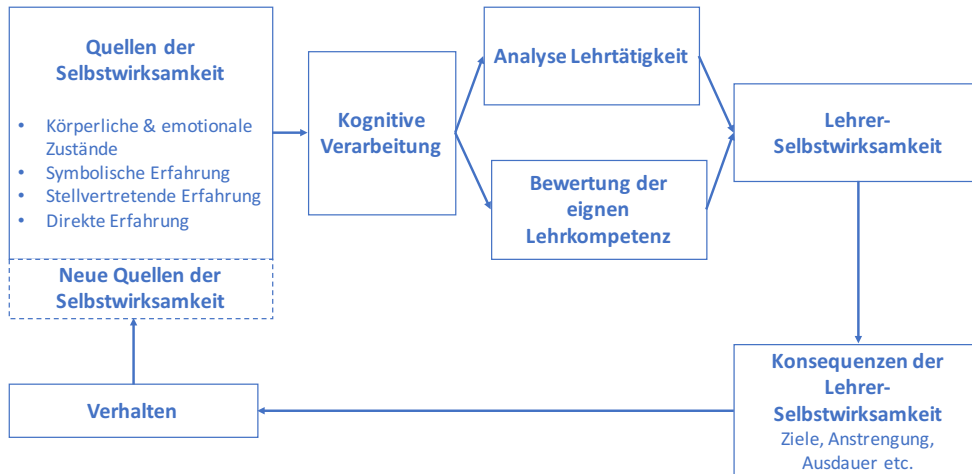


Abbildung 12: Verlauf Lehrer-Selbstwirksamkeit (Tschannen-Moran et al., 1998 , S. 228 übersetzt durch Odermatt, 2016), eigene Darstellung

Ausgangspunkt stellen die vier Quellen für Selbstwirksamkeit nach Bandura (1997) dar. Tschannen-Moran et al. (1998) gehen davon aus, dass die Lehrer-Selbstwirksamkeit kontextspezifisch ist, da sich Lehrpersonen nicht in jeder Unterrichtssituation gleich wirksam fühlen und einschätzen. „Teachers feel efficacious for teaching particular subjects to certain students in specific settings, and they can be expected to feel more or less efficacious under different circumstances“ (Tschannen-Moran et al., 1998, S. 228f). So könnte sich eine hoch selbstwirksame Mathematik-Lehrperson der Gymnasialstufe als wenig selbstwirksam einschätzen, wenn sie Mathematik in der Grundschule unterrichten müsste. Die vier Quellen der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1997) tragen sowohl zur Analyse der Lehrtätigkeit sowie zur Bewertung der eigenen Lehrkompetenz bei, jedoch in unterschiedlicher Weise (Tschannen-Moran et al., 1998). Als Beispiel führt das Autorenteam die Beobachtung einer anderen Lehrperson (Modell) auf, welche sowohl Informationen über die Lehrtätigkeit – des Modells sowie in Rückkopplung und Reflexion zur eigenen Lehrtätigkeit – liefert, als auch einen Beitrag zum Selbstbild der eigenen Lehrkompetenz – in dem sich die beobachtende Person mit dem Modell vergleicht (Tschannen-Moran et al., 1998). Die unterschiedlichen Auswirkungen dieser Quellen sind von den folgenden kognitiven Verarbeitungen der Person abhängig: was erinnert werden kann, woran man teilgenommen hat und wie die Lehrperson über die jeweiligen Erfahrungen denkt (Tschannen-Moran et al., 1998). Die **Analyse der Lehrtätigkeit** bezieht sich auf die Beurteilung der eigenen Wirksamkeit in Bezug auf die bevorstehende Unterrichtssituation, beispielsweise auf Fähigkeiten und Motivation oder angemessene didaktisch-methodische Strategien (Tschannen-Moran et al., 1998). **Die Bewertung der eigenen Lehrkompetenz** hinsichtlich des spezifischen Unterrichts-Kontext bezieht sich auf persönliche Fertigkeiten, Wissen, Strategien oder Persönlichkeitseigenschaften in Abwägung zu den persönlichen Schwächen und fehlenden Fähigkeiten (Tschannen-Moran et al., 1998). Die Analyse der Lehrtätigkeit

sowie die Bewertung der eigenen Lehrkompetenz stehen in direkter Interaktion zueinander und führen im Zusammenspiel zur Bewertung der Lehrer-Selbstwirksamkeit. Aus diesen Analysen und Bewertungen resultiert die Lehrer-Selbstwirksamkeit. **Die Konsequenzen der Lehrer-Selbstwirksamkeit** beziehen sich auf die Ziele, Anstrengungen sowie die Ausdauer für neue, herausfordernde Situationen. Der Kreislauf der Lehrer-Selbstwirksamkeit entsteht gemäss Tschannen-Moran et al. (1998), indem höhere Selbstwirksamkeit zu grösseren Anstrengungen und Ausdauer führt, wodurch bessere Leistungen resultieren, welche wiederum zu einer Erhöhung der Selbstwirksamkeit führt. Diese Spirale der Selbstwirksamkeits-Entwicklung kann sich jedoch auch in negativer Version vollziehen.

2.6.1 Forschungsstand Lehrer-Selbstwirksamkeit

Die Ergebnisse des Modellversuch bezüglich der Lehrer-Selbstwirksamkeit konnten empirisch belegen, dass Lehrpersonen mit hoher Selbstwirksamkeit (hohe Werte in der Skala) den Unterricht insgesamt herausfordernder gestalten, die Schülerinnen und Schüler bei der Erzielung von Lernfortschritten unterstützen und mehr Geduld sowie Zuwendung für lernschwache Schülerinnen und Schüler aufbringen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Diese Erkenntnisse begründen Schwarzer und Jerusalem (2002), dass „[...] sie [die Lehrperson] sich selbst mehr zutrauen, stärker motiviert sind und eine hohe Verantwortung für einen erfolgreichen und verständlichen Unterricht empfinden“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 40). Wenig selbstwirksame Lehrpersonen hingegen neigen eher dazu, einfache aber sichere Unterrichtsaktivitäten zu wählen, da sich durch die innovative oder komplexe Planung leicht eine Überforderung einstellt (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Nebst der Selbstwirksamkeit wurden auch drei Facetten von Burnout (emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung und Leistungsverlust) aus dem *Maslach Burnout Inventory* erhoben. Es zeigten sich mittlere bis hohe Zusammenhänge der individuellen sowie kollektiven Lehrer-Selbstwirksamkeit mit den drei Subskalen des *Burnout Inventory*.

Diese Ergebnisse konnten in einer empirischen Untersuchung mit 2249 norwegischen Lehrpersonen bestätigt werden: Die Lehrer-Selbstwirksamkeits-Skala korrelierte negativ mit den beiden Burnout-Facetten emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Burnout bei Lehrpersonen untersuchte Brown (2012) in einer Meta-Analyse von elf publizierten Studien, worin die beiden zuvor genannten Studien ebenfalls enthalten waren. Alle elf Studien fanden einen statistischen Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Burnout. In acht Studien konnte ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und den drei Facetten des *Maslach Burnout Inventory* aufgezeigt werden. Insbesondere die Dimension *Depersonalisierung* weist in jeder der elf Studien einen negativen Zusammenhang mit Selbst-

wirksamkeit auf. Die Dimension *emotionale Erschöpfung* korrelierte in zehn Studien negativ mit Selbstwirksamkeit. Diese Ergebnisse implizieren, dass je geringer eine Lehrperson Kontrolle über die eigenen Fähigkeiten einschätzt, desto eher fühlt sie sich emotional überfordert (Brown, 2012).

Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2002) untersuchten die Einschätzung der Zufriedenheit des eigenen professionellen Handelns von Lehrpersonen, um die eigenen Erfahrungen der Lehrpersonen zu spezifizieren. Das Forschungsteam konnte bei Lehrpersonen mit mehr als fünf Jahren Berufserfahrung eine signifikant höhere Ausprägung der individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit bestätigen, als bei Lehrpersonen mit weniger als fünf Jahren Berufserfahrung.

Dieser Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und Lehrer-Selbstwirksamkeit konnte in der Untersuchung von Klassen und Chiu (2010) bei 1430 Lehrpersonen in Kanada nicht bestätigt werden. In ihrer Studie konnten sie erstmals einen nicht linearen Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und Lehrer-Selbstwirksamkeit aufzeigen. Die Selbstwirksamkeit steigt von der Berufseinstiegsphase bis ca. 23 Berufserfahrungsjahre an und nimmt dann allmählich ab. Die Ergebnisse belegen zudem, dass Lehrpersonen mit höherem Klassenführungsstress (*classroom stress*) über eine geringere Selbstwirksamkeit und tiefere Berufszufriedenheit verfügen. Die positiven Zusammenhänge zwischen Lehrer-Selbstwirksamkeit und Berufszufriedenheit konnten sowohl bei Grundschullehrpersonen als auch bei Lehrpersonen weiterführender Schulen, belegt werden.

Schwerdtfeger, Konermann und Schönhofen (2008) gingen mit einem psychobiologischen Ansatz der Frage nach, inwiefern die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen eine gesundheitsfördernde Ressource darstellt. Die Ergebnisse belegen, dass Lehrpersonen mit hoher Selbstwirksamkeit niedrigere Cortisol-Werte²⁵ am Morgen aufweisen, sich deren Herzfrequenz während dem Unterrichten weniger verändert und sie über weniger körperliche Beschwerden berichten. Diese Zusammenhänge konnten auch nach der Kontrolle des allgemeinen Lebensstils (Sport, Rauchen, Kaffeekonsum) oder demographischer Daten wie dem Body-Mass-Index oder dem Dienstalter nachgewiesen werden.

²⁵ „Cortisol oder auch Hydrocortison ist ein Stresshormon, das katabole (= abbauende) Stoffwechselfvorgänge aktiviert und so dem Körper energiereiche Verbindungen zur Verfügung stellt. Seine dämpfende Wirkung auf das Immunsystem wird in der Medizin häufig genutzt, um überschüssige Reaktionen zu unterdrücken und Entzündungen zu hemmen.“ (Quelle: <https://de.wikipedia.org/wiki/Cortisol>, abgerufen am 20.05.2016).

2.7 Ableitung der Fragestellung

Die dargestellten Forschungsergebnisse zur Lehrerbelastungsforschung verdeutlichen, dass den persönlichen Ressourcen, z.B. der Selbstwirksamkeit, eine zentrale Rolle bei der Bewältigung von Belastungen zukommt. Die Tatsache, dass sich aktuell rund ein Drittel der Schweizer Lehrpersonen stark belastet fühlt, verweist auf einen Handlungsbedarf hinsichtlich möglicher Bewältigungsstrategien für Lehrpersonen (vgl. Kunz Heim et al., 2014). Die Forschungsergebnisse zeigen zudem, dass eine Vielzahl der erlebten Belastungen direkt im Unterricht zu verorten sind, z.B. durch das Schülervorhalten, hohen Lärmpegel, heterogene Klassenzusammensetzungen usw. Luuise als unterrichtsintegrierte Selbstevaluation bietet den Lehrpersonen im Rahmen einer begleiteten Weiterbildung die Möglichkeit, Herausforderungen im Unterricht zu bearbeiten. Diese konkrete Auseinandersetzung und Bearbeitung einer persönlichen Knacknuss des eigenen Unterrichts kann zu einer (kurzzeitigen) Entlastung der Lehrperson führen. Folglich kann Luuise den Lehrpersonen eine Möglichkeit bieten, belastende Situationen im Unterricht systematisch zu bearbeiten und bestenfalls gemeinsam mit der Klasse zu bewältigen. Erste empirische Erkenntnisse zu Luuise (z.B. Online-Befragung siehe Kapitel 3.2.1) geben Hinweise, dass Luuise die Zuversicht der Lehrperson steigert, weitere herausfordernde Knacknüsse im eigenen Unterricht anzugehen. Inwiefern Luuise jedoch einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehrer-Selbstwirksamkeit leistet, konnte bis anhin noch nicht empirisch belegt werden. Des Weiteren liegen keine empirisch unterlegten Erkenntnisse vor, welche Elemente von Luuise die Lehrpersonen während des Selbstevaluationsprojektes unterstützen und dadurch die Zuversicht begünstigen.

Aufgrund der vorliegenden Erkenntnisse zu Luuise und aktuellen Studien der Lehrerbelastungsforschung steht die folgende Fragestellung im Fokus dieser Arbeit:

Welchen Beitrag leistet Luuise zur Weiterentwicklung der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen?

Zur Beantwortung der Fragestellung dienen folgende Leitfragen:

- (1) Welche Quellen der Selbstwirksamkeit nach Bandura lassen sich im Rahmen der Luuise-Weiterbildung bei Lehrpersonen identifizieren?
- (2) Welche Elemente von Luuise wirken sich positiv auf die Lehrer-Selbstwirksamkeit aus?
- (3) Inwiefern werden bedingungsbezogene Ressourcen im Rahmen der Luuise-Weiterbildung gestärkt bzw. unterstützt, um Belastungen des Berufsalltags besser zu puffern?

Das Vorhaben der vorliegenden Arbeit ist in enger Absprache mit der Praxispartnerin entstanden. Im nachfolgenden Kapitel wird das Untersuchungsdesign vorgestellt, mit welchem die Fragestellung beantwortet werden soll.

3 Untersuchungsdesign: Methoden der Datenerhebung und -auswertung

Das dritte Kapitel dient der Darstellung der unterschiedlichen, sich ergänzenden Erhebungs- und Auswertungsphasen, um den Beitrag von Luise hinsichtlich der Weiterentwicklung der Lehrer-Selbstwirksamkeit zu erfassen.

3.1 Untersuchungsdesign und -ablauf

Ausgangspunkt der Datenerhebung ist die Ermittlung des Beitrages von Luise hinsichtlich der Weiterentwicklung der Selbstwirksamkeit von teilnehmenden Lehrpersonen. Wie in Kapitel 2.6 ausführlich erläutert wurde, stellt die Selbstwirksamkeit für Lehrpersonen eine zentrale Ressource hinsichtlich der erlebten Belastung im Berufsalltag dar. Die Erhebung der Lehrer-Selbstwirksamkeit soll Hinweise geben, welchen Beitrag Luise und seine Elemente zur Weiterentwicklung der Lehrer-Selbstwirksamkeit zu leisten vermögen. Die Datenerhebung erfolgte sowohl durch qualitative wie auch quantitativen Methoden.

Der Untersuchungsablauf lässt sich in die folgenden drei Phasen gliedern: (1) *Explorative Phase*, (2) *Erhebungsphase* und (3) *Auswertungsphase* (Abbildung 13).

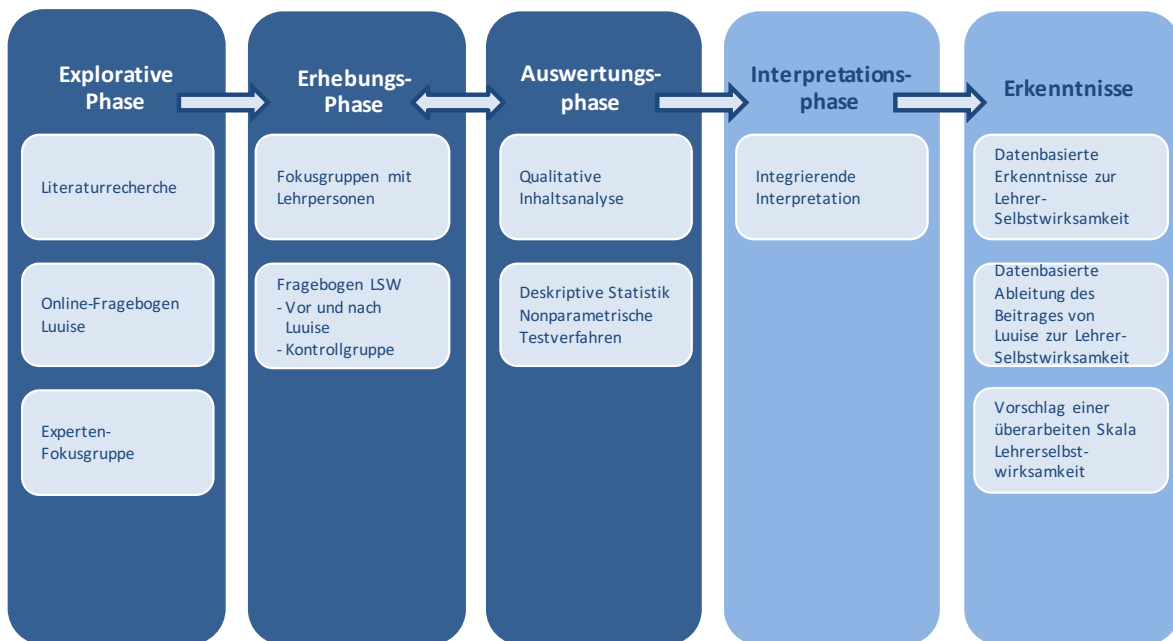


Abbildung 13: Untersuchungsablauf

Im Anschluss an die Untersuchungsphase erfolgte eine **Interpretationsphase** sowie die Ableitung der **Erkenntnisse**. Im nachfolgenden Abschnitt werden die vielfältigen Zugänge der jeweiligen Untersuchungs-Phasen detailliert vorgestellt und erläutert. Die **integrierende Interpretation** sowie die **datenbasierten Erkenntnisse** finden sich in den darauffolgenden Kapiteln.

3.2 Explorative Phase

Die explorative Phase ermöglichte die Erkundung des Untersuchungsgegenstandes und dadurch eine vertiefte Auseinandersetzung diesbezüglich. Nebst einer umfassenden Literaturrecherche zu den Themen Selbstwirksamkeit, Belastungen und Ressourcen sowie Lehrerbelastungsforschung wurden die Ergebnisse der Online-Befragung zu Luise beigezogen. Des Weiteren erfolgte eine erste Fokusgruppen-Diskussion mit angehenden Luise-Coachs zur Ermittlung des Untersuchungsgegenstandes und zwecks einer Relevanzeinschätzung des einzusetzenden Fragebogens für die Erhebungsphase. Die Ergebnisse und Erkenntnisse der explorativen Phase werden nachfolgend dargelegt.

3.2.1 Ergebnisse Online-Nachbefragung mit Luise-Teilnehmenden

Das schulinterne Weiterbildungsangebot Luise wird durch die Professur Bildungsmanagement sowie Schul- und Personalentwicklung im Rahmen der Begleitforschung empirisch begleitet. Im Frühling 2015 fand eine Nachbefragung mit 94 Luise-Teilnehmenden statt, welche zwischen Januar 2013 bis September 2014 ein Luise-Projekt abgeschlossen hatten. Ziel der Befragung war einerseits, Stärken und Schwächen des Luise-Angebots zu evaluieren und andererseits Erkenntnisse über die Wirkung und Erfahrung von Luise zu ermitteln. Insgesamt wurden 94 Luise-Teilnehmende zur Online-Nachbefragung per E-Mail angeschrieben (Beywl, Odermatt & Schmid, 2015). Der Online-Fragebogen enthielt nebst 21 geschlossenen Fragen, welche meist durch eine vierstufige Likert-Skala (*trifft nicht zu bis trifft zu*) beantwortet werden konnten, auch sechs offene Fragen. Nach Bereinigung des Datensatzes betrug der Rücklauf 64%.²⁶ Im arithmetischen Mittel dauerte die Beantwortung des Fragebogens ca. zwölf Minuten. Von den 59 Antwortenden unterrichteten 44% auf der Elementar- bzw. Primarstufe, 18% auf der Sekundarstufe I und 38% auf der Sekundarstufe II. 29% der Befragten gaben an, dass sie für die Teilnahme an Luise verpflichtet wurden, 70% nahmen freiwillig an der Luise-Weiterbildung teil. Etwas mehr als die Hälfte (51%) der Befragten unterrichtete seit mehr als 15 Jahren, etwas mehr als zwei Drittel (36%) zwischen fünf und fünfzehn Jahren und etwa ein Achtel (13%) unterrichtete weniger als fünf Jahre. Die Stichprobe war repräsentativ für die Teilnehmenden der Luise-Weiterbildung. Die Tatsache, dass über die Hälfte eine lange Berufserfahrung aufweist, liess darauf schliessen, dass Luise

²⁶ Aus dem Gesamtsample wurden komplett leere Fragebogen entfernt. Zudem meldeten drei Personen schriftlich, dass sie nicht an der Umfrage teilnehmen möchten.

keineswegs ein Weiterbildungsprogramm nur für Novizen ist. Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse der Befragung präsentiert, welche für die Master-Arbeit und deren Untersuchungsgegenstand ausschlaggebend waren.

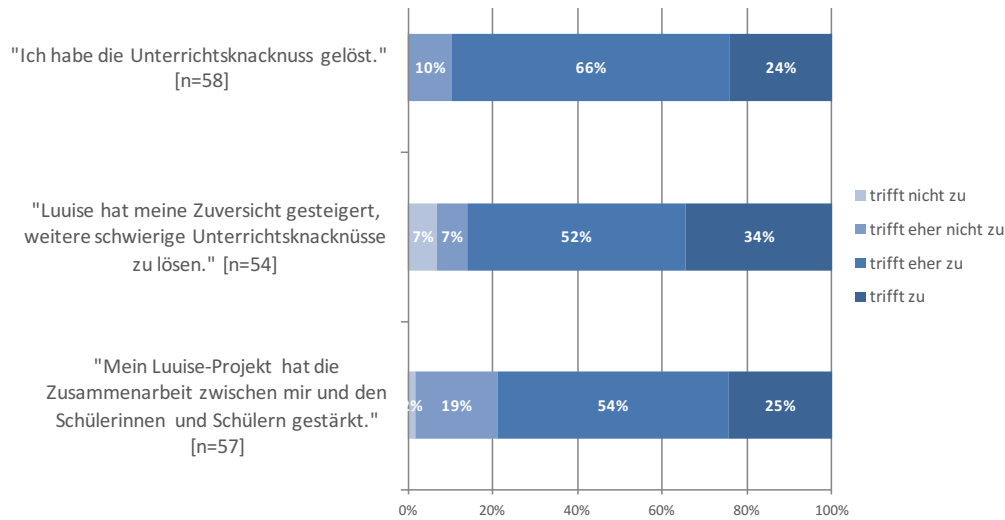


Abbildung 14: Ausgewählte Ergebnisse der Online-Befragung mit 59 Luise-Teilnehmenden

90% der Befragten gaben an, dass sie die Unterrichtsknacknuss mit Hilfe von Luise knacken konnten. Der Aussage, dass Luise die Zuversicht steigern konnte, weitere schwierige Knacknüsse zu lösen, stimmten 52% eher bzw. 34% zu. Mit diesem Item wurde die Selbstwirksamkeit erstmals quantitativ erfasst. Des Weiteren gaben die Teilnehmenden an, dass durch das Luise-Projekt die Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern gestärkt werden konnte. In den offenen Antworten zur Weiterempfehlung (51 Teilnehmende) hoben 27 Personen hervor, dass innerhalb des Luise-Projekts die Möglichkeit besteht, konkrete Knacknüsse aus dem eigenen Unterricht direkt anzugehen und über eine begrenzte Zeitdauer fokussiert zu behandeln. 20 Teilnehmende begründeten ihre Weiterempfehlung, indem mit Luise die Reflexion über den eigenen Unterricht angeregt und die Unterrichtsqualität gesteigert werden kann.

Diese ausgewählten Ergebnisse der Befragung zeigen, dass Luise sowohl die Berufszufriedenheit, die Lehrer-Selbstwirksamkeit sowie die Entlastung von Lehrpersonen fördert. Des Weiteren verdeutlichten die Ergebnisse, dass durch Luise der Dialog zwischen Lehrpersonen und Lernenden gestärkt werden konnte. Diese ersten Hinweise, dass Luise Einfluss auf die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen nimmt, waren ausschlaggebend für weitere empirische Untersuchungen mit dem Ziel, zu eruieren, welchen Beitrag Luise zur Weiterentwicklung der Lehrer-Selbstwirksamkeit leistet.

3.2.2 Fragebogen Lehrer-Selbstwirksamkeit (LSW)

Der Fragebogen wurde sowohl als Pretest wie auch im Rahmen der Experten-Fokusgruppe während der explorativen Phase eingesetzt. Aufgrund dessen erfolgt an dieser Stelle die Erläuterung zum Fragebogen Lehrer-Selbstwirksamkeit.

Für die Entwicklung des Fragebogens zur Lehrer-Selbstwirksamkeit wurde die Skala von Schwarzer und Schmitz (1999a) verwendet (vgl. Kapitel 2.6). Schwarzer und Schmitz (1999a) validierten im Rahmen des bundesweiten Modelversuchs „Verbund Selbstwirksamer Schulen“ die Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit an zehn Schulen während vier Messzeitpunkten. Die Stichprobengrösse variierte von 261 – 290 Lehrpersonen. Über vier Messzeitpunkte lag die innere Konsistenz der Skala zwischen $\alpha = .76$ und $\alpha = .82$.²⁷ Die Stabilität der Messung konnte durch Retest-Reliabilitäten für die Zeitspannen von einem Jahr $\alpha = .67$, nach zwei Jahren $\alpha = .76$ und nach drei Jahren $\alpha = .61$ belegt werden.²⁸

Schwarzer und Schmitz (1999a) beabsichtigten eine kurze und ökonomische Lehrer-Selbstwirksamkeits-Skala zu konstruieren. Die definitive Reduktion auf zehn Items erfolgte auf Basis von theoretischen Überlegungen und Gruppendiskussionen zur Inhaltsvalidität. Die empirischen Item-Kennwerte waren gemäss den Autoren zweitrangig für die Item-Auswahl. So stand die Validitätsoptimierung im Fokus der zu entwickelnden Skala, indem vielfältige Handlungsbereiche des Lehrberufs erfragt werden und nicht die Maximierung der internen Konsistenz (Schwarzer & Schmitz, 1999b). Die Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit besteht aus zehn Items, welche vier Bereiche der Kompetenzanforderungen innerhalb der Lehrtätigkeit abdecken: (a) berufliche Leistung, (b) berufliche Weiterentwicklung, (c) soziale Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern und (d) Umgang mit Berufsstress (Schwarzer & Schmitz, 1999b). Die Items werden im Fragebogen durchmischt dargestellt und mit Hilfe einer vierstufigen Likert-Skala eingestuft: (1) stimmt nicht (2) stimmt kaum, (3) stimmt eher, (4) stimmt genau. Da sich Selbstwirksamkeitserwartungen auf bestimmte Verhaltensweisen einer Person beziehen, welche zu einem bestimmten Handlungsergebnis führen, sind die Items in der ersten Person Singular formuliert (Schwarzer & Jerusalem, 1999). Die Items wurden für Bereiche formuliert, in denen Anstrengungen oder Ausdauer benötigt werden, so dass der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe deutlich wird. Zudem wurden Ressourcen und Handlungsbarrieren in die Items aufgenommen. Beispiele dafür sind „Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich

²⁷ Gemäss Bortz und Döring (2006) ist $\alpha = .80$ ein anzustrebender Wert.

²⁸ Diese Cohen's Kappa-Werte können alle als *gut* bezeichnet werden (Bortz & Döring, 2006).

mich darum bemühe.“ Oder „Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern“²⁹ (Schwarzer & Schmitz, 1999b).

Für den in der vorliegenden Arbeit eingesetzten Fragebogen wurde das Wording der Items auf den Schweizer Kontext angepasst. Im Sinne der gendergerechten Sprache wurden Wörter wie *Lehrer* mit *Lehrperson* und *Schüler* durch *Schülerinnen und Schüler* ersetzt. Zudem wurden über den Fragebogen die Ausprägungen *Geschlecht* und *Berufserfahrung* erfragt. Der Fragebogen wurde sowohl als Paper & Pencil-Fragebogen als auch Online-Befragung erstellt. Vor dem Einsatz im Untersuchungsfeld wurde der Fragebogen einem Pretest unterzogen. Am Pretest nahmen fünf Personen (zwei Frauen und drei Männer) teil. Dabei handelte es sich um Mitarbeitende der Praxispartnerin sowie um aktive Lehrpersonen. Die Personen bearbeiteten den Fragebogen in Anwesenheit der Autorin, sodass zeitgleich (non-) verbale Äusserungen beobachtet und die benötigte Zeitdauer überprüft werden konnten. Ausserdem wurde der Fragebogen auch an einer Luise-Weiterbildung mit zwölf Lehrpersonen einem Pretest unterzogen.

Nach dem Pretest wurden einige sprachliche Modifizierungen von Items vorgenommen, da die teilweise absoluten Formulierungen oft einen (verbalen) Widerstand der Testpersonen auslösten und die Inhalte der Fragen für die Befragten nicht eindeutig waren. Zudem wurden Möglichkeiten einer erweiterten Likert-Skala (siebenfache Abstufung) überprüft, da die Mittelwertsausprägungen pro Item auf der vorgegebenen Skala bereits sehr hohe Werte einnahmen und wenig Varianz zeigten. Die angepasste Version des Fragebogens findet sich im Anhang D.

