

Philipp Beuchel / Colin Cramer

# Beanspruchung und Achtsamkeit im Referendariat: Theoretische Einbettung des Konzepts Achtsamkeit in den Diskurs zur Beanspruchung in der Lehrerbildung

## 1. Einführung

Der Lehrerberuf wird von Lehrpersonen als besonders beanspruchend wahrgenommen. Insbesondere der tätigkeitsbedingte Stress aufgrund der Komplexität der Handlungssituationen und die Unsicherheit bezüglich der Folgen des eigenen Handelns werden dafür verantwortlich gemacht.<sup>1</sup> Zwar äußern Lehrpersonen häufig trotz hoher beruflicher Beanspruchung im Vergleich zu vielen anderen Berufsgruppen eine große Zufriedenheit mit ihrem Beruf, und Aussagen, nach denen der Lehrerberuf offenbar Menschen mit einem stress- bzw. burnoutanfälligeren Persönlichkeitsmuster anzieht und für den auffällig viele Frühverrentungen charakteristisch sind, wurden relativiert, in dem Sinne, dass diese Merkmale ähnlich ausgeprägt sind wie in vergleichbaren Berufsgruppen.<sup>2</sup> Dennoch sind Lehrpersonen starken berufsspezifischen Belastungen ausgesetzt, wie z.B. Lärm, oder dem Umgang mit sogenannten „schwierigen“ Schülern.<sup>3</sup>

Im Referendariat kommen zu diesen allgemeinen Belastungen noch spezifische Faktoren, wie z.B. Rollenkonflikte und die

eigene Bewertungssituation, hinzu. Solche Belastungen gehen mit eingeschränktem Wohlbefinden und ungünstigeren Einstellungen gegenüber der Arbeit einher und das Beanspruchungserleben, z.B. in Form der Burnout-Merkmale Erschöpfung und Zynismus, nimmt im Verlauf des Referendariats zu.<sup>4</sup> Die zweite Ausbildungsphase stellt somit einen sensiblen Abschnitt im Berufsleben von Lehrpersonen dar. Im Gegensatz zum späteren Berufsalltag drängt sich hier die Frage nach der potenziell durch Belastung und Beanspruchung beeinträchtigten individuellen Professionalisierung (z.B. mit Blick auf den Kompetenzerwerb) im Referendariat auf.

Dieser Beitrag kontextualisiert vor dem Hintergrund von Theorien zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf empirische Befunde zur spezifischen Belastungssituation im Referendariat und stellt das Konzept *Achtsamkeit* als ein mögliches Werkzeug des Umgangs mit Beanspruchung vor. Hierzu werden Theorien der spezifischen Wirkungsweise von Achtsamkeit für den Diskurs von Belastung und Beanspruchung fruchtbar gemacht sowie empirische Befunde diskutiert. Diese

können das Potenzial von Achtsamkeit im Kontext der Lehrerbildung aufzeigen und bilden die theoretische Grundlage für weitere Teilstudien eines bestehenden Forschungsprojekts, in dem wir eine Achtsamkeitsintervention empirisch auf ihre Wirkungen sowohl auf der beobachtbaren Verhaltensebene (Videostudie) als auch auf biophysiologicaler Ebene (klinische Studie) überprüfen werden.

## 2. Theoretische Rahmung

Die Begriffe Belastung und Beanspruchung werden in der einschlägigen Literatur unterschiedlich definiert. Wir verwenden sie in dieser Arbeit in Anlehnung an die DIN-Norm EN ISO 10075-1<sup>5</sup> wie folgt: *Belastung* bezeichnet eine objektive Umweltbedingung oder einen Reiz, die oder der auf das Individuum wirkt und dabei eine Anforderung darstellt. *Beanspruchung* wird die subjektive Aufnahme der Umweltfaktoren eines Individuums genannt, welche durch dessen individuelle Voraussetzungen (persönliche Geschichte, momentaner Zustand und verfügbare Bewältigungsstrategien) beeinflusst ist. Sie wird durch abfragbare Einstellungen oder Bewertungen und messbare Veränderung von Körperfunktionen gekennzeichnet.

Im lehramtsspezifischen Diskurs zur Belastung und Beanspruchung wird auf arbeits- und organisationspsychologische Modelle rekurriert.<sup>6</sup> Dem Transaktionalen Stressmodell<sup>7</sup> zufolge entsteht Stress (im Sinne einer Beanspruchung) aus der Wechselwirkung zwischen Umwelt und Individuum. Beim Umgang mit Belastungen unterscheidet das Transaktionale Stressmodell zwischen verschiedenen Bewältigungsstrategien: Problemorientiertes Coping (die belastende Situation wird durch direkte Handlung verändert, was entsprechende Fähigkeiten als Ressourcen

