

Resilient in der Schulpraxis

*Über den Blick von Studierenden und Mentor*innen auf stärkende Momente in der pädagogisch-praktischen Ausbildung*

Sabine Höflich¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i4.a1215>

Zusammenfassung

Lernen ist Veränderung. Das Leben ist Veränderung. Schule begleitet Veränderungsprozesse und muss daher mit Unsicherheit umgehen. In zwei Praxen, an der Pädagogischen Hochschule und in Praxis- bzw. Partnerschulen, setzen sich Studierende wie Mentor*innen mit Resilienz förderlichen Momenten auseinander, die stark machen können, mit Unsicherheit und Veränderung umzugehen. Aus wissenschaftlich-theoretischer (Resilienz-Theorie nach Werner und Smith, 1976, Konzept der Salutogenese nach Antonovsky, 1997) und schulpraktischer Perspektive werden Rahmenbedingungen und Situationen des Selbstwirksamkeits-Erlebens während der pädagogisch-praktischen Ausbildung thematisiert. Die Perspektiven der Studierenden und die Einschätzung von Mentor*innen werden dargestellt und der Blick auf die Schüler*innen und deren Entwicklung von Resilienz gerichtet.

Stichwörter: Resilienz, Selbstwirksamkeit, Pädagogisch-praktische Studien

1 Einleitung

Resilienz als psychische Widerstandsfähigkeit scheint ein vielversprechendes Konstrukt zu sein, das auf Ressourcen blickt und unter anderem am Selbstwirksamkeitserleben und bei sozialer Unterstützung (Bengel & Lyssenko 2012; Lösel & Bender, 2008) ansetzt. Sie bildet die Grundlage für Kompetenzen, die in Zeiten der Veränderung notwendig sind, um gesund und stark agieren und auch andere stärken zu können.

Diesem Thema gilt es in Theorie in der Lehrer*innenbildung an der Hochschule und in der Berufspraxis an den Schulen sowie während der pädagogisch-praktischen Studien zu begegnen. Der Frage folgend „Was stärkt in der Schulpraxis?“ reflektieren Lehramts-Studierende und Mentor*innen – darunter werden Lehrpersonen verstanden, bei denen Student*innen

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

ihre pädagogisch-praktischen Ausbildung absolvieren – im hochschulischen wie im berufspraktischen Umfeld. Resilienz förderliche Momente, Selbstwirksamkeitserleben, stärkende Elemente und Rahmenbedingungen im schulischen Feld sowie Einflussmöglichkeiten auf die Entwicklung der psychischen Widerstandsfähigkeit von Schüler*innen werden dabei näher betrachtet.

Um Theorie und Praxis zu verbinden und nicht das eine durch das andere vereinnahmen zu lassen, bedarf es der Reflexivität, unter anderem auch des Bewusstseins des herrschenden Verwertungsdrucks von Inhalten. Diesem Druck, kurzfristig brauchbare Lösungen für konkrete Probleme (Carrier, 2004) zu bieten, sind im Dienst stehende Personen ausgesetzt. In Zeiten der Veränderung ist durch angespannte Personallage und mannigfacher Krisen Handlungsfähigkeit in unsicheren Zeiten gefordert. Erworbenes Wissen bzw. erlernte Fähigkeiten sollen gleich umgesetzt werden.

Auf stärkende und Selbstwirksamkeit fördernde Bereiche bewusst zu achten und zu berücksichtigen, kann für die Studierenden wie für die Praxisschulen interessante Perspektiven eröffnen. Das Ziel, Studierenden deren Ressourcen bewusst zu machen und sie in ihrer Handlungskompetenz zu stärken, soll die Entwicklung zu resilienten Lehrpersönlichkeiten fördern. Weiters kann sich die Praxisschule durch die Rückmeldung der Ergebnisse ihrer Stärken zum resilienzförderlichen Ort entwickeln.

2 Thematische Annäherung

Wissenschaft wie Schule leben eine eigene Praxis, die jeweils eine Eigenlogik mit Stärken wie auch Limitationen besitzt (Asbrand & Martens, 2021). Diese wahrzunehmen, nachzuvollziehen und einer kritischen Würdigung zu unterziehen, dient der Weiterentwicklung und der besseren Kooperationen der Institutionen.

In der Aus- und Weiterbildung folgt die theoretische Grundlegung über Begrifflichkeiten und Forschungsstand zum Thema Resilienz. Diese wird Studierenden wie auch den (künftigen) Mentor*innen, die während der Befragung den Hochschullehrgang Mentoring absolvieren, an der Pädagogischen Hochschule nähergebracht.

Dann folgt der Blick auf die konkrete pädagogisch-praktische Umsetzung und die Reflexion des Erlebten bzw. Wahrgenommenen während des Tätigseins in der Schule. Dabei sollen Studierende die Möglichkeit erhalten, ohne Verwertungsdruck Zeit und Muße zu haben, sich theoretisch mit dem Thema und mit den reflektierten Erfahrungen aus dem Praktikum in Diskussion über Einschätzung der Selbstwirksamkeit stärkender Momente und Einflussmöglichkeiten auf die Kinder auseinanderzusetzen.

Die Lehrpersonen, die Studierende in den Pädagogisch-praktischen Studien begleiten bzw. begleiten werden, haben mindestens fünf aktive Dienstjahre im Schuldienst absolviert. Nach Theorieinput über Mentoring und Resilienz diskutieren sie im hochschulischen Setting mit ihren Kolleg*innen.

2.1 Resilienz und Salutogenese

Resilienz als „allgemein menschliche[s] Phänomen, das aus dem Zusammenwirken basaler humaner, adaptiver Systeme mit der Umwelt entsteht“ (Thun-Hohenstein, Lampert & Altendorfer-Kling, 2020, S. 13), wird als „Widerstandskraft und als Fähigkeit verstanden, internale und externale Ressourcen für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben erfolgreich zu nutzen“ (Wagnild & Young, 1993, zitiert nach Schumacher et al., 2005, S. 5).