Der Fragebogen Lehrer-Selbstwirksamkeit ermöglicht einen weiteren Feldzugang zu Luise-Lehrpersonen. Durch dessen Einsatz soll der Beitrag von Luise zur Lehrer-Selbstwirksamkeit quantitativ erfasst werden. Der Fragebogen wird in der Erhebungsphase zu zwei Zeitpunkten - zu Beginn und am Ende der Luise-Weiterbildung - den teilnehmenden Lehrpersonen vorgelegt, um einen Vergleich der Ausprägungen anzustellen. Mit dem Einsatz des Fragebogens kann die Anonymität der Teilnehmenden vollständig gewährleistet werden. Als Vergleichsgruppe dient eine Schule aus dem Kanton Zug mit insgesamt 100 Lehrpersonen. Diese Lehrpersonen erhalten denselben Fragebogen als online Version (unipark) ebenfalls zu zwei Zeitpunkten: Januar 2016 und April 2016. Durch den Vergleich mit der Kontrollgruppe sollte aufgezeigt werden können, dass mit der Intervention durch Luise ein Zuwachs der Lehrer-Selbstwirksamkeit einhergeht.

²⁹ Alle Items der Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit von Schwarzer & Schmitz (1999b) können auf der folgenden Website betrachtet werden <http://userpage.fu-berlin.de/gesund/skalen/Lehrer-Selbstwirksamkeit/lehrer-selbstwirksamkeit.htm>

3.2.3 Experten-Fokusgruppe

Die Experten-Fokusgruppe mit den Luuise-Coachs³⁰ ergänzte in der explorativen Phase die Literaturrecherche und die Erkenntnisse aus der Online-Befragung. Mit der Ergänzung durch eine qualitative Methode wurden zwei Ziele verfolgt: Zum einen sollten die Teilnehmenden eigene positive Auswirkungen von Luuise schildern und zum anderen eine Relevanzeinschätzung bezüglich der Skala *Lehrer-Selbstwirksamkeit* vornehmen. Des Weiteren diente die Fokusgruppen-Diskussion der Erforschung un-intendierten Auswirkungen von Luuise und bot Einblick in die Erfahrungen und Wahrnehmungen von Luuise-Teilnehmenden. Mit Hilfe der Erfahrungen und Erkenntnisse konnte die Frageroute für die weiteren Fokusgruppen mit den Luuise-Lehrpersonen entsprechend modifiziert und optimiert werden (Anhang F). Nachfolgend wird ausschliesslich die Relevanzeinschätzung der Luuise-Coachs aufgeführt. Das detaillierte Vorgehen von Fokusgruppen sowie die entsprechende Frageroute werden im Kapitel 3.4.1 beschrieben und präsentiert. Zum besseren Verständnis wird an dieser Stelle die Stichprobe sowie das Vorgehen kurz umrissen.

3.2.3.1 Stichprobe Experten-Fokusgruppe

Die Fokusgruppe fand im Rahmen der Luuise-Coach-Weiterbildung mit sieben angehenden Luuise-Coachs im Januar 2016 statt. Eine Person konnte infolge einer Terminüberschneidung nicht an der Fokusgruppe teilnehmen. Die Geschlechterverteilung lag bei zwei Frauen und fünf Männern. Die Teilnehmenden verfügen alle über lange Unterrichtserfahrung und sind ausgewiesene Experten im Bildungsbereich. Die Experten weisen in zweifacher Hinsicht eine Expertise zu Luuise auf: Einerseits sind angehende Luuise-Coachs und andererseits haben sie selbst ein Luuise-Projekt durchgeführt.

3.2.3.2 Vorgehen

Die Expertenfokusgruppe war auf 1 ½ Stunden angesetzt und folgte einer detaillierten Frageroute (vgl. Anhang F). Moderiert wurde die Fokusgruppen-Diskussion durch einen Mitarbeitenden der Praxispartnerin. Nach der ersten Diskussionsphase, welche sich an der Frageroute zu Luuise und deren positiven Elementen orientierte, erfolgte im zweiten Teil die Relevanzeinschätzung zum Fragebogen *Lehrer-Selbstwirksamkeit*.

³⁰ Luuise-Coachs sind erfahrene Lehrpersonen, welche im Rahmen einer Luuise-Ausbildung (5 ECTS) mindestens zwei Luuise-Projekte umgesetzt haben und die modularen Weiterbildungsangebote als Stagiaire durchlaufen haben. Luuise-Coachs sind in der Kursleitung der Luuise-Weiterbildung tätig und wirken bei Dokumentation und Weiterentwicklung von Kursmaterialien mit.

3.2.3.3 Expertenfokusgruppe und Relevanzeinschätzung – eine Daten- und Methodentriangulation

Das Setting der Expertenfokusgruppe bot die Möglichkeit, den Fragebogen zur Lehrer-Selbstwirksamkeit einer zusätzlichen Validierung durch die Luise-Coachs zu unterziehen. Hierfür wurden die Experten im zweiten Teil der Expertenfokusgruppe aufgefordert, die Items der Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala von Schwarzer und Schmitz (1999b) hinsichtlich ihrer Relevanz zur Erfassung der Lehrer-Selbstwirksamkeit mit Fokus aufs das Luise-Projekt einzuschätzen. Der eingesetzte Fragebogen entsprach dem Pretest-Fragebogen, welcher in der explorativen Phase zur selben Zeit eingesetzt und getestet wurde. Für jedes Item sollten die Luise-Coachs einschätzen, ob, bzw. in welchem Ausmass, Luise auf die Selbstwirksamkeit der umsetzenden Lehrperson einen Einfluss hat. Die vierstufige Antwortskalierung enthielt die folgenden Ausprägungen: (1) *trifft gar nicht zu*, (2) *trifft eher etwas Nebensächliches*, (3) *trifft etwas Wichtiges*, (4) *trifft den Kern*. Die Relevanzeinschätzung erfolgte zuerst individuell auf einem Paper&Pencil-Fragebogen (DIN A4) und wurde im Anschluss durch die Luise-Coachs mittels Klebepunkte auf einem gemeinsamen Paper&Pencil-Fragebogen (DIN A1) übertragen. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse erfolgte eine Diskussion zur Relevanzeinschätzung, welche durch den Moderator der Fokusgruppe geleitet wurde.

Dieses methodische Vorgehen, innerhalb einer Fokusgruppe eine Relevanzeinschätzung mittels eines quantitativen Fragebogens vorzunehmen, entspricht einer Daten- bzw. Methodentriangulation. Bei einer Triangulation werden unterschiedliche Perspektiven zur Betrachtung auf den Untersuchungsgegenstand herangezogen, wobei die Daten aus unterschiedlichen Quellen einbezogen werden (Flick, 2014). Die Datenquellen beziehen sich im vorliegenden Fall einerseits auf die Luise-Coachs und andererseits auf die Stichprobe des Pretest-Fragebogens. Mithilfe der Triangulation kann ein „prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiterreichen, als es mit einem Zugang möglich wäre“ (Flick, 2011, S. 324). Das Herbeiziehen der Luise-Experten ermöglichte damit eine weitere Validierung des einzusetzenden Lehrer-Selbstwirksamkeits-Fragebogens. Die Diskussion der Ergebnisse der Relevanzeinschätzung, welche direkt im Anschluss an die Erhebung erfolgte, entspricht einer methodischen Triangulation innerhalb der Fokusgruppenmethode (Flick, 2014). Die qualitativen Aussagen zu den Relevanzeinschätzungen boten vertieften Einblick in die Relevanzeinschätzung grundsätzlich sowie zur Akzeptanz des Fragebogens.

3.2.3.4 Ergebnisse der Relevanzeinschätzung durch die Expertenfokusgruppe

Die Ergebnisse der Expertenfokusgruppe hinsichtlich des Beitrags zur Lehrer-Selbstwirksamkeit (erster Teil der Experten-Fokusgruppe) werden zusammen mit den Ergebnissen der weiteren Fokusgruppen

im Kapitel 4.1 präsentiert und ausführlich beschrieben. Die Ergebnisse zur Relevanzeinschätzung zur Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit werden im Folgenden präsentiert, da sie für den weiteren Untersuchungsablauf massgeblich entscheidend waren. Die quantitativen Ergebnisse der Relevanzeinschätzung sind der Abbildung 15 zu entnehmen³¹.

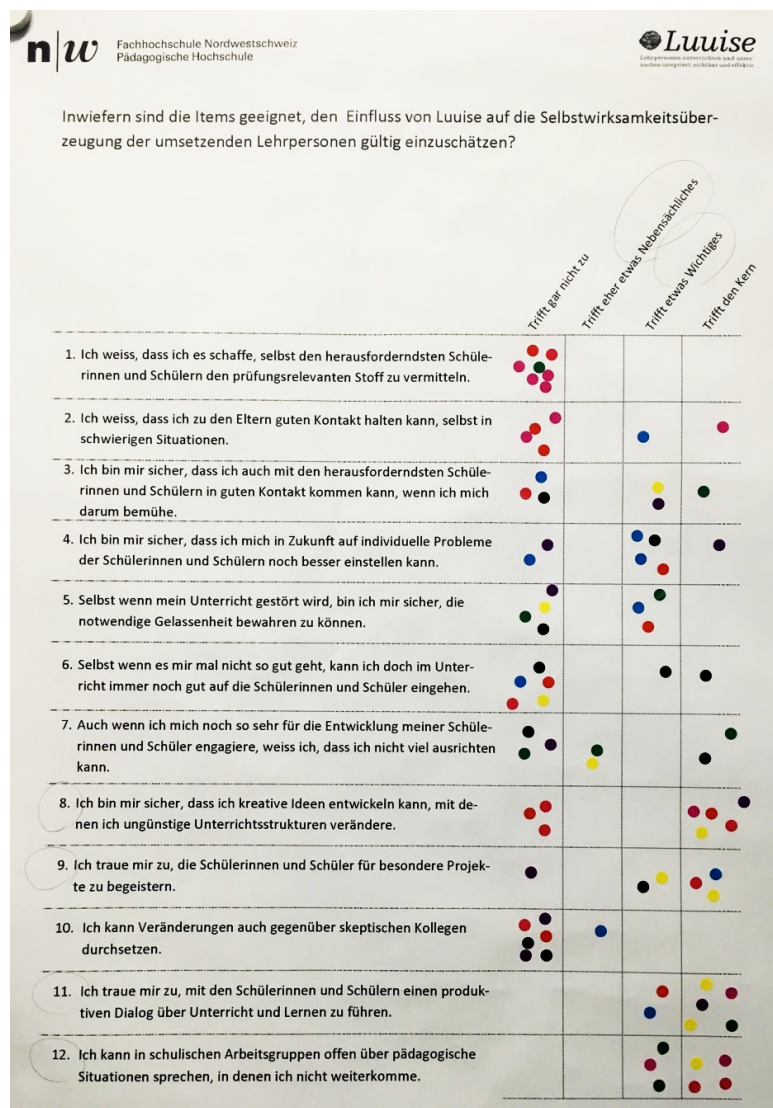


Abbildung 15: Relevanzeinschätzung von Luuise-Coachs auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Luuise-Lehrpersonen

Die Relevanzeinschätzung zeigt eine hohe Diversität der Einschätzungen. So werden einzelne Items (z.B. Item 1, 10 oder 11) relativ einheitlich eingeschätzt, andere Items (z.B. Item 4, 7 und 8) hingegen sehr unterschiedlich und mit einer entsprechend grossen Streuung. Die Items 11 und 12 schätzen die Luuise-Coachs als am ehesten geeignet ein, um den Einfluss von Luuise auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrpersonen erfassen. Diese beiden Items wurden von der Autorin als Ergänzung zur Lehrer-Selbstwirksamkeits-Skala in den Fragebogen eingefügt.

³¹ Die Relevanzeinschätzung wurde von sieben Luuise-Coachs vorgenommen. Die Farbe der Punkte hat keine Bedeutung.

Die Ergebnisse der Diskussion zur Relevanzeinschätzung wurden mit Hilfe der Auswertungssoftware MaxQDA qualitativ ausgewertet. Tabelle 1 veranschaulicht die zur Auswertung verwendeten Haupt- und Subkategorien.

Tabelle 1: Übersicht Codes und Anzahl Codierungen Fokusgruppen Experten

Hauptkategorie	Subkategorie	Anzahl Codes	Induktive Kategorie	Deduktive Kategorie
Relevanzeinschätzung Items		0	X	
	Passende Items	3	X	
	Kritische Äusserungen	11	X	
Quantitative Erfassung		3	X	
	Validität	8	X	
	Skala	2	X	
TOTAL ANZAHL CODES		27		

Das detaillierte Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse wird im Kapitel 3.6 (Auswertungsphase) beschrieben und an dieser Stelle nicht weiter erläutert. Da für den Austausch zur Relevanzeinschätzung keine Frageroute bestand, erfolgte die Kategorienbildung zur Auswertung ausschliesslich induktiv: Die Kategorien wurden aus dem Datenmaterial (Transkript der Diskussion) gebildet.

Während der Diskussion äussern sich die Luise-Coachs eher kritisch gegenüber den Items. Nebst der grundsätzlichen Frage, ob der Erfolg von Luise und die Erfassung der Lehrer-Selbstwirksamkeit überhaupt quantitativ erfasst werden kann, stören sich die Luise-Coachs an den Formulierungen der Items. Für einen Luise-Coach sind die Items 1-7 problematisch, Item 10 bezeichnet eine weitere Person als „absolutes No Go“ (FG1, B5, Z61). Besonders das Adjektiv *herausforderndsten* oder Aussagen wie *ich bin sicher*, bewerten die Luise-Coachs als ungeeignet:

„Die Eine [Frage] so absolut, der schlimmste Schüler. Es kann ja auch sein, dass ich mit schwierigen Schülerinnen und Schülern gut zurechtkomme“ (FG1, B4, Z60).³²

Ein Luise-Coach stellt die quantitative Erfassung der Lehrer-Selbstwirksamkeit bei umsetzenden Luise-Lehrpersonen grundsätzlich in Frage. Ob und inwiefern ein latentes, über Indikatoren erfassbares Merkmal überhaupt erfasst werden kann, ist für ihn fraglich:

„Ich glaube, es gibt nichts Komplexeres als einen Fragebogen, und wenn man ihn noch digitalisieren möchte, etwas, was nicht zu digitalisieren ist, dann ist es ganz verrückt. [...] Doch analog ist komplett etwas anders, ein anderes Denken. Und es hat nichts damit zu tun, dass jetzt das Instrument noch etwas feiner wird und noch etwas Feineres herauskommt. Die Gefahr, dass man es missversteht und es dann missinterpretiert, ist viel zu gross. [...]. Und deshalb finde ich es geradezu als gefährlich, wenn man so etwas macht. Also ganz grundsätzlich, unabhängig von der Formulierung, sondern für mich ist es eine

³² Die Klammer verweist auf die Datenquelle und beinhaltet die Fokusgruppe, Person, Zeilennummer. Bei den zitierten Stellen handelt es sich um Original-Aussagen, welche ins Hochdeutsch übersetzt wurden.

ganz grundsätzliche Frage, ob diese Form überhaupt eine Form wie diese zulässig sein soll für Luuise. Oder ob es nicht ein kompletter Widerspruch zu Luuise darstellt“ (FG1, B6, Z56&Z68).

Dieser Aussage stimmen die Luuise-Coachs einheitlich zu. Die Items assoziieren für einen Luuise-Coach zudem eine falsche Haltung, dass sich Herausforderungen im Schulalltag auflösen können:

„Es ist ja gerade eine fundamental wichtige Haltung, dass wenn man in einer Schulklasse ist mit jungen Menschen und dass es darin Widersprüche gibt und die bleiben bestehen, die kann man nicht auflösen, sie sind bereichernd. Es ist unsere Gesellschaft und man kann hiermit nicht signalisieren, dass man einen Einheitsbrei machen oder weiss ich nicht alles“ (FG1, B6, Z56).

Weiter wird angemerkt, dass mit einer solchen Fragebogenerhebung impliziert wird, dass mit Luuise etwas erreicht werden soll, wodurch eine Art Kontrollcharakter entsteht (FG1, B3, Z62). Dass der Einsatz eines Fragebogens im Rahmen des Luuise-Projekts zu unbeabsichtigten Erwartungen und Auswirkungen führen kann, macht die folgende Aussage deutlich:

„Wenn ich jetzt diesen Fragebogen am Ende des Projektes erhalten hätte, wäre das für mich wie ein *Ablösch*. Bei mir ging es um etwas ganz Kleines, um einen Fokus. Und dann erhalte ich diesen Bogen mit der ersten Frage, und dann ist das ein riesen *streich* und hat überhaupt nichts mit meinem Projekt zu tun und ich würde sagen, nein *trifft überhaupt nicht zu*. Und bei den Ersten [Items] 1 - 7 ging es mir so. 8,9, 11 und 12, das waren die, die relevant waren“ (FG1, B1, Z. 58).

Ein Luuise-Coach merkt abschliessend an, dass kein grundsätzlicher Widerstand gegen eine solche Art von Befragung besteht. Die Items assoziieren jedoch, dass man nach der Umsetzung des Luuise-Projekts alles können sollte. Während des Ausfüllens habe dies dazu geführt, dass die Lehrer-Selbstwirksamkeit dieses Luuise-Coachs kurzzeitig sank (FG1, B1, Z71).

3.3 Angepasstes Untersuchungsdesign

Die eher ablehnende und negative Reaktion der Luuise-Coachs bezüglich des eingesetzten Fragebogens veranlassten einen vorzeitigen Unterbruch der Fragebogenerhebung im Feld – die Experten-Fokusgruppe verliert zeitgleich mit der Erhebungsphase. Die vorläufigen Ergebnisse der Fragebogenerhebung zur Lehrer-Selbstwirksamkeit mit 22 Luuise-Lehrpersonen am Luuise-Starttag an drei Schulen ergaben ein kaum aussagekräftiges Bild. Obschon die Stichprobe sehr klein war (9 Männer, 13 Frauen), zeigten die Ergebnisse kaum Varianz. Für die Auswertung der Fragebogenergebnisse wurden deskriptive Analysen durchgeführt, wobei Mittelwerte, Standardabweichungen und Häufigkeiten berechnet wurden. Die deskriptiven Analysen befinden sich im Anhang E. Die Voraussetzung für weiterführende Berechnungen war aufgrund der Tatsache, dass lediglich die vorläufigen Ergebnisse einer geringen Stichprobengrösse vorlagen, nicht erfüllt. Die Auswertung der quantitativen Daten erfolge mit Hilfe

des Statistikprogramms SPSS. Wie bereits die Ergebnisse des Pretests vermuten liessen, streuten auch die Ergebnisse in der Felderhebung kaum. Die Mittelwerte der Items variierten von 2.9 bis 3.5, was bereits einer hohen Ausprägung der Lehrer-Selbstwirksamkeit zu Beginn des Luise-Projektes entspricht. Die prozentualen Häufigkeiten der Antwortverteilung sind in den Abbildung 16 und Abbildung 17 dargestellt.

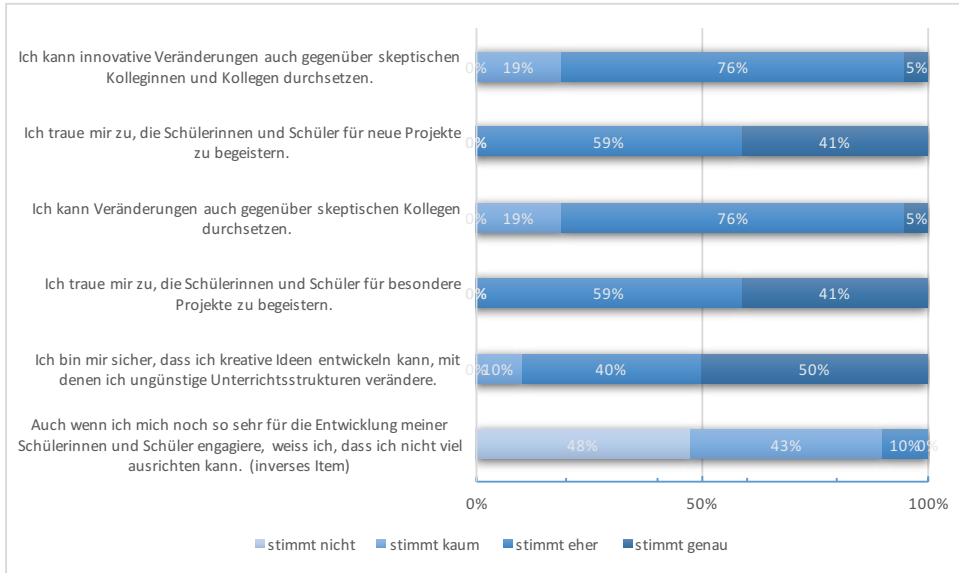


Abbildung 16: Vorläufige Ergebnisse der Lehrer-Selbstwirksamkeits-Fragebogenerhebung I (n=22)

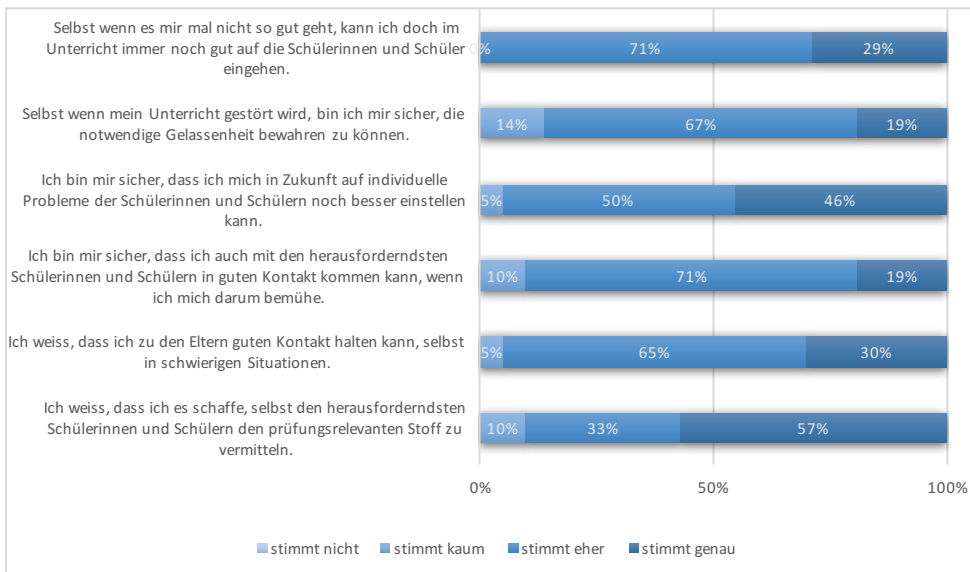


Abbildung 17: Vorläufige Ergebnisse der Lehrer-Selbstwirksamkeits-Fragebogenerhebung II (n=22)

Die Erkenntnisse der explorativen Phase sowie die vorläufigen Umfrageergebnisse implizierten, dass der Beitrag von Luise mit der Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeit nur unzureichend und wenig aussagekräftig erfasst werden kann. Zudem wiesen die Aussagen der Luise-Coachs auf einen Widerstand zur Fragebogenerhebung zu diesem Untersuchungsgegenstand hin. Infolge der fehlenden Akzeptanz

und den Erkenntnissen der explorativen Phase wurde die Fragebogenerhebung der Lehrer-Selbstwirksamkeit vor und während der Luise-Weiterbildung sowie der Vergleich mit der Kontrollgruppe nicht weiterverfolgt. Anstelle der Fragebogenerhebung wurden zusätzliche Fokusgruppen mit Luise-Teilnehmenden geführt, um die positiven Erfahrungen mit Luise zu erfassen und damit neue Erkenntnisse zur Lehrer-Selbstwirksamkeit durch Luise zu generieren. Die Abbildung 18 stellt den angepassten Untersuchungsablauf dar.

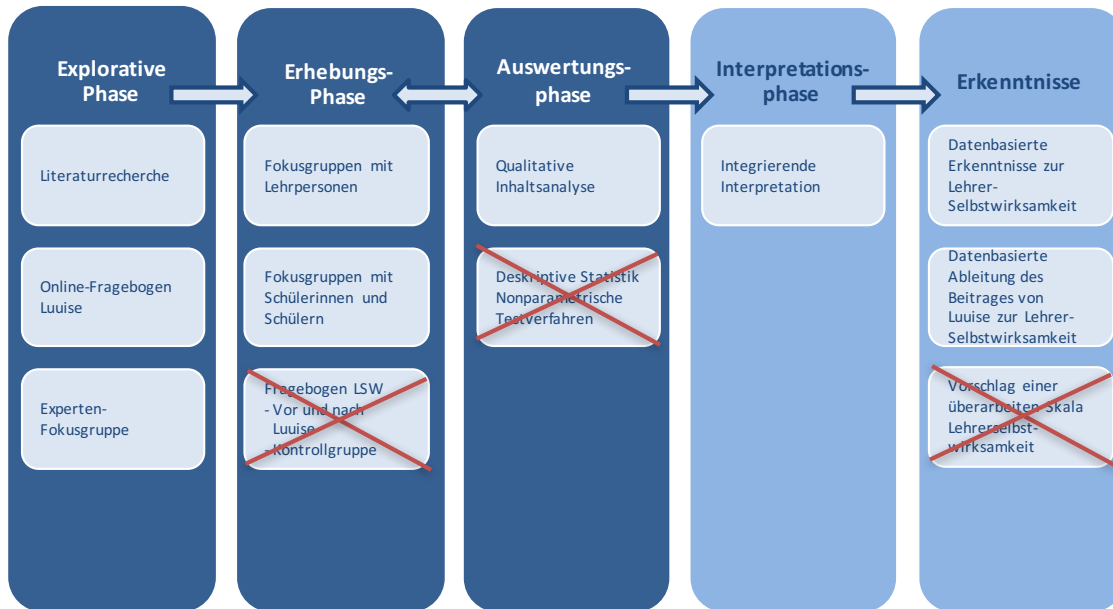


Abbildung 18: Angepasster Untersuchungsablauf

Der Untersuchungsablauf wird zudem in der Erhebungsphase durch eine Fokusgruppe mit Schülerinnen und Schülern ergänzt, wodurch der Research-Agenda von Maslach und Leiter (1999) entsprochen wird. Die Autorinnen erstellten eine Leitlinie (Research Agenda) für zukünftige Lehrerforschungen. Dazu gehört die Forderung, Lehrer-Schüler-Interaktionen verstärkt zu untersuchen, verschiedene Informationsquellen zu nutzen (und dabei unabhängige Beobachter einzubeziehen), sich nicht ausschliesslich auf Selbstauskünfte der Lehrpersonen zu beschränken und auch qualitative Verfahren einzusetzen, die insbesondere Unterrichtsbeobachtungen beinhalten sollten (Maslach & Leiter, 1999). Durch die Fokusgruppen-Diskussion mit den Schülerinnen und Schülern wird ein zusätzlicher Feldzugang ermöglicht. Die Perspektiven der Lernenden auf Luise wurden bis anhin noch in keiner Art und Weise empirisch erfasst. Nebst den Erfahrungen mit Luise allgemein steht die Selbstwirksamkeit der Lehrperson als Untersuchungsziel im Fokus der Befragung. Die Erweiterung des methodischen Vorgehens liefert weitere qualitative Daten zum Untersuchungsgegenstand. Das angepasste Untersuchungsdesign erweitert die Selbstauskünfte der Luise-Lehrpersonen durch echte Beteiligte, nämlich die Schülerinnen und Schüler.

3.4 Erhebungsphase

In den folgenden Abschnitten wird die Fokusgruppe als eine qualitative Forschungsmethode anhand des konkreten Vorgehens der vorliegenden Untersuchung dargestellt. Daran anschliessend werden die methodologischen Prinzipien und Gütekriterien qualitativer Forschung erläutert und im Zusammenhang mit der gewählten Forschungsmethode begründet. Im letzten Abschnitt werden die Stichproben der fünf Fokusgruppen dargelegt.

3.4.1 Fokusgruppen

Fokusgruppen lassen sich gemäss Krueger und Casey (2015) durch die folgenden fünf Charakteristika beschreiben: (1) eine kleine Personengruppe, (2) welche über gemeinsame Merkmale verfügt, (3) generieren qualitative Daten (4) in einer fokussierten Diskussion (5) zu ein Thema und dessen Bedeutung. Das Ziel von Fokusgruppen besteht folglich darin, ein besseres Verständnis über bestimmte Themen zu erlangen und Meinungen der Personen zu sammeln (Krueger & Casey, 2015). Das Konzept der Fokusgruppen-Methode beruht auf gruppenspezifischen und psychologischen Theorien und legt die Annahme zugrunde, dass sich Personen Meinungen und Einstellungen immer auch in Interaktion mit anderen bilden (Beywl & Dommershausen, 2005). Unter dieser Prämisse wird der Interaktionsprozess innerhalb der Fokusgruppe gezielt so gestaltet, dass Einstellungen, Erwartungen und Meinungen geäußert werden können (Beywl & Dommershausen, 2005). Wesentliche Gelingensbedingungen für Fokusgruppen-Diskussionen sind folglich, dass sich die Teilnehmenden wohl und respektiert fühlen und ihre Meinungen frei äussern können (Krueger & Casey, 2015). Die Selbstoffenbarung der Teilnehmenden zum Thema stellt dabei eine zentrale Absicht der Fokusgruppe dar (Krueger & Casey, 2015). Im Folgenden werden die vier zentralen Hauptschritte zur Planung, Teilnehmergewinnung, Durchführung und Auswertung von Fokusgruppen konkret entlang der vorliegenden Untersuchung erläutert und in Zusammenhang mit den fünf Charakteristika von Krueger und Casey (2015) gesetzt (Abbildung 19).