voraussetzt), emotionsorientiertes Coping (es wird hauptsächlich die in Folge einer Belastung entstandene emotionale Erregung gemindert) und bewertungsorientiertes Coping (dieses betrifft die individuellen Einschätzungen zur Intensität der Belastung und den zur Verfügung stehenden Ressourcen). Das Individuum ist an der Umwelt-Person-Wechselwirkung entscheidend beteiligt durch seine Bewertung von potenziellen Belastungsfaktoren, wie Lautstärke oder Schülerverhalten, im Hinblick auf deren Bedeutung für das persönliche Wohlbefinden sowie deren Kontrollierbarkeit. Diese Bewertungen rekurrieren auf vorhergehende Erfahrungen und Einschätzungen der eigenen zur Verfügung stehenden Ressourcen. Sie sind interindividuell und intraindividuell variabel. Das besondere Potenzial des Transaktionalen Stressmodells zur theoretischen Rahmung der spezifischen Situation von Lehrpersonen im Referendariat liegt in der Betrachtung der Flexibilität der kognitiven Bewertungen als wichtiger Ressource für einen adäquaten Umgang mit Belastungen. Das Job Demands-Resources Modell<sup>8</sup> schreibt vorhandenen Ressourcen einen puffernden Einfluss auf den Effekt von Belastungen beim Entstehen von Beanspruchung zu. Beispielsweise erhöht eine Einschränkung der Ressource Erholung die Wahrscheinlichkeit, dass eine hohe Arbeitsbelastung als beanspruchend oder gar als Überforderung wahrgenommen wird.

Es stellt sich folglich die Frage, wie Referendare darin unterstützt werden können, ihre Ressourcen möglichst optimal zu nutzen. Wenn belastende Situationen nicht mehr adäquat durch sinnvolle Coping-Mechanismen oder eine Erholung im Nachhinein bewältigt werden können, dann werden auf lange Sicht Ressourcen des Organismus gebunden, um Stress zu bewältigen.<sup>9</sup> Dies ist einerseits der Gesundheit abträglich, andererseits besteht

vor dem Hintergrund einer verminderten Arbeitsgedächtnisleistung und kognitiven Flexibilität unter Belastung das Risiko, dass andere berufliche Aufgaben und Ziele nur in verminderter Intensität verfolgt bzw. die motivationalen Ressourcen für komplexere Aufgaben nicht bereit gestellt werden können.

### 3. Spezifische Belastungsfaktoren im Referendariat

Das Referendariat wird von den Beteiligten (Referendaren sowie Auszubildenden) als eine besonders beanspruchende Phase des Berufslebens angesehen. Eine zwar aus dem Jahr 1984 stammende, aber in diesem Umfang singuläre internationale Meta-Analyse von Veenman erwähnt acht zentrale Belastungsfaktoren in der Zeit des Berufseinstiegs, und zwar Disziplin, Motivierung, Umgang mit individuellen Unterschieden, Bewertung der Lernleistung, Elternarbeit, Unterrichtsorganisation, ungenügendes und/oder unpassendes Lehrmaterial, Umgang mit individuellen Problemen der Lernenden.<sup>10</sup> Die darauf aufbauende Schlussfolgerung, Referendare seien im Grunde keinen andersartigen Belastungen ausgesetzt als erfahrene Lehrpersonen, kann angesichts von Befunden zur berufsphasenspezifisch höheren Beanspruchung durch Unterricht und Organisation von Arbeitsabläufen während des Referendariats im Vergleich zu den ersten Berufsjahren<sup>11</sup> kritisch betrachtet werden. Des Weiteren erscheinen in der genannten Arbeit für den Berufseinstieg charakteristische Belastungsfaktoren wie z.B. ungenügende Vorbereitungszeit oder die (Un-)Kenntnis der schulinternen Regeln, welche eine sehr hohe Relevanz besitzen, was sich in einem hohen Rangmedian-Score (priorisierte Wichtigkeit innerhalb der Nennung mehrerer Faktoren) widerspiegelt. Solche Faktoren wurden

in den einschlägigen empirischen Studien bislang allerdings kaum aufgenommen. Dietrich, der in Bezug auf Belastung im Referendariat von „Krisenkonstellationen“ spricht, weist zudem auf eine Divergenz zwischen quantitativ erhobenen Daten zur Einschätzung des Referendariats, welche ein positiveres Bild zeichnen, und qualitativ erhobenen Daten, welche deutliche Hinweise auf berufsphasenspezifische Belastungen geben, hin.<sup>12</sup> Es stellt sich die Frage, welche Belastungsfaktoren im Referendariat besonders prominent sind und ob es von den Charakteristika dieser Phase mit abhängt, warum genau diese Faktoren persönlich als besonders beanspruchend wahrgenommen werden.

Als ein typischer Belastungsfaktor im Referendariat gilt die *hohe Arbeitszeit* bzw. fehlende Freizeit. Zusätzlich zu Belastungsspitzen, wie z.B. Unterrichtsbesuchen, nimmt ebenso die alltägliche Unterrichtsvorbereitung neben dem eigenverantwortlichen Unterrichten erhebliche Zeit ein. Weiterhin sind die Kurse am Studienseminar und die Prüfungsvorbereitung sowie die Kooperation im Kollegium in die hohe Arbeitszeit mit einzubeziehen. Die Kombination aus kontinuierlich hoher Arbeitsbelastung und zusätzlichen Belastungsspitzen kann es für die Referendare schwieriger als für Studierende oder regulär arbeitende Lehrkräfte machen, die Anforderungen im Sinne des Transaktionalen Stressmodells als kontrollierbar oder zu bewältigen zu bewerten.