Antonovsky (1997) widmet sich der Fragestellung einer gesunden Entwicklung und blickt dabei auf kognitive, motivationale und emotionale Perspektiven, die im Zusammenspiel ein Gefühl der Kohärenz, der Stimmigkeit, ergeben. Situationen zu verstehen, einen Sinn zu entdecken und die Anstrengung zur Erreichung von Zielen und Lösung von Problemen als sinnvoll zu erachten sowie die Anforderung als handhabbar bewerten und Ressourcen zur Umsetzung aktivieren zu können, führt zu Vertrauen in erfolgreiches Handeln.

Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2022), Welter-Enderlin und Hildenbrand (2012) sowie Fooker (2016) nennen Selbstwahrnehmung, Selbstvertrauen, Selbstwert, Selbststeuerung, soziale Kohärenz und Kohärenzgefühl als die psychischen Ressourcen für Resilienz. Auch das positive Selbstkonzept, die Selbstbewertung der schulischen, sozialen, emotionalen und körperlichen Fähigkeiten (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976) und die Selbstwirksamkeit, die Überzeugung, aus eigener Kraft Situationen bewältigen zu können (Bandura, 1997) fallen in diesen Bereich. Laut Dross (2001) bedarf es persönlicher Ressourcen wie Selbstwirksamkeit, Optimismus und internale Kontrollüberzeugungen sowie auch sozialer Unterstützung, Zuwendung und Gruppenzugehörigkeit, um Krisen bewältigen zu können. Fischer und Riedesser (2003) verweisen ebenfalls auf ein gutes soziales Netzwerk und stabile Beziehungspersonen als bedeutsame protektive Faktoren.

Durch Zugriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen bzw. durch personale, familiäre und soziale Unterstützung können im Entwicklungsverlauf erreichte soziale und emotionale Kompetenzen stabilisiert werden (Lyssenko, Rottmann & Bengel, 2010). Ermutigende protektive Faktoren bestärken darin, sich mit Herausforderungen und Stressmomenten aktiv auseinanderzusetzen und dadurch die eigene Kompetenz der Problemlösefähigkeit zu entwickeln. Laut Luthar et al. (2000, S. 457, zitiert nach Zander 2009) können Schutzfaktoren entwicklungsfördernde, protektive bzw. risikomildernde Wirkung entfalten. Sie stärken eine Person, bevor eine belastende Situation eintritt. Tritt ein risikoerhöhendes Ereignis ein, können Schutzfaktoren einen Puffereffekt zeigen, der zwischen objektiver Belastung und subjektivem Stressempfindung wirkt. Herausforderungen belasten nicht die Befindlichkeit. Negative Einflüsse können kompensiert werden bzw. es gelingt, sich anzupassen und die Situation kann bewältigt werden (Thun-Hohenstein et al., 2020). Als eine erfolgreich wahrgenommene Bewältigung kann auf zukünftige Herausforderungen vorbereiten (Anders et al., 2022). Dazu braucht es neben Flexibilität auch das Gefühl, autonom und selbstbestimmt handeln zu können, Vertrauen in die eigene Kompetenz zu haben sowie dieses Zutrauen auch von einem Umfeld zu bekommen, in welches man sozial eingebunden ist (Deci & Ryan, 1993).

Als Lehrer*innenberufsspezifische Schutzfaktoren identifizierte Sieberer-Nagler (2019) Selbstwirksamkeit, soziale Unterstützung, Ausgleichsaktivitäten, positive Emotionen und Lösungsorientierung als zentrale Resilienz förderliche Ressourcen.

2.2 Reflexion

Die Umsetzung berufsrelevanter Kompetenzen geschieht in Praxisschulen, wo im konkreten Hospitieren, Planen, Durchführen von Unterricht, Rückmelden und Reflektieren der Erfahrungen Kenntnisse über das Feld vertieft werden.

An diesen wird die schulpraktische Perspektive der Umsetzung von Konzepten zur Stärkung von Lernenden und die reflektierte Erfahrung diskutiert. Kooperation soll im möglichst offenen und hierarchiearmen Diskurs im *Third Space* (Fraefel & Bernhardsson-Laros, 2016) gefördert und unterstützt werden. An diesem von Hochschule und Praxisschule geschaffenen realen oder symbolischen Ort werden berufsspezifische Herausforderungen durch Verständigung auf geteilte Vorstellungen und Finden von konkreten Problemlösungen bewältigt (Fraefel, 2018). Die Reflexion über konkrete Vorkommnisse in der Klasse findet mit den Mentor*innen und Studienkolleg*innen im Anschluss an die von den Studierenden hospitierten bzw. gestalteten Unterrichtseinheiten an der Praxisschule statt. Begleitet wird dies von der Praxisberatung, die sich der Hochschule zugehörig fühlt, die teilweise in der Klasse ist und am Nachmittag im Anschluss an den Praxistag am Schulstandort das Begleitseminar zu den Pädagogisch-praktischen Studien abhält (Koschmieder, Höflich, Wistermayer & Prieler, 2019).

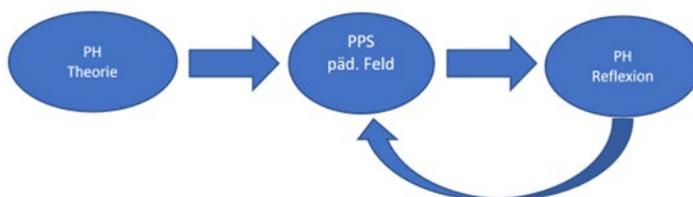


Abbildung 1: Zusammenspiel theoretischer und praktischer Erkenntnisse (Eigendarstellung)

Gelingensbedingungen aus Sicht der Studierenden und Mentor*innen werden dabei erfasst und die Möglichkeiten der Stärkung von Schüler*innen thematisiert, um anschließend Ergebnisse ins Feld zurückzuspielen, um Praxisphasen Selbstwirksamkeits- und Resilienz-förderlich zu gestalten.

3 Resilienz in der Schulpraxis

Auf die Ausbildungspraxis von Studierenden des Bachelor-Lehramtsstudiums sowie auf die Weiterbildungspraxis von im Feld stehenden Lehrpersonen, welche einen Hochschullehrgang im Themenbereich Mentoring besuchen, wird bei dieser qualitativen Studie geblickt.