Abbildung 19: Hauptschritte der Fokusgruppen-Methode

Die Hauptschritte der Fokusgruppen-Methode gliedern sich in die folgenden drei Hauptphasen: (1) Abgrenzung und Bestimmung des Untersuchungsgegenstandes, (2) Gewinnung und Realisation von Informationen, (3) Auswertung und Vermittlung der Ergebnisse (Beywl & Dommershausen, 2005). Die Hauptschritte sowie deren Hauptphasen werden nachfolgend mit konkretem Bezug der durchgeführten Fokusgruppen der vorliegenden Untersuchung in Verbindung gesetzt.

3.4.1.1 Planung

Die erste Phase der Fokusgruppen-Methode ist die Planung und stellt die zentrale Voraussetzung einer erfolgreichen Durchführung der gesamten Methode dar, um die Untersuchungsziele zu erreichen (Beywl & Dommershausen, 2005). Nebst detaillierten Überlegungen zur Gruppengröße und -zusammensetzung sollen die Aspekte des Ablaufs, der Auswertung und Logistik (Ort, Zeit, Rahmenbedingungen usw.) sowie den benötigten Ressourcen erfolgen. Zudem soll bereits bei der Planung definiert werden, wer die Fokusgruppe moderiert, da diese Person eine Schlüsselstelle für Erkenntnisgewinne darstellen kann.

Die Orientierung am Untersuchungsziel und den Untersuchungsfragestellungen während allen drei Hauptphasen war massgeblich und wurde immer wieder überprüft. Der Ablauf von Fokusgruppen-Diskussionen kann unterschiedliche Grade der Strukturierung aufweisen. In der vorliegenden Arbeit wurde eine stärkere Strukturierung durch eine verbindliche Frageroute gewählt, um den erwarteten Informationsnutzen der einzelnen Frageblöcke präzise und vergleichbar zu erfassen (Anhang F). Diese Vorstrukturierung erleichtert die Datenauswertung der unterschiedlichen Fokusgruppen-Diskussionen (Beywl & Dommershausen, 2005). Ein wesentlicher Bestandteil der Planung von Fokusgruppen stellt

die Gruppenzusammensetzung dar, wobei sich die Auswahl der Teilnehmenden stets am Untersuchungsziel orientiert und die Prinzipien *Homogenität* und *Fehlen enger persönlicher Beziehung* geachtet werden sollten. Dem Prinzip der Homogenität wurde in der vorliegenden Untersuchung dadurch entsprochen, dass alle Teilnehmenden der Fokusgruppe aus derselben Schulgemeinde entstammen und selbst ein Luise-Projekt durchgeführt hatten. Durch die Gewährleistung des Homogenitätsprinzips konnte davon ausgegangen werden, dass ein gemeinsames Interesse am Thema und die Bereitschaft bestand, sich auszutauschen. Das zweite Prinzip *Fehlen enger persönlicher Beziehungen* konnte in der vorliegenden Untersuchung nur teilweise erfüllt werden, da sich die Teilnehmenden aus demselben Schulteam zusammensetzten und sich kannten. Dass die Gruppenergebnisse infolge bestehender Kommunikations- und Beziehungsmuster stark beeinflusst werden, war aufgrund des Untersuchungsziels nicht zu erwarten. Wie sich die einzelnen Fokusgruppen zusammensetzten wird im nachfolgenden Absatz beschrieben.

3.4.1.2 Teilnehmergeinnung

Für die vorliegende Untersuchung wurden Teilnehmende rekrutiert, welche erst vor kurzer Zeit einen Luise-Zyklus³³ abgeschlossen hatten. Die Fokusgruppen-Diskussion wurde den Teilnehmenden als Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch vorgestellt mit dem Ziel zu eruieren, was Luise kurzfristig bei der Lehrperson und ihrer Klasse und mittelfristig darüber hinaus ausgelöst hat. Als Anreiz für die Teilnahme fand die Fokusgruppen-Diskussion am jeweiligen Schulort statt und den Teilnehmenden wurden Getränke sowie ein kleines, süßes Dankeschön zugesichert. Gemäss Krueger und Casey (2015) setzt sich eine Fokusgruppe idealerweise aus fünf bis acht Teilnehmenden zusammen, wobei die Gruppengröße von vier bis maximal 12 Teilnehmenden variieren kann. Diese Empfehlung wurde bei der Zusammenstellung der Fokusgruppe beachtet, so dass die Gruppengröße zwischen vier und sieben Teilnehmenden variierte. Um den Untersuchungsgegenstand vielseitig und durch unterschiedliche Perspektiven zu erfassen, wurden fünf Fokusgruppen zusammengestellt, welche sich hinsichtlich der Schulstufe³⁴, des Kantons und der Anzahl durchgeführter Luise-Zyklen unterschieden. Die detaillierte Übersicht zu den Fokusgruppen findet sich im Kapitel Stichprobe (3.5). Nebst ausschliesslich Luise-Lehrpersonen-Fokusgruppen (FG2-4)³⁵ wurde auch eine Fokusgruppe mit Schülerinnen und Schülern

³³ Ein Luise-Zyklus umfasst die modulare Weiterbildung vom Starttag bis zum Präsentationstag.

³⁴ Kindergarten und Primarstufe (i.d.R. bis zur 6. Klasse), Sekundarstufe II (berufliche Grundbildung, Gymnasium, Fachmittelschule), Tertiärstufe (höhere Berufsbildung, Hochschule). Die Sekundarstufe I war in der Stichprobe nicht vertreten.

³⁵ Die Bezeichnung FG steht für Fokusgruppe. Die Nummer verweist auf die chronologisch geführten Fokusgruppen.

(FG5) gebildet, welche ein Luise-Projekt als Klasse erlebt haben. Eine weitere Form der Zusammensetzung stellt die Fokusgruppe 1 dar, welche im Rahmen der Luise-Coach³⁶-Weiterbildung stattfand. Weitere detaillierte Angaben zur Stichprobe und der Teilnehmenden-Anwerbung finden sich im Kapitel 3.2.3.1 (FG1) sowie im Kapitel 3.5 (FG2-5).

3.4.1.3 Durchführung

Wie bereits erwähnt, wurden die Fokusgruppen in den Räumlichkeiten der jeweiligen Schule durchgeführt. Die Fokusgruppe 1 fand während eines Luise-Coach-Ausbildungstages statt, sodass diese in einem Unterrichtszimmer des Campus Brugg-Windisch durchgeführt wurde. Die Fokusgruppen mit den Lehrpersonen fanden ausserhalb der Schulzeit statt. Die Fokusgruppen mit den Schülerinnen- und Schüler-Fokusgruppe sowie die Fokusgruppe mit den Luise-Coachs fanden während der Unterrichtszeit statt. Die Tischordnung entsprach einem grossen Gruppentisch, sodass ein uneingeschränkter Blick auf alle Teilnehmenden möglich war. Des Weiteren sorgten Tischkarten für eine gesteuerte Sitzordnung: Vielsprecher (sofern abschätzbar) sassen eher in der Nähe des Moderators, schüchterne oder zurückhaltende Personen wurden gegenüber dem Moderator platziert (Beywl & Dommershausen, 2005).

Die Fokusgruppen wurden durch einen Mitarbeitenden der Praxispartnerin geleitet und durch die Autorin protokolliert. Beide Personen sind Luise-Coachs. Die Rolle des Moderators umfasste das Fragenstellen, Zuhören, die Unterhaltung aufrechtzuerhalten und sicherzustellen, dass alle Teilnehmenden die Möglichkeit zur Beteiligung hatten (Krueger & Casey, 2015). Der Moderator sass meist oben alleine am Tisch. Die Rolle der Protokollantin bestand darin, alle wesentlichen Äusserungen entlang der Fragroute am Ende der Fokusgruppe resümierend wiederzugeben. Die Protokollantin war ausserhalb des Gruppentisches platziert, um mit ihren Notizen die Teilnehmenden nicht abzulenken. Dass der Moderator zugleich Luise-Coach war, brachte einige Vorteile mit sich: Das Fach- und Kontextwissen war vorhanden und den meisten Teilnehmenden war der Moderator bekannt. Zudem verfügte der Moderator über gute Moderationstechniken und war mit dem Fokusgruppen-Setting vertraut. Die Moderation durch einen professionellen Moderator unterstützt die methodologischen Prinzipien (vgl. Kapitel 3.4.2.) insofern, als das Interesse der Autorin zum Untersuchungsgegenstand die Diskussion nicht zu sehr in den Vordergrund gestellt wurde. Die Organisation sowie die inhaltliche Ausarbeitung der

³⁶ Luise-Coachs sind erfahrene Lehrpersonen, welche im Rahmen einer Luise-Ausbildung (5 ECTS) mindestens zwei Luise-Projekte umgesetzt haben und die modularen Weiterbildungsangebote als Stagiaire durchlaufen haben. Luise-Coachs sind in der Kursleitung der Luise-Weiterbildung tätig und wirken bei der Dokumentation und Weiterentwicklung von Kursmaterialien mit. Ein Grossteil der Teilnehmenden an der aktuellen Luise-Coach-Weiterbildung verfügen über zertifizierte Beratungsausbildungen.

Fragroute lagen in der Verantwortung der Autorin. Zu Beginn der Fokusgruppe wurden alle Teilnehmenden beim Betreten des Raums persönlich durch den Moderator und die Protokollantin begrüßt. Die Fragetypen sowie die konkrete Frageroute für die Fokusgruppen mit den Lehrpersonen sind im Anhang F aufgeführt. Die detaillierte Frageroute der Schülerinnen und Schüler-Fokusgruppe findet sich im Anhang G. Die Fokusgruppe mit den Luise-Coachs (FG1) gestaltete sich im Ablauf ebenfalls anders, da im zweiten Teil der Fokusgruppen eine Relevanzeinschätzung des Lehrer-Selbstwirksamkeits-Fragebogen vorgenommen wurde. Genauer dazu ist im Kapitel 3.2.3.3 beschrieben. Die Fokusgruppen-Diskussion wurde nach der Einverständniserklärung der Teilnehmenden mit drei unterschiedlichen Audiogeräten aufgezeichnet. Damit konnte gewährleistet werden, dass die Tonqualität optimal ist und die komplette Diskussion aufgezeichnet wurde. Die Audioaufnahmen wurden für die Auswertungsphase wortgetreu transkribiert (Kapitel 3.6).

3.4.1.4 Auswertung und Berichterstattung

Direkt im Anschluss an die Fokusgruppen-Diskussion erfolgte eine Nachbesprechung mit dem Moderator, wobei wesentliche Kernaspekte notiert und besprochen wurden. Zudem wurden Eindrücke ausgetauscht und das Handeln des Moderators und der Teilnehmenden reflektiert und in Zusammenhang mit dem Gruppenprozess gebracht (Beywl & Dommershausen, 2005). Das detaillierte Vorgehen der Auswertung der gewonnenen qualitativen Daten wird im Kapitel 3.6 ausführlich beschrieben und dargelegt.

3.4.1.5 Fokusgruppen mit Schülerinnen und Schülern

Die Planung und Durchführung einer Schülerinnen- und Schüler-Fokusgruppe stellte das Forschungsteam vor eine besondere Herausforderung, um das Untersuchungsziel zu erreichen. Krueger und Casey (2015) widmen *Fokusgruppen mit jungen Personen* ein eigenes Kapitel. Die Auswahl des richtigen Moderators ist auch für diese Art von Fokusgruppen sehr entscheidend (Krueger & Casey, 2015). Der Moderator, welcher auch die Fokusgruppen mit den Luise-Lehrpersonen leitete, ist eine erfahrene Primarlehrperson und Vater von vier Kindern. Folglich ist er den Umgang mit jungen Personen gewohnt. Hinsichtlich des Altersunterschiedes der Teilnehmenden raten Krueger und Casey (2015) eine Altersspanne von zwei Jahren zu berücksichtigen. Auch dieser Aspekt konnte eingehalten werden, da die Schülerinnen und Schüler aus derselben Schulklasse stammen und einen Altersunterschied von +/- einem Jahr aufweisen. Des Weiteren sollte die Schülergruppe so zusammengestellt werden, dass eng befreundete Jugendliche sowie jene, die in der Freizeit viel Zeit miteinander verbringen, nicht in derselben Fokusgruppe sein sollten (Krueger & Casey, 2015). Auf dieses Kriterium konnte kein Einfluss genommen werden. Da dem Forschungsteam im Voraus die Namen der Schülerinnen und Schüler nicht

bekannt waren, konnte auch die Sitzordnung nicht vorgängig bestimmt werden. Die Frageroute wurde auf eine altersgerechte Sprache angepasst und die Diskussionszeit auf 60 Minuten reduziert, was den Empfehlungen von Krueger und Casey (2015) entspricht. Die detaillierte Frageroute für die Schülerinnen- und Schüler-Fokusgruppe findet sich im Anhang G. Da Luuise im schulischen Zusammenhang steht, und die Schülerinnen und Schüler während einer Unterrichtsstunde an der Fokusgruppe teilnahmen, war der Durchführungsort nicht anders zu wählen, als im Schulzimmer. Krueger und Casey (2015) weisen darauf hin, dass für die Datenerhebung mit Minderjährigen die Eltern ihr Einverständnis vorab geben müssen. Die Autorin informierte die Erziehungsberechtigten über das Vorgehen zusammen mit der Einverständniserklärung (Anhang H). Das ausgedruckte Dokument wurde von der Lehrperson den teilnehmenden Jugendlichen überreicht, mit der Bitte, dieses von den Erziehungsberechtigten unterzeichnen zu lassen und in die Fokusgruppe mitzunehmen. Dem leisteten alle Schülerinnen und Schüler Folge: Alle Erziehungsberechtigten klärten sich mit dem Vorhaben einverstanden.

3.4.2 Methodologische Prinzipien und Gütekriterien qualitativer Forschung

In der empirischen, qualitativen Forschung gelten die folgenden vier methodologischen Prinzipien, um verwendbares und verlässliches Wissen zu produzieren: (1) Offenheit, (2) theoriegeleitetes Vorgehen, (3) regelgeleitetes Vorgehen und (4) Verstehen als „Basishandlung“ sozialwissenschaftlicher Forschung (Gläser & Laudel, 2006, S. 30). Nebst der Anleitung für die Beurteilung und Auswahl von Untersuchungsstrategien stellen diese methodologische Prinzipien auch sicher, dass die gewonnen Erkenntnisse aufgrund allgemein akzeptierter Regeln erhoben wurden und dadurch verlässlich sind (Gläser & Laudel, 2006).

(1) Das Prinzip der Offenheit verfolgt das Ziel, dass der befragten Person genügend Raum in der Forschungs- und Kommunikationssituation zugestanden wird um „[...] ihr eigenes Relevanzsystem oder ihr Deutungsmuster zu entfalten [...]“ (Helfferich, 2011, S. 114). Dem wurde im Rahmen der Fokusgruppen-Diskussion insofern Rechnung getragen, indem der Moderator sich mit eigenen Aussagen und Äusserungen zurückgehalten hatte und darauf geachtet wurde, dass die Sprechanteile in der Gruppe ausgewogen verteilt waren. Die Frageroute der Fokusgruppe steht in gewisser Weise im Widerspruch mit dem Prinzip der Offenheit. Aufgrund dessen wurde vor allem bei der Einstiegsfrage darauf geachtet, dass die Befragten zum Thema in ihrem eignen Symbolsystem und innerhalb ihres Relevanzrahmens berichten konnten (Bohnsack, 2010).

(2) Das Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens betont die Notwendigkeit, an das bereits vorhandene theoretische Wissen über den Untersuchungsgegenstand anzuknüpfen, um weitere Erkenntnisfort-

schritte zu gewinnen (Mayring, 2010). Theorien sollen dabei als ein System allgemeiner Sätze zum Untersuchungsgegenstand verstanden werden, welche die bereits gesammelten Erfahrungen und Erkenntnisse anderer über diesen Gegenstand zusammentragen (Mayring, 2010). Als Konsequenz daraus wird dem Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens in der vorliegenden Arbeit Folge geleistet, indem während der explorativen Phase ein intensives Literaturstudium über den Untersuchungsgegenstand sowie relevante und aktuelle Forschungserkenntnisse studiert wurden. Die Ergebnisse dieser Phase sowie die vorliegende Untersuchung im Ganzen sollen zu einem weiteren Erkenntnisfortschritt hinsichtlich der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen, im besonderen Fokus auf Luuise, führen.

(3) Das Prinzip des regelgeleiteten Vorgehens ist für die Rekonstruktion von gewonnenem Wissen und Erkenntnissen unabdingbar, sodass andere das Vorgehen nachvollziehen und dadurch Vertrauen in die Ergebnisse gewinnen können (Gläser & Laudel, 2006). Um dem Prinzip nachzukommen, werden die Erhebungs- sowie Auswertungsschritte so detailliert wie möglich beschrieben.

(4) Durch das Prinzip des Verstehens wird das Verstehen der befragten Personen hinsichtlich ihrem Handeln, ihren Interpretationen und das Verständnis für den Sinn ihrer Handlungen verfolgt (Gläser & Laudel, 2006). Hierbei gilt jedoch zu beachten, dass jedes Verstehen wiederum mit „[...] eine[r] Interpretation, in unsere Deutungen und Sinngebungen [...]“ (Gläser & Laudel, 2006, S. 32) einhergeht. Diesem Prinzip wird in der vorliegenden Studie Folge geleistet, in dem die Informationen zur Person (Berufserfahrung, Schulstufe) zu Beginn der Fokusgruppe erfragt wurden. Zudem waren die Details zum über die Luuise-Projekte der Fokusgruppen-Teilnehmenden der Autorin bekannt, da sie Einsicht in die Luuise-Planungsraster hatte.

3.4.3 Schlussfolgerungen

Mittels der Fokusgruppen-Diskussion wurde das Ziel verfolgt, positive Erfahrungen von Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang mit Luuise zu erfassen und welche Elemente von Luuise dazu beigetragen haben. Dieses Vorgehen entspricht dem Prinzip der selektiven Selbstüberwachung (self-monitoring) nach Bandura (1997). Dabei werden beim Lösungsprozess speziell die Erfolge erinnert und solche benannt. Durch die Explikation der positiven Erinnerungen kann die Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung gesteigert werden. Das Vorgehen mit Fokusgruppen unterstützte eine relative offene Herangehensweise an den Untersuchungsgegenstand und bot den Teilnehmenden zudem eine angeleitete Reflexion zu Luuise. Ein weiterer Vorteil dieses Vorgehens bestand in der Ökonomie, mehrere Personen zum gleichen Zeitpunkt zum Untersuchungsgegenstand zu befragen. Der

Moderator sah sich mit der Herausforderung konfrontiert, die Fragerouten trotz vielen Gruppendiskussionsanteilen beizubehalten, um das Untersuchungsziel zu erreichen und den Themenfokus sicherzustellen. Dem offenen Erfahrungsaustausch sollte jedoch genügend Zeit und Raum gelassen werden, wodurch evtl. weitere Äusserungen zur Lehrer-Selbstwirksamkeit in Zusammenhang mit Luise erfolgten. Die Gruppenzusammensetzung konnte nicht beeinflusst werden, da jeweils die ganze Luise-Gruppe einer Schule angeschrieben bzw. angefragt wurde. Die Anonymität konnte den Teilnehmenden durch die vollständige Anonymisierung der Daten gewährleistet werden. Da das Untersuchungsziel und Thema weder kritisch noch sensibel waren, stellte die Anonymität keine weitere Einschränkung dar.

3.5 Stichprobe

Für den Erfahrungsaustausch, wie die Fokusgruppe gegenüber den Lehrpersonen genannt wurde, wurden Luise-Lehrpersonen per E-Mail angeschrieben, welche erst vor Kurzem einen Luise-Zyklus beendet hatten. Im Zeitraum zwischen Februar 2016 und Mai 2016 war dies in drei teilnehmenden Schulen der Fall. Diese Lehrpersonen wurden entweder direkt an einem Luise-Anlass angesprochen oder per E-Mail kontaktiert. Im Voraus wurde die Schulleitung über die Begleitforschung informiert und um ihr Einverständnis gebeten. Die Schulleitungen aller Schulen zeigten sich interessiert und stimmten dem Vorhaben ausnahmslos zu. Zwei Schulleitungen ermöglichten zudem, dass die Fokusgruppen-Diskussion während der Sitzungszeit stattfand, sodass kein zusätzlicher Zeitaufwand für die Teilnehmenden entstand. Die Teilnahme am Erfahrungsaustausch war für die Lehrpersonen freiwillig. Der Zeitbedarf für die Fokusgruppen mit den Lehrpersonen war jeweils auf 75 Minuten angesetzt, die Fokusgruppe mit den Schülerinnen und Schülern auf 60 Minuten. Die Stichprobe der Experten-Fokusgruppe wurde bereits im Kapitel 3.2.3.1 vorgestellt. Die Einverständniserklärungen sowie das E-Mail-Anschreiben finden sich im Anhang I bzw. J. Die Tabelle 2 stellt die Stichproben der Fokusgruppen übersichtlich dar:

Tabelle 2: Übersicht Fokusgruppen-Zusammensetzung

Name	Anzahl Teilnehmende	Schulstufe	Kanton	Anzahl Luise-Zyklen	Berufserfahrung
Fokusgruppen mit Luise-Lehrpersonen					
FG1	7 2 Frauen 5 Männer	Primarstufe, Sekundarstufe II und Tertiärstufe	BL	1	10-45 Jahre
FG2	6 2 Männer 4 Frauen	Kindergarten- & Primarstufe	SO	1	3-35 Jahre
FG3	4 1 Frau 3 Männer	Sekundarstufe II	VS	1-3	6-23 Jahre
FG4	7 7 Frauen	Kindergarten- & Primarstufe	AG	2	3-25 Jahre
Fokusgruppe mit Schülerinnen und Schüler					
				Alter	
FG5	6 4 Mädchen 2 Knaben	Sekundarstufe II	VS	1	16-17 Jahre

Die detaillierten Angaben sowie die Gewinnung für die Teilnahme der Lehrpersonen sind im Anhang K beschrieben. Die Stichprobe sowie die Kontaktaufnahme zu den Schülerinnen und Schülern wird in Anhang L erläutert.

3.6 Auswertungsphase

Die in der Erhebungsphase gewonnenen Daten wurden in Bezug zur Fragestellung und deren Beantwortung hinsichtlich relevanter Informationen und Aussagen geprüft und werden in zusammengefasster Form als Ergebnis festgehalten. Die Datenauswertung der Fokusgruppen erfolgte anhand der qualitativ-strukturierten Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012), indem die Fokusgruppen-Transkripte³⁷ systematisch und regelgeleitet in mehreren Durchläufen analysiert wurden. Die Fokusgruppen-Transkripte wurden mit Hilfe des Transkriptionsprogramms *F5* erstellt. Die Transkriptionsregeln orientierten sich an den folgenden Grundsätzen: (1) wörtliche Transkription (2) Übersetzung und Anpassung in Schriftdeutsch, (3) Anonymisierung, (4) keine Transkription von Lautäusserungen (wie *mh*, *ah*, *äh*, etc.).

Die qualitative Inhaltsanalyse unterscheidet sich von anderen qualitativen Datenanalysen, wie beispielsweise der *Grounded Theory* nach Strauss und Corbin, durch die folgenden Punkte:

- „1. Zentralität der Kategorien für die Analyse
2. Systematische Vorgehensweise mit klar festgelegtem Regelsystem für die einzelnen Schritte
3. Klassifizierung und Kategorisierung des gesamten Materials
4. Einsatz von Techniken der Kategorienbildung am Material
5. Von der Hermeneutik inspirierte Reflexion über das Material und die interaktive Form seiner Entstehung
6. Anerkennung von Gütekriterien, Anstreben der Übereinstimmung von Codierenden“ (Kuckartz, 2012, S. 39)

Der qualitativen Inhaltsanalyse liegt das Ziel zugrunde, eine an der Theorie orientierte Verfahrensweise zu entwickeln, diese explizit zu beschreiben und am Material zu optimieren (Mayring & Brunner, 2010). Die Datenanalyse erfolgte mit *MaxQDA*, einer Software zur systematischen Auswertung und Interpretation qualitativer Daten.

Für die vorliegende qualitative Auswertung wurde die Methode der inhaltlich strukturieren qualitativen Inhaltsanalyse gewählt, da bei dieser Methode die Identifizierung von Themen, Inhalten und Aspekten im Vordergrund stehen (Kuckartz, 2012). Die zusammenfassende Inhaltsanalyse, bei welcher

³⁷ Die Fokusgruppen wurden mit Aufnahmegeräten aufgenommen und vollumfänglich transkribiert. Die Transkripte stellen die Grundlage für die qualitative Inhaltsanalyse dar.

das Material durch Abstraktion auf einen überschaubaren Corpus paraphrasiert und reduziert wird, bot sich aufgrund der grossen Datenmenge durch die Forschungsmethode *Fokusgruppe* und der Fragestellung ebenso wenig an, wie die *Explikation*, bei welcher das Verständnis fraglicher Textstellen durch zusätzliches Material erweitert wird (Kuckartz, 2012). Infolge dessen folgten die Auswertungsschritte der qualitativen Daten dem Ablaufschema der inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse nach Kuckartz (Abbildung 20).

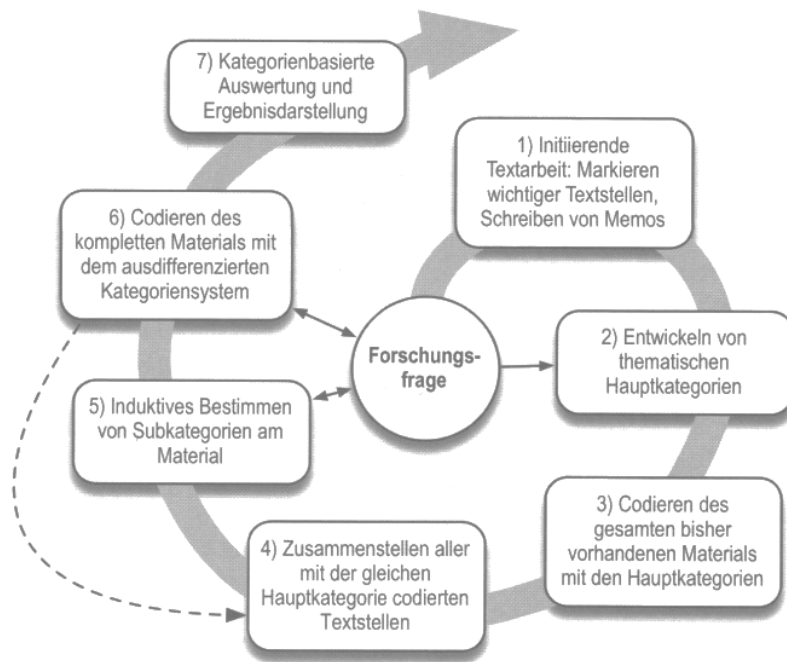


Abbildung 20: Ablaufschema inhaltlich strukturierte Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012, S. 78)

Ein wesentliches Merkmal der qualitativen Inhaltsanalyse stellt die „Zentralität der Kategorienbildung für die Analyse“ dar (Kuckartz, 2012, S. 39). Der erste Datenanalysedurchgang erfolgte am Transkript der Experten-Fokusgruppe durch eine deduktive Kategorienbildung, welche sich durch die Frageroute der Fokusgruppe und deren Schlüsselfragen ableiten liessen (Kuckartz, 2012). Bei der ersten Textanalyse standen die Aspekte *Selbstwirksamkeit*³⁸ sowie *positive Elemente von Luise* im Fokus. Während der Textanalyse wurden zudem Memos verfasst, um die Aussagen stichwortartig zusammenzufassen sowie Gedanken und Hinweise festzuhalten. Beim zweiten Analysevorgang wurden die Hauptkategorien durch weitere induktive Kategorien ergänzt, indem die Kategorien direkt aus dem bestehenden Material erzeugt wurden (Kuckartz, 2012). Dieses Vorgehen entspricht dem von Kuckartz (2012), da das Datenmaterial zuerst anhand von Hauptkategorien, welche sich aus der Forschungsfrage ableiten lassen, kodiert werden und in einem zweiten Schritt die induktive Kategorienbildung erfolgte. Ein wei-

³⁸ Da die vorliegende Untersuchung im schulischen Kontext steht, ist stets die Lehrer-Selbstwirksamkeit gemeint.

terer Analyseschritt beinhaltete die Codierung aller Fokusgruppen-Transkripte mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem. Codiert wurden das gesamte Datenmaterial, wobei die Kategorien so gebildet wurden, dass sie sich klar voneinander abgrenzten, um Überschneidungen zu vermeiden. Diese systematische Vorgehensweise ermöglichte eine detaillierte Analyse des Datenmaterials und die Fokussierung auf relevante Aussagen.

Die kategorienbasierte Auswertung und Ergebnispräsentation erfolgt im nächsten Kapitel entlang den für die vorliegende Arbeit zentralen Haupt- und Subkategorien.

4 Ergebnisse und integrierende Interpretation

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse der Erhebungsphase präsentiert, welche durch die Fokusgruppen-Diskussionen mit den Experten, Luise-Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler gewonnen wurden. Die Ergebnispräsentation erfolgt mittels integrierender Interpretation, da eine reine Ergebnispräsentation der Aussagen wenig informativ und nicht in Bezug zum Untersuchungsziel gesetzt werden könnte. Die qualitative Ergebnispräsentation setzt die Lehrer-Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden sowie dazu beitragende Elemente von Luise, ins Zentrum. Folglich werden Aussagen aus den Fokusgruppen-Diskussionen dargelegt, in denen die befragten Personen Zuversicht schildern, neue bzw. weitere Herausforderungen im Unterricht aufgrund der Erfahrungen mit Luise in Angriff zu nehmen. Die Ergebnispräsentation zur explorativen Phase erfolgte bereits im Kapitel 3.2.3.4 und im Kapitel 3.3 und wird an dieser Stelle nicht weiter erläutert. Die Erkenntnisse der explorativen Phase werden im Kapitel 5 interpretiert.