Weiterhin stehen viele Referendare vor der Schwierigkeit, dass sie sich von der Arbeit auch während der Freizeit *innerlich schlecht distanzieren* können und folglich die Erholungszeit kritisch sinkt.<sup>13</sup> Einerseits stellt die enge Einbindung in die neue Arbeitsumgebung mit pädagogischer Verantwortung eine phasenspezifische Anforderung dar. Andererseits wird hier die strukturell bedingte, schwierige Trennung von Beruflichem und Privatem als Ursache

angeführt, welche das Erwerben von Distanzierungsfähigkeit als wichtigen Faktor für den Aufbau der Ressource Erholung erscheinen lassen.

Ein von den Auszubildenden im Referendariat häufig genannter Belastungsfaktor, der von den Referendaren ebenfalls wahrgenommen wird, ist der systemimmanente *Rollenkonflikt*, in dem sich die jungen Lehrpersonen befinden: Einerseits stehen sie nun vor Klassen in der Rolle als Lehrperson, andererseits sind sie im Studienseminar und im beobachteten Unterricht weiterhin selbst in der Rolle der Lernenden. Dies kann Auswirkungen auf die Erfahrung von Selbstwirksamkeit seitens der Referendare haben. Eine verminderte Selbstwirksamkeit wird wiederum mit negativen Konsequenzen für das Beanspruchungserleben (wie z.B. emotionaler Erschöpfung) in Verbindung gebracht.<sup>14</sup> Des Weiteren sind Dozierende am Studienseminar sowie die Mentorierenden an der Schule nicht zwangsläufig und oft nur in sehr geringem Umfang zusätzlich für ihre Lehr- bzw. Mentoratstätigkeit qualifiziert, was bei nicht wenigen Referendaren der Potsdamer Lehrerstudie, trotz eines positiven Gesamturteils der Betreuung, dazu führte, dass die Referendare das methodische Repertoire ihrer Mentorierenden als begrenzt einschätzten, eine intensivere Fortbildung ihrer Mentorierenden für notwendig hielten und ihnen eine geringe Offenheit für Kritik bescheinigten.<sup>15</sup> Vor diesem Hintergrund birgt der Rollenkonflikt mit den Mentorierenden das Potenzial für Gratifikationskrisen<sup>16</sup> im Sinne eines als unfair wahrgenommenen impliziten Arbeitsvertrags, ebenfalls in Verbindung mit einem erhöhten Beanspruchungserleben.

Schließlich verbindet sich mit den sogenannten ‚Lehrproben‘ als zentralem Prüfungselement eine gewisse *Unsicherheit der Prüfungspraxis*, die mit Beanspruchung einhergehen kann. In ethnografischer und rekonstruktiver Sozialforschung werden

die Abwesenheit transparenter, objektiver Beurteilungskriterien sowie eine „unpassende“ Zuteilung der ‚Lehrproben‘-Klasse als mögliche Belastungen erwähnt.<sup>17</sup> Die empfundene Intransparenz der Anforderungen mag dadurch verstärkt werden, dass die geprüfte ‚Lehrproben‘-Stunde durch ausführliche Vorbereitung ein Niveau haben soll, welches im schulischen Alltag der Mentorierenden kaum erreicht wird. Dies kann zu Gefühlen fehlender Wertschätzung, unfairer Behandlung und der Unkontrollierbarkeit der Prüfungssituation führen, welche zusammen mit der hohen Bedeutung der Prüfungsnoten für die eigene berufliche Zukunft eine erhebliche Belastung in dieser Phase darstellen, die zu massivem Beanspruchungserleben führen kann.

Zusammenfassend kann im Referendariat von einem im Vergleich zum Lehramtsstudium und zur regulären Berufsausübung eher höheren Beanspruchungsrisiko der (angehenden) Lehrpersonen ausgegangen werden. Dieses leitet sich von einem höheren Zeitdruck, Rollenkonflikten, spezifischen Anforderungen und Gratifikationskrisen sowie organisationsspezifischen Faktoren ab. In der Kombination können solche Belastungen individuell zu einer besonders beanspruchenden Phase in der Berufsbiografie führen.

Es gibt empirische Befunde, welchen zufolge Referendare positivere Einstellungen als erfahrene Lehrpersonen bezogen auf ihr Entwicklungspotenzial, die Bedeutung der Arbeit und die Verbundenheit mit dieser zeigen; die emotionale Erschöpfung steigt im Verlauf zwar an, bleibt aber auf einem ähnlichen Niveau wie bei erfahrenen Lehrpersonen und sinkt zum Ende des Referendariats sogar wieder etwas.<sup>18</sup> Gleichzeitig finden sich jedoch höhere Bewertungen der Anforderungen in quantitativer wie emotionaler Hinsicht im Vergleich zu erfahrenen Lehrpersonen und gleichaltrigen anderweitig Berufstätigen, die mit

einer stärkeren Ausprägung von Beanspruchung in Form von erhöhten Werten von Burnout, Gedanken an Berufsaufgabe und kognitiven Stresssymptomen einhergehen.<sup>19</sup> Im Verlauf des Referendariats nehmen körperliche Beschwerden zu sowie psychisches Wohlbefinden ab und junge Lehrpersonen berichten zudem von weniger positiven und mehr negativen beruflichen Erlebnissen als in den ersten Berufsjahren nach dem Referendariat.<sup>20</sup> Im Überblick erscheint demnach ein über den Verlauf des größten Teils des Referendariats steigendes Beanspruchungserleben als gesichert. In Bezug auf den Vergleich von Referendaren mit erfahrenen Lehrkräften oder anderen Berufsgruppen liegen gemischte Befunde vor, welche zudem schwierig zu vergleichen sind, da oftmals unterschiedliche Testzeitpunkte innerhalb des Referendariats vorliegen.