3.1 Design

Zwölf Studierende, die sich im Rahmen ihres Studiums auch mit Heterogenität auseinandersetzen, und neun Mentor*innen, die den Schwerpunkt Inklusive Pädagogik gewählt haben, setzen sich mit Selbstwirksamkeit und Resilienz auseinander. Die beiden Gruppen unterscheiden sich durch Vorerfahrungen in der Klassenführung und bei Routinen der Klassenführung sowie durch ihre Rolle als Mentees und Mentor*innen.

Die Studierenden im dritten Studienjahr absolvieren an einem Partnerschulstandort ihre Pädagogisch-praktischen Studien, sind in Teams unterschiedlichen Klassen zugeteilt und unterrichten allein bzw. auch in Teamarbeit mit dem*der Studienkolleg*in oder auch dem*der Mentor*in. Im Anschluss reflektieren sie im Klassenteam und nachmittags im Begleitseminar an der Schule mit der Gruppe aller Studierenden des Standortes. Die befragten Studierenden sind nicht im Schuldienst tätig.

Die Gruppe der Mentor*innen, die an unterschiedlichen Schulstandorten arbeiten, kommen im Rahmen des Hochschullehrgangs Mentoring an die Pädagogischen Hochschule und reflektieren gemeinsam mit anderen im Dienst stehenden und den Hochschullehrgang absolvierenden Lehrpersonen im Seminar, welches das Konstrukt der Resilienz sowie Studien, die sich diesem Thema widmen, thematisiert.

Auf Basis folgender Fragen verschriftlichen die Studierenden zunächst in Einzelarbeit ihre Gedanken in Bezug auf die Pädagogisch-praktischen Studien: In welchen Momenten erleben Sie Selbstwirksamkeit? Was stärkt Sie? Wie können Schüler*innen während der Pädagogisch-praktischen Studien gestärkt werden?

Die Mentor*innen setzen sich mit ähnlichen Fragestellungen auseinander: Was stärkt Studierende und wann können diese Selbstwirksamkeit erleben? Wie können Schüler*innen während der Pädagogisch-praktischen Studien gestärkt werden?

Anschließend tragen die Befragten ihre subjektiven Einschätzungen der jeweiligen rollengleichen Gruppe vor und ergänzen gegebenenfalls ihre erstellten Dokumente, die im Anschluss mittels qualitativ orientierter kategoriengeleiteter Textanalyse induktiv (Mayring, 2019) unter Einsatz computergestützter Textanalyse mittels QCAmap (Fenzl & Mayring, 2017) ausgewertet werden. Dies geschieht auf möglichst konkretem Abstraktionsniveau, wobei Wortsequenzen als Kodiersequenz und die einzelnen Dokumente als Kontexteinheit fungieren. Auswertungseinheit ist das gesamte Datenmaterial.

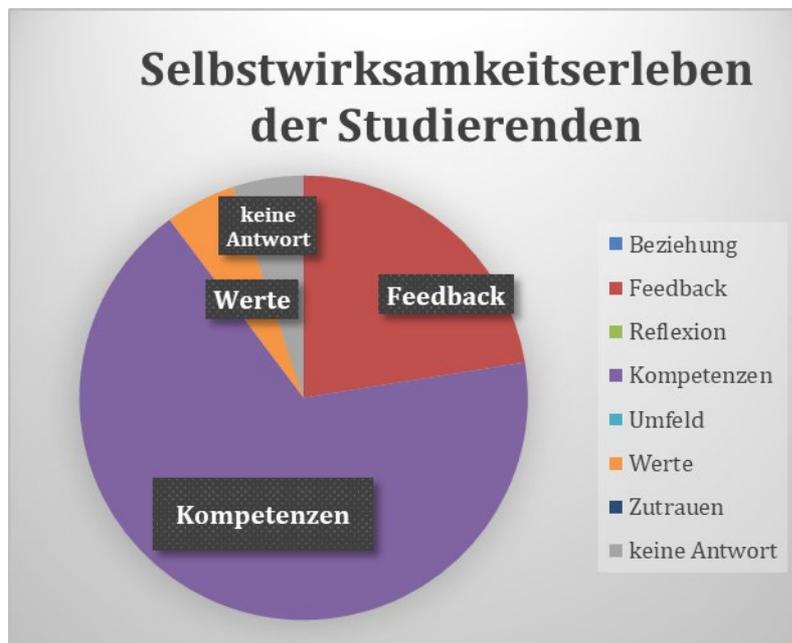
3.2 Selbstwirksamkeit und Stärkung während der Pädagogisch-praktischen Studien

Selbstwirksamkeit als die Überzeugung, aus eigener Kraft Situationen bewältigen zu können (Bandura, 1997), stärkt die Person und gibt das Gefühl von Handlungsfähigkeit, Kompetenz und Autonomie (Deci & Ryan, 1993). Die Frage nach den Momenten, in denen sich Studierende während der Pädagogisch-praktischen Studien als selbstwirksam erleben bzw. wie und

durch wen sie sich gestärkt fühlen, geht dem subjektiven Erleben der Student*innen nach. Die Einschätzung der Mentor*innen zur Stärkung von Studierenden kann Aspekte der eigenen Erfahrungen während der Ausbildung oder der Begleitung von Studierenden, der Erlebnisse in der Klasse sowie der Erkenntnisse aus der Weiterbildung einbringen.

3.2.1 Perspektive der Studierenden

Fragt man die Studierenden nach ihrem Selbstwirksamkeitserleben während der Pädagogisch-praktischen Studien, so stellen sie die Kompetenzen in den Vordergrund, gefolgt von Feedback und Werten.