4.1 Fokusgruppen mit Luise-Lehrpersonen

Bevor die qualitativen Ergebnisse präsentiert werden, erfolgen vorab einige relevante Informationen zur Transkript-Auswertung³⁹ der vier Fokusgruppen mit insgesamt 24 Luise-Lehrpersonen (Tabelle 3).

Tabelle 3: Überblick Transkript-Auswertungen Fokusgruppen Lehrpersonen

Name	Anzahl Teilnehmende	Dauer	Anzahl Codes
FG 1	7	01:09:10	109
FG 2	6	01:09:31	225
FG 3	4	01:13:30	318
FG 4	7	01:12:59	202
TOTAL	24	04:43:00	854

³⁹ Die Transkripte sind nicht im Anhang enthalten, können jedoch bei der Autorin eingesehen werden.

Die Abkürzung *FG* in der Tabelle steht für Fokusgruppe, die Nummer entspricht der Anzahl chronologisch durchgeführter Fokusgruppen-Diskussionen. Die Dauer der Fokusgruppen war jeweils auf 75 Minuten begrenzt. Die Tonbandaufnahme begann mit der Eröffnungsfrage und endete nach der letzten Frage „Was ich noch sagen wollte“. Die Übersicht der Kategorien sowie die Anzahl Codierungen veranschaulicht die zur Analyse verwendeten Hauptkategorien und die Subkategorien (Tabelle 4).

Tabelle 4: Übersicht Kategorien und Anzahl Codierungen Fokusgruppen Luuise-Lehrpersonen

Hauptkategorie	Subkategorien	Anzahl Codes	Induktive Kategorie	Deduktive Kategorie
Selbstwirksamkeit		155		X
Elemente, die Positives auswirkten		2		X
Schülerinnen & Schüler		14		X
	Learnings SuS ⁴⁰	18	X	
	Motivation SuS	27	X	
	Selbstwirksamkeit SuS	11	X	
Lernpartnerschaft/Lerntandem		19	X	
Datenerhebung und Visualisierung		81	X	
Auseinandersetzung mit Knacknuss		26	X	
Verstärkung Lehrer-Schüler-Beziehung		25	X	
	Zusammenarbeit mit SuS	11	X	
Planungsraaster		14	X	
Andere Lehrpersonen/Kollegium		3	X	
Eltern		6	X	
Schulentwicklung/Unterrichtsentwicklung		36	X	
Metaebenen/Reflexivität		12	X	
Weiterbildungsformat Luuise		56	X	
	Voraussetzungen: Selbstkritik, Offenheit Lehrperson	25	X	
	Aufwand und Ertrag	10	X	
	Wie würdet ihr Luuise einer andren Lehrperson beschreiben	25	X	
Zusatzfragen		-		X
	Warum Luuise für Dritte sichtbar war oder nicht	7		X
	Wunderfrage	7		X
Moderation ⁴¹		183		X
Nicht codiert/Rest ⁴²		84		X
TOTAL ANZAHL CODES		590		

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass die Kategorien *Moderation* (183) und *Selbstwirksamkeit*⁴³ (155) am meisten vergeben wurden. Ebenso wurden die Kategorien *Weiterbildungsformat Luuise* und deren Subkategorien (insgesamt 116), *Datenerhebung und Visualisierung* (81) und *Schülerinnen & Schüler*

⁴⁰ SuS= Schülerinnen und Schüler

⁴¹ Die Kategorie *Moderation* wurde über alle Fokusgruppen (FG1-FG5) vergeben. Da diese Tabelle die Auswertung der Fokusgruppen 1-4 darstellt, fließt die Anzahl dieses Codes nicht in die Totalanzahl der vergebenen Codes ein.

⁴² Die Kategorie *nicht codiert/Rest* wurde über alle Fokusgruppen (FG1-FG5) vergeben. Da diese Tabelle die Auswertung der Fokusgruppen 1-4 darstellt, fließt die Anzahl dieses Codes nicht in die Totalanzahl der vergebenen Codes ein.

⁴³ Die Selbstwirksamkeit bezieht sich auf die kontextspezifische Lehrer-Selbstwirksamkeit

und deren Subkategorien (70) oft verwendet. Des Weiteren ist der Tabelle zu entnehmen, dass die Grossmehrheit der Kategorien induktiv, also aus dem Material selbst, gebildet wurde. Die deduktiven Kategorien orientierten sich an der Frageroute für die Fokusgruppen.

Die Visualisierung der Kategorien-Matrix verdeutlicht den Verlauf der vergebenen Kategorien in den jeweiligen Transkripten der Fokusgruppen mit den Luise-Lehrpersonen (Abbildung 21).

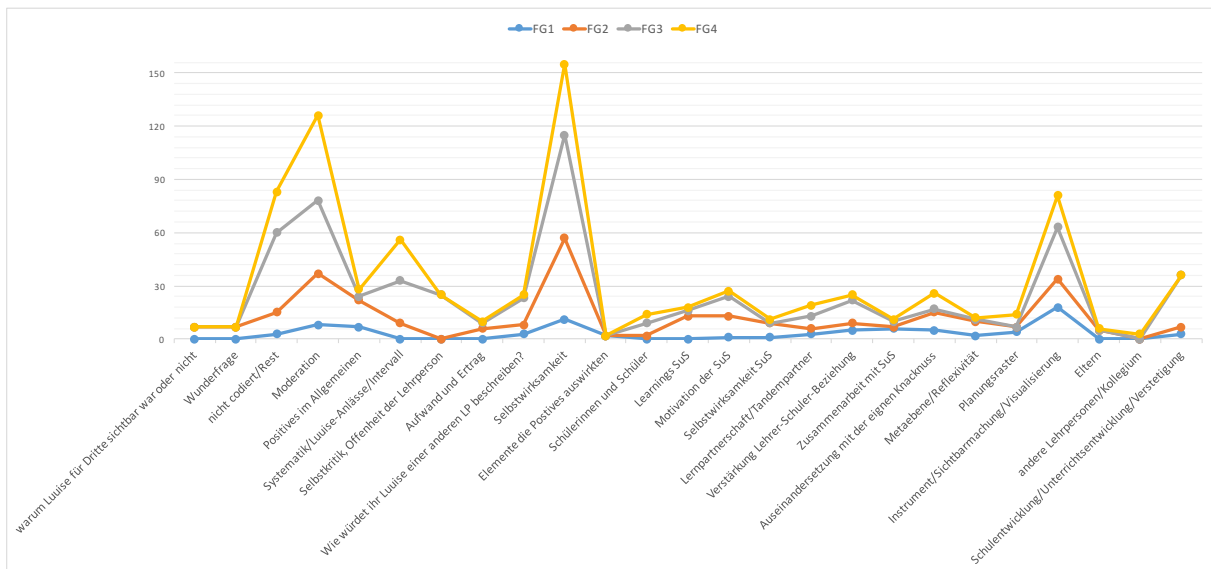


Abbildung 21: Visualisierung der Kategorien-Matrix über alle vier Fokusgruppen mit Luise-Lehrpersonen

Dass einige Kategorien von Fokusgruppe zu Fokusgruppe in ihrer Häufigkeit variieren, ist einerseits durch das Setting der Fokusgruppe begründet, indem die Teilnehmenden mehrheitlich die Inhalte bestimmen und andererseits die Anpassung der Fragenroute, wodurch einzelne Fragen ersetzt bzw. ersatzlos gestrichen wurden.⁴⁴ In die Kategorie *Rest* bzw. *nicht codiert* wurden Nachfragen, Rückmeldungen zur Luise-Weiterbildung ausserhalb des Untersuchungskontextes, Einstiegsfragen, bestätigende Zwischenrufe sowie die Zusammenfassungen der Protokollantin zugewiesen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse bezogen auf die Lehrer-Selbstwirksamkeit und Elemente von Luise zusammengefasst und präsentiert (fett unterlegte Hauptkategorien in Tabelle 4). Zur besseren Verständlichkeit und Explikation der Kategorien werden jeweils Originalaussagen aus den Transkripten unterlegt. Die Auswahl der Zitate erfolgte auf Grundlage der Analyse zu den jeweiligen Kategorien. Um die Anonymität der Personen zu gewähren, werden alle Befragten einheitlich als *Lehrperson* bezeichnet.

⁴⁴ Die Zusatzfragen wurde beispielsweise nur in der Fokusgruppe 1 gestellt.

4.1.1 Selbstwirksamkeit

Zur Kategorie *Selbstwirksamkeit* werden Aussagen der Luise-Lehrpersonen und Experten zugeordnet, welche die subjektive Gewissheit erkennen lassen, weitere Herausforderungen im Unterricht anzugehen. Des Weiteren werden Aussagen der Kategorie *Selbstwirksamkeit* zugewiesen, bei denen die Teilnehmenden über erlebte Erfahrungen im Luise-Projekt berichten und darüber, was Luise an Positivem ausgelöst hat.

„Häufig löst das bei mir auch einen Frust aus. Und ich habe da viel die Erwartung, das und das müsste ich auch noch. Und die Erwartung wird manchmal auch von aussen geäussert. [...] Dann musst du sagen, ja, aber mir fehlen die Ressourcen! Vielleicht eben auch das Instrument und der Fokus im Moment. Es sind andere Dinge auch noch relevant. Bei mir hat es nachher zu einer Zufriedenheit geführt. Endlich mal etwas so ganz sichtbar erreicht zu haben und dass ich es merke und die Kollegin, aber auch die Kinder. Das löst ein gutes Gefühl aus“ (FG3, B6, Z75).⁴⁵

Diese Aussage einer Lehrperson auf die Frage hin, was Luise bei ihr Positivem ausgelöst hat, verdeutlicht den direkten Nutzen von Luise für Lehrpersonen. Die Umsetzung mit Luise führt zur Zufriedenheit der Lehrperson, welche sie einerseits durch das Sichtbarmachen des Erreichten begründet und andererseits durch die Erfahrungen und Reaktionen der Kolleginnen und der Klasse. Dass Luise in der Klasse eine direkte Wirkung zeigt und die Lehrperson dadurch entlastet, verdeutlicht die folgende Aussage:

„Das Positive jetzt, das ich sagen muss an Luise, ist, dass es dann nachher auch funktioniert hat. Dass ich mich nachher nicht x-Mal geärgert habe, über das ich mich zuvor immer geärgert habe und mich gefragt habe, warum haut das nicht. Und dann geht es einfach. Und eben, jetzt hab ich ein Ding, wo ich sagen kann, hey, denkt daran und dann kommt es schnell wieder [...]“ (FG4, B3, Z36).

Für eine Lehrperson ist Luise „ein Problemlöser“ (FG3, B4, Z274). Dabei entstand bei einer Lehrperson „nie das Gefühl von "ach jetzt mag ich dann nicht mehr" oder "jetzt muss ich mir nochmals Gedanken machen. Nein es war einfach so!“ (FG2, B5, Z22). Diese Aussagen verdeutlichen, dass Luise ein Hilfsmittel bzw. eine Bewältigungsstrategie für herausfordernde Situationen im Unterricht darstellen kann, ohne dass dabei ein Druck für die Lehrperson besteht.

Der Ausgangspunkt vom Luise-Projekt stellt eine pädagogische oder didaktische Knacknuss im Unterricht der Lehrperson dar, welche wiederkehrend auftritt und die Lehrperson dadurch immer wieder herausfordert, teilweise auch emotional belastet. Dass mit Luise diese Herausforderungen angepackt werden können, beschreibt eine Lehrperson wie folgt:

⁴⁵ Die Kürzel in den Klammern verweisen auf die Fokusgruppe (FG), die Aussage der Befragten (B) und die Zeilennummer im Transkript (Z).

„Du bist nicht der Verlierer, wenn du ein Problem hast und es löst. Du bist am Ende der Gewinner“ (FG3, B1, Z275).

Diese Aussage unterstreicht, dass ausgehend von einem bedingungsbezogenen Stressor – der Knacknuss – eine positive, personenbezogene Ressource entstehen kann. Häufig bestehen diese Knacknüsse seit einiger Zeit im Unterricht, die Lehrperson konnte sie allerdings nicht bewältigen. Im Rahmen des Luise-Projekts fühlte sich eine Lehrperson hoch motiviert, die Knacknuss endlich anzugehen. Diese Motivation übertrug sich auch auf die Klasse:

„In meinem ersten Projekt war ich hoch motiviert, weil ich gemerkt habe, das ist wirklich eine Knacknuss, an der ich seit Jahren dran bin. Und ich hatte die Motivation, durch das Projekt auch gemerkt. Das haben auch die Kinder gemerkt. Und ich hatte das Gefühl, das war wirklich eine gute Sache“ (FG4, B7, Z57).

Die Luise-Weiterbildung kann eine Art indirekte Ermutigung darstellen, eine Herausforderung im Unterricht anzugehen, und bietet dabei eine Struktur sowie die Möglichkeit zur Reflexion (FG4, B5, Z24). Die direkte Erfahrung, dass Luise in der eigenen Klasse wirkt und die gesetzten Ziele sichtbar gemacht werden, ermutigt eine Lehrperson, Luise wieder anzuwenden:

„Einfach so, weil ich es gut finde und weil ich es an mir selber erfahren habe, dass es gut tut, wenn man das sichtbar macht“ (FG2, B1, Z172).

Das positive Gefühl, das im Zusammenhang mit Luise ausgelöst wird, unterstützt die Erhöhung der Selbstwirksamkeit. Ein weiteres Gefühl, das in Verbindung mit Luise gebracht wird, ist Zufriedenheit durch das gemeinsame Erreichen der Ziele:

„[...] ich bin jetzt mal mit dem zufrieden, was passiert ist während dieser Woche. Das hat mir jetzt mal gereicht. [...] Für mich stimmt das so“ (FG2, B1, Z82).

Sich auf eine Knacknuss im Unterricht festzulegen, erfordert auch Mut, andere störende Themen des Unterrichts vorerst nicht in den Fokus zu nehmen. In der ganzen „Flut, Schritt für Schritt zu gehen“ zwingt einen ein bisschen zu diesem Mut. „Aber schlussendlich ist der Zwang gar nicht schlecht“ (FG4, B7, Z54). Sich auf Luise einzulassen, bedeutet für eine Lehrperson auch ein Stück weit zu experimentieren. Sie beschreibt dies als ein wichtiges Gelingenselement (FG3, B2, Z153). Durch die Unterstützung im Projekt und die festgelegte Struktur kann die Lehrperson ihre Herausforderung des Unterrichts Schritt für Schritt bearbeiten. Diese Vorgehensweise ermöglicht einerseits eine Entlastung und andererseits Ermutigung. Eine weitere Gelingensbedingung von Luise stellt die Haltung und Motivation der Lehrperson gegenüber dem Projekt dar. Als Lehrperson muss man von Luise überzeugt sein, um auch die Klasse vom Projekt zu begeistern, sodass die Ziele gemeinsam erreicht werden können:

„Ich glaube nicht mal nur Beharrlichkeit, aber einfach auch, du musst Herzblut haben. [...] Du musst überzeugt sein. Und wenn du merkst, ich will das unbedingt, und die Schüler merken, dass auch der Lehrer begeistert ist von dem oder zeigt zumindest Motivation. Das ist für mich ein ganz wichtiger Punkt“ (FG3, B3, Z139).

Die überzeugte Haltung und die Motivation der Lehrperson verweist auf ihre subjektive Gewissheit, über welche die Lehrperson bei der Umsetzung von Luise verfügen muss, um das Projekt erfolgreich in der Klasse umzusetzen. Dass Luise nachhaltig wirkt und die Lehrperson auch nach Projektschluss von ihren Handlungen profitieren kann, unterstreicht die Entlastung durch Luise und verleiht der Lehrperson ein wirksames Gefühl:

„Und ich hatte noch im nachfolgenden Jahr das Gefühl, ich profitiere von dem“ (FG3, B2, 45).

4.1.1.1 Handlungsintension

Inwiefern Luise zur Selbstwirksamkeit der teilnehmenden Lehrperson beitragen kann, soll im folgenden Abschnitt verdeutlicht werden. Handlungsintensionen stellen eine wesentliche Voraussetzung für die Lehrer-Selbstwirksamkeit dar. Indem die Lehrperson die Absicht äussert, weitere Herausforderung des Unterrichts anzugehen, zeigt sich die subjektive Gewissheit zur Bewältigung bevorstehender, anspruchsvoller Aufgaben:

„Etwas, das ich wirklich nicht mache, um es jemandem zu präsentieren, sondern wirklich etwas, was ich für mich mache. Wegen dem würde ich auch sagen, dass ich es nochmals machen würde“ (FG2, B4, Z166).

Durch Luise wird der Lehrperson eine systematische Vorgehensweise vermittelt, um eine pädagogische oder didaktische Knacknuss im eigenen Unterricht anzugehen. Mit Hilfe dieser Bewältigungsstrategie soll die Lehrperson befähigt und ermutigt werden, weitere Herausforderung im Unterricht zu bewältigen. Dass dies im Rahmen der Luise-Weiterbildung gelungen ist, bestätigt die folgende Aussage:

„[...] Ich weiss jetzt, wenn ich wieder einmal an einen Punkt gelange, irgend bei kleineren und grösseren Dingen, dass ich eigentlich so ein Instrument habe, wo ich weiss, das funktioniert. Und der Aufwand und Ertrag war bei diesem Projekt jetzt absolut stimmig. Und ich bin überzeugt, das werde ich auch schaffen bei einem weiteren Projekt, auch wenn ich nicht begleitet werde. [...]“ (FG2, B6, Z126).

Besonders die Aussage, dass die Person überzeugt ist, selbständig ein weiteres Projekt umzusetzen, kann als Beitrag von Luise zur Lehrer-Selbstwirksamkeit verstanden werden. Diese Überzeugung zeigt sich auch bei einer weiteren Lehrperson, deren Ziel es ist, eigenständig herausfordernde Situation des Unterrichts mit Luise zu bearbeiten:

„[...] wieder etwas zu machen, wenn ihr nicht mehr kommt, das ist das Ziel. Und es nicht darum gemacht habe, weil ihr jetzt gekommen seid. Und das von der Schulleitung so hineingegeben wurde, sondern, dass ich das wieder mache, das muss wirklich das Ziel sein [...]“ (FG2, B1, Z172).

Eine weitere Lehrperson einer anderen Fokusgruppe teilt diese Zuversicht. Durch die positive Erfahrung mit Luise und wegen des systematischen Vorgehens traut sie sich auch zu, ohne Begleitung Luise beim einer neuen Knacknuss Luise selbständig anzuwenden:

„Aber ich glaube jetzt, nachdem wir das hier machen konnten, kann ich mir vorstellen, so ein Blatt auch mal hervor zunehmen und für mich das unbegleitet zu machen. Das kann ich mir wirklich sehr gut vorstellen“ (FG4, B1, Z106).

Das strukturierte Vorgehen beim Lösen einer Herausforderung analog des 5-Schritte-Modells wird als hilfreich erachtet und verleiht einer Lehrperson das Gefühl, fast jede Herausforderung angehen zu können:

„[...] sehr hilfreich, dieses Raster. Dass wenn man an so eine Herausforderung rankommt, dass man wie eine Idee hat, wie man eigentlich fast jede Herausforderung angehen kann“ (FG4, B2, Z26).

Diese Zuversicht ist ein weiterer Hinweis, dass Luise zur Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen beitragen kann, indem die Lehrperson die Zuversicht entwickelt, weitere Herausforderungen anzugehen. Die Erkenntnis, dass mit Luise Herausforderungen im Unterricht auch konkret mit den Schülerinnen und Schülern angepackt werden können, ohne dass sie aufgeschoben werden, ermutigt eine weitere Lehrperson, in Zukunft diese Herausforderungen frühzeitig anzugehen:

„ [...] Aber das es eben trotzdem wert ist, angegangen zu werden, denn es ist einem nachher viel wohler ist. Und eben, es kann dann so Prozesse auslösen, dass jetzt gerade die Kinder von sich aus anders machen möchten oder gar nicht nur für mich. Einfach, dass man nicht immer findet, schlimm ist es ja nicht, also lassen wir es mal. Sondern dass man es eben mal angeht, auch wenn es nicht so schlimm ist“ (FG4, B3, Z94).

Ausschlaggebend für diese Lehrperson, weitere Knacknüsse frühzeitig anzupacken, ist, dass sie sich danach viel besser fühlt. Diese Tatsache zeigt auf, dass Luise eine Bewältigungsstrategie für Lehrpersonen sein kann, die persönlichen Ressourcen zu stärken. Ein weiteres Gefühl, dass durch Luise unterstützt wird, ist Mut. Eine Lehrperson beschreibt, dass man durch Luise auch den Mut gewinnt, weitere herausfordernde Knacknüsse anzupacken und nutzt dazu die Analogie eines Sprungbrettes:

„[...] Für mich hatte es eben ein bisschen etwas von dem Sprungbrett. Von dem, dass man mit etwas Mut aufsteigen muss und dann bringt es dich irgendwo hin. Ich möchte jetzt nicht einfach warten, bis ich da die nächste Luise Weiterbildung habe und sage, ich lasse jetzt einfach mal alles laufen und dann

schauen wir dann wieder, was ich für eine neue Knacknuss habe. Das begleitet mich jetzt, das neue Denken. [...]“ (FG4, B1, Z106).

Die Aussage dieser Lehrperson verdeutlicht auch, dass die Zuversicht gestiegen ist, weitere Herausforderungen des Unterrichts anzugehen. Die Lehrperson erlebt sich aufgrund der Erfahrungen mit dem Luise-Projekt als wirksam und will die neue Bewältigungsstrategie wieder anwenden.

4.1.2 Elemente von Luise, welche zur Lehrer-Selbstwirksamkeit beitragen

Nebst allgemeinen Aussagen zur Lehrer-Selbstwirksamkeit und konkreten Handlungsintentionen werden im folgenden Abschnitt die Elemente von Luise in Verbindung zur Selbstwirksamkeit gesetzt, welche die meisten Codierungen aufweisen. Die Identifikation dieser Kategorien erfolgte mit Hilfe der Funktion *Code-Matrix-Relations* in *MaxQDA*. Diese Code-Mal-Code Matrix verdeutlicht die wechselseitigen Überschneidungen ausgewählter Kategorien (Kuckartz, 2014). Die folgenden Elemente von Luise weisen die meisten Überschneidungen mit der Kategorie Selbstwirksamkeit auf: *Weiterbildungsformat*, *Auseinandersetzung mit der Knacknuss*, *Lehrer-Schüler-Beziehung* und *Lernpartnerschaft und Kollegiale Beratung*. Die Kategorien zu den Elementen wurden induktiv – aus den Inhalten der Transkripte gebildet – und sind infolgedessen sehr nah am Untersuchungsgegenstand.

4.1.2.1 Weiterbildungsformat Luise

Im alltäglichen Unterrichten begegnet die Lehrperson immer wieder Herausforderungen, welche sie bereits mit unterschiedlichen Herangehensweisen und Lösungsversuchen versucht hat zu bewältigen. Im Rahmen des Luise-Projekts bearbeitet die Lehrperson solche wiederkehrenden, störenden Herausforderungen ihres Unterrichts begleitet und konkret anhand des 5-Schritte-Modells. Eine Lehrperson berichtet, dass sie selbst immer wieder Versuche zur Bewältigung der Herausforderung unternommen hat, diese jedoch schnell wieder in den Hintergrund gerückt sind und beschreibt, dass dadurch ein Frust entsteht. Durch Luise hat sie eine Bewältigungsstrategie erfahren. Mit Hilfe dieser wurde sowohl für die Kinder wie auch für die Lehrperson klar, wie wichtig es ist, dran zu bleiben um zufriedener zu werden:

„[...] Und so schnell, wie ich davon begeistert war, so schnell ist es auch wieder in den Hintergrund gerückt. [...] Das ist dann eben dieser Frust und ich glaube jetzt so ein bisschen zu merken, hey, wenn ich etwas anpacke, dann richtig und dann bleib ich dran. Weil sonst ist es schade, etwas hervor zunehmen, den Kindern vorzustellen und nachher ihnen auch zu zeigen, es ist mir dann trotzdem zu wenig wichtig, oder ich nehme mir die Zeit nicht, um darauf zurück zu kommen. [...] Und dann glaube ich auch, dass ich zufriedener werde [...]“ (FG4, B6, Z136).

Die Luise-Weiterbildungstage werden in enger Absprache mit der Schulleitung geplant und in bestehende Zeitfenster integriert. Dies verschafft der Lehrperson die Möglichkeit, sich bewusst mit dem Luise-Projekt auseinanderzusetzen, was die folgende Aussage einer Lehrperson bestätigt:

„Das Gefühl zu haben, da komm ich jetzt endlich einen Schritt weiter, einfach, weil ich endlich die Zeit dafür investieren darf“ (FG4, B7, Z61).

Dass während eines bestimmten und begrenzten Zeitraums ganz bewusst eine Knacknuss angepackt werden kann, beschreibt eine Lehrperson als ermutigend:

„ [...] die Ermutigung etwas anzupacken und zwar ganz konkret und bewusst, während eines bestimmten, begrenzten Zeitraums“ (FG4, B6, Z112).

Auf die Frage, welches Gefühl das bei der Lehrperson auslöst, antwortet sie: „erleichternd, entlastend“ (FG4, B6, Z114). Eine weitere Lehrperson umschreibt ihre Situation mit „Wohlbefinden, ich fühle mich wirklich wohl. Die Jugendlichen sind dabei. Und mein Tandempartner auch“ (FG1, B3, Z5).

„Auch eine Erleichterung. Aber auch überhaupt nur schon zu merken, in dieser Zeit, während man Luise als Projekt entwickelt, dreht man sich so viel um das Ganze, schaut es von jeder Seite an. Schlussendlich das Gefühl zu haben, ah, jetzt hab ich ein Instrument, jetzt hab ich etwas, das mir auf meinem Weg helfen kann“ (FG4, B7, Z63).

Diese Ermutigung einerseits und die konkrete Bewältigungsstrategie durch das Instrument verdeutlichen den Gewinn von Luise hinsichtlich der Selbstwirksamkeit. Luise entlastet die Lehrperson im Unterricht, indem sich das Projekt auf eine spezifische Unterrichtssituation bezieht. Dieser Fokus hebt sowohl für die Lehrperson wie auch für die Klasse den Anspruch auf, dass das Ziel in jeder einzelnen Lektion erfüllt werden muss.

„Ich merke, wenn ich das nicht machen würde oder nicht hätte, dann hätte ich wie den Anspruch, es muss jetzt immer klappen, es ist jetzt immer Luise. [...] Und dadurch, dass ich es zeitlich einschränke, kann ich mich auch entlasten. Zu bestimmten Zeitfenstern den Fokus darauf zu legen. Es wird dann auch nicht so etwas Übergrosses. Aber dann, wenn es stattfindet, dann ist es wirklich ernst. Auch für die Kinder, dass dann wirklich darauf geschaut wird [...]“ (FG4, B4, Z44).

„Am Anfang dachte ich eigentlich, besser immer, aber ich habe dann schon gemerkt, es ist schon gut diese halbe Stunde, und dann macht man es eben auch. Und die Kinder profitieren trotzdem für die andere Zeit eben auch davon“ (FG4, B3, Z50).

Massgeblich tragen dazu auch die s.m.a.r.t. definierten Ziele bei, welche die Zielerreichung im Voraus festlegen und somit das Vorhaben konkret leiten. Während der Luise-Weiterbildung werden konkrete Themen des persönlichen Unterrichts aufgegriffen und konkret bearbeitet. Diesen direkten Nutzen auf das Kerngeschäft Unterricht beschreibt eine Lehrperson wie folgt:

„[...] ist es schon etwas vom Einzigem, wo ich sagen kann, da bin ich wirklich weitergekommen. Das hat jetzt wirklich etwas gebracht“ (FG2, B6, Z132).

Die Aussage, dass die Lehrperson sich weiterentwickeln konnte, ist ein weiterer deutlicher Hinweis, dass Luise zur Selbstwirksamkeit von Lehrperson beiträgt, indem sie durch positive Gefühle und direkte Erfahrungen im Unterricht ihre Wirksamkeit erfahren. Das Weiterbildungsformat Luise umfasst auch die Begleitung durch die Luise-Coachs, welche einerseits die Lehrperson bei der Planung und Vorbereitung des Luise-Projekts unterstützt, wodurch sich die Lehrperson eher an das Selbstevaluationsprojekt heranwagt:

„[...] Aber ich hätte sicher nicht, wenn jemand mir das jetzt erzählt hätte, es gibt denn das mach doch mal, das hätte ich nicht gemacht“ (FG4, B1, Z106).

Andererseits bietet die externe Begleitung den Rahmen für einen moderierten Austausch mit der Lern- bzw. Kursgruppe, was eine Lehrperson positiv verstärkt hat:

„Aber das ist so ein guter Rahmen, mit Gleichgesinnten, moderiert von aussen. Das hat mir etwas gebracht. Das habe ich gerne gemacht. [...] Das hat mir gut getan“ (FG2, B1, Z. 117).