Die insgesamt beschränkte Anzahl von Studien zu Belastungsfaktoren und Beanspruchung im Referendariat sowie deren durch divergierende Methodik bzw. Studiendesigns eingeschränkte Vergleichbarkeit lassen eine systematische Review oder gar Meta-Analyse der zum Referendariat vorliegenden Befunde derzeit noch als wenig sinnvoll erscheinen.

#### 4. Folgen hoher Beanspruchung im Referendariat

Im Vergleich zu den personen- und berufsbezogenen Ursachen von Beanspruchung im Referendariat gibt es zu den Folgen hoher Beanspruchung wenige gesicherte Erkenntnisse. In Bezug auf den Lehrerberuf im Allgemeinen lassen sich drei Bereiche von negativen Beanspruchungsfolgen unterscheiden: (a) häufigere Erkrankungen, wobei vor allem psychische Erkrankungen eine vergleichsweise große Rolle spielen;<sup>21</sup> (b) Verminderung der Unterrichtsqualität;<sup>22</sup>

und (c) Kosten für die Gesellschaft durch Arbeitsunfähigkeit und krankheitsbedingte Leistungseinschränkungen. Während des Referendariats kommen die genannten Folgen zwar weniger zum Tragen, da sie wahrscheinlicher auf eine länger anhaltende Beanspruchungsdauer zurückzuführen sind. Allerdings zeigte sich eine Stabilität von Bewertungs- und Bewältigungsmustern im Referendariat sowie von Belastungserleben über die ersten Berufsjahre hinweg.<sup>23</sup> Dies unterstreicht die Relevanz des Erlernens eines gesunden Umgangs mit den „besonderen Anforderungen des Lehrerberufs“, wie in den Standards für Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz beschrieben<sup>24</sup>, zur Minderung der Beanspruchungsfolgen in der Berufsbiografie. Als vierter Bereich ist während dieser Phase zudem (d) verminderter Kompetenzerwerb während der Ausbildung besonders relevant. Das Referendariat zielt auf einen deutlichen Zuwachs an berufspraktischen Kompetenzen und an Reflexivität – Fähigkeiten, die für das zukünftige Berufsleben als sehr bedeutsam angenommen werden, spätestens seit der Forschung zum sog. „Praxischock“ im Übergang vom Referendariat in das reguläre Berufsleben. Die Belastung im Referendariat kann zwar in angemessenem Ausmaß eine „professionalisierende Irritation von Routine“<sup>25</sup> darstellen; kritisch erscheinen demgegenüber allerdings Ergebnisse der empirischen Forschung, wonach die Selbstwirksamkeit und Einschätzung eigener überfachlicher Kompetenzen (Reflexionskompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz, Selbstregulationskompetenz, Selbstorganisationskompetenz, Veränderungsbereitschaft) von angehenden Lehrpersonen im Referendariat sinken oder allenfalls sehr gering steigen und mit der wahrgenommenen Beanspruchung negativ korrelieren; auch können die Wahrnehmung der eigenen Person und die

Fähigkeit, bewusste Entscheidungen zu treffen, im Ausbildungsverlauf nachlassen.<sup>26</sup> Eine zu hohe Beanspruchung steht demzufolge im Widerspruch mit dem intendierten Kompetenzerwerb und der Steigerung von Reflexivität und kann sich damit als ungünstig für die individuelle Professionalisierung erweisen.

Das Argument einer möglichen Selektion geeigneter Referendare durch erhöhte Belastungen erscheint nicht nur aus ethischer Perspektive höchst fraglich. Die Professionalisierungsanforderung ‚Umgang mit Stress‘ erfährt im Gegenzug während des Referendariats kaum eine systematische Unterstützung, obwohl hinreichend erforscht wurde, dass gerade in Mentorships wie dem Referendariat eine Balance zwischen ‚challenge‘ und ‚support‘ der Professionalisierung zuträglich ist.<sup>27</sup>

Bezogen auf die Prävention und Intervention werden in der Literatur verschiedene Programme des Stress-Managements, Entspannungsverfahren usw. diskutiert.<sup>28</sup> Eine explizitere Thematisierung des Themenkomplexes Belastung und Beanspruchung in der Lehrerbildung könnte einen Weg darstellen, um eine gewisse Belastungstoleranz als zum Berufsbild gehörig wahrzunehmen und im Sinne der Standards für die Lehrerbildung potenzielle Handlungsoptionen aufzuzeigen.