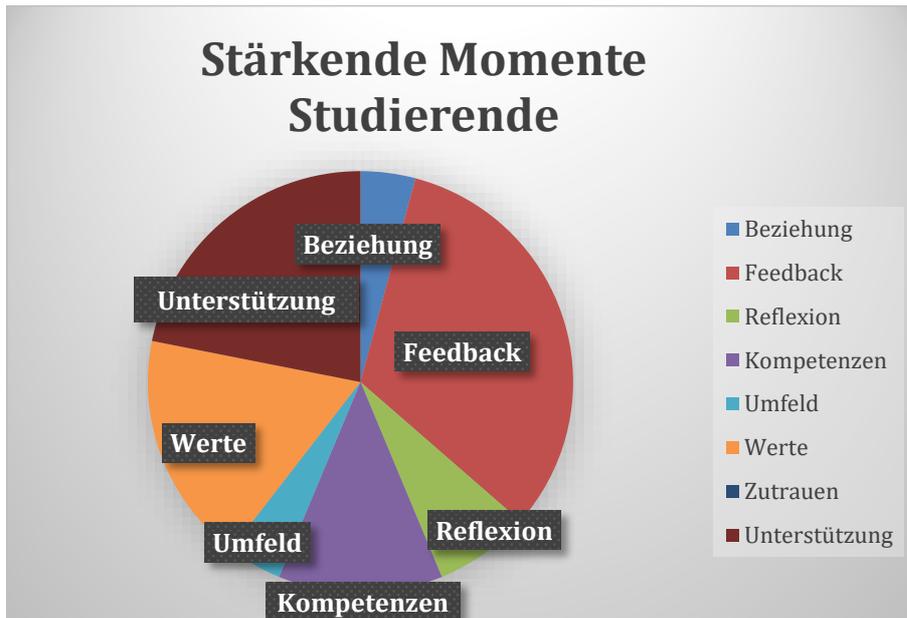
Kategorie	Nennungen	
Feedback	4	22 %
Kompetenzen	12	66 %
Werte	1	5 %
Keine Antwort	1	5 %

Tabelle 1: Nennungen Selbstwirksamkeit (eigene Darstellung)

Abbildung 2: Erleben von Selbstwirksamkeit der Studierenden während der Pädagogisch-praktischen Studien (eigene Darstellung)

Unter fachlichem Kompetenzerleben, das 66 % der Nennungen ausmacht, verstehen Studierende Planung und Umsetzung von Unterricht, Fachwissen anwenden zu können, sowie Handlungsfähigkeit bei erzieherischen Herausforderungen wie bei der Lösung von Konflikten. Auch die Erfahrung, andere unterstützen zu können, löst das Gefühl von Selbstwirksamkeit aus. Neben Kompetenz spielt auch die Rückmeldung, die sie erhalten, eine Rolle. 22 % der Nennungen beziehen sich auf diesen Bereich, der sich gleich häufig auf indirektes Feedback aufgrund von Reaktionen der Schüler*innen und auf verbale Rückmeldung der Mentor*innen bezieht.

Gelingt es im Unterrichtsgeschehen für Werte einzustehen, zeigt dies ebenfalls stärkende Wirkung.



Kategorie	Nennungen	
Beziehung	2	4 %
Feedback	13	31 %
Reflexion	3	7 %
Kompetenzen	5	12 %
Umfeld	2	4 %
Zutrauen	0	0 %
Werte	7	17 %
Unterstützung	9	21 %

Tabelle 2: Nennungen der stärkenden Momente Studierende (eigene Darstellung)

Abbildung 3: Stärkende Momente der Studierenden während der Pädagogisch-praktischen Studien (eigene Darstellung)

In der Reflexion von stärkenden Momenten zeigt sich ein differenzierteres Bild. Feedback wird am häufigsten genannt, die Unterstützung im schulischen und außerschulischen Bereich nimmt einen großen Stellenwert ein und Werte sowie Kompetenzen bleiben bedeutsam. Reflexion, Beziehungsaufbau und eine förderliche Umwelt werden nun in die Betrachtung einbezogen.

Am häufigsten werden Rückmeldungen (31 % der Nennungen) thematisiert. Darunter werden Bestärkung und Ermutigung, positive Fehlerkultur sowie Lob und materielle Belohnung verstanden.

Soziale Unterstützung (21 %) stärkt die Studierenden ebenfalls. Dabei nimmt der Beistand von Studienkolleg*innen den größten Raum ein. Fünf Nennungen beziehen sich auf die kollegiale Unterstützung, zwei auf Kooperation und zwei auf familiäre Unterstützung, wobei hier Eltern bzw. Mütter, die bereits im Lehrberuf tätig sind, emotionale wie fachliche Hilfe geben können. Auf die Bedeutung von Werten (17 %) wird bei dieser Frage konkreter eingegangen. Vertrauen, Freude, Wertschätzung im Sinne von Respekt bzw. Anerkennung und Mut werden hier genannt.

Der Bedeutung von Lehrer*innenkompetenzen (12 %) in Bezug auf Unterrichtsgestaltung wird ebenfalls Aufmerksamkeit geschenkt. Hier wird wieder auf gelungene Unterrichtsdurchführung, Fachkompetenz und Vermittlung von Wissen geachtet. Die Passung der Aufgabenstellung auf Basis von Beobachtungen und Analyse des Lernstandes steht im Fokus. Das Zeigen von Präsenz, die Transparenz der Aufgaben- und Zielerwartung und eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung leisten nach Einschätzung der Studierenden einen wichtigen Beitrag, um gestärkt agieren zu können. Neben diesen Elementen guten Unterrichts (z.B. Meyer, 2004) wird der Aspekt des Selbstbewusstseins beim Unterrichten genannt.

Reflexion (7 %) wird als stärkend empfunden. Dabei wird die Selbstreflexion ebenso wie gemeinsame Reflexion zum Thema gemacht.

Eine gute Beziehung (4 %) bzw. positive Interaktion mit Schüler*innen kann stärken, ebenso eine förderliche Umwelt (4 %) im Sinne einer positiven Arbeitsatmosphäre.

3.2.2 Perspektive der Mentor*innen



Kategorie	Nennungen	
Beziehung	8	12 %
Feedback	7	10 %
Reflexion	4	6 %
Kompetenzen	17	26 %
Umfeld	2	3 %
Zutrauen	15	23 %
Werte	11	17 %

Tabelle 3: Nennungen der stärkenden Momente Mentor*innen (eigene Darstellung)

Abbildung 4: Mentor*innen-Sicht auf stärkende Momente während der Pädagogisch-praktischen Studien (eigene Darstellung)

Am bedeutsamsten in Bezug auf das Selbstwirksamkeitserleben der Studierenden finden die Mentor*innen die Kompetenzen (26 % der Nennungen), gefolgt von Vertrauen in die Kompetenz der Studierenden und daraus resultierendem Zutrauen der eigenständigen Umsetzung von Unterricht (23 %).