Durch die unterschiedlichen Weiterbildungsmodule (Starttag, Zwischenstopp, Präsentationsanlass) erfährt die Lehrperson, dass andere Lehrpersonen mit denselben Herausforderungen im Unterricht konfrontiert werden:

„Also, ich bin häufig in den Zwischenstopps dringesessen und habe gesagt, das, was sie heute erzählt haben, das Problem habe ich auch“ (FG3, B3, Z272).

Von anderen zu erfahren, was sie in der Klasse umgesetzt haben und wie es ihnen und der Klasse dabei ergangen ist, beschreibt eine Lehrperson als bereichernd:

„Ich habe es super interessant empfunden, am Schluss zu hören, was die andern alles gemacht haben. [...] Das hat mich auch sehr bereichert“ (FG2, B3, Z152).

Zudem erfahren die Lehrpersonen während den Weiterbildungsmodulen, dass Luise bei Anderen wirkt. Durch diese stellvertretene Erfahrung gewinnt die Lehrperson Zuversicht, ein solches Luise-Projekt auch anzupacken:

„Vor allem an dem Zwischenstopp, wenn du siehst, dass die Lehrperson vorne sagt, es funktioniert. Dann kannst du sagen, ja gut, eigentlich könnte ich das das nächste Jahr genau gleich einmal probieren mit derselben Intervention. Das ist auch das Schöne an Luise“ (FG3, B4, Z274).

4.1.2.2 Lernpartnerschaften und kollegiale Beratung

Ein zentrales Element der Luise-Weiterbildung stellen die Lernsettings der kollegialen Beratung und der Lernpartnerschaften dar. Im Austausch mit anderen Kolleginnen und Kollegen erfahren die Lehrpersonen einerseits Unterstützung und andererseits Entlastung. Wie sich diese äussern, wird im Folgenden mit Aussagen der Lehrpersonen beschrieben.

Sowohl während dem Luise-Starttag als auch während der Umsetzungsphase tauschen sich die Lehrpersonen in Lernpartnerschaften und kollegialer Beratung aus. Nebst Einzelprojekten können die Lehrpersonen auch ein gemeinsames Luise-Projekt mit anderen Luise-Lehrpersonen realisieren (Tandemprojekt). Hierbei berichtet eine Lehrperson, dass durch diese Zusammenarbeit die Aufgaben den Ressourcen entsprechend in der Gruppe verteilt werden konnten und dadurch eine Entlastung stattfand:

„[...] Wir konnten uns so aufteilen, dass es für jeden eine Entlastung war. [...] Und so hat mich das eigentlich völlig entlastet. Das war für mich in dieser Form wirklich eine Entlastung. Und es hat mir auch Spass gemacht. Am Anfang dachte ich, oh nein, nicht noch mal etwas. Und es hat mir den Druck auch weggenommen, als wir es vorbesprechen konnten“ (FG4, B1, Z27).

Durch den Austausch und die gegenseitigen Einblicke in den Unterricht erfahren Lehrpersonen, dass andere Kolleginnen und Kollegen ebenfalls mit wiederkehrenden Herausforderungen konfrontiert sind. „Du bist nicht allein“ (FG3, B1, 271). Die negative Ausgangslage kann sowohl innerhalb der Lerngruppe wie auch in der Klasse ins Positive gewendet werden:

„Mit Luise merkt man eben auch, dass jemand anderes das Problem auch hat. Und ich habe, wie das Gefühl, wir sind das Problem lustvoll angegangen und sonst denkt man häufig, oh was soll man jetzt dass das anders wird. Mehr so negativ angehaucht. Und hier ist man wirklich lustvoll dran. Dass es auch für die Kinder wirklich lustvoll ist, jetzt etwas zu erreichen, was jetzt bei uns vorher so etwas negativ ankam. Das es mehr eine lustvolle Art war“ (FG4, B3, Z69).

4.1.2.3 Datenerhebungsinstrument und Visualisierung

Das Sichtbarmachen der Daten während des Unterrichtens, mit hoher Beteiligung der Schülerinnen und Schüler, ist *das* zentrale Element bei Luise. Folglich können durch dieses Element direkte Erfahrungen zur Wirksamkeit des Instruments auf der einen Seite, aber auch die Wirksamkeitserfahrung der

Lehrperson auf der anderen Seite entstehen. Zur Datenerhebung während des Unterrichts nutzt die Lehrperson ein für ihre Klasse und das Luise-Projekt passendes Datenerhebungsinstrument, wobei die erhobenen Daten direkt sichtbar gemacht werden. Dem Sichtbarmachen bzw. der Visualisierung dieser Daten kommt im Luise-Projekt eine zentrale Bedeutung zu, wie die Aussage dieser Lehrperson bestätigt:

„Es war sichtbar. [...] Man merkte irgendwie, dass es wohl gelingt, höchst wahrscheinlich. Und die Freude darüber wurde noch grösser und dass es so sichtbar gewachsen ist. Wirklich sichtbar. Und nicht einfach abarbeiten von irgendwelchen Lernzielen, das ist ja auch gut, die kann man ja auch sichtbar machen. Aber so richtig greifbar, sichtbar das hat mir gefallen“ (FG2, B1, Z20).

Die entstandene Zuversicht, dass das Projekt gelingt, ermutigt die Lehrperson und die direkte Rückmeldung, dass sich die Knacknuss deutlich verkleinert, wirkt unmittelbar auf die Wirksamkeitserfahrung der Lehrperson. Dass dieses Instrument bei Bedarf – wenn die Knacknuss erneut auftaucht – in der Klasse wieder angewendet werden kann, stellt eine Entlastung dar. Mehrere Befragte berichten, dass sie das Instrument nach dem offiziellen Luise-Projekt weiterhin in der Klasse verwenden:

„[...] ich setzte es eigentlich schon noch viel ein. [...] Aber halt eben nicht nur noch beim Freispiel sondern auch bei Gelegenheiten, wenn ich mit einem Kind etwas fertig machen möchte, habe ich die Uhr [Datenerhebungsinstrument] auch gebraucht“ (FG2, B5, Z102).

Der Rückgriff auf das bekannte Instrument führt zur kurzfristigen Entlastung der Lehrperson während des Unterrichts, indem die Schülerinnen und Schüler wieder an das Luise-Projekt erinnert werden und dadurch ihr Verhalten anpassen.

„Aber für mich ist so wie Bewusstsein, ich habe eine Möglichkeit von dem, wenn es mich wieder nervt, drei vier Kinder, dass man das wieder in der Gruppe machen kann“ (FG4, B2, Z116).

Eine Lehrperson nutzt das Bild eines Werkzeugkastens, aus welchem ein Instrument gezückt werden kann, wenn man im Unterricht ansteht:

„Für mich ist es, wie ein neues Instrument, das sehr hilfreich ist. Es ist wie etwas mehr im Werkzeugkasten, wenn man nicht mehr weiterkommt, das man zücken kann“ (FG4, B4, Z110).

Eine weitere Lehrperson bestätigt diese Aussage und beschreibt, wie im Rahmen der Luise-Weiterbildung die Werkzeuge verdichtet und aufgewertet werden um es von A-Z in der Klasse durchzuführen:

„Ich habe einfach gespürt, dass du mir so sehr aus dem Herz sprichst. Es hat so wie das Werkzeug, das wir alle kennen, verdichtet oder aufgewertet, dass es uns wieder bewusst macht, wie man es einsetzt und eben nicht so "wischiwaschi" braucht sondern wirklich von A-Z durchführt [...]“ (FG4, B1, Z. 138).

Diese Analogie zum Werkzeug verdeutlicht, dass Lehrpersonen eine Bewältigungsstrategie erarbeiten, die sie für weitere Herausforderungen wieder anwenden können. Diese Zuversicht durch die positiven Erfahrungen nimmt massgeblich Einfluss auf die Selbstwirksamkeit.

4.1.2.4 Auseinandersetzung mit der eigenen Knacknuss

Die konkrete Auseinandersetzung mit einer individuellen Knacknuss des eigenen Unterrichts stellt für viele Lehrpersonen ein weiteres positives Element von Luise dar, welches sie in ihrer Selbstwirksamkeit unterstützt.

Dass während des Luise-Projekts eine eigene Knacknuss des Unterrichts unter die Lupe genommen werden kann und mit Hilfe eines strukturierten, begleiteten Vorgehens gelöst werden kann, gab einer Lehrperson die Motivation, sich bewusst mit der Knacknuss auseinanderzusetzen.

„[...] dass ich sie strukturiert, bewusster angehen konnte. Wo ich vorher eher so dachte, ja das ist etwas das mir so nicht passt. Aber es hat mir wie den Stoss gegeben, mich da hinein zu vertiefen. Und nicht einfach so ein bisschen neben her geht“ (FG4, B5, Z126).

Durch die vertiefte Auseinandersetzung mit der eigenen Knacknuss, können die Annahmen, die zur Begründung der Knacknuss führen, differenziert und von unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden, um konkrete Lösungsschritte abzuleiten:

„Und indem man den Fokus darauf legt, kann man wirklich mal "auseinander beindeln", was ist eigentlich genau das Problem und wie könnte ich eine Lösung finden für diese Problem. Das ist etwas das mir hilft. Beim Namen nennen und dann schrittweise vorgehen“ (FG4, B5, Z, 57).

Diese Auseinandersetzung ermöglicht der Lehrperson die Zerlegung der Herausforderung, um es Schritt für Schritt zu bearbeiten. Die direkte Auseinandersetzung mit der Knacknuss führte bei einer Lehrperson in der Vorbereitung des Luise-Projekts zu Lösungsansätzen.

„[...] Und das habe ich so im Positiven. [...] für mich war die Lösung eigentlich schon, aus diesen Gedanken raus, hatte ich schon Lösungsansätze entwickelt. Das ist bei mir so positiv, wenn ich zurückblicke“ (FG1, B6, Z19).

Diese Aussage unterlegt, dass die Lehrperson über genügend Ressourcen für mögliche Lösungsansätze verfügt, diese jedoch im getakteten Unterrichtsalltag nicht aktivieren konnte. Durch Luise können mögliche Handlungsstrategien unterstützt und bewusst aktiviert werden. Rückblickend auf das Luise-Projekt stellt eine Lehrperson fest, dass sich nach genauer Betrachtung und den Erhebungsphasen die

Knacknuss als kleiner herausgestellt hat, als anfänglich angenommen. Diese Erkenntnis entlastet die Lehrperson und relativiert die Belastung, welche zu Beginn des Luise-Projekts bestand.

„Und wir haben nachher herausgefunden, nach dem Projekt, dass eigentlich das gar nicht so ein grosses Problem ist. Das heisst, dadurch, dass wir es beobachtet haben selber, und herausgefunden haben oder dadurch dass wir etwas damit gemacht haben, war es uns auch wohler. Weil wir gemerkt haben, es ist eigentlich gar nicht so ein Problem. [...] Vielleicht waren es zwei drei, und wenn wir die im Schach halten konnte, was es gar nicht so schlimm. Und das ist uns vor nicht aufgefallen. Wir können mit dem absolut gut so weitermachen, ohne dass es eigentlich ein Problem ist. Und das ist eigentlich das, was es bei mir ausgelöst hat. Ein bisschen die Probleme herunterzustufen und zu überlegen, ist etwas, was hier nicht läuft, etwas das man angehen muss“ (FG2, B4, Z105).

4.1.2.5 Verstärkung Lehrer-Schüler-Beziehung

Die Verstärkung der Lehrer-Schüler-Beziehung durch Luise ist ein sehr entscheidender Effekt, welcher sowohl die Selbstwirksamkeit der Lehrperson, wie auch jene der Schülerinnen und Schüler bestärken kann.

Indem die ganze Klasse am Luise-Projekt beteiligt und involviert wird und im Anschluss der Erhebungsphasen meist ein kurzer Austausch zu den Ergebnissen stattfindet, kann die Lehrer-Schüler-Beziehung verstärkt werden. Ein Beispiel hierfür liefert eine Lehrperson, welche im Nachgespräch mit zwei Schülerinnen ein Verständnis für deren passives Handeln während den Plenumsdiskussionen entwickelt hat:

„Aber ich habe es so für mich gelöst, dass ich es einfach akzeptiert habe, und wirklich das Gefühl gehabt habe, doch so viel Freiraum muss ich denen auch geben. Sie haben sonst ihre Leistungen ja gebracht“ (FG3, B2, Z54).

Luise stellt für die Lehrperson im Unterricht auch eine Entlastung dar, indem die Schülerinnen und Schüler mit in die Verantwortung genommen werden, um das gemeinsame Ziel zu erreichen. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ihr selbständiges Handeln beispielsweise weiter, wodurch die Lehrperson entlastet wird:

„[...] als Entlastung für mich, dass sie nicht immer zu mir kommen. Also bei unserem Projekt jetzt mit dem Streiten, gibt mir eine Lösung, dass sie wie andere Muster lernen. Eine Entlastung“ (FG4, B2, Z83).

Dieses gegenseitige Verständnis kann zu einer Entlastung für beide Parteien führen. Durch den direkten Einbezug ins Luise-Projekt werden die Schülerinnen und Schüler in die Verantwortung genommen, wodurch sich die Lehrperson besser auf ihr eigenes Handeln und den Unterricht konzentrieren kann:

„Aber eben, nochmals, ich schiebe die ganze Verantwortung auf die Klasse ab. Das bin nicht ich, der sagt, jetzt hält rot oder grün auf. Sondern ich schiebe das ab. Das ist nur ein Mittel, dass sie sich selber einschätzen. Und das hat auch funktioniert in dem Moment“ (FG3, B4, Z129).

Dass die Lehrperson mit der Lösung ihrer Knacknuss nicht alleine ist, und dabei die Schülerinnen und Schüler aktiv in den Prozess einbinden kann, verdeutlicht die folgende Aussage:

„[...] wenn man wieder einmal ein Problem hat oder etwas stört im Unterricht, dass man das mit den Kindern zusammen anschauen kann und kommuniziert und sie miteinbezieht, in die Lösung. Und nicht alles selber machen will, wie man jetzt den Unterricht planen und vorbereitet und durchführt, sondern das den Kindern auch mal kommunizieren und sie auch teilhaben lassen. Und zusammen das angehen. Das würde ich für mich mitnehmen“ (FG2, B2, Z123).

Diese Erkenntnis, die Schülerinnen und Schüler aktiv in den Prozess miteinzubeziehen und dadurch an der Problemlösung teilzuhaben, kann die Lehrperson im Vorgehen unterstützen und zur Entlastung sowohl der Lehrperson wie auch der Schülerinnen und Schüler beitragen. Eine Lehrperson beschreibt, dass die Freude und der Spass der Schülerinnen und Schüler am Luise-Projekte und den Methoden und Materialien für sie ein wesentlicher Faktor war, dass das Projekt in der Klasse durchgeführt wurde.

„Ich glaube, wenn nur ich Freude an einem Projekt hätte und merken würde, dass es bei den Kindern überhaupt nicht anklingt, was man macht. Dann würde ich es, glaube ich, schnell wieder verwerfen. Aber zu sehen, dass sie auch stolz auf sich sind. Zu sehen, dass sie von sich aus weiterfahren möchten und die Methoden und das Material auch nutzen, die wir bereitstellen, da seh ich schon etwas sehr tolles in dieses Projekt, dass es auch den Kindern Spass macht“ (FG4, B6, Z37).

Diese direkt erlebten positiven Gefühle und Emotionen in der Klasse lassen darauf schliessen, dass sich die Lehrperson in dieser Situation auch als wirksam empfunden hat und sie während des Projekts unmittelbar die Zuversicht erfahren hat, dass die Schülerinnen und Schüler motiviert sind, bestärkt den Zuwachs zusätzlich. Gemeinsam mit der Klasse etwas zu erarbeiten, beschreibt eine Lehrperson als Erfolgserlebnis (FG2, B3, Z25). Indem das Projekt über eine längere Zeit im Unterricht angegangen werden konnte und dies auf eine Art und Weise, die der Klasse und auch der Lehrperson Spass machte, führt zu einer guten Veränderung (FG3, B1, Z21). Die direkte Rückmeldung durch die Klasse beschreibt eine weitere Lehrperson als einen wesentlichen Punkt von Luise.

„[...] du selber profitierst natürlich auch, weil sie dir dadurch auch etwas zurückgeben“ (FG3, B3, Z32). Ausserdem entsteht ein „Goodwill“ von Seiten der Schülerinnen und Schüler, wenn man die Herausforderung anpackt und nicht gleichgültig ist (FG3, B3, Z34). Diese Motivation, gemeinsam die Knacknuss anzugehen, kann durch die Lehrperson auf die Schülerinnen und Schüler übertragen werden:

„Man hat gemerkt, das trägt Früchte. Und wenn man den Schülern erzählt hat, was man macht. Die Schüler sind dann wiedergekommen und haben gesagt, machen wir das wieder. Also sie sind eigentlich auch begeistert gewesen. Sie haben das auch gemerkt, dass es besser ist“ (FG3, B1, Z27).

Diese Aussage bestätigt auch eine Lehrperson einer anderen Fokusgruppe und hebt die Einfachheit des Instruments bzw. der Umsetzung im Unterricht hervor, was zu einer Erleichterung ihrerseits geführt hat:

„Ich finde auch mit sehr einfachen Mittel etwas was den Kindern nachher so viel Freude gemacht hat. Das war auch für mich eine Erleichterung, dass wir das so einfach umsetzen konnten. Und es gut ankam und die Kinder gut mitgemacht haben“ (FG2, B3, Z120).

4.2 Fokusgruppe mit Schülerinnen und Schülern

Damit die Ergebnisse der Fokusgruppe mit den Schülerinnen und Schüler besser im Kontext verstanden werden, erfolgt eine kurze Beschreibung der Ausgangslage: Das Luuise-Projekt wurde im Schwerpunktfach Musik mit 14 Schülerinnen und Schülern einer zweiten Gymnasiumsklasse durchgeführt. Die Knacknuss bestand darin, dass einzelne dominante Schülerinnen und Schüler sehr viel Aufmerksamkeit im Unterricht beanspruchen und dabei einen konzentrierten Unterrichtsverlauf durch ihre Wortmeldungen stören bzw. dadurch mögliche Wortmeldungen der übrigen Schülerinnen und Schüler verhindern. Während jeweils 15 Minuten im Frontalunterricht, welche durch ein Anfangs- und Schlussignet gekennzeichnet waren, durften die Schülerinnen und Schüler keine Zwischengespräche führen und mussten mindestens eine Frage an die Lehrperson⁴⁶ stellen. Im Anschluss schätzten sie anhand einer Kriterienliste ihren Erfolg (grüne Karte) oder Misserfolg (rote Karte) in Bezug auf die Vorgabe ein. Die Ergebnisse wurden durch die Lehrperson direkt in der Lektion in eine Excel-Tabelle übertragen, auf den Beamer projiziert und danach kurz in der Klasse besprochen.

Nachfolgend werden ausschliesslich die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler präsentiert, welchen Nutzen die Lehrperson aus ihrer Sicht aus dem Luuise-Projekt gewonnen hat. Diese Aussagen stehen in direktem Zusammenhang mit der erlebten Selbstwirksamkeit der Lehrperson und dem vorliegenden Untersuchungsgegenstand. Die weiteren Erkenntnisse aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler werden in die weitere Begleitforschung zu Luuise aufgenommen und weiterbearbeitet.

Tabelle 5: Überblick Transkript-Auswertungen Fokusgruppen Schülerinnen und Schüler

Name	Anzahl Teilnehmende	Dauer	Anzahl Codes
FG 5	6	00:59:22	184

⁴⁶ Damit die Anonymität gewährleistet wird, werden die Aussagen bezogen auf die Lehrperson in weiblicher Form geschildert.

Insgesamt wurden 184 Codes analysiert, wovon 126 direkt mit der Schülerinnen und Schüler-Fokusgruppe in Verbindung standen (exkl. Codierung für Moderation). Die detaillierte Auslistung der Kategorien findet sich in Tabelle 6.

Tabelle 6: Übersicht Codes und Anzahl Codierungen Fokusgruppen Schülerinnen und Schüler

Hauptkategorie	Anzahl Codes	Induktive Kategorie	Deduktive Kategorie
Aussagen zur Lehrperson	23		X
Herausforderungen mit Instrument/Luise	21	X	
Kriterien im Luise-Projekt	14	X	
Über Luise gesprochen	5		X
Learning SuS ⁴⁷	7		X
Berechtigung /Akzeptanz/Optimierungsvorschläge betr. Luise	22	X	
Zielerreichung/Selbsteinschätzung während des Projekt	21	X	
Positive Beurteilung durch SuS	8		X
Motivation	3	X	
Signal	2	X	
TOTAL ANZAHL CODES		126	

Im Zentrum der Fokusgruppen-Diskussion mit den Schülerinnen und Schülern standen die Aussagen zur Lehrperson, welchen Nutzen diese aus Luise zieht. Die deduktiven Kategorien bildeten sich durch die Frageroute, die restlichen Kategorien wurden direkt – induktiv – während dem Codierungsprozess am Material gebildet.

Nach Aussagen der Schülerinnen und Schüler verhilft Luise der Lehrperson, ihre eigene Lehrmethode zu verbessern oder abzuändern:

„Ich glaube, sie hat vielleicht auch ein wenig bemerkt. Also ich finde, sie macht es wirklich gut, aber vielleicht zeigt das ihr auch, wie sie ihre Lehrmethode verbessern oder abändern könnte“ (FG5, B2, Z135).

Indem die Schülerinnen und Schüler während dem Luise-Projekt selbst die Verantwortung für ihr Lernhandeln trugen, konnte die Lehrperson „einfach mit ihrem Programm“ (FG5, B4, Z38) weiterfahren, wodurch eine Entlastung von Lärm und weiteren Unterrichtstörungen stattfand. Diese Aussage bestätigen zwei Schülerinnen und verweisen darauf, dass durch das Luise-Projekt die Lehrperson ihren Unterricht störungsfrei durchführen konnte, wodurch sie eine Erleichterung für die Lehrperson sehen:

⁴⁷ Schülerinnen und Schüler

„Ich denke, auch für sie war es viel angenehmer, wenn niemand reingeredet oder unterbrochen hat. Dass man sich wirklich einfach mal konzentriert hat. Das hat ihr sicherlich auch geholfen und ihren Job erleichtert, sag ich mal“ (FG5, B1, Z137).

„Ja, weil sie hat meistens, mal hier und dort sagen müssen, dass wir ruhiger sein sollen und die 15 Minuten hat sie wirklich, sie hat problemlos erklären können. Es war wirklich still, sie konnte den Stoff besser erklären, weil alle zugehört haben. Und sie musste nur einmal erklären, das war bestimmt auch für sie angenehmer“ (FG5, B2, Z80).

Weiter merken die Lernenden an, dass sie es geschätzt haben, dass ihre Lehrperson am Luuise-Projekt mitgemacht hat, da es ihnen aufzeigt, dass sie an ihrem Lernen interessiert ist (z.B. FG5, B1, Z163). Rückblickend beschreibt eine Schülerin das Luuise-Projekt als eine gegenseitige Lernerfahrung, welche die Klasse und die Lehrperson vereinigt hat:

„Ich denke, es war eine lernhafte Erfahrung für die Lehrperson, sowohl auch als für die Schüler. Weil halt beide Teile Fehler oder so gesehen haben oder gefunden haben und durch das kann man jetzt auch durch ein wenig Kommunikation, den Lehrunterricht ein wenig verbessern. Von beiden Seiten aus. Es war nicht nur eine einseitige Sache, also es war nicht nur ein Projekt, das nur für die Schüler oder nur für die Lehrperson ist. Es ist etwas was beide ein wenig vereinigt“ (FG5, B6, Z138).

Diese Aussage steht in direkten Zusammenhang mit dem Element *Verstärkung Lehrer-Schüler-Beziehung*. Dass das Luuise-Projekt die Klasse und die Lehrperson näher zusammengebracht hat, unterstreicht die Wirkung von Luuise. Durch den direkten Einbezug der Klasse ins Luuise-Projekt kann ein unmittelbarer Dialog über das Verhalten, Lernen und den Unterricht geführt werden, was für beide Seiten gewinnbringend sein kann. Durch das Luuise-Projekt wurde den Schülerinnen und Schülern die Verantwortung für ihr eigenes Lernhandeln übertragen, so dass die Lehrperson ihren Unterricht ohne Unterbrechungen, vor allem durch Lärm und Zwischengespräche, durchführen konnte. Das Luuise-Projekt zeigte den Schülerinnen und Schülern auf, wie häufig sie während einer 15 Minuten-Sequenz versucht waren, mit dem Banknachbarn zu sprechen oder nicht zuzuhören (z.B. FG5, B5, Z76). Eine Schülerin führt aus, dass diese Erfahrung auch aufzeigte, wie unfair teilweise dieses Verhalten gegenüber der Lehrperson ist:

„Es hat mir gezeigt, es ist wirklich unfair der Lehrperson gegenüber, manchmal, dass man reinredet. Wenn man nicht interessiert ist, ist das eine Sache, aber wenn man dann auch noch reinredet und stört, ja, das ist halt einfach nicht sehr respektvoll. Also das hat es mir gezeigt“ (FG5, B2, Z127).

5 Datenbasierte Ableitung der Erkenntnisse

Im folgenden Kapitel werden die Erkenntnisse entlang der Leitfragen der vorliegenden Untersuchung beantwortet, da diese zur Beantwortung der Hauptfragestellung dienen. Die vorliegende Untersuchung hatte zum Ziel, die Weiterentwicklung der Lehrer-Selbstwirksamkeit von Teilnehmendem im Luuise-Projekt empirisch zu erfassen. Im Zentrum der Untersuchung stand die folgende Fragestellung:

Welchen Beitrag leistet Luuise zur Weiterentwicklung der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen?

Die Daten zur Beantwortung der Fragestellung wurden durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden erhoben. Insbesondere der Hauptzugang zum Untersuchungsfeld durch die Fokusgruppen-Methode mit Lehrpersonen, Experten und Schülerinnen und Schülern ermöglichte umfassende Einblicke in die Erfahrungen mit Luuise, welche während der Fokusgruppen-Diskussion verdichtet werden konnten.

Die folgende Leitfrage diente der Ableitung der datenbasierten Erkenntnisse zur Lehrer-Selbstwirksamkeit.

- (1) Welche Quellen der Selbstwirksamkeit nach Bandura lassen sich im Rahmen der Luuise-Weiterbildung bei Lehrpersonen identifizieren?

Für die datenbasierte Ableitung des Beitrages von Luuise zur Lehrer-Selbstwirksamkeit war die folgende Frage leitend:

- (2) Welche Elemente von Luuise wirken sich positiv auf die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen aus?

Nebst personenbezogenen Ressourcen standen auch bedingungsbezogene Ressourcen im Fokus der vorliegenden Untersuchung, deren Erkenntnisse durch die folgende Leitfrage abgeleitet werden:

- (3) Inwiefern werden bedingungsbezogene Ressourcen im Rahmen der Luuise-Weiterbildung gestärkt bzw. unterstützt, um Belastungen des Berufsalltags besser zu puffern?

5.1 Erkenntnisse die zur Lehrer-Selbstwirksamkeit beitragen

Mit Hilfe der folgenden Leitfrage können die datenbasierte Erkenntnisse zur Lehrer-Selbstwirksamkeit abgeleitet werden:

- (1) Welche Quellen der Selbstwirksamkeit nach Bandura lassen sich im Rahmen der Luuise-Weiterbildung bei Lehrpersonen identifizieren?**

Zur Beantwortung dieser Leitfrage wurden alle Aussagen der Hauptkategorie *Selbstwirksamkeit* der Fokusgruppen-Teilnehmenden in die Quellen für die Entstehung von Selbstwirksamkeit nach Bandura (1997) eingeordnet. Da sich die Einordnung auf die geschilderten Erfahrungen mit dem Luise-Projekt bezog, wurde von der Selbstwirksamkeit auf die jeweilige Entstehungsquelle geschlossen. Das Modell von Bandura wurde folglich retrospektiv betrachtet. Die Abbildung 22 stellt die Einteilung der 155 codierten Selbstwirksamkeits-Äusserungen in die vier Quellen übersichtlich dar.

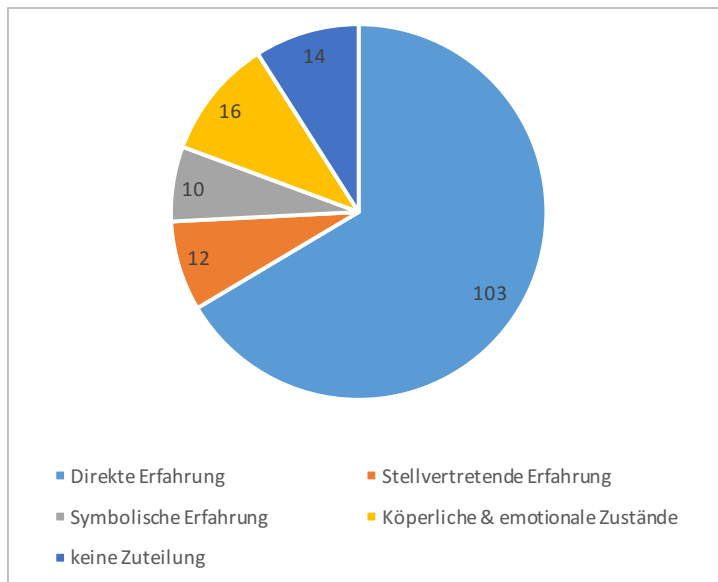


Abbildung 22: Einteilung der codierten Selbstwirksamkeits-Äusserungen in die vier Quellen von Bandura (N=155)

Die Abbildung verdeutlicht, dass sich zwei Drittel der geäusserten Erfahrungen auf die Quelle der *direkten Erfahrung* beziehen (n=107, 67%). Zwölf Aussagen zur Selbstwirksamkeit konnten der Quelle *Stellvertretende Erfahrungen* zugewiesen werden, was 8% der Aussagen entspricht. Weitere zehn Aussagen (6%) bezogen sich auf die Quelle der *Symbolischen Erfahrung* und 16 Aussagen (10%) konnten als *körperliche und emotionale Zustände* der Quelle der Selbstwirksamkeit zugeordnet werden. 14 Aussagen (9%) bezogen sich auf Handlungsintensionen bzw. Reflexion, sodass keine eindeutige Zuordnung zu einer Quelle vorgenommen werden konnte.