## 5. Achtsamkeit als eine Möglichkeit des Umgangs mit hoher Belastung im Referendariat

Die bislang sehr geringe Beachtung des Ansatzes der Achtsamkeit im Kontext der Lehrerbildung ist angesichts der Popularität in anderen Bereichen, der praktischen Durchführbarkeit und der Befunde zu dessen Effizienz erstaunlich. Achtsamkeit wird klassischerweise beschrieben als

die Bewusstheit, die durch die intendierte Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Erfahrung des jetzigen Moments entsteht, ohne diese Erfahrung abzuwerten oder überzubetonen,<sup>29</sup> oder als offene und rezeptive Aufmerksamkeit mit häufigerer oder länger andauernder Bewusstheit der vor sich gehenden Ereignisse und Erfahrungen.<sup>30</sup> Das Konstrukt Achtsamkeit kann über Selbstauskünfte mittels Fragebögen erfasst werden: Am weitesten verbreitet erscheinen die Inventare *Mindful Attention and Awareness Scale* (MAAS) und *Five Facets of Mindfulness Questionnaire* (FFMQ).<sup>31</sup> Achtsamkeitsbasierte Interventionen wurden beginnend mit dem Kursformat *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR) seit den 1980er Jahren entwickelt und später für andere Kontexte adaptiert, beispielsweise zur kognitiven Therapie von Depressionen. Für deren klinische Wirksamkeit wurden mehrfach Hinweise gefunden, ebenso wie positive Effekte auf Immunsystem und Neurophysiologie.<sup>32</sup>

In der jüngeren Vergangenheit wurden bereits einige Achtsamkeitstrainings mit Lehrpersonen implementiert und erforscht. Die bisherigen Einzelbefunde an zumeist kleineren, nicht randomisierten Stichproben geben Anhaltspunkte für positive Wirkungen: Die Teilnehmenden berichteten über eine gesteigerte Achtsamkeit, verringerten allgemeinen sowie berufsbezogenen Stress, ein geringeres Maß an burnoutbezogenen Merkmalen, ein größeres Wohlbefinden und eine bessere berufsbezogene Selbstfürsorge.<sup>33</sup> Achtsamkeitsbasierte Trainings für Lehrpersonen stellen allerdings bisher ein (methodisch) unzureichend erforschtes Feld dar. Studien, welche neben den Selbstauskünften noch andere Datenquellen nutzen, sind die Ausnahme. Forschung zu Achtsamkeitsinterventionen speziell im Referendariat ist bis jetzt noch nicht bekannt. Konform zu den erwähnten Befunden aus der späteren Berufsphase

und den stabilen Resultaten in anderen Stichproben gehen wir davon aus, dass sich die positiven Wirkungen ebenfalls bei Referendaren zeigen sollten.

Neben der direkten Beanspruchungsreduktion, wie sie ebenfalls in anderen auf den Lehrerberuf zugeschnittenen Programmen oder einzelnen Entspannungstechniken intendiert wird, wurden bei Achtsamkeitstrainings eine Vielzahl weiterer positiver Effekte auf Konzentrationsregulation, Empathie, Emotionsregulation und Lebenszufriedenheit gefunden.<sup>34</sup> Damit stellt sich die Frage, ob insbesondere die im Bereich der beruflichen Kompetenzen bzw. deren Voraussetzungen angesiedelten Effekte vergleichbar mit Programmen sind, die bestimmte pädagogisch-didaktische Kompetenzen (z.B. Classroom-Management) fördern, zu einer Vorentlastung von potenziell beanspruchenden Situationen führen können und damit einen kombinierten Mehrwert von Achtsamkeitstrainings darstellen. Die Ergebnisse zu gesteigerter Selbstwirksamkeit, verbesserter Emotionsregulation sowie weniger Angst und Problemen in Beziehungen deuten in Stichproben mit Lehrpersonen in diese Richtung.<sup>35</sup> Allerdings ist die Befundlage im Bereich der Kompetenzen und auf Unterrichtsebene im Vergleich zum Bereich der Beanspruchung als noch dünner zu bewerten. Zudem fanden Klingbeil und Renshaw in ihrer Meta-Analyse von 2018 in diesem Bereich geringere Effektstärken als bezüglich der gesundheitsbezogenen Outcomes, welche mittlere Effekte aufwiesen.<sup>36</sup>

## 6. Wirkungsweise von Achtsamkeit

Bezogen auf das Referendariat oder den Lehrerberuf wurde die Wirkungsweise von Achtsamkeit noch nicht spezifisch

erforscht. In der nachfolgenden Darstellung leiten wir daher auf der Basis der Einordnung empirischer Befunde und theoretischer Überlegungen spezifische Hypothesen ab.

Die Fähigkeit, die eigene Aufmerksamkeit selbst zu regulieren, d.h. neben dem ersten Eindruck bewusst verschiedene Wahrnehmungen, Assoziationen und Deutungen zuzulassen, gilt als die tiefste Wirkung von Achtsamkeit und wird von Teasdale als *metakognitive Einsicht* bezeichnet.<sup>37</sup> Belastende Gedanken und Gefühle können mit innerer Distanz beobachtet und als temporäre mentale Ereignisse im Gegensatz zu feststehenden Wahrheiten aufgefasst werden, wodurch sie als weniger beanspruchend bewertet werden können. Diese Fähigkeit setzt somit am Umgang mit dem Beanspruchungserleben an, welches durch vorteilhafte bzw. ungünstige Denkmuster jeweils vermindert bzw. verstärkt werden kann. Dass die persönlichen Eigenschaften, zu denen eigene Bewertungs- und Deutungsmuster zählen, für die Beanspruchung im Lehrerberuf letztlich offenbar bedeutsamer als die Umgebungsfaktoren sind, untermauern die Daten einer Studie mit einer Stichprobe von 1789 Mathematiklehrkräften: Die größten Unterschiede im Belastungserleben (hier: emotionale Erschöpfung) zeigten sich innerhalb und nicht zwischen den Schulen, und selbst Faktoren der Schulebene, wie Unterstützung durch die Schulleitung oder Disziplinprobleme, hatten nur einen geringen Einfluss.<sup>38</sup> Das im Kontext von Achtsamkeitstrainings verstärkte Einüben der Konzentrationsregulation kann hilfreich sein, um im Sinne bewertungsorientierten Copings die im Referendariat neu auftauchenden Belastungen nicht als erdrückend wahrzunehmen oder rein external zu attribuieren, sondern eigene Zuschreibungsmuster zu durchschauen und möglicherweise gleichzeitig den Wert von Anforderungen für