Der Kompetenzbegriff bezieht sich auch aus Sicht der Lehrpersonen auf die fachlichen Fähigkeiten, welche die Studierenden beschreiben und umfasst zusätzlich noch Dialog- und Kommunikationsfähigkeiten, auch den Bereich der Selbstfürsorge sowie den verantwortungsvollen Umgang mit eigenen Emotionen.

Weiters sehen die Lehrpersonen ihr Zutrauen in die eigenständige Verwirklichung von Ideen im Unterricht bei gleichzeitiger sozialer Unterstützung als bedeutsamen Gelingensfaktoren resilienzförderlicher Pädagogisch-praktischer Studien. Studierende, denen angemessene Aufgabenstellungen zukommen, sollen Ideen einbringen und realisieren können. Das Angebot, fachlich zu unterstützen, machen die Lehrpersonen auch. Bei Schwierigkeiten gilt es, Balance zu finden zwischen Vertrauen und Unterstützung. Problemlösestrategien erproben zu lassen erscheint den Klassenlehrer*innen wichtig. Im Bereich Verhalten deeskalierend als klassenführende Person einzugreifen, die eine intensivere Beziehung zu den Schüler*innen hat und ritualisierte Krisenabläufe kennt, erachten die Mentor*innen als sinnvoll.

Die Beziehung (12 %) zu den Schüler*innen sehen die Mentor*innen auch als Gelingensfaktor während der Pädagogisch-praktischen Studien. Einen positiven Zugang zur Klasse zu finden, Kontakt aufzunehmen und auf Schüler*innen einzugehen sowie im Arbeitsprozess gut miteinander zu kooperieren, sei die Grundlage, um erfolgreich eine Klasse zu führen.

Gelebte Werte (17 %) und ein anregendes, positives Umfeld (3 %) schaffen eine gelingende Arbeitsumgebung. Es bedarf einer Atmosphäre der Wertschätzung, der Freude und des Vertrauens, in der sich die Studierenden sicher sein können, verlässlich von dem*der Mentor*in unterstützt zu werden, damit sie sich gestärkt den Herausforderungen in der Klasse stellen können.

Gemeinsame Reflexion und Selbstreflexion (6 %) sollen Weiterentwicklung anstoßen und Kompetenzen bewusst machen. Feedback (10 %) in Form von Rückmeldung durch Mentor*innen und durch Schüler*innen, Bestärkung, Lob und auch eine positive Fehlerkultur sind ebenfalls bedeutsam, um Gelungenes zu verdeutlichen.

3.3 Blick auf die Schüler*innen

In den Fokus rücken die Schüler*innen, deren Entwicklung, Bildung und Erziehung im Zentrum des schulischen Geschehens stehen. Die Möglichkeiten, während der Pädagogisch-praktischen Studien Einfluss auf deren Entwicklung von Resilienz zu nehmen, soll im Folgenden dargestellt werden. Dabei blicken die Studierenden, welche die Kinder nur in der begrenzten Zeit des Tagespraktikums kennenlernen, und die Lehrpersonen, die in der kontinuierlichen Arbeit in der Schule Einfluss auf die Klasse haben, aus unterschiedlichen Perspektiven auf die Fragestellung, wie Studierende Schüler*innen stärken können.

3.3.1 Perspektive der Studierenden

Studierende sind davon überzeugt, dass sie und ihr Wirken Einfluss auf die Schüler*innen und deren Resilienz-Entwicklung haben können.



Abbildung 5: Stärkung der Schüler*innen aus Studierendensicht (eigene Darstellung)

Kategorie	Nennungen	Prozent
Beziehung	1	2 %
Feedback	13	30 %
Unterrichtsgestaltung L-Kompetenzen	8	18 %
Umfeld	2	4 %
Zutrauen	3	6 %
Werte	5	11 %
Individuum	6	13 %
Emotionen	1	2 %
Soziales Miteinander	0	0 %
Autonomie der Kinder	4	9 %

Tabelle 4: Nennung der Stärkung der Schüler*innen Studierende (eigene Darstellung)

Ihre Rückmeldungen (30 % der Nennungen) an die Schüler*innen in Form von Lob, Bestärkung und Ermutigung sowie Belohnung soll die Schüler*innen selbstwirksam machen und ihnen

Zuversicht in ihre eigene Kraft vermitteln. Auch eine positive Fehlerkultur, bei welcher Schwierigkeiten und Noch-Mangelhaftes als Teil des Lernprozesses betrachtet werden, fallen in diesen Bereich. Dazu bedarf es der Bereitschaft der unterrichtenden Person, sich mit dem Problemlöseprozess der Schüler*innen auseinanderzusetzen und darauf zu vertrauen, dass diese Schwierigkeiten bewältigen können und mit der passenden Unterstützung aus eigener Kraft das Ziel erreichen können (Spychinger, Kuster & Oser, 2006)

Stärkenden Einfluss sehen die Student*innen in der kompetenten Unterrichtsgestaltung (18 %) wenn diese durch Präsenz der Lehrperson und abwechslungsreichen Unterricht gekennzeichnet ist. Die Formen der Unterrichtsgestaltung sollen das Bedürfnis nach Eigenständigkeit und Selbstbestimmung der Kinder befriedigen. Offene Lernsettings, in denen ausprobiert werden darf, sollen sich an Stärken und Interessen orientieren. Die Passung der Aufgabenstellung, Transparenz der Erwartungen und Bereitstellung ansprechenden Materials sind bedeutsame Elemente.

Die Verantwortung für die Gestaltung von Lernsettings und Unterricht obliegt der Lehrperson; im Fokus steht das Individuum (33 %), dem Autonomie- und Kompetenzerleben ermöglicht werden soll. Es bedarf individuelle Unterstützung und Zeit, die in Persönlichkeitsbildung investiert werden soll. Das Verständnis für das jeweilige Kind bildet Grundlage für eine gute Beziehung.