Dass die Quelle der **direkten Erfahrung** weitaus am meisten genannt wurde, lässt sich durch die Praxisnähe von Luise begründen. Indem Lehrpersonen ihr Projekt direkt in der Klasse umsetzen und dadurch unmittelbare Erfahrungen sammeln und erleben können, sind direkte Erfahrungen möglich. Die Mehrheit der Aussagen stehen in direktem Zusammenhang mit der Umsetzung von Luise im Unterricht, wie die folgende Aussage beispielhaft darstellt:

„Es war sichtbar. Immer wieder mit diesen Federn kam immer wieder eine dazu oder zwei. Man merkte irgendwie, dass es wohl gelingt, höchst wahrscheinlich. Und die Freude darüber wurde noch grösser und

dass es so sichtbar gewachsen ist. Wirklich sichtbar. [...] Aber so richtig greifbar, sichtbar, das hat gefallen. Das hat mir selber gefallen“ (FG2, B1, Z20).

Insbesondere die Visualisierung bzw. Sichtbarmachung der Daten während der Umsetzung führte zu vielen direkten Erfahrungen der Lehrperson. **Stellvertretende Erfahrungen** konnten die Teilnehmenden vor allem während den unterschiedlichen Lernsettings bei Luise sammeln, wie die folgende Aussage bestätigt:

„Vor allem an dem Zwischenstopp, wenn du siehst, dass die Lehrperson vorne sagt, es funktioniert. Dann kannst du sagen, ja gut, eigentlich könnte ich das das nächste Jahr genau gleich einmal probieren mit derselben Intervention. Das ist auch das Schöne an Luise [...]“ (FG3, B4, Z274).

Symbolische Erfahrungen konnten die Teilnehmenden einerseits durch die Lernpartnerschaften sammeln, indem sie sich austauschen und in ihren Vorhaben unterstützten. Andererseits kommt den Luise-Coachs bei dieser Quelle eine bedeutende Rolle zu. Sie unterstützen und beraten die Lehrperson bei der Planung ihres Luise-Projekts. Dabei können vor allem symbolische Erfahrungen im Sinne von verbalen Äusserungen der Luise-Coachs als Quelle für symbolische Erfahrungen verstanden werden, wie das folgende Beispiel zur E-Mail-Beratung zeigt:

„[...] etwas Angst, dass ich das protokollieren muss und genau sagen muss, wie wir das genau gemacht haben. Und als du dann angefangen hast, zu erklären, wie ihr euch das vorstellt. Und auch von wegen es gibt kein Falsch oder Richtig, wir geben Rückmeldungen, du kannst es nehmen, du musst es nicht nehmen [...]“ (FG1, B4, Z166).

Als **körperliche und emotionale Zustände** konnten vor allem Gefühle im Zusammenhang mit Luise identifiziert werden, wie Beispielsweise Ärger, Mut, Zufriedenheit, Entlastung und Ermutigung:

„Ich nehme so, wie zwei Dinge mit. Das Eine, die Ermutigung etwas anzupacken und zwar ganz konkret und bewusst, während einem bestimmten, begrenzten Zeitraum.“ (FG3, B6, Z112).

Mit Hilfe der Fokusgruppen-Diskussion konnten alle Quellen von Bandura, welche die Lehrer-Selbstwirksamkeit unterstützen, als mögliche Beiträge von Luise identifiziert werden. Gemäss Bandura (1997) stellt die Quelle *direkte Erfahrungen* die einflussreichste dar, da die Person unmittelbar eine Rückmeldung erhält, ob die an sie gestellten Anforderungen erfüllt wurden. Positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bilden sich dann, wenn die Person direkt erfährt, dass sich ein Erfolg nach der herausfordernden Situation einstellt. Zur erfolgreichen und effektiven Bewältigung der Herausforderungen benötigt es kognitiver, handlungsbezogener und selbstregulativen Instrumenten, welche durch Luise den Lehrpersonen bereitgestellt bzw. aktiviert werden. Bezugnehmend zur Hauptfragestellung

lässt sich festhalten, dass durch durch Luise alle vier Quellen zur Weiterentwicklung der Selbstwirksamkeit der teilnehmenden Lehrpersonen identifiziert und folglich unterstützt werden konnte.

5.2 Beitrag von Luise zur Lehrer-Selbstwirksamkeit

Zur datenbasierten Ableitung des Beitrages von Luise zur Weiterentwicklung der Selbstwirksamkeit der teilnehmenden Lehrpersonen dient die folgende Leitfrage:

(2) Welche Elemente von Luise wirken sich positiv auf die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen aus?

Durch die offene Fragestellung, welche Elemente von Luise die Lehrpersonen besonders positiv erlebten, konnten einige Elemente identifiziert werden. Diese Elemente wurden bei der Auswertung in Verbindung zur Hauptkategorie *Selbstwirksamkeit* gesetzt, mit Hilfe der Funktion *Code-Matrix-Relations* in *MaxQDA*. Die Auswertung zeigte, dass die Kategorie *Visualisierung und Sichtbarmachung* mit Abstand am häufigsten zusammen mit Selbstwirksamkeit codiert wurde. Auch die folgenden Kategorien weisen einen direkten Zusammenhang zu Lehrer-Selbstwirksamkeitsentwicklung auf: *Weiterbildungsformat, Auseinandersetzung mit der Knacknuss, Lehrer-Schüler-Beziehung* und *Lernpartnerschaft und Kollegiale Beratung*. Diese Erkenntnisse führen dazu, dass die Elemente von Luise in den Kreislauf der Lehrer-Selbstwirksamkeit von Tschannen-Moran et al. (1998) integriert werden können, wie die eigene Abbildung 23 darstellt.

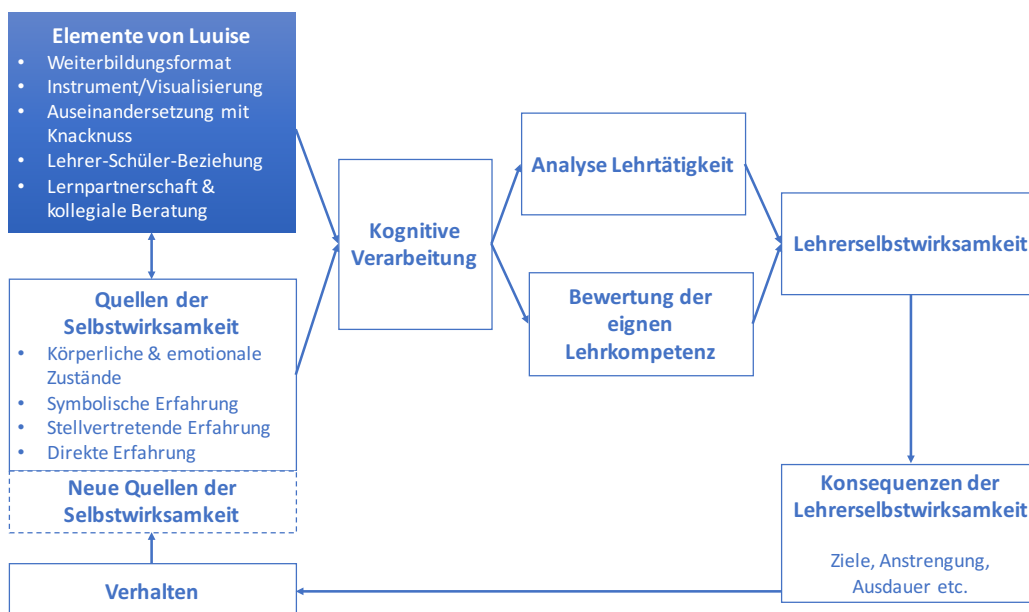


Abbildung 23: Erweiterung Verlaufsmodell Lehrer-Selbstwirksamkeit (in Anlehnung an Tschannen-Moran et. al., 1998), eigene Darstellung

Die Erweiterung des Verlaufsmodells der Lehrer-Selbstwirksamkeit durch die Elemente von Luise stellt die Wechselwirkung bzw. Rückkoppelung mit den Quellen der Selbstwirksamkeit dar. Die Elemente von Luise können in dieser Erweiterung auch als weiterer Ausgangspunkt für den Kreislauf der Entstehung von Lehrer-Selbstwirksamkeit betrachtet werden. Im Folgenden soll ein konkretes Beispiel das Verständnis der Erweiterung des Verlaufsmodells erläutern. Das gewählte Beispiel bezieht sich auf die Aussagen einer teilnehmenden Person einer Fokusgruppe (FG1, B1):

Während der Umsetzung von Luise mit der Klasse erlebte eine Lehrperson vor allem die Visualisierung als besonders wirkungsvoll, da für beide Parteien der Erfolg unmittelbar sichtbar war. Diese direkte Erfahrung in Verbindung mit dem Element *Visualisierung/Instrument* führt zur kognitiven Verarbeitung durch die Analyse der Lehrtätigkeit sowie durch die Bewertung der eigenen Lehrkompetenz. Bezüglich der Analyse der Lehrtätigkeit fühlte sich die Lehrperson im vorliegenden Beispiel motiviert und wirksam, indem die gewählte Intervention zu sichtbarem Erfolg in der Klasse führte. Die Bewertung der eigenen Lehrkompetenz bezog sich auf die spezifische Herausforderung des Unterrichts – der Knacknuss– und in welchem Masse die eigenen pädagogisch-didaktischen Kompetenzen ausreichend zur Verfügung standen, um die Situation zu meistern. Im vorliegenden Beispiel erlebte sich die Lehrperson aufgrund der Analyse und Bewertung als wirksam, was sich positiv auf die Lehrer-Selbstwirksamkeit auswirkte. Als Folge beschreibt die Lehrperson Handlungsintentionen, weitere Knacknüsse im Unterricht direkt anzugehen, ohne abzuwarten oder diese vor sich hin zu schieben.

Das Beispiel verdeutlicht den Kreislauf der Lehrer-Selbstwirksamkeit, im vorliegenden Fall entsteht dabei eine positive Spirale. Durch die erhöhte Selbstwirksamkeit dieser Lehrperson ist davon auszugehen, dass sie für wiederkehrende Herausforderungen hohe Anstrengungen und Ausdauer aufbringen wird, um die Knacknuss erneut zu bewältigen, wodurch sich die Lehrperson wiederum als wirksam erlebt. Anzumerken gilt, dass auch im Rahmen des Luise-Projektes eine negative Version der Selbstwirksamkeits-Entwicklung möglich ist, indem das Projekt mit der Klasse beispielsweise scheitert.⁴⁸

In der vorliegenden Untersuchung wurden ausschliesslich die positiven Elemente von Luise erfragt, um damit eine Verbindung zur Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen herzustellen. Die Ausführungen sollen verdeutlichen, wie Elemente von Luise die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen beeinflussen können.

⁴⁸ Die Ergebnisse der Online-Nachbefragung belegen, dass 90% der Befragten die Unterrichtsknacknuss gelöst haben. Die restlichen 10% wären für diese negativ Spirale der Selbstwirksamkeit zu untersuchen (vgl. Abbildung 14).

5.3 Stärkung bzw. Unterstützung bedingungsbezogener Ressourcen

Die datenbasierte Ableitung bedingungsbezogener Ressourcen erfolgt anhand der folgenden Leitfrage:

(3) Inwiefern werden bedingungsbezogene Ressourcen im Rahmen der Luise-Weiterbildung gestärkt bzw. unterstützt, um Belastungen des Berufsalltags besser zu puffern?

Mit dieser Leitfrage wurde das Ziel verfolgt, nebst der Lehrer-Selbstwirksamkeit als persönliche Ressource, auch die bedingungsbezogenen Ressourcen in den Fokus zuziehen. In der angewandten Arbeits- und Organisationspsychologie sind beide Ansätze hinsichtlich der Interventionsmassnahmen von zentraler Bedeutung. Die Beantwortung dieser Leitfrage soll mit Hilfe der theoretischen Bezüge zu Beanspruchungen, Belastungen und Ressourcen, welche im Kapitel 2.1 erläutert wurden, sowie den Erkenntnissen der vorliegenden Untersuchung beantwortet werden.

Bedingungsbezogene Ressourcen sind durch Arbeitsaufgaben und die Organisation determiniert. Nebst dem Handlungsspielraum stellen Kontrolle und Autonomie sowie die soziale Unterstützung zentrale bedingungsbezogene Ressourcen dar (Bamberg et al., 2012). Mit dem Weiterbildungsprogramm Luise werden diese bedingungsbezogenen Ressourcen unterstützt bzw. aktiviert und zwar mit den folgenden Begründungen:

1. Das Weiterbildungsprogramm findet als schulinterner Anlass statt, wobei sich die Kursgruppe aus einem Teil des Kollegiums zusammensetzt. Diese Voraussetzung unterstützt das **soziale Klima im Kollegium**, indem sich die Lehrpersonen bei der Auseinandersetzung und Bewältigung mit den Knacknüssen gegenseitig unterstützen, beraten und begleiten. Die Lernsettings der kollegialen Beratung sowie der Austausch in den Lernpartnerschaften begünstigen das soziale Klima zusätzlich während der Luise-Weiterbildung, wodurch eine positive Fehlerkultur entwickelt und gelebt werden kann. Diese Erkenntnisse werden durch die Fokusgruppen-Diskussion bestätigt. Des Weiteren stellt der Präsentationsanlass eine weitere bedingungsbezogene Ressource dar, indem das Gesamtkollegium über die Unterrichtsentwicklung im Rahmen des Luise-Projekts durch die Luise-Lehrpersonen informiert wird. Dieser Anlass unterstützt das Lernen innerhalb der Gesamtschule und kann zur Schulentwicklung beitragen. Hattie (2014) postuliert auf der Grundlage seiner Synthese der Meta-Analyse, dass diese Form der Zusammenarbeit von Lehrpersonen ein bedeutender und einflussreicher Faktor für die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler darstellt.
2. Zu Beginn der Weiterbildung mit Luise definiert die Lehrperson eine eigene pädagogisch-didaktische Knacknuss ihres Unterrichts. Diese Selbstbestimmung zieht sich über alle Planungs- und Handlungsabsichten hinweg: Die Lehrperson wählt eine für sie und ihre Klasse passende

Intervention und erarbeitet dazu ein Erhebungsinstrument. Welchen Fokus sie im Luise-Projekt setzt, wie oft und in welchen Lektionen die Datenerhebung erfolgt, liegt in der Verantwortung der Lehrperson. Der **Handlungsspielraum und die Autonomie** der Lehrperson sind während der Luise-Weiterbildung folglich sehr hoch, was eine weitere bedingungsbezogene Ressource darstellt.

3. Die Gleichzeitigkeit von Untersuchen und Unterrichten stellt eine Besonderheit von Luise dar. Diese Besonderheit ermöglicht sowohl der Lehrperson wie auch der Klasse eine unmittelbare Überprüfung der Zielerreichung. Diese **Kontrolle** bezieht sich auch auf die Umsetzung von Luise im Unterricht, welche vollumfänglich bei der Lehrperson liegt. Kontrolle im weiteren Sinne stellt die Datennutzung dar: Es obliegt der Lehrperson, welche Daten sie in welcher Form wem präsentiert. Auch gegenüber der Schulleitung ist die Lehrperson nicht verpflichtet, die Daten offen zu legen.
4. Das hoch individualisierte Weiterbildungsangebot umfasst auch die Beratung der Schulleitung, um Luise in die Schul- und Qualitätsentwicklung vor Ort einzubetten. Durch diese professionelle Begleitung wird sichergestellt, dass Luise in für Unterrichtsentwicklung bestehende Zeitgefäße integriert werden kann (z.B. Q-Gruppenarbeit, Unterrichtsteams, usw.) kann, so dass die teilnehmenden Lehrpersonen Luise nicht als etwas Zusätzliches erleben. Durch Luise wird eine entwicklungsförderliche Schul- und Fehlerkultur entwickelt, indem Fehler als Hinweise für Entwicklungspotenziale betrachtet werden. Des Weiteren werden durch Luise professionelle Lerngemeinschaften, wie sie an vielen Schulen bereits installiert sind, genutzt und weiterentwickelt. Diese unterstützenden Gelingensbedingungen können die bedingungsbezogenen Ressourcen der **Organisation** stärken.

Diese Ergebnisse werden durch die Erkenntnisse von Kunz Heim et al. (2014) unterlegt, welche für die folgenden Effekte direkte, signifikante und positive Zusammenhänge mit dem Arbeitsengagement und dem Engagement für Schulentwicklung belegen konnten: (1) Kolleginnen und Kollegen, (2) Vorgesetzte, (3) Schülerinnen und Schüler, (4) gemeinsame pädagogische Vorstellung. Durch die Stärkung dieser vielfältigen, bedingungsbezogenen Ressourcen können belastende Unterrichtssituationen durch die Lehrperson selbst bewältigt und in Zukunft vermindert werden, wodurch unmittelbar zur Gesundheitsförderung der Lehrperson beitragen wird. Weitere Erkenntnisse von Luise und deren Beitrag zur Lehrgesundheit erfolgen im nächsten Abschnitt.

5.4 Beitrag von Luuise zur Lehrergesundheit

Die Abbildung 24 stellt vereinfacht und zusammengefasst die Erkenntnisse der vorliegenden Studie dar:

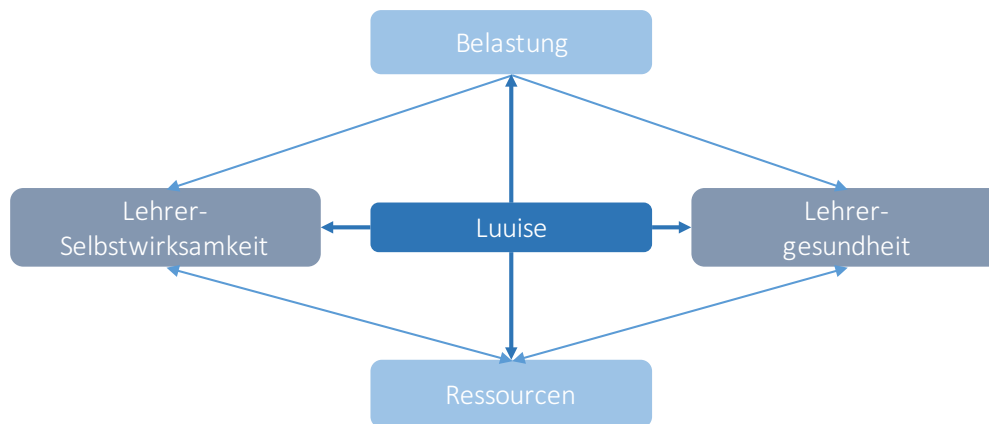


Abbildung 24: Vereinfachte Darstellung der Erkenntnisse

Ausgehend von einem bedingungsbezogenen Stressor, einer pädagogisch oder didaktischen Unterrichts-Knacknuss der Lehrperson, können durch das Weiterbildungsangebot Luuise sowohl personen- wie auch bedingungsbezogene Ressourcen aktiviert und gestärkt werden. Mit Hilfe von Luuise und den Ressourcen kann die bestehende Belastung im Unterricht bewältigt werden, wodurch die Lehrer-Selbstwirksamkeit unterstützt und weiterentwickelt wird. Luuise kann folglich als Vermittlerfunktion zwischen Ressourcen, Lehrer-Selbstwirksamkeit und Lehrergesundheit interpretiert werden.

6 Reflexion

Nachfolgend findet sich die Zusammenfassung der vorliegenden Arbeit. Anschliessend werden Theorie, Ergebnisse und das Untersuchungsdesign kritisch reflektiert und im Ausblick lohnenswerte Forschungsdesiderate skizziert.

6.1 Zusammenfassung

Die Berufsgruppe der Lehrpersonen ist aufgrund ihres Aufgabenspektrums ausserordentlich hohen psychischen Belastungen ausgesetzt, wie zahlreiche Studien der Lehrebelastungsforschung belegen. Ressourcen stellen dabei eine zentrale Pufferfunktion im Umgang mit Belastungen des Berufsalltags dar. Infolgedessen bestand das Ziel der vorliegenden der Untersuchung darin, empirisch zu erfassen, welchen Beitrag Luuise zur Weiterentwicklung der Selbstwirksamkeit der teilnehmenden Lehrpersonen leisten kann.

Die Ergebnisse der Studie liefern erste Hinweise zu den Entstehungsquellen der Lehrer-Selbstwirksamkeit während bzw. in Folge der Luuise-Weiterbildung. Die Daten zeigen, dass die *direkte Erfahrung* die häufigste Quelle der Selbstwirksamkeit im Luuise-Projekt darstellt. Die unmittelbaren Erfahrungen, welche die Lehrperson während der Umsetzung von Luuise gemeinsam mit der Klasse macht, wirken sich in der vorliegenden Untersuchung ausschliesslich positiv auf die Weiterentwicklung der Lehrer-Selbstwirksamkeit aus. Die Ergebnisse hinsichtlich der Quellen der Selbstwirksamkeit weisen darauf hin, dass durch Luuise eine Weiterentwicklung der Lehrer-Selbstwirksamkeit ermöglicht werden kann.

Durch die Fokusgruppen-Diskussionen konnten die wesentlichen Elemente von Luuise identifiziert werden, welche die Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen begünstigen und unterstützen können. Als besonders wirkföchtig stellt sich das Element der Visualisierung bzw. des Instruments dar. Durch die Datenerhebung während des Unterrichtens werden die Erfolge für alle Beteiligten unmittelbar sichtbar. Dieses Sichtbarmachen kann der einflussreichsten Selbstwirksamkeits-Quelle nach Bandura zugeordnet werden: Die direkte Erfahrung. Diese Erfahrung wirkt sowohl für die Lehrperson wie auch für die Klasse motivierend und unterstützend. Die befragten Lehrpersonen äussern durchwegs, dass sie durch das Luuise-Projekt eine direkte Entlastung im Unterricht erlebt haben. Diese Einschätzung deckt sich mit den Beobachtungen und Erfahrungen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler. Die Erkenntnisse der Schülerinnen- und Schüler-Fokusgruppe lassen darauf schliessen, dass Luuise die Lehrer-Schüler-Beziehung verstärkt, indem die Klasse bei der Umsetzung in die (Mit-)Verantwortung zur Zielerreichung genommen wird. Die erfolgreiche Bewältigung der Knacknuss führte bei vielen Lehrpersonen zur Ermutigung, weitere Herausforderungen im Unterricht frühzeitig gegebenenfalls mit Hilfe von Luuise anzupacken und zu bearbeiten. Diese Erkenntnisse stehen in direkter Verbindung zu Selbstwirksamkeit, welche im Rahmen von Luuise weiterentwickelt wurde. Des Weiteren verdeutlichen diese Erkenntnisse, dass die Lehrpersonen durch Luuise Bewältigungs- und Handlungsstrategien entwickeln und anwenden können, um herausfordernde Belastungen im Unterricht zu bewältigen.

Das Weiterbildungsangebot Luuise kann folglich die personenbezogenen Ressourcen durch die Weiterentwicklung der Lehrer-Selbstwirksamkeit sowie durch die Vermittlung von Bewältigungs- und Handlungsstrategien stärken. Nebst diesen Auswirkungen auf die personenbezogenen Ressourcen wurde in der vorliegenden Untersuchung auch überprüft, inwiefern bedingungsbezogene Ressourcen, welche sich auf die Arbeitsaufgaben und die Organisation beziehen, durch Luuise gestärkt bzw. unterstützt werden. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass durch das schulinterne Weiterbildungsangebot, nebst dem sozialen Klima vor allem der hohe Handlungsspielraum, die erlebte Autonomie

sowie die umfassende Kontrolle im Rahmen des Luuise-Projekts die bedingungsbezogenen Ressourcen gesichert werden können.

6.2 Kritische Reflexion zu Theorie, Untersuchungsdesign und Ergebnissen

Bezüglich der eingesetzten Skala der Lehrer-Selbstwirksamkeit von Schwarzer und Schmitz (1999a) stellten sich einige Herausforderungen während der Erhebungsphase. Die absoluten Item-Formulierungen lösten bei den Befragten einen gewissen Widerstand und eine Irritation –im Luuise-Kontext – aus. Besonders deutlich waren die Reaktionen der Luuise-Coachs bei der Relevanzeinschätzung der Items. Die Erkenntnisse der Relevanzeinschätzung sowie die bereits erhobenen Daten, welche auf bereits sehr hohe Selbstwirksamkeits-Werte hindeuteten, führten zum vorzeitigen Abbruch der quantitativen Vorgehensweise. Diese Erfahrungen verdeutlichen, dass bestehende, validierte Skalen nicht ungeprüft in einen anderen Kontext übertragen werden können. Obschon die Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen erfasst werden sollte, stellte sich die Befragung mittels Fragebogen als nicht geeignet heraus: Die Akzeptanz für ein quantitatives Messverfahren im Rahmen von Luuise war bei den Luuise-Coachs sehr gering und stiess auf hohen Widerstand.

Für die Fokusgruppen-Diskussionen wurden vier Schulen angeschrieben, wobei die Teilnahme für die Lehrpersonen freiwillig war. Es gilt festzuhalten, dass ein Grossteil der angeschriebenen Lehrpersonen an der Fokusgruppe teilnahm. Dies lässt sich einerseits durch die zur Verfügung gestellte Sitzungs- bzw. Unterrichtszeit begründen (in drei von fünf Fokusgruppen), andererseits durch das Engagement und die Motivation der Lehrpersonen bezüglich Luuise. Die freiwillige Teilnahme im sehr getakteten Schulalltag lässt den Schluss zu, dass die Stichprobe Luuise grundsätzlich positiv gegenübersteht. Diese Tatsache, dass vor allem die engagierten und motivierten Lehrpersonen sich die Zeit genommen haben, ihre Erfahrungen zu Luuise auszutauschen, muss in Bezug zu den Ergebnissen gesetzt werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Lehrpersonen sehr positive Erfahrungen mit Luuise gemacht haben und folglich über Positives berichten. Die meisten Lehrpersonen nahmen freiwillig an der Luuise-Weiterbildung teil, was wiederum für eine ausgeprägte Selbstwirksamkeit spricht, da sich selbstwirksame Personen eher an neue und innovative Unterrichtsmethoden wagen. Folglich konnten vor allem positive Selbstwirksamkeitserfahrungen erfasst werden. In einer weiteren Untersuchung könnte der Fokus bewusst auf negativen Aspekte bzw. Konsequenzen von Luuise gesetzt werden, um daraus Gelingensbedingungen zur Entwicklung von Handlungs- und Bewältigungsstrategien mit Luuise abzuleiten und zu entwickeln. Methodisch dürfte dies mit höherem Aufwand verbunden sein, muss doch ein Zugang zu solchen Lehrpersonen gefunden werden, die Luuise – möglichst selbst als Teilnehmende an der Weiterbildung – kennengelernt haben, dabei aber negative Erfahrungen gemacht haben. Dies ist

eine vergleichsweise kleine Gruppe, wie den Ergebnissen der Online-Nachbefragung entnommen werden kann (vgl. Beywl et al., 2015).

Die Identifikation der Selbstwirksamkeitsquellen anhand der Äusserungen der Teilnehmenden erfolgte mit Hilfe in der Grafik nach Bandura (vgl. Abbildung 10) dargestellten Quellen der Selbstwirksamkeit. Die Auseinandersetzung mit den Aussagen und der Kategorisierung stellten einige Herausforderungen dar. Im Verlauf der Kategorisierung wurden immer wieder Memos geschrieben, welche wichtige Hinweise zur codierten Stelle enthielten. Das Vorgehen erforderte von der Autorin viel Entschleunigung und eine detaillierte Analyse der Textsegmente in Bezug zu anderen Äusserungen der Person. Ein kurzer Austausch über die Zuweisung der Äusserungen in die Kategorien fand mit dem Moderator statt. Dies war sehr hilfreich und unterstützend, so dass weitere Klärungen und Abgrenzungen möglich waren. Dieser Ansatz wäre für eine weiterführende Untersuchung sicherlich gewinnbringend. Die Interpretation der Ergebnisse erfolgte ausschliesslich aufgrund der individuellen Einschätzungen der Autorin. Insbesondere im Sinne der Retest-Reliabilität – welche die Übereinstimmung zweier Personen des gleichen Datenmaterials überprüft – könnten zu spezifischeren Erkenntnissen führen.

6.3 Ausblick

Um den Beitrag von Luise zur Weiterentwicklung der Lehrer-Selbstwirksamkeit weiter zu erfassen und zu ergründen, könnten sich die folgenden Weiterführungen und Schwerpunkte als lohnenswert erweisen. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung sowie die Theoriebezüge führen zur Annahme, dass Luise die Lehrergesundheit begünstigt. Dieser Annahme in einer weiteren empirischen Untersuchung nachzugehen und zu überprüfen, stellt ein erstrebenswertes Vorhaben dar.