die Professionalisierung oder die zeitliche Begrenztheit im Bewusstsein zu halten und dadurch Beanspruchungserleben zu mindern.

Damit zusammenhängend kann Achtsamkeit die *Unterbrechung von Gedankenkreisen* schulen, d.h. von ungünstigen Kognitionen, wie dem wiederholten Durchspielen von mit negativen Emotionen verbundenen Situationen (Ruminieren). Diese können innerlich distanziert betrachtet werden und deswegen frühzeitiger als nicht hilfreich erkannt und abgebrochen werden. Es zeigte sich etwa, dass unter Lehrpersonen, die ruminieren, der Cortisolspiegel nachmittags an Arbeitstagen im Gegensatz zum Wochenende und an freien Tagen nicht absinkt.<sup>39</sup> Diese nachmittägliche Persistenz des Stresshormons legt eine eingeschränkte Erholung unter der Woche nahe. Hülshager und Kollegen fanden in einer Stichprobe Arbeitstätiger einen positiven Zusammenhang zwischen der am Tag erlebten Achtsamkeit und der Schlafqualität in der folgenden Nacht, welche über psychische Distanzierung mediiert wurde.<sup>40</sup> Achtsamkeit hat mittels Distanzierungsfähigkeit das Potenzial, dem Organismus öfter zu Erholungspausen zu verhelfen und somit die Beanspruchung punktuell immer wieder abzusenken.

Außerdem thematisieren Achtsamkeitstrainings die *Kultivierung positiver Emotionen*, wie z.B. Dankbarkeit und Wertschätzung. Neben dem allgemeinen Wohlbefinden kann sich dadurch die Fähigkeit verbessern, mit negativen Emotionen, wie z.B. Angst und Wut, und den ihnen folgenden Handlungsimpulsen, umzugehen.<sup>41</sup> Eine gesteigerte Fähigkeit mit „schwierigen Emotionen“ und damit ebenfalls Gratifikationskrisen umzugehen, kann im Referendariat den Umgang mit der als sensibel wahrgenommenen Leistungsbeurteilung (z.B. durch Mentorierende) als relevanten phasenspezifischen Belastungsfaktor unterstützen.

Neben diesen vorrangig mittelfristig wirksamen Veränderungen vermitteln Achtsamkeitstrainings Fähigkeiten, die das Beanspruchungserleben kurzfristig beeinflussen können, wie z.B. *Entspannung* mittels Atemübungen,<sup>42</sup> was die Ressource Erholung stärkt. Durch positive Erfahrungen damit können zudem ähnliche Belastungen neu bewertet und als eher zu bewältigen eingestuft werden, was das Beanspruchungserleben wiederum auf lange Sicht mindern kann.

Über die gesundheitspsychologisch ressourcenstärkende und damit beanspruchungsmindernde Wirkung hinaus werden Achtsamkeit noch weitere positive Effekte zugeschrieben, welche ein problemorientiertes Copingverhalten unterstützen sollten<sup>43</sup>: Lehrpersonen, die an einem Achtsamkeitstraining teilnahmen, erreichten eine verbesserte, fokussierte Aufmerksamkeit und eine größere Arbeitsgedächtniskapazität. Außerdem zeigte sich in einer Gruppe von Ärzten nach der Teilnahme an einem Achtsamkeitstraining ein häufigeres Teilen von berufsrelevanten Erfahrungen sowie eine erhöhte Fähigkeit, Patienten zuzuhören. Psychotherapeuten in Ausbildung beschrieben sich selbst nach einem Achtsamkeitstraining bei ihrer Arbeit wahrscheinlicher als geduldig im Umgang mit Stille, aufmerksamer mit Blick auf die Klienten sowie klarer in ihren Gedanken und als reflexionsfähiger. Übertragen auf das Referendariat könnte Achtsamkeit zur erfolgreicheren Reflexion von selbst unterrichteten Stunden beitragen und den kollegialen Austausch befördern.