Stärkend wirken Werte (11 %) wie Respekt und Anerkennung. Durch die Haltung der Lehrperson werden diese verkörpert und in wertschätzender Begegnung entfalten diese ihre Wirkung. Ein positives Klassenklima (4 %) und eine Gemeinschaft, der sich die Schüler*innen zugehörig fühlen, bieten hierfür einen wichtigen Rahmen.

3.3.2 Perspektive der Mentor*innen



Kategorie	Nennungen	Prozent
Beziehung	1	1 %
Feedback	1	1 %
Reflexion	4	6 %
Kompetenzen	5	7 %
Umfeld	16	16 %
Zutrauen	3	4 %
Werte	10	15 %
Individuum	5	7 %
Emotionen	5	7 %
Kommunikation	2	3 %
Soziales Miteinander	10	15 %
Vielfalt	8	12 %

Tabelle 5 (eigene Darstellung): Nennung der Stärkung der Schüler*innen Mentor*innen (eigene Darstellung) (eigene Darstellung)

Abbildung 6: Stärkung der Schüler*innen aus Mentor*innen-Sicht (eigene Darstellung)

Die Einbettung in das soziale Umfeld, das Klassenklima und Arbeitsatmosphäre beeinflusst, wird am häufigsten genannt (16%). Dieses soll Sicherheit bieten und in der Auseinandersetzung mit externen Einflüssen einen vertrauensvollen Ort darstellen, in dem Sorgen und Ängste geteilt werden können. Schule soll Wohlbefinden sowie Freude und Spaß als Ziele verfolgen und ein Platz sein, an dem alle Gefühle (7 %) ihre Berechtigung haben und die Schüler*innen in ihrer Emotion wahrgenommen und begleitet werden. Auch Strategien, mit Emotionen umzugehen, können hier erworben, erprobt und gefestigt werden.

Fast ebenso oft werden soziales Miteinander (15 %) und gelebte Werte (15 %) genannt. Das Leben in der Gemeinschaft und das Gefühl von Zugehörigkeit sind bedeutsam. In der Schule gibt es die Gelegenheit, Freundschaftsbeziehungen zu knüpfen und aufrecht zu erhalten sowie durch soziales Lernen intrapersonelle Kompetenzen weiterzuentwickeln. Werden Werte in der Schule gelebt und bekommen die Schüler*innen rückgemeldet, dass sie als Individuen wahrgenommen und geschätzt werden, werden sie gestärkt. Sie haben das Gefühl, dass es wichtig ist, dass sie da sind und es Sinn macht, in die Schule zu gehen und dort bedeutsame Dinge zu erfahren und zu lernen.

Der Umgang mit Vielfalt bzw. Heterogenität (12 %) ist für die Mentor*innen ein wichtiger Aspekt. Durch kompetentes, vorurteilsbewusstes Handeln und eine wertschätzende Haltung gegenüber allen Schüler*innen können die Stärken und Potentiale der Kinder und Jugendlichen entdeckt und gefördert werden.

Kompetenzen und der Blick auf das Individuum (jeweils 7 %) spielen für die Mentor*innen eine Rolle. Ressourcenorientiert reflektieren diese die Aufgabe, Schüler*innen in ihrer Einzigartigkeit wahrzunehmen und anzuerkennen, sie in ihren Kompetenzen zu stärken, Potentiale zu entdecken und Erfolgserlebnisse möglich zu machen.

Reflexion (6 %) und Feedback (1 %) spielen auch bei der Stärkung von Schüler*innen eine Rolle. Gemeinsam werden Verhalten und Lernen reflektiert. Gelungenes wird positiv verstärkt. Die Schüler*innen geben einander Feedback und lernen, kriterienorientiert Rückmeldung zu geben. In einer Atmosphäre von positiver Fehlerkultur, in der partizipativ bzw. dialogisch-formativ vorgegangen wird, erlangen sie Kritikfähigkeit und Rückmeldekompetenz.

Selbstwirksamkeitsstärkung und Resilienzerleben kann auf Basis einer tragfähigen Beziehung (1 %) mit verlässlichen Beziehungsangeboten gelingen.

3.4 Limitationen

Die vorliegende Studie liefert erste in die Tiefe gehende Erkenntnisse bezüglich des reflektierten Selbstwirksamkeitserlebens von Studierenden während der Pädagogisch-praktischen Studien. Es werden unterschiedliche Perspektiven trianguliert, die erste konkrete Empfehlungen für die Praxis geben können. Die Ergebnisse beruhen auf subjektiven Erfahrungen der befragten Personen, was deren Reproduzierbarkeit und Validierung erschwert, da sie nicht quantifizierbar sind und sich nur bedingt wiederholen lassen.

Getätigte Aussagen sind bezogen auf die beiden Ad Hoc-Stichproben. Aufgrund der Größe und der Zusammensetzung der Stichproben wurde keine theoretische Sättigung erreicht. Es besteht kein Anspruch auf Generalisierbarkeit bzw. Repräsentativität.

Die Studie kann Anlass für weitere Untersuchungen sein, in welchen alle Studierenden in unterschiedlichen Semestern und an unterschiedlichen Standorten befragt und längsschnittlich begleitet werden, um Verläufe der Entwicklung des Selbstwirksamkeitserlebens verfolgen zu können.

4 Resilienz während der Praxisphase

In der Praxisphase erleben sich die Studierenden dieser Kohorte als selbstwirksam. Die Unterrichtstätigkeit wie auch das erzieherische Handeln stehen im Vordergrund, wobei auch die Rückmeldung von Mentor*innen und Kolleg*innen sowie Selbstreflexion bedeutsam sind. Sie sehen trotz der Begrenztheit der Praxisphasen die Möglichkeit, auf die Resilienz-Entwicklung der Schüler*innen Einfluss nehmen zu können. Der Fokus bei der Stärkung der Kinder liegt auf den Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung sowie auf dem einzelnen Kind und dessen Kompetenzen, was Rückschlüsse auf lehrerspezifische Tätigkeit erlaubt, und auf die Bedeutsamkeit der Autonomieentwicklung der Schüler*innen.