Erstmals wurden die Erfahrungen und Meinungen von Schülerinnen und Schülern zu Luise empirisch erhoben. Dieser Zugang stellte sich als erkenntnisreich und aussagekräftig dar. Besonders die hohe Reflexionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler dieser Altersgruppe überraschten im Positiven. Folglich könnten Fokusgruppen-Diskussionen mit Schülerinnen und Schülern zu weiteren Erkenntnissen bezüglich der Wirkung von Luise beitragen. Durch diesen erweiterten Zugang ins Untersuchungsfeld können die Selbstauskünfte der Lehrpersonen durch Erfahrungen von direkt Betroffenen ergänzt, erweitert und gegengeprüft werden.

Die sozialen Ressourcen sind für Lehrpersonen eine zentrale Ressource im Umgang mit Belastungen. Infolgedessen wäre es lohnenswert, die im Luise-Weiterbildungsformat involvierten sozialen Ressourcen empirisch genauer zu identifizieren. Als Anhaltspunkte könnte die kollektive Lehrer-Selbst-

wirksamkeit von Schwarzer und Jerusalem (1999a) dienen. Dabei könnte der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Unterstützung des Kollegiums bzw. der Luise-Kursgruppe hinsichtlich der Bewältigungs- und Handlungsstrategien die soziale Ressource stärkt.

Während der Luise-Weiterbildung bieten sich diverse Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Welche Lernsettings die Lehrperson in der Entwicklung besonders unterstützen und welche eher ver hindernd wahrgenommen werden, könnte durch weitere Forschungen zu wichtigen Erkenntnissen zum Weiterbildungs-Format führen. Dieses Vorgehen steht in Verbindung mit der sinkenden Zufriedenheit des Faktors *Weiterbildung* der Berufszufriedenheitsstudie mit Deutschschweizer Lehrpersonen. Mit Hilfe dieser Erkenntnisse könnte das Weiterbildungsprogramm optimiert werden.

Luise eignet sich zudem als Untersuchungsfeld für zahlreiche psychologische Konstrukte wie beispielsweise Resilienz, Empowerment oder das Kohärenzgefühl. Des Weiteren könnten die Forschungsergebnisse der Forschergruppe Kunz Heim et. al. (2014) in Verbindung mit Luise gesetzt werden. Die Einordnung von Luise ins Job-Characteristicst-Model⁴⁹ erscheint dabei als interessante und lohnenswerte Möglichkeit, die arbeitsbedingten Belastungen und die Gesundheit der Lehrpersonen zu untersuchen.

Indem die vorliegenden Erkenntnisse allen Luise-Coachs präsentiert werden, kann das Bewusstsein zu den Entstehungsquellen der Lehrer-Selbstwirksamkeit geschärft werden. Luise-Coachs können im Sinne der *symbolischen Erfahrung* wesentlich zur Weiterentwicklung mit verbalen und sozialen Überzeugungen beitragen. Dabei ist auf differenzierte Rückmeldungen an die Teilnehmenden zu achten, wenn möglich verbunden mit Hinweisen auf die in dieser Arbeit referierte psychologische Forschung.

Die Reflexion zu Luise und deren Wirkung beschränkt sich im Weiterbildungs-Format auf die Berichterstattung während des Präsentationsanlasses, im Sinne eines Rückblicks. Mit Hilfe von Leitfragen, im Sinne der Frageroute für die Fokusgruppen, könnten die Lerngemeinschaften ihr Luise-Projekt strukturiert reflektieren. Ebenso wäre es denkbar, dass die Leitfragen der Fokusgruppe mit den Schülerinnen und Schülern der Luise-Lehrpersonen als Möglichkeit zur Reflexion mit der Klasse angeboten werden. Dadurch könnten interessante und aufschlussreiche Diskussionen zu Luise, deren Wirkung und Einfluss auf das Lernhandeln der Schülerinnen und Schüler aber auch der Lehrperson stattfinden.

⁴⁹ Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology*, 22(3), 309-328.

Literaturverzeichnis

- Abele, A. E. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf: Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 21(2), 107-118.
- Antoniou, A.-S., Ploumpi, A. & Ntalle, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: the role of coping strategies. *Psychology*, 4(03), 349-355.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Dgvt.
- Baeriswyl-Zurbriggen, S., Krause, A. & Kunz Heim, D. (2014). Arbeitsbelastungen, Selbstgefährdung und Gesundheit bei Lehrpersonen - eine Erweiterung des Job Demands-Resources Modells. *Empirische Pädagogik*, 28(2), 128-146.
- Bamberg, E., Keller, M., Wohler, C. & Zeh, A. (2012). *BGW-Stresskonzept. Das arbeitspsychologische Stressmodell*. Hamburg: Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege (BGW).
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (2008). The reconstrual of "free will" from the agentic perspective of social cognitive theory. *Are we free*, 86-127.
- Beywl, W. & Dommershausen, C. (2005). *Fokusgruppen-Methode als Datenerhebungsinstrument* (2. Auflage). Köln: Univation.
- Beywl, W., Odermatt, M. & Schmid, P. (2015). *Lehrpersonen-Nachbefragung zu Luuise. Ergebnisse der Online-Befragung mit 59 Luuise-Teilnehmenden*. Windisch: IWB PH FHNW.
- Bieri, T. (2006). *Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden?* Bern: Haupt.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung : Einführung in qualitative Methoden* (8., durchgesehene und aktualisierte Auflage). Opladen: Verlag Barbara Budrich/UTB.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Auflage). Berlin: Springer.
- Brouwers, A., Evers, W. J. & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of applied social psychology*, 31(7), 1474-1491.
- Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational and Child Psychology*, 29(4), 47-63.
- Edelstein, W. (2002). Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 13-27.
- Flick, U. (2011). Triangulation. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch* (S. 323-328). Wiesbaden: Springer.
- Flick, U. (2014). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 411-423): Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Gebauer, M. M. (2013). *Determinanten der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrenden*: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2006). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (2., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Greiner, B. (1998). Der Gesundheitsbegriff. In E. Bamberg, A. Ducki & A.-M. Metz (Hrsg.), *Handbuch betriebliche Gesundheitsförderung* (S. 39-55). Göttingen: VAP.

- Hacker, W. (1998). *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten*. Bern: Huber.
- Harazd, B., Gieske, M. & Rolff, H.-G. (2009). Gesundheitsmanagement in der Schule. *Lehrergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung*. Köln: Wolters Kluwer.
- Harks, B., Rakoczy, K., Klieme, E., Hattie, J. & Besser, M. (2014). Indirekte und moderierte Effekte von Rückmeldung auf Leistung und Motivation. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Rückmeldungen: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*. (S. 163-194). München: Waxmann Verlag.
- Härri, R., Odermatt, M. & und weitere Mitarbeitende der Professur Bildungsmanagement sowie Schul- und Personalentwicklung. (2016, im Erscheinen). *Schul- und Unterrichtsentwicklung mit Luise. Wenn Lehrpersonen ihren Unterricht untersuchen und Lernerfolge sichtbar machen*. Liestal: Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion Basel-Landschaft.
- Hattie, J. A. C. (2011). Feedback in schools. In R. M. Sutton, M. J. Hornsey & K. M. Douglas (Hrsg.), *Feedback. The Communication of Praise, Criticism, and Advice* (S. 265-278). New York: Peter Lang.
- Hattie, J. A. C. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning for Teachers"*. Besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hattie, J. A. C. (2015). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning"*, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer (erweiterte 3. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In H. Heckhausen & J. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4., S. 1-9). Berlin: Springer.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Ausgabe). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, S. (2007). *Beanspruchungen und Bewältigungen im Lehrerberuf - eine salutogenetische und biographische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe*. Münster: Waxmann Verlag.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. *Self-efficacy: Thought control of action*, 195-213.
- Joiko, K., Schmauder, M. & Wolff, G. (2010). *Psychische Belastung und Beanspruchung im Berufsleben Erkennen-Gestalten*. Dresden.
- Jonas, K. & Brömer, P. (2002). Die sozial-kognitive Theorie von Bandura. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie. Band II. Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien*. (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. S. 277-298). Bern: Huber.
- Klassen, R. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Kocher, M. (2014). *Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität: Unterricht und Persönlichkeitsaspekte im Berufsübergang von Lehrpersonen*: Waxmann Verlag.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*: Haupt.
- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2007). Psychische Belastungen im Unterricht. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastungen und Beanspruchung im Lehrberuf* (S. 99-118). Wiesbaden: Springer.
- Krause, A., Dorsemagen, C. & Alexander, T. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 788-809.
- Krause, A., Dorsemagen, C. & Baeriswyl, S. (2013). *Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastrungs- und gesundheitsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Krause, A., Schüpbach, H., Ulich, E. & Wülser, M. (Hrsg.). (2007). *Arbeitsort Schule: Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven*. Wiesbaden: Gabler.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). *Focus groups. A practical guide for applied research* (5.). Thousand Oaks CA: Sage Publications.

- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. überarbeitete Auflage): Beltz Juventa.
- Kunz Heim, D., Sandmeier, A. & Krause, A. (2014). Negative Beanspruchungsfolgen bei Schweizer Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(2), 280-295.
- Landert, C. (2014). *Die Berufszufriedenheit der Deutschschweizer Lehrerinnen und Lehrer. Bericht zur vierten Studie des Dachverbandes Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH*. Zürich.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Locke, E. & Latham, G. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current directions in psychological science*, 15(5), 265-268.
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual*: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Leiter, M. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Hrsg.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (S. 295-303). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. vollständig überarbeitete Ausgabe. S. 323-334). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Moè, A., Pazzaglia, F. & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 1145-1153.
- Nübling, M., Vomstein, M., Haug, A., Nübling, T., Stößel, U., Hasselhorn, H. et al. (2012). *Personenbezogene Gefährdungsbeurteilung an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg. Erhebung psychosozialer Faktoren bei der Arbeit*. Freiburg: Freiburger Forschungsstelle Arbeits- und Sozialmedizin.
- Oesterreich, R. (2008). Konstrukte und Methoden in der Forschung zur Lehrerbelastung. In *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven* (S. 49-74). Wiesbaden: Gabler.
- Pjares, F. & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Self perception*, 2, 239-266.
- Rothland, M. (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollständig überarbeitete Auflage. S. 2-20). Wiesbaden: Springer.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1).
- Rudow, B. (2014). *Die gesunde Arbeit: psychische Belastungen, Arbeitsgestaltung und Arbeitsorganisation*: Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2003). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)*: Swets Test Services.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schmitz, G. (2000). *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout?* Freie Universität Berlin.
- Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft*, 44, 192-214.
- Schulte, K. (2008). *Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung. Zur Struktur und dem Zusammenhang von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen, Pädagogischem*

- Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften*. Göttingen. Verfügbar unter <http://ediss.uni-goettingen.de/bitstream/handle/11858/00-1735-0000-0006-AD1A-3/schulte.pdf?sequence=1> [06.05.2016].
- Schüpbach, H. (2013). *Arbeits- und Organisationspsychologie*: Reinhardt.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft)*, 44, 28-53.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. (1999a). Dokumentation der Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit (WirkLehr). Freie Universität Berlin: Institut für Arbeits-, Organisations- und Gesundheitspsychologie.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. (1999b). *Lehrer-Selbstwirksamkeit* Verfügbar unter: <http://userpage.fu-berlin.de/gesund/skalen/Lehrer-Selbstwirksamkeit/lehrer-selbstwirksamkeit.htm> [16.02.2016].
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 496-510): Waxmann.
- Schwerdtfeger, A., Konermann, L. & Schönhofen, K. (2008). Self-efficacy as a health-protective resource in teachers? A biopsychological approach. *Health Psychology*, 27(3), 358.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069.
- Sonntag, K., Stegmaier, R. & Spellenberg, U. (2010). *Arbeit, Gesundheit, Erfolg - Betriebliches Gesundheitsmanagement auf dem Prüfstand: Das Projekt BiG*. Kröning: Asanger.
- Stangel, W. (2016a). *Erwartungs-x-Wert-Theorie*. *Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. Verfügbar unter: <http://lexikon.stangl.eu/2924/erwartung-x-wert-theorie/> [11.06.2016].
- Stangel, W. (2016b). *Kontrollüberzeugung*. *Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. Verfügbar unter: <http://lexikon.stangl.eu/94/kontrollueberzeugung/> [06.05.2016].
- Stangel, W. (2016c). *Selbstkonzept*. *Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. Verfügbar unter: <http://lexikon.stangl.eu/4925/selbstkonzept/> [05.05.2016].
- Stangel, W. (2016d). *Selbstwirksamkeit*. *Lexikon für Psychologie und Pädagogik* Verfügbar unter: <http://lexikon.stangl.eu/1535/selbstwirksamkeit-selbstwirksamkeitserwartung/> [22.05.2016].
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. *Annual meeting of the American Educational Research Association*.
- Udris, I., Kraft, U., Musmann, C. & Rimann, M. (1992). Arbeiten, gesund sein und gesund bleiben: Theoretische Überlegungen zu einem Ressourcenkonzept. *Arbeit und Gesundheit. Psychosozial*, 52, 9-22.
- van Dick, R. & Stegmann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 41-59). Wiesbaden: Springer.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R. & Mulder, R. (2009). *Lehrprofessionalität*. Basel: Beltz.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ablauf des modular aufgebauten Luise-Verfahrens	4
Abbildung 2: Arbeitspsychologisches Stressmodell nach Bamberg et al. (2012, S. 12)	8
Abbildung 3: Belastungs-Beanspruchungs-Ressourcen-Konzept (Rudow, 2014, S. 55), eigene Darstellung	11
Abbildung 4: Klassifikation von Ressourcen (Rudow, 2014, S. 116), eigene Darstellung	12
Abbildung 5: Positive Beanspruchungsreaktionen und -folgen (Rudow, 2014, S. 59), eigene Darstellung	14
Abbildung 6: Entwicklung der Berufszufriedenheit Deutschschweizer Lehrpersonen zwischen 2006 und 2014 (Landert, 2014, S. 56)	19
Abbildung 7: Raster zur Einordnung empirischer Untersuchungen der Lehrerbelastungsforschung (Krause et. al, 2013, S. 65)	22
Abbildung 8: "Reziproker Determinismus" nach Bandura (1997, S.6 übersetzt in Jonas & Brömer, 2002, S. 278)	27
Abbildung 9: Kognitive Motivation nach Bandura (1997 zitiert in Kocher, 2014, S. 87), eigene Darstellung	30
Abbildung 10: Quellen der Selbstwirksamkeit (eigene Darstellung in Anlehnung an Bandura, 1997) .	32
Abbildung 11: Unterscheidung von Selbstwirksamkeitserwartung und Handlungsergebniserwartungen nach Bandura (1997, S. 197), eigene Darstellung	37
Abbildung 12: Verlauf Lehrer-Selbstwirksamkeit (Tschannen-Moran et al., 1998 , S. 228 übersetzt durch Odermatt, 2016), eigene Darstellung	39
Abbildung 13: Untersuchungsablauf	43
Abbildung 14: Ausgewählte Ergebnisse der Online-Befragung mit 59 Luise-Teilnehmenden	45
Abbildung 15: Relevanzeinschätzung von Luise-Coachs auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Luise-Lehrpersonen	50
Abbildung 16: Vorläufige Ergebnisse der Lehrer-Selbstwirksamkeits-Fragebogenerhebung I (n=22) ..	53
Abbildung 17: Vorläufige Ergebnisse der Lehrer-Selbstwirksamkeits-Fragebogenerhebung II (n=22) ..	53
Abbildung 18: Angepasster Untersuchungsablauf	54

Abbildung 19: Hauptschritte der Fokusgruppen-Methode	56
Abbildung 20: Ablaufschema inhaltlich strukturierte Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012, S. 78)	64
Abbildung 21: Visualisierung der Kategorien-Matrix über alle vier Fokusgruppen mit Luise- Lehrpersonen	67
Abbildung 22: Einteilung der codierten Selbstwirksamkeits-Äusserungen in die vier Quellen von Bandura (N=155)	84
Abbildung 23: Erweiterung Verlaufsmodell Lehrer-Selbstwirksamkeit (in Anlehnung an Tschannen- Moran et. al., 1998), eigene Darstellung	86
Abbildung 24: Vereinfachte Darstellung der Erkenntnisse	90
Abbildung 1: Warteschlange für Magnet-Fotos	VII
Abbildung 2: Checkliste	VIII
Abbildung 27: Erhebungsinstrument	IX
Abbildung 4: Ergebnisübersicht	IX

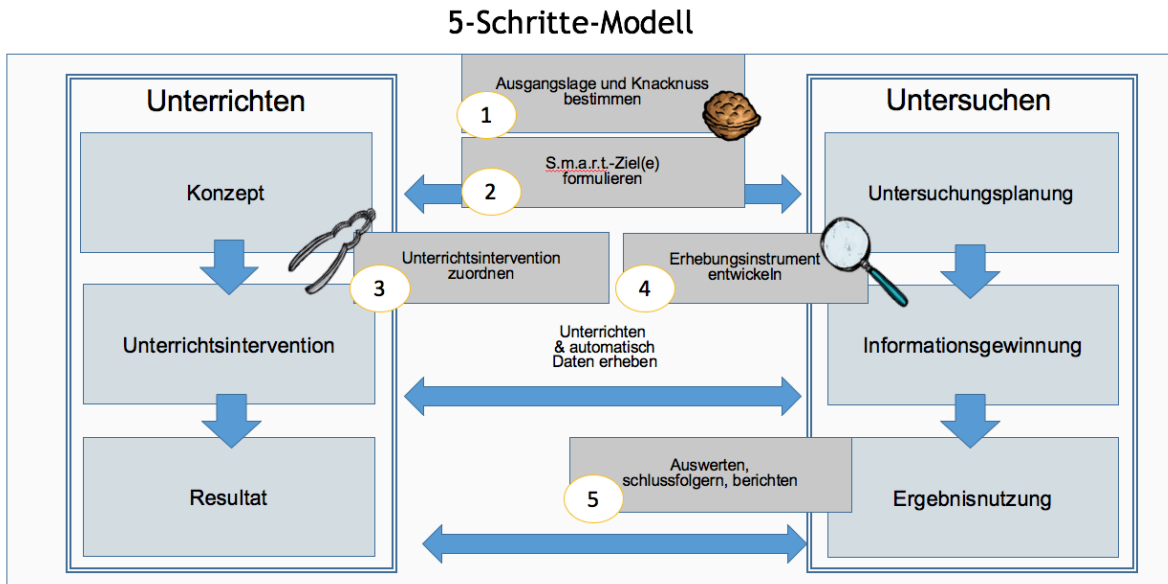
Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht Codes und Anzahl Codierungen Fokusgruppen Experten	51
Tabelle 2: Übersicht Fokusgruppen-Zusammensetzung	62
Tabelle 3: Überblick Transkript-Auswertungen Fokusgruppen Lehrpersonen	65
Tabelle 4: Übersicht Kategorien und Anzahl Codierungen Fokusgruppen Luise-Lehrpersonen	66
Tabelle 5: Überblick Transkript-Auswertungen Fokusgruppen Schülerinnen und Schüler	80
Tabelle 6: Übersicht Codes und Anzahl Codierungen Fokusgruppen Schülerinnen und Schüler	81

Anhang

Anhang A: 5-Schritte-Modell.....	IV
Anhang B: Planungsraster	V
Anhang C: Warteschlange im Wochenplan verringern	VII
Anhang D: Fragebogen Lehrer-Selbstwirksamkeit.....	XI
Anhang E: Output SPSS Fragebogen LSW	XIV
Anhang F: Fragetypen und Frageroute Fokusgruppen Luuise-Lehrpersonen.....	XIX
Anhang G: Frageroute Fokusgruppe Schülerinnen und Schüler	XX
Anhang H: Einverständniserklärung Fokusgruppen Schülerinnen und Schüler	XXIV
Anhang I: Einverständniserklärung Fokusgruppen Luuise-Lehrpersonen.....	XXV
Anhang J: E-Mail-Anschreiben an Fokusgruppen Teilnehmende	XXVI
Anhang K: Stichproben Fokusgruppen Lehrpersonen F2 bis F4.....	XXVII
Anhang L: Stichprobe Fokusgruppe Schülerinnen und Schüler F5.....	XXIX

Anhang A: 5-Schritte-Modell



Anhang B: Planungsraster

<h2 style="margin: 0;">Planungsraster für das Luuise-Projekt⁵⁰</h2> <p style="margin: 0; font-size: 0.9em;">Wichtig: Die Beschreibung soll für Dritte nachvollziehbar sein!</p>	
Thema Kurze, prägnante Bezeichnung, die Ziel und Intervention verbindet. (z.B. „Aktives Begriffslernen mit der Insel“)	
Luuise-Projekt ¹	<input type="checkbox"/> Einzelprojekt <input type="checkbox"/> Tandemprojekt
Selbstevaluierende/r	
Lerngemeinschaft mit	
Wann startet die Umsetzung des Luuise-Projekts im Unterricht (Datum)? ⁵¹	
Wann endet sie (Datum)?	
1. Ausgangslage und Knacknuss bestimmen	
a) Der Unterricht (IST-Zustand) Meine Funktion	<input type="checkbox"/> Klassenlehrperson <input type="checkbox"/> Fachlehrperson <input type="checkbox"/> Sonstige:
Klassenstufe	
Anzahl SuS ⁵²	total: __ (davon weiblich: __. männlich: __)
Fach, Wochenlektionen, Inhalt	
Besonderheiten der SuS	
Lernziel(e) der Unterrichtseinheit ggf. weitere Angaben (z. B. besondere Lehr-/Lernformen)	
b) Die Knacknuss (das zu lösende Problem) Oft etwas, was mich schon immer ärgert und was ich dringend lösen will. Eventuell eine harte „pädagogische Nuss“, die ich knacken will.	
c) Die Problemauslöser Meine Annahmen/Vermutungen, durch welche Faktoren die Knacknuss bedingt ist.	
d) Die Energiequelle Worin besteht der Gewinn, wenn das Luuise-Projekt gelingt (für die SuS, für mich als Lehrperson, für die Schule)?	
2. S.m.a.r.t.-Ziel(e) formulieren	
Wie soll am Schluss des Luuise-Projekts der gewünschte Zustand aussehen? Formulierung von 1–3 Zielen.	
Weisen die Ziele die s.m.a.r.t.-Eigenschaften auf (spezifisch, messbar, akzeptabel und attraktiv, realistisch und terminiert)?	

⁵⁰ Mit Luuise-Projekt ist ein Selbstevaluationsvorhaben im eigenen Unterricht gemeint.

⁵¹ Bitte beachten, dass zwischen dem Einsenden des Planungsrasters und dem Beginn des Projekts mind. 2 Wochen liegen sollten.

⁵² Schülerinnen und Schüler

Die beabsichtigte Veränderung zielt auf: (mehrere Kreuze möglich)	<input type="checkbox"/> Die Haltung/ den Unterricht der Lehrperson <input type="checkbox"/> Das Lernhandeln der SuS vor/im/nach dem Unterricht <input type="checkbox"/> Die Lernresultate (Wissen, Können) der SuS	
Bezug zum Qualitätsleitbild der Schule Welche Q-Leitsätze und/oder Indikatoren stützen das Luuise-Projekt? (Begründung für das "akzeptabel" in s.m.a.r.t.)		
3. Zielorientierte Unterrichtsintervention planen		
Beschreibung der Intervention/Unterrichts-methode , mit der das formulierte Ziel erreicht werden soll Elemente/Bausteine der Intervention/Unterrichtsmethode Wie ist die Schrittabfolge? Was sagt/tut die Lehrperson? Was machen die SuS? Welche Medien/Materialien werden genutzt?		
4. Erhebungsinstrument entwickeln und Untersuchung planen		
Wie und mit welchem Instrument erhebe ich Daten, insbesondere zur Zielerreichung? (möglichst überschneidend/identisch mit 3.)		
Was wird bei wem und zu welchem Zeitpunkt erhoben ?		
Wann erfolgt die Datenauswertung ?	<input type="checkbox"/> in den Unterricht integriert <input type="checkbox"/> nachfolgend Anmerkung:	
Wer (Lehrperson, SuS, gemeinsam) wertet wie die Daten aus und interpretiert sie?		
Wie erfolgt die Visualisierung der Ergebnisse (z. B. mit Fotos, Diagrammen, Tabellen)?		
5. Berichterstattung und Reflexion planen		
Wie halte ich Ergebnisse, Interpretationen, SuS-Reaktionen und Schlussfolgerungen fest , dass sich Lernende, Eltern, Kollegium usw. darüber informieren können?		
Wie halte ich meine persönliche Reflexion über das durchgeführte Luuise-Projekt fest?		
Zeit- und Arbeitsplanung		
Welche Termine, Zeiten, Arbeitsschritte, Verantwortlichkeiten lege ich fest (in der Planung, Umsetzung und Datenauswertung/-interpretation)?	Termine/Zeiten	Arbeitsschritte/Verantwortlichkeiten

Zusammenfassung

Das Fallbeispiel stammt aus dem Mathematikunterricht einer 2. Primarschulklasse. Aufgrund häufiger Unruhen und langer Wartezeiten während der Wochenplanarbeit setzt die Lehrperson eine gezielte Unterrichtsintervention ein, um die Selbständigkeit sowie die effiziente Lernzeit zu fördern.

1 Ausgangslage und Knacknuss

In der Klasse sind 19 Schülerinnen und Schüler. In Mathematik wird mit Wochenplan gearbeitet. Jeweils am Montag führt die Lehrperson in die Grundlagen ein. Im Anschluss daran bearbeiten die Schülerinnen und Schüler die Pflichtaufgaben (Stufe 1) selbständig (drei bis vier Arbeitsaufträge, die bis Ende Woche erledigt sein müssen). Die Reihenfolge der Bearbeitung und das Tempo bestimmen die Schülerinnen und Schüler selbst. Wer fertig ist, arbeitet an den Zusatzaufgaben im Ordner (Stufe 2). Während dieses Ganzklassenunterrichts bildet sich beim Anstehen vor dem Lehrerpult eine „Warteschlange“, in der es häufig zu Unruhen kommt. Dies stört die Lehrperson sowie ein Grossteil der Klasse, es geht wertvolle Lernzeit verloren, für individuelles Lerncoaching bleibt kaum Zeit. Folglich besteht die Knacknuss darin, die „Warteschlange“ und somit die Wartezeit zu minimieren.

2 Ziel

Um die Wartezeit zu minimieren, will die Lehrperson die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern. Dafür setzt sie sich folgendes Ziel für ihren Unterricht:

Nach insgesamt vier Wochen (neun Erhebungen) beurteilen mindestens 80 % der anwesenden Schülerinnen und Schüler die Frage „War die Lautstärke für mich angenehm, sodass ich gut arbeiten konnte?“ mit einem lachenden Smiley.

3. Unterrichtsintervention

Bei der Einführung in den Wochenplan orientiert die Lehrperson die Klasse, dass die „Warteschlange“ vor dem Lehrerpult maximal zwei Kinder lang sein soll. Als Unterstützung setzt sie freiwillige Experten ein, die die erste Anlaufstelle bei Schülerfragen bilden. Alle können Expertin/Experte werden: Wer eine Aufgabe sehr gut verstanden hat und bereit ist, diese

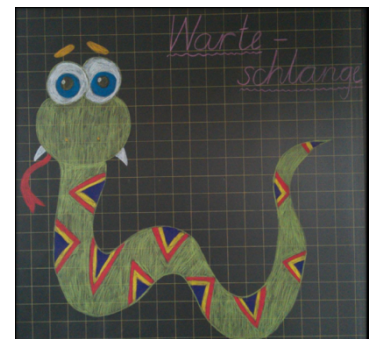





Abbildung 25: Warteschlange für Magnet-Fotos

⁵³ Das Fallbeispiel basiert auf dem Luuise-Projekt von Velin Erdin, Schule Seon (AG).

anderen Kindern zu erklären, stellt ein grünes Schild mit einem Ausrufezeichen auf seinem Schülerpult auf. Hat jemand eine Frage, so geht er bei einem Experten vorbei und fragt um Rat. Dieser versucht die Fragen im Flüsterton zu beantworten .

Warteschlange mit Foto-Magnetkarten

Falls die Experten nicht weiterhelfen können, hängt das Kind sein Foto (Magnetkarte) an eine gezeichnete „Warteschlange“ an der Wandtafel. Zwei Fotos haben jeweils Platz im Schlangenkopf, die restlichen kommen auf den Körper der Schlange. Die Lehrperson ruft die beiden im Schlangenkopf platzierten Kinder zu sich und hilft ihnen. Das zweite Kind kann bereits den Fragen des ersten Kindes zuhören und erhält eventuell die nötige Information. Danach nimmt das Kind sein Foto wieder von der Wandtafel weg, rückt ein anderes Foto nach vorne und arbeitet weiter. Wer sein Foto bereits auf der Schlange platziert hat, aber noch nicht zur Lehrperson gehen kann, arbeitet an einer anderen Aufgabe weiter, bis er an die Reihe kommt.

	1. Ich arbeite ruhig an der Stufe 1 (siehe Wandtafel).
	2. Ich habe eine Frage zu einer Aufgabe: → Ich lese nochmals genau die Arbeitsanweisung. → Ich denke nochmals genau nach. → Ich frage meinen Banknachbarn im Flüsterton. → Ich schaue, wer das grüne Schild aufgestellt hat und gehe leise fragen. → Ich hänge mein Foto auf die Schlange an der Wandtafel und arbeite am Platz an der Stufe 1 weiter, bis Frau Erdin mich ruft. → Ich nehme das Foto an meinen Platz zurück.
	3. Ich bin fertig mit einer Aufgabe: → Ich lege das fertige Blatt ins weiße Kistchen und arbeite weiter.
	4. Ich bin fertig mit der Stufe 1: → Hurra, ich darf am Zusatzordner (Stufe 2/3) <u>arbeiten</u> .