Achtsamkeitstrainings könnten dem Forschungsstand zufolge positive Effekte auf mehrere berufsphasenspezifische Anforderungen im Referendariat haben (Rollenkonflikte, innere Distanzierung, Unsicherheit der Bewertungspraxis, Zeitmanagement) und damit den Prozess der Professionalisierung unterstützen. Empirisch ist eine solche Vermutung bislang



nicht geklärt. Ein Achtsamkeitstraining stellt eine zusätzliche Anforderung dar, indem es mit einer zeitlichen Verpflichtung einhergeht und weil ein zusätzlicher kognitiver Aufwand beim anfänglichen Erlernen der Achtsamkeitsübungen in dieser Zeit nötig ist: Dieser Aufwand kann zu geringerer Leistungsfähigkeit in anderen Bereichen führen und zum regulären Übungsverlauf gehören auch unangenehme Erfahrungen (körperlich wie psychisch).<sup>44</sup> Insbesondere im Rahmen einer zeitlich straffen und sehr herausfordernden beruflichen Phase wie dem Referendariat muss dies einschränkend mit bedacht werden. Ungewollte Effekte, wie z.B. ein Rückgang des beruflichen Ehrgeizes infolge einer Entspannung bzw. erhöhten Distanzierungsfähigkeit, sind denkbar. Dies deuten Ergebnisse aus einer Studie zur Lehrerfortbildung an,<sup>45</sup> wobei es relevant ist, ob der Rückgang einen auf Dauer ungesunden oder einen angemessenen Ehrgeiz betrifft. Des Weiteren könnte eine rasche Steigerung der Wahrnehmungsfähigkeit bei langsamerer Entwicklung der Aufmerksamkeitsregulation in einer zu Verantwortungsübernahme verpflichtenden Umgebung zu Beanspruchung führen. Von solchen funktional einschränkenden Erfahrungen wird in qualitativen Studien zu negativen Wirkungen von zumeist fortgeschrittener Meditationspraxis berichtet.<sup>46</sup> Solche Risiken sollten im Zusammenhang mit einem Achtsamkeitstraining in der Lehrerbildung kritisch geprüft werden.

Insbesondere für Personen mit starker Ausprägung des Persönlichkeitsmerkmals Neurotizismus oder geringer Gewissenhaftigkeit scheint ein Achtsamkeitstraining vielversprechend, da Achtsamkeit einen mildernden moderierenden Einfluss auf die beanspruchungsverstärkende Wirkung des Persönlichkeitsmerkmals Neurotizismus zu haben scheint sowie negativ mit diesem korreliert ist, während eine positive Korrelation mit

Gewissenhaftigkeit besteht.<sup>47</sup> Unter verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen, pädagogischen Vorerfahrungen und professionellen Kompetenzen zeigt Neurotizismus die größte prädiktive Wirkung auf das Erleben starker emotionaler Erschöpfung und geringer beruflicher Zufriedenheit von Referendaren; eine starke Ausprägung von Gewissenhaftigkeit sagt hingegen eine günstige Ausprägung dieser Variablen voraus.<sup>48</sup> Des Weiteren erweisen sich bei den etablierten Formaten im klinischen Bereich motivationale Faktoren wie Interesse, Problembewusstsein und Veränderungsbereitschaft sowie die Freiwilligkeit der Kursteilnahme als vorteilhaft.

## 7. Zusammenfassung und Diskussion

Das Referendariat stellt eine besonders anforderungsreiche Phase in der Berufsbiografie von Lehrpersonen dar. Neben den tätigkeitsspezifischen Anforderungen sind zusätzliche Belastungsfaktoren wie z.B. besondere Rollenkonflikte, Bewertungsdruck, die Neuartigkeit der genannten Anforderungen und die Umstellung vom universitären Lernen zum Lernen im Beruf charakteristisch. Diese Zuspitzung der Belastungssituation führt in Deutschland mit seinem strukturierten Referendariat zwar im Vergleich zu anderen Ländern zu keiner dramatisch hohen Ausfallrate von Berufseinsteigenden, doch die individuelle Professionalisierung kann unter diesen Voraussetzungen suboptimal verlaufen und im späteren Berufsleben können vermehrt psychische Erkrankungen auftreten: Die Referendare setzen sich kaum mit einem angemessenen Umgang mit Belastungen auseinander. Es besteht das Risiko, dass sie häufiger auf bekannte, einfache Handlungsstrategien zurückgreifen, die sie bereits aus ihrer eigenen Schulzeit kennen, anstatt auf das in der Lehrerbildung

erworbene Professionswissen zu rekurrieren. Das Referendariat läuft dann Gefahr, seine Funktion für die berufsbezogene individuelle Professionalisierung aufgrund zu hohen Beanspruchungserlebens nicht wie gewünscht zu erfüllen. Die negativ beeinflusste Entwicklung professioneller Kompetenz kann wiederum als fehlende Ressource verstanden werden: Belastungen im Beruf können schneller zu Beanspruchungserleben führen.

Achtsamkeit kann das Verhältnis von Ressourcen und Belastungen beeinflussen, indem situativ durch Entspannung und ausgleichend durch Erholung und Wohlbefinden hohe Belastungen abgepuffert werden können, mit der Folge geringeren Beanspruchungserlebens, wie es das Job Demands-Resources Modell annimmt. Des Weiteren kann Achtsamkeit im Sinne des Transaktionalen Stressmodells durch eine erhöhte Bewertungsflexibilität emotional-kognitive Voraussetzungen für den Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen und einige dieser Kompetenzen selbst, d.h. letztlich Bewältigungsressourcen für berufliche Belastungen, stärken. Außerdem wirkt Achtsamkeit mildernd auf die für das Beanspruchungserleben negativen Einflüsse bestimmter Persönlichkeitsmerkmale. Die gängigen Achtsamkeitstrainings (z.B. MBSR) nehmen neben emotions- und problemorientierten Bewältigungsstrategien, welche in bestehenden Entspannungs- oder Kompetenztrainings im Mittelpunkt stehen, insbesondere das bewertungsorientierte Coping in den Blick.