Dass der Fokus auf Performanz der Studierenden und der Individualität des Kindes liegt, entspricht dem Praxiskonzept der Hochschule (Koschmieder et al., 2019). Ausprobieren und Ideen einbringen zu können und Austausch über Unterrichtsprozesse sowie das Lernen bzw. die Entwicklung der Kinder der Klasse wirkt positiv auf die Qualität des unterrichtlichen Geschehens wie auf das Gefühl der Selbstwirksamkeit der Studierenden.

Dass Studierenden in dieser Phase der Ausbildung ideenreiche und selbstverantwortliche Unterrichtsgestaltung zugetraut wird, behandeln die Studierenden dieser Kohorte nicht explizit. Bei den Lehrpersonen ist dies aufgrund eigener Erfahrungen sowie aufgrund der derzeit absolvierten Weiterbildung ein wichtiges Thema. Die Mentor*innen sehen sich als Expert*innen für ihre Klasse, stärken die Studierenden mit ihrem Zutrauen in deren Kompetenz und gleichzeitig mit dem Versprechen, bei Krisen und beim Aufbau von Konfliktlösungsstrategien unterstützend tätig zu werden. Sie betrachten ein positives Klassenklima und anregende Arbeitsatmosphäre, gelingende soziale Interaktion und kompetenten Umgang mit Vielfalt als weitere stärkende Faktoren.

Kompetenz und Kompetenzerleben sind für beide befragten Gruppen wichtig, wobei aus Studierendensicht gelingende Unterrichtsgestaltung und erzieherisches Handeln im Vordergrund stehen, während bei Mentor*innen diese Aspekte mit Kommunikationsfähigkeiten, Beziehungsgestaltung und Emotionsmanagement sowie Selbstfürsorge erweitert werden.

Der Werteaspekt spielt in allen Bereichen eine Rolle. Wertschätzender Umgang miteinander und gelebte Werte wie Mut, Freude oder Respekt bilden einen bedeutsamen Rahmen, um resiliente Schulkultur zu ermöglichen.

Auf Erwachsenenenebene, auf welcher sich Studierende untereinander bzw. mit den Mentor*innen austauschen, ist Reflexion bedeutsam. Der Aspekt der Rückmeldung zeigt sich in allen Bereichen. Die Studierenden schätzen auf der Erwachsenenenebene beim Mentoring undefiniertes Lob wenig und erleben auf konkrete Situationen bezogene positive Rückmeldung als stärkend, weil sie ihre Bemühungen wahrgenommen sehen und sich gelingender Momente bewusst werden. Auf Basis der gehaltenen Unterrichtseinheiten Input und Ideen zu erhalten, wie weitergearbeitet werden kann, bzw. wie Situationen, die Irritation hervorgerufen haben, bearbeitet werden können, wird als unterstützend wahrgenommen.

Auf die Kinder bezogen, ist für einzelne Studierende Belohnung und undifferenziertes Lob eine angemessene Rückmeldung. Hinter Lob als positive Bewertung, welche die Schüler*innen erfreuen soll, steht auch ein Leistungsprinzip, bei dem eine machtvollere Personen eine Bewertung ausspricht. Durchaus kontrovers diskutieren die Studierenden diesen Aspekt, da sie selbst gerne Lob erhalten, sich andererseits aber kritisch gegenüber absolvierten Praktika äußern, in denen undifferenziert Lob ausgesprochen wurde.

Um hinter die Begründung „Jeder freut sich über ein *‘Gut gemacht‘* oder *‘Du bist super‘*.“ zu blicken, bedarf es weiters der näheren Betrachtung der Situation des wöchentlichen Tagespraktikums. Wenn an insgesamt sieben Tagen Unterricht gehalten werden soll, bedarf es einer positiven Stimmung und der Bereitschaft der Kinder, sich auf die Situation, dass Studierende unterrichten, einzulassen. Hier bedarf es positiver Begegnung, die durch Lob hergestellt werden soll. Weiters braucht es Zeit, um durch Beobachtung und Analyse von Leistungen bzw. Arbeitsprozessen zur Feststellung des Lern- und Leistungsstandes zu gelangen und auf Basis dieser Lernstandsanalyse passende Rückmeldung zu geben und nächste Schritte aufzuzeigen. Erst dann ist formatives Feedback möglich.

Es ist ein interessanter Aspekt, dass der Fokus weniger auf der Beziehung lag, sondern vermehrt den Kompetenzbegriff fokussiert. Auch das kann in der Kürze des Tagespraktikums begründet sein.

Verwertungsdruck kam in den Aussagen nicht zur Sprache. Die Bedeutung von individueller und kollektiver Stärkung und von Selbstwirksamkeitserleben war allen Befragten nach der theoretischen Auseinandersetzung, dem Versuch der Herstellung eines Bezugs zur schulischen Realität und der Reflexion der pädagogisch-praktischen Erfahrungen nachvollziehbar. Das Zusammenspiel von Handeln, Überzeugungen und orientierenden Werten bzw. selbstreflexiv Theorie- und Berufspraxis zusammenbringen und nicht das eine durch das andere vereinnahmen lassen, erscheint in Bezug auf das Thema Resilienz nicht herausfordernd zu sein.

5 Fazit

Lernen ist Veränderung und Erweiterung von Handlungskompetenzen. Schule begleitet Veränderungsprozesse und kann ermächtigen, mit Unsicherheit umgehen.

Bei der Frage, was in der Schulpraxis stärkt, nehmen persönliche Beziehungen der Studierenden außerhalb des Studien- bzw. Schulumfeldes in ihrer subjektiven Wahrnehmung eine nachgeordnete Rolle ein. Viel wichtiger erscheinen die Prozesse, die im Rahmen der Ausbildung in beiden Praxen ablaufen. Das Wissen über Resilienz zu verinnerlichen und dieses anwenden zu können, spezifische Rückmeldung, erlebte Kompetenz und gelebte Werte erscheinen bedeutsam. Reflexivität und Unterstützung von Kolleg*innen und Mentor*innen spielen eine wichtige Rolle im Prozess der Bewusstmachung von Ressourcen und Stärken. Die Mentor*innen nehmen weitere Aspekte wahr und nennen auch die Selbstfürsorge als relevanten Aspekt, um Kraft für den schulischen Alltag schöpfen und handlungsfähig bleiben zu können.