Checkliste für die selbständige Arbeitsphase

Gemeinsam wird mit den Schülerinnen und Schülern eine Checkliste erarbeitet, wie vorzugehen ist, wenn man nicht weiter kommt. Diese Checkliste ist für die Klasse gut sichtbar im Schulzimmer aufgehängt. Zudem hat jedes Kind eine Kopie am Platz.

Abbildung 26: Checkliste

4 Erhebungsinstrument und Untersuchung

Die Datenerhebung erfolgt durch eine Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler. Die Kinder beantworten nach jedem Wochenplanblock die Frage „War die Lautstärke für mich angenehm, sodass ich gut arbeiten konnte?“ mit Smileys. Jedes Kind kreuzt für sich das zutreffende Smiley an (Mund lachend, Mund gerade, Mund traurig) und legt den Zettel in ein vorbereitetes Kistchen. Die Umfrage erfolgt anonym. Zwei Kinder werten die Papierstreifen aus. Dann dürfen zwei andere Kinder nach folgender Regel an der Wandtafel mit Karten eine Schlange aushängen: Für jedes lachende Smiley gibt es ein Schlangenstück (Kopf, Bauchteil oder Schwanz), zwei Smileys mit geradem Mund geben zusammen

ein Schlangenstück, für weinende Smileys gibt es kein Schlangenstück. Pro Erhebung wird eine Kartonschlange sichtbar, die zeigt, wie viele Kinder gut arbeiten konnten (Abbildung 27). Am Ende der Lektion wird das erzielte Resultat besprochen.

Die Schlange wird in ihrer Länge jeweils fotografiert und von der Lehrperson gross (auf ein A4-Blatt) ausgedruckt. Dies ermöglicht der Lehrperson sowie den Schülerinnen und Schülern einen direkten Vergleich zum erzielten Ergebnis der vorangegangenen Erhebungssequenz.



Abbildung 27: Erhebungsinstrument

Die Lehrperson trägt die Daten am Ende in eine Excel-Tabelle ein. Am Ende der Erhebungsreihe zeigt ein Säulendiagramm den genauen Verlauf (Abbildung 28). Das Ziel (80 % der Klasse empfindet die Lautstärke nach vier Wochen als angenehm) wird in der Abschlusslektion übertroffen (90 %). Die blauen Balken zeigen die von der Lehrperson gesetzten Zwischenziele. Die Ergebnisse zeigen, dass die Ziele pro Wochenplanblock mehrheitlich übertroffen werden. Der Entwicklungsverlauf von der IST-

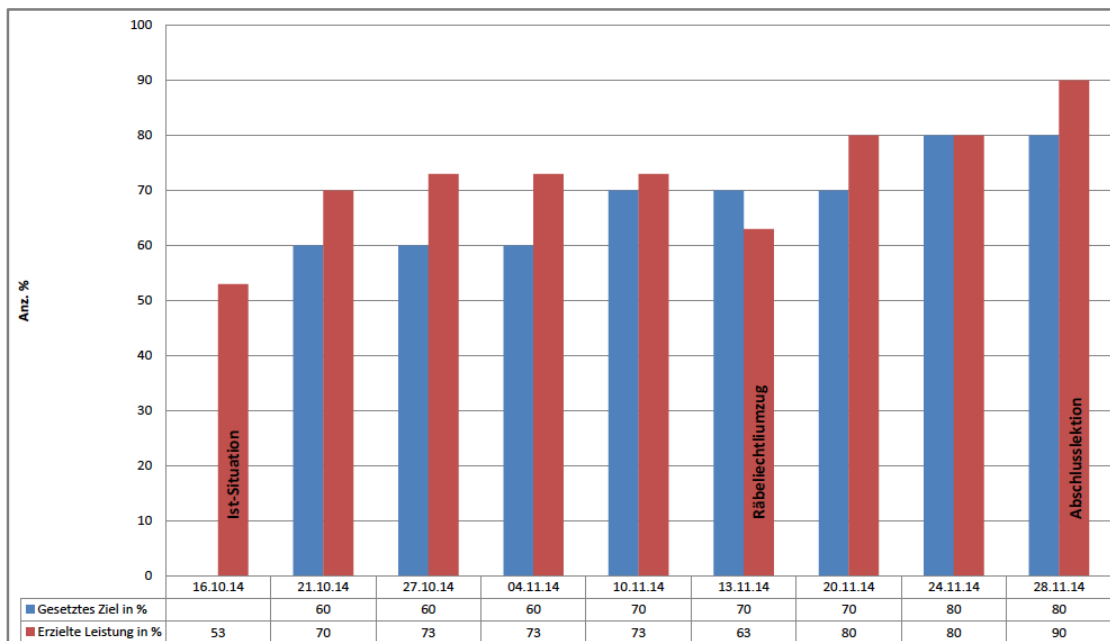


Abbildung 28: Ergebnisübersicht

Situation (Lektion vor der Unterrichtsintervention) bis hin zur Abschlusslektion zeigt eine deutliche Steigerung.

5 Berichterstattung und Reflexion

Einerseits zeigen die Schülerinnen und Schüler, dass sie bereits in der Lage sind, relativ selbstständig zu arbeiten. Die Lehrperson ist überrascht, wie hilfsbereit die Kinder untereinander sind und wie sehr sie die Mitverantwortung und Selbstständigkeit schätzen. Sie merkt, dass es wertvoll und entlastend sein kann, wenn die Schülerinnen und Schüler mehr Eigenverantwortung übernehmen, denn sie kann sich Zeit nehmen, um gezielter auf Fragen einzelner Schülerinnen und Schüler einzugehen. Auch das Lernklima verbessert sich zunehmend, da viel weniger Störungen im Unterricht auftreten.

Das Projekt bedeutet einen gewissen Aufwand. Die Lehrperson muss nebst der Planung Material für die Interventionen erarbeiten und herstellen. Der Aufwand lohnt sich aber, da sie neue Erkenntnisse über ihre Klasse gewinnt und die Kinder zum selbständigeren Arbeiten führen kann. Durch das Projekt entsteht ein Gemeinschaftsgefühl, da die Klasse und die Lehrperson an einem gemeinsamen Ziel arbeitet, das sie auch erreicht.

Anhang D: Fragebogen Lehrer-Selbstwirksamkeit

Forschungsprojekt Luise

Das Forschungsprojekt findet im Rahmen der Weiterentwicklung von Luise am Institut für Weiterbildung und Beratung der PH FHNW statt. Das Ausfüllen nimmt ca. 5 Minuten in Anspruch.

Ihre Angaben werden anonym und vertraulich behandelt. Die Auswertungen werden so vorgenommen, dass Rückschlüsse auf einzelne Personen nicht möglich sind. Sollten Sie zusätzliche Fragen haben, können Sie sich an folgende Personen des Forschungsteams wenden:

Miranda Odermatt: miranda.odermatt@fhnw.ch; 056 202 84 53

Philipp Schmid: philipp.schmid@fhnw.ch; 056 202 81 27

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Die Befragung findet zu zwei Zeitpunkten statt. Um die Ergebnisse der ersten und zweiten Befragung in Zusammenhang zu bringen, wird jeder befragten Person ein individueller Code zugewiesen. Dieser ist so konstruiert, dass Rückschlüsse auf einzelne Personen ausgeschlossen sind. Wir bitten Sie nun, folgenden Code einzutragen, der sich aus Buchstaben bzw. Ziffern zusammensetzt, die wie folgt bestimmt werden:

Erster Buchstabe Vorname der Mutter

Bsp.: **A**нна

Zweiter Buchstabe Vorname der Mutter

Bsp.: **n**нна

Geburtsdatum der Mutter

Bsp.: **18**.01.1950

Hiermit wird die streng anonyme Behandlung der erhobenen Daten zugesichert.

Miranda Odermatt

Beim Ausfüllen des Fragebogens denken Sie bitte daran, dass es keine richtigen und falschen Antworten gibt. Es handelt sich hier um Ihre persönlichen Bewertungen. Wir bitten Sie, keine Frage auszulassen und den Fragebogen vollständig auszufüllen. Es kann sein, dass die eine oder andere Aussage bzw. Frage Ihnen für Ihre Situation nicht ganz passend erscheint. In solchen Fällen kreuzen Sie bitte das für Sie am ehesten Zutreffende an.

1. Geschlecht

weiblich

männlich

2. Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie bereits als Lehrperson?

weniger als 5 Jahre

zwischen 5 und 10 Jahren

zwischen 10 und 15 Jahren

mehr als 15 Jahren

Kreuzen Sie bitte bei jeder Aussage die für Sie zutreffende Antwort an.

Stimmt nicht
Stimmt kaum
Stimmt eher
Stimmt genau

3.	Ich weiss, dass ich es schaffe, selbst den herausforderndsten Schülerinnen und Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Ich weiss, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den herausforderndsten Schülerinnen und Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schülerinnen und Schülern noch besser einstellen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schülerinnen und Schüler eingehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schülerinnen und Schüler engagiere, weiss ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Ich traue mir zu, die Schülerinnen und Schüler für besondere Projekte zu begeistern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Ich kann Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anhang E: Output SPSS Fragebogen LSW

Gender

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig weiblich	13	59,1	59,1	59,1
männlich	9	40,9	40,9	100,0
Gesamt	22	100,0	100,0	

Berufserfahrung

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig weniger als 5 Jahre	10	45,5	45,5	45,5
zwischen 5 und 10 Jahren	4	18,2	18,2	63,6
zwischen 10 und 15 Jahren	3	13,6	13,6	77,3
mehr als 15 Jahren	5	22,7	22,7	100,0
Gesamt	22	100,0	100,0	

Häufigkeiten

Statistiken

	Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülerinnen und Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	Ich weiss, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	Ich weiss, dass ich es schaffe, selbst den problematischen Schülerinnen und Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.	Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schülerinnen und Schülern noch besser einstellen kann.	Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schülerinnen und Schülern eingehen.	Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	Ich traue mir zu, die Schülerinnen und Schüler für neue Projekte zu begeistern.	Ich kann innovative Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kolleginnen und Kollegen durchsetzen.	Umcodiertes Item: Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schülerinnen und Schülern engagiere, weiss ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.
N	21	20	21	22	21	21	20	22	21	21
Gültig	1	2	1	0	1	1	2	0	1	1
Fehlend										
Mittelwert	3,10	3,25	3,48	3,41	3,05	3,29	3,40	3,41	2,86	3,38
Standardabweichung	,539	,550	,680	,590	,590	,463	,681	,503	,478	,669

Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülerinnen und Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt kaum	2	9,1	9,5	9,5
	stimmt eher	15	68,2	71,4	81,0
	stimmt genau	4	18,2	19,0	100,0
	Gesamt	21	95,5	100,0	
Fehlend	-88	1	4,5		
Gesamt		22	100,0		

Ich weiss, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt kaum	1	4,5	5,0	5,0
	stimmt eher	13	59,1	65,0	70,0
	stimmt genau	6	27,3	30,0	100,0
	Gesamt	20	90,9	100,0	
Fehlend	-88	2	9,1		
Gesamt		22	100,0		

Ich weiss, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülerinnen und Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt kaum	2	9,1	9,5	9,5
	stimmt eher	7	31,8	33,3	42,9
	stimmt genau	12	54,5	57,1	100,0
	Gesamt	21	95,5	100,0	
Fehlend	-88	1	4,5		
Gesamt		22	100,0		

Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schülerinnen und Schülern noch besser einstellen kann.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt kaum	1	4,5	4,5
	stimmt eher	11	50,0	54,5
	stimmt genau	10	45,5	100,0
	Gesamt	22	100,0	

Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt kaum	3	13,6	14,3
	stimmt eher	14	63,6	81,0
	stimmt genau	4	18,2	100,0
	Gesamt	21	95,5	
Fehlend	-88	1	4,5	
Gesamt		22	100,0	

Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schülerinnen und Schülern eingehen.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt eher	15	68,2	71,4
	stimmt genau	6	27,3	100,0
	Gesamt	21	95,5	
Fehlend	-88	1	4,5	
Gesamt		22	100,0	

Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt kaum	2	9,1	10,0	10,0
	stimmt eher	8	36,4	40,0	50,0
	stimmt genau	10	45,5	50,0	100,0
	Gesamt	20	90,9	100,0	
Fehlend	-88	2	9,1		
Gesamt		22	100,0		

Ich traue mir zu, die Schülerinnen und Schüler für neue Projekte zu begeistern.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt eher	13	59,1	59,1	59,1
	stimmt genau	9	40,9	40,9	100,0
	Gesamt	22	100,0	100,0	

Ich kann innovative Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kolleginnen und Kollegen durchsetzen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt kaum	4	18,2	19,0	19,0
	stimmt eher	16	72,7	76,2	95,2
	stimmt genau	1	4,5	4,8	100,0
	Gesamt	21	95,5	100,0	
Fehlend	-88	1	4,5		
Gesamt		22	100,0		

Umcodiertes Item: Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schülerinnen und Schülern engagiere, weiss ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt kaum	2	9,1	9,5	9,5
	stimmt eher	9	40,9	42,9	52,4
	stimmt genau	10	45,5	47,6	100,0
	Gesamt	21	95,5	100,0	
Fehlend	System	1	4,5		
Gesamt		22	100,0		

Anhang F: Fragetypen und Frageroute Fokusgruppen Luise-Lehrpersonen

Fragentyp	Ziele und Verwendung	Konkrete Fragen bzw. Vorgehen der Luise-Fokusgruppen
Begrüssung Organisatorisches	<ul style="list-style-type: none"> - Vorstellung der Personen - Zielsetzung der Fokusgruppe - Einverständniserklärung - Hinweis Tonbandaufnahme 	<ul style="list-style-type: none"> - Vorstellung der Personen (Name, Stufe, evtl. Anzahl Berufsjahre) - Zielsetzung der Fokusgruppe: - Tonbandaufnahme - Einverständniserklärung unterzeichnen - Hinweis auf Verwendung der Daten, Anonymität
Eröffnungsfragen	<ul style="list-style-type: none"> - Sorgen dafür, dass sich jede teilnehmende Person äussern kann - Beziehen sich auf Gemeinsamkeiten der Teilnehmenden - Unterstützen das Ankommen der Teilnehmenden - Stehen noch nicht im Kontext mit dem Kernthema - Kurze Äusserungen zu Fakten 	<p>a) "Wenn ihr an eine eurer letzten Lektionen denkt, welches Thema oder welche Methode hat vielen Schülerinnen und Schüler Freude gemacht? Nennt einfach das Thema."</p> <p>b) "In Gegenwart von wem hast du das letzte Mal über Luise gesprochen?"</p>
Einstiegsfragen	<ul style="list-style-type: none"> - Eröffnen die Diskussion zum Kernthema - Ermöglichen erste Stellungnahmen - Sind ungerichtet - Sollten jeder teilnehmenden Person eine Interaktion ermöglichen 	<p>a) "Wenn ihr an eine eurer letzten Lektionen denkt, welches Thema oder welche Methode hat vielen Schülerinnen und Schüler Freude gemacht? Nennt einfach das Thema."</p>
Überleitungsfrage	<ul style="list-style-type: none"> - Leiten zu den Schlüsselfragen über - Greift das Kernthema vertiefter auf - Logische Verbindung des Einstiegs zu den Schlüsselfragen 	<p>a) "In Gegenwart von wem hast du das letzte Mal über Luise gesprochen?"</p>
Schlüsselfragen	<ul style="list-style-type: none"> - Ca. 2 bis 5 Fragen - Zielen auf die Erreichung des Untersuchungsziels hin - Decken die Fragestellungen des Untersuchungsziels ab - Erbringen Kerndaten für die spätere Auswertung - Nehmen den Grossteil der Zeit für die Diskussion ein 	<p>Schlüsselfrage I</p> <p>a) „Wenn du jemandem, der Luise nicht kennt (z.B. einer anderen Lehrperson), ganz kurz etwas sagen willst, was Luise ist – wie würdest du das sagen?“</p> <p>b) „Was an Positivem kommt dir in den Sinn, wenn du an Luise denkst?“</p> <p>c) „Welche Elemente von Luise haben (besonders) dazu beigetragen?“</p> <p>Schlüsselfrage II</p> <p>a) "Du hast zuvor erläutert, was Luise Positives bei dir ausgelöst hat. Hatte Luise auch Positives in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler, Kolleginnen/Kollegen (in der Luise-Gruppe) oder Eltern ausgelöst/bewirkt bzw. was könnte dies sein?"</p> <p>b) „Inwiefern hat Luise den Kontakt/die Beziehung zu der Klasse verändert?“</p> <p>c) „Was hat sich seit Luise in den Lektionen/in der Klasse verändert?“</p> <p>Schlüsselfrage III</p> <p>"Ihr habt nun einiges über das Luise-Projekt in eurer Klasse berichtet. Nun interessiert uns auch, was Luise für euch gebracht hat. Gibt es auch etwas Positives aus Luise, das du für dich persönlich oder beruflich mitnimmst?"</p> <p>a) „Was hat Luise für dich an Erkenntnissen, Erfahrungen gebracht? Was hat Luise für dich gebracht?“</p> <p>b) „Was hast du durch Luise dazu gelernt, erfahren?“</p> <p>c) „Was nimmst du aus dem Luise-Projekt mit?“</p>
Abschlussfragen	<ul style="list-style-type: none"> - 1 bis 2 Fragen, um Vergessenes/nicht Angesprochenes zu erwähnen - Zusammenfassung durch Protokoll - Leiten zum Ende ein, wurde etwas noch nicht gesagt? 	<p>a) "Was ich noch sagen wollte!"</p> <p>Abschlussprotokoll durch ProtokollantIn</p> <p>Zusammenfassung aller Äusserungen, welche die positiven Auswirkungen beschreiben.</p>

(in Anlehnung an Beywl & Dommershausen, 2005, S. 20)

13.30-13.37 (7')

Begrüssung/Organisatorisches

- Vorstellung der Personen (Namen, Wohnort)
- Zielsetzung der Diskussion: Klären, welche Erfahrungen und Erkenntnisse durch Luise entstanden sind
- Tonbandaufnahme – Einverständniserklärung unterzeichnen
- Gesprächsregeln: eigene Meinungen äussern, andere als dieses annehmen, einander ausreden lassen („Clowns“ ansehen)
- Regeln Hinweis auf Verwendung der Daten, Anonymität
- Agenda: Zeit bis 14.30 Uhr

Eröffnungsfragen

13.37-13.47 (10')

Eröffnungsfragen:

- a. "Wenn ihr an diesen Montagmorgen denkt, was hat euch Freude gemacht, aufgestellt? Nennt einfach das Thema."

Übergangsfragen

- a. Wenn ihr an das Schuljahr zurückdenkt, was ist Cooles passiert?
- b. Wir wollen heute mit euch über das Luuise-Projekt mit den roten und grünen Karten sprechen, das ihr vor kurzer Zeit abgeschlossen habt. An was könnt ihr euch da erinnern, was kommt euch dazu alles in den Sinn?

Schlüsselfrage 1 (Positives bei Klasse)

13.47-14.02 (15')

Schlüsselfrage 1:

- a. „Das Luuise-Projekt habt ihr bei Lehrperson XY durchgeführt. Wenn du einem anderen Schüler, einer anderen Schülerin dieses Projekt erklären würdest, um was es bei diesem Projekt geht, was würdest du sagen?“
- b. „Was an Positivem kommt dir in den Sinn, wenn du an das Luuise-Projekt in deiner Klasse denkst?“
- c. „Was hat Luuise für die Klasse gebracht?“

Schlüsselfrage 2 (Positives bei Schülern)

14.02-14.12 (10')

Schlüsselfrage 2:

"Du hast nun einiges über das Luuise-Projekt in deiner Klasse berichtet. Nun interessiert uns auch, was Luuise für dich gebracht hat. Gibt es auch etwas Positives aus Luuise, dass du für dich persönlich mitnimmst?"

- a. „Was hat Luuise bei dir ausgewirkt?“
- b. „Was hat Luuise der Lehrperson gebracht?“

|

Schlüsselfrage 3 (weitere Wirkungen)

14.12-14.22 (10')

Schlüsselfrage 3:

- a. „Was habt ihr über Luuise geredet untereinander? Habt ihr über Luuise auch ausserhalb des Unterrichts gesprochen? An was erinnerst du dich?“
- b. „Was hat Luuise bei den anderen in der Klasse ausgelöst?“
- c. „Es sind auch bei anderen LP Luuise-Projekte gelaufen; habt ihr davon was gehört, darüber geredet?“
- d. „Hat es sonst noch etwas ausgelöst?“
- e. „Was müsste passieren oder was braucht es, dass aus der Qualität der Wortbeiträge, die ihr in den 15 Minuten erhoben habt, noch mehr wird, was ihr jetzt in diesem Projekt erarbeitet habt?“

„Wenn eine Lehrperson ein Luuise-Projekt umsetzt, wie denkst du darüber?“ (offen lassen ob Fokus auf LP oder SuS!)

Verabschiedung

14.22-14.27 (5')

Abschlussfrage:

- a. "Was ich noch sagen wollte."

Abschlussprotokoll durch Miranda

Zusammenfassung aller Äusserungen, welche die positiven Auswirkungen beschreiben.

Miranda: „Ist diese Zusammenfassung eurer Meinung nach vollständig? Sinn unseres Zusammentreffens war es, mehr über die Erfahrungen und Wirkungen mit Luise zu erfahren. Habt ihr noch eine Ergänzung?“

Anhang J: E-Mail-Anschreiben an Fokusgruppen Teilnehmende

Liebe (ehemalige) Luise-Teilnehmende
In Rücksprache mit eurer Schulleitung gelangen wir mit einer Anfrage an euch.

Wir möchten mit einer Gruppe von Luise-Teilnehmenden einen **moderierten Austausch** über die Erfahrungen führen, was Luise kurzfristig bei der Lehrperson und ihrer Klasse und mittelfristig darüber hinaus ausgelöst hat. Dieser Austausch hilft uns, mehr über die Wirkung von Luise zu erfahren, und bietet euch gleichzeitig Gelegenheit zur Reflexion.
Der Austausch findet in Rapperswil statt und nimmt **ca. 1 1/4 Stunden** in Anspruch. Er wird von meiner Kollegin Miranda Odermatt und mir moderiert. Für euch Lehrpersonen entstehen keine Vor- noch Nachbereitungszeiten.
Die gewonnenen Daten und Erkenntnisse werden anonymisiert, sodass zu keiner Zeit Rückschlüsse auf Personen und Orte möglich sind. Im Anschluss erhaltet ihr für die Teilnahme ein kleines Dankeschön von uns.

Christine Hadom hat uns vier Daten (2x Mittwoch, 2x Donnerstag) mitgeteilt, an denen der Austausch in Rapperswil stattfinden kann. Falls der Austausch während der Sitzungszeit stattfindet, seid ihr von der Sitzung dispensiert. Über eine Teilnahme würden wir uns sehr freuen. Bitte tragt euch ein unter: <http://doodle.com/poli/xsfh7k7knzqxxxp>

Bei Fragen könnt ihr euch gerne an uns wenden.

Beste Grüsse
Philipp und Miranda

Pädagogische Hochschule FHNW
Institut Weiterbildung und Beratung

Miranda Odermatt, Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Professur Bildungsmanagement sowie Schul- und Personalentwicklung
Campus Brugg-Windisch, Raum 6.3B14
Bahnhofstrasse 6
5210 Windisch

T +41 56 202 84 53

miranda.odermatt@fhnw.ch
<http://www.fhnw.ch/jp>



Anhang K: Stichproben Fokusgruppen Lehrpersonen F2 bis F4

Stichprobe Fokusgruppe Lehrpersonen F2

Die Lehrpersonengruppe F2 (N=6) wurde im Anschluss an den offiziellen Luuise-Präsentationstag über den Erfahrungsaustausch informiert. Die Teilnehmenden haben kürzlich den ersten Luuise-Zyklus abgeschlossen. Direkt nach dem Präsentationsanlass wurden sie durch die Autorin über die Ziele und Zwecke der Fokusgruppen-Diskussion orientiert. Einige Tage später erhielten alle acht Teilnehmenden per E-Mail eine Einladung zum Erfahrungsaustausch mit einer Doodle-Terminumfrage (Anhang I). Die Fokusgruppen-Diskussion fand im März 2016 statt. Sechs der eingeladenen Lehrpersonen nahmen am Erfahrungsaustausch teil, eine Person war unfallbedingt vom Schuldienst dispensiert, von einer Person erfolgte keine Rückmeldung. Die Geschlechterverteilung lag bei fünf Frauen und zwei Männern. Die Berufserfahrung variiert zwischen drei und 35 Jahren. Alle Lehrpersonen sind aus derselben Schulgemeinde und Primar- bzw. Kindergartenlehrpersonen. Zwei Lehrpersonen unterrichten auf der Mittelstufe und sind Klassenlehrpersonen, die anderen vier unterrichten im Kindergarten, zwei davon als Klassenlehrpersonen und zwei im Teilzeitpensum.

Stichprobe Fokusgruppe Lehrpersonen F3

Für die Fokusgruppe F3 wurden zwei Schulen eines Kantons kontaktiert. Beide Schulen führen Luuise bereits im dritten Zyklus durch, teilweise selbständig. Der Erstkontakt zur Stichprobe der Schule A erfolgte über eine Luuise-Lehrperson, mit der Bitte, die anderen Luuise-Teilnehmenden über das Vorhaben zu informieren und den Doodle-Link weiterzuleiten, da die Namen der Luuise-Lehrpersonen nicht bekannt waren. Zwei Lehrpersonen der Schule A meldeten sich via Doodle-Link für den Erfahrungsaustausch an. Die Kontaktaufnahme zur Schule B erfolgte per E-Mail. Angeschrieben wurden fünf Luuise-Lehrpersonen, welche im Februar 2016 ihr Luuise-Projekt abgeschlossen und präsentiert haben. Von den fünf Kontaktierten meldeten sich vier via Doodle-Link an, eine Person teilte ihre Abwesenheit aufgrund eines Klassenlagers mit. Insgesamt nahmen vier Lehrpersonen beider Schulen am Erfahrungsaustausch im April 2016 teil, eine Lehrperson war kurzfristig verhindert. Die Geschlechterverteilung lag bei einer Frau und drei Männern. Alle Teilnehmenden unterrichten auf der Gymnasialstufe und weisen eine Berufserfahrung von sechs bis 23 Jahren auf. Eine Person unterrichtet in einem Teilzeitpensum, die anderen drei unterrichten in einem Vollzeitpensum. Zwei Teilnehmende hatten in der Ver-

gangenheit ein Schulleitungsmandat inne. Von den vier Teilnehmenden führten drei Lehrperson bereits drei Luuise-Projekte um, eine Lehrperson setzte ein Luusie-Projekt um. Drei der teilnehmenden Lehrpersonen sind als Luuise-Botschafter⁵⁴ tätig.

Stichprobe Fokusgruppe Lehrpersonen F4

Die Lehrpersonengruppe der Fokusgruppe F4 (N=20) wurde per E-Mail über den Erfahrungsaustausch informiert. Die angefragten Lehrpersonen sind bereits im zweiten Luuise-Zyklus. Sieben Lehrpersonen nahmen am Erfahrungsaustausch im April 2016 teil. Die Teilnehmenden sind alle weiblich, aus derselben Schulgemeinde und Primar- bzw. Kindergartenlehrpersonen. Vier Lehrpersonen unterrichten auf der Kindergarten-Stufe, zwei im Vollzeitpensum, zwei im Teilzeitpensum. Eine Lehrperson unterrichtet Vollzeit auf der Unterstufe und zwei Lehrpersonen unterrichten auf der Mittelstufe, eine Vollzeit, die andere Teilzeit. Die Berufserfahrung der Stichprobe variiert von drei Jahren bis 25 Jahren.

⁵⁴ Luuise-Botschafter stellen ihre Luuise-Projekte anderen Schulen oder Bildungsakteuren vor, beispielsweise auf Tagungen, an Informationsveranstaltungen. Sie stellen ihre Luuise-Projekte für die Aufbereitung der Instrumentensammlungen oder für Fallbeispiele zur Verfügung.

Anhang L: Stichprobe Fokusgruppe Schülerinnen und Schüler F5

Die Kontaktaufnahme zu den Schülerinnen und Schüler erfolgte über die Klassenlehrperson. Die Klasse wurde ausgewählt, da (1) das Luise-Projekt erst vor kurzem abgeschlossen wurde, (2) eine Reflexion im Anschluss an die Erhebungen erfolgte und (3) die Klasse über Luise informiert war. Die Klassenlehrperson fragte in der Klasse sechs Schülerinnen und Schüler an, die bereit waren, am Erfahrungsaustausch teilzunehmen. Die Fokusgruppen-Diskussion fand während einer Schulstunde im April 2016 statt, von welcher die Schülerinnen und Schüler dispensiert wurden. Die Geschlechterverteilung lag bei vier Mädchen und zwei Knaben. Die Schülerinnen und Schüler sind zwischen 16 und 17 Jahre alt und besuchen alle dasselbe Schwerpunktfach, in welchem das Luise-Projekt durchgeführt wurde. Die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler war freiwillig.