Geteilte Werte, soziale Unterstützung (Bengel & Lyssenko 2012) sowie Befriedigung der Grundbedürfnisse nach Kompetenz, sozialer Eingebundenheit und Autonomie (Deci & Ryan, 1993) sind bedeutsam für Resilienz-Entwicklung, um durch Reflexion, Rückmeldung und Lösungsorientierung Herausforderungen in Zeiten der Veränderung zu bewältigen. Erwachsenen- und Lehrer*innenbezogene Schutzfaktoren wie soziale Unterstützung, Selbstwirksamkeit und Lösungsorientierung (Bengel und Lyssenko, 2012; Sieberer-Nagler, 2019) spielen während der Pädagogisch-praktischen Studien eine wichtige Rolle, um sich resilient in der Schulpraxis wahrzunehmen.

Diese Ergebnisse sollen in beide Praxen zurückgespielt werden, um bewusster in der Begleitung von Studierenden Selbstwirksamkeit und Resilienz zu fördern. Weitere Erhebungen mit größeren Stichproben könnten ein umfassenderes Bild ergeben.

Die Bewusstmachung, dass am Schulstandort wahrgenommenen Ressourcen diesen zum resilienzförderlichen Ort machen kann, mag für die gesamte Schule selbst bedeutsam sein. Den Einfluss der Thematisierung von Resilienz auf das gesamte Schulteam der Praxisschulen, das sich aus Mentor*innen und Lehrpersonen, die keine Studierenden begleiten, zusammensetzt, zu betrachten, könnte spannende Erkenntnisse mit sich bringen. Eine stärkenorientierte, zuzversichtliche Einstellung und das bewusste Wahrnehmen von Möglichkeiten könnte dem Wohlbefinden des Lehrkörpers, der Schüler*innen und allen am Standort Beteiligten dienen. Ein psychisch widerstandsfähiges Team agiert auch in Krisenzeiten bzw. in Zeiten der Veränderung kompetent und zum Wohle aller im System Befindlichen, was sich auch im Zusammenhalt, in der Gesundheit und der Bereitschaft der Lehrer*innen, an dieser Schule zu arbeiten, zeigen könnte.

Literatur

- Anders, Y., Hannover, B., Jungbauer-Gans, M., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Seidel, T., Tippelt, R., Wilbers, K. & Wößmann, L. (2022). *Bildung und Resilienz: Gutachten*. Waxmann. doi.org/10.31244/9783830995500
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2021). Kollaboration von Wissenschaft und Schulpraxis. Zum Potential der dokumentarischen Evaluationsforschung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.). *Dokumentarische Methoden in der Schulentwicklungsforschung*. Münster: Waxmann. S. 217–235.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bengel, J. & Lyssenko, L. (2012). *Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter: Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter*. Köln: BZgA, Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung.
- Carrier, M. (2004). Interessen als Erkenntnisgrenzen? Die Wissenschaft unter Verwertungsdruck. In W. Högbe (Hrsg.), *Grenzen und Grenzüberschreitungen*. Berlin, Boston: Akademie Verlag. S. 168–180. doi.org/10.1515/9783050081939.168
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2), S. 223–238.
- Fenzl, T. & Mayring, P. (2017). *QCAmap: eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse*. ZPID (Leibniz Institute for Psychology Information). doi.org/10.23668/psycharchives.11259
- Fraefel, U. & Bernhardsson-Laros, N. (2016). Das Prinzip der Hybridität beim Aufbau professionellen Handlungswissens in Hochschulstudiengängen: "Third Space" als offenes Kooperations- und Diskursfeld. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* 2016, S. 99–114.
- Fraefel, U. (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld. In L. Pilypaitytė, & H.S. Siller, HS (Hrsg.). *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit*. S. 13-43. Wiesbaden: Springer. doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_2
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2022) (6. Auflage). *Resilienz*. München: Ernst Reinhardt.
- Koschmieder, C., Höflich, S., Wistermayer, L. & Prieler, T. (2019). Focus Praxis: Ein längsschnittliches Konzept zur Erforschung der Schulpraxis. *R&E-SOURCE*, (12). Abgerufen von <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/696>
- Lösel, F. & Bender, D. (2008). Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.). *Was Kinder stärkt*. München: Ernst Reinhard Verlag, S. 57–78.
- Lyssenko, L., Rottmann, N. & Bengel, J. (2010). Resilienzforschung. Relevanz für Prävention und Gesundheitsförderung. *Bundesgesundheitsbl* 53. S. 1067–1072. DOI 10.1007/s00103-010-1127-7
- Mayring, P. (2019). Qualitative Content Analysis: Demarcation, Varieties, Developments. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 20 (3). doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343

- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schumacher, J., Leppert, K., Gunzelmann, T., Strauss, B. & Brähler, E. (2005). Die Resilienzskala – Ein Fragebogen zur Erfassung der psychischen Widerstandfähigkeit als Personmerkmal. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie*, 53 (1), S. 16–39. <http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/resilienzskala2.pdf>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), S. 407–441. doi.org/10.2307/1170010
- Sieberer-Nagler, K. (2019). *Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Lehrerberuf/Lehrerinnenberuf: Verhaltensweisen und innere Einstellungen zur Förderung der Resilienz von Primarpädagogen/Primarpädagoginnen: eine qualitative und quantitative Untersuchung*. Dissertation. Universität Innsbruck.
- Spychiger, M., Kuster, R., & Oser, F. (2006). Dimensionen von Fehlerkultur in der Schule und deren Messung. Der Schülerfragebogen zur Fehlerkultur im Unterricht für Mittel- und Oberstufe - *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 28 (1), S. 87–110. DOI: 10.25656/01:4140
- Thun-Hohenstein, L., Lampert, K. & Altendorfer-Kling, U. (2020). Resilienz – Geschichte, Modelle und Anwendung. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 19, S. 7–20. doi.org/10.1007/s11620-020-00524-6
- Werner, E. & Smith, R. (1979). An epidemiologic perspective on some antecedents and consequences of childhood mental health problems and learning disabilities: a report from the Kauai Longitudinal Study. *Am Acad Child Psychiatry*. 18 (2). S. 292–306
- Zander, M. (2009). *Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz*. Wiesbaden: Springer VS. doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-531-91833-4