Die bislang vorliegenden Befunde zu Belastung und Beanspruchung rekurrieren häufig auf Selbstauskünfte der Berufsinhabenden. Hier besteht für die Forschung insgesamt das Desiderat, Beanspruchung als Prädiktor zunehmend an manifesten Merkmalen wie etwa Gesundheitsdaten (z.B. physiologische Indikatoren), Krankheitssymptomen (z.B. Schlafstörungen oder Kopfschmerzen)

oder Fremdeinschätzungen zu bemessen, um Beanspruchung valider und zuverlässiger zu erfassen. Sollen die potenziellen Effekte von Beanspruchung in diesem Kontext solider erfasst werden, etwa im Sinne der im Referendariat erworbenen Kompetenzen, so ist auch eine stabile Messung des Kompetenzniveaus erforderlich, wie dies etwa durch den Einsatz geeigneter vignettenbasierter Tests möglich sein kann. Im Hinblick auf das vielversprechende Konzept Achtsamkeit gilt es zu untersuchen, ob eine darauf basierende Intervention während dem Referendariat tatsächlich die gewünschten positiven Effekte zeigt sowie ob und mit welchen ungünstigen Nebeneffekten zu rechnen ist.

### Anmerkungen

- 1 Vandenbergh, R., & Huberman, A. M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge: University Press.
- 2 Klusmann, U., & Waschke, N. (2018). *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf*. Göttingen: Hogrefe.
- 3 Cramer, C., Merk, S., & Wesselborg, B. (2014). Psychische Erschöpfung von Lehrerinnen und Lehrern. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(2), 138–156.
- 4 Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62–72.
- 5 Deutsches Institut für Normung e.V. (2018). DIN EN ISO 10075-1. Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung – Teil 1: Allgemeine Aspekte und Konzepte und Begriffe. Berlin: Beuth.
- 6 im Überblick: Cramer, C., Friedrich, A., & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Bildungsforschung*, 15(1), 1–23.
- 7 Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- 8 Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.

- 9 McEwen, B. S., & Stellar, E. (1993). Stress and the individual. *Archives of internal medicine*, 153(18), 2093–2101.
- 10 Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.
- 11 Schmidt, J., Klusmann, U., & Kunter, M. (2016). Wird alles besser? Positive und negative berufliche Ereignisse von Referendarinnen bzw. Referendaren und Lehrkräften im Vergleich. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63(4), 278–291.
- 12 Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat*. Wiesbaden: Springer.
- 13 Weiß, S., Braun, A., Schlotter, P., Hillert, A., & Kiel, E. (2015). Kann man sich im Referendariat erholen? *Schulpädagogik heute*, 12(6).
- 14 Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, class-room disturbances, and emotional exhaustion. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569–583.
- 15 Schubarth, W., Speck, K., Große, U., Seidel, A., & Gemsa, C. (2006). Die zweite Phase der Lehrerbildung. In: W. Schubarth & P. Pohlenz (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung* (S. 13–175). Potsdam: Universitätsverlag.
- 16 Siegrist, J. (2002). Effort-reward imbalance at work and health. In: P. L. Perrewé & D. C. Ganster (Hrsg.), *Historical and Current Perspectives on Stress and Health* (S. 261–291). Bingley: Emerald.
- 17 Košinár, J. (2014). Die Bedeutung von Passungserfahrungen für Professionalisierungsverläufe im Referendariat. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3(1), 29–43.
- 18 Voss, T., Wagner, W., Klusmann, U., Trautwein, U., & Kunter, M. (2017). Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 170–184.
- 19 Drüge, M., Schleider, K., & Rosati, A.-S. (2014). Psychosoziale Belastungen im Referendariat. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 358–372.
- 20 Christ, O. (2004). *Die Überprüfung der transaktionalen Stresstheorie im Lehramtsreferendariat*. Marburg: Universitätsbibliothek; siehe Endnote 11.
- 21 Weber, A., Weltle, D., & Lederer, P. (2004). Frühinvalidität im Lehrerberuf. *Deutsches Ärzteblatt*, 101(13), 850–859.
- 22 Klusmann, U., & Richter, D. (2014). Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(2), 202–224.
- 23 Abele, A. E., & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(2), 107–118.
- 24 KMK [Kultusministerkonferenz] (2014). Standards für die Lehrerbildung. Berlin: KMK.
- 25 Keller-Schneider, M. (2016). Professionalisierung ohne Beanspruchung? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63(4), 305–314.
- 26 Košinár, J. (2010). Belastungserleben im Referendariat. *Schulpädagogik heute*, 2(1).
- 27 Wenz, K., & Cramer, C. (2019). Die Mentor-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerbildung. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 3(1), 28–43.
- 28 Lehr, D., Koch, S., & Hillert, A. (2013). Stress-Bewältigungs-Trainings. In: M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 251–271). Wiesbaden: Springer.
- 29 Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156.
- 30 Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848.
- 31 MAAS: Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848; FFMQ: Baer, R. A. (2006). Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27–45.
- 32 Creswell, J. D. (2017). Mindfulness Interventions. *Annual Review of Psychology*, 68, 491–516.
- 33 im Überblick: Lomas, T., Medina, J. C., Ivtzan, I., Rupprecht, S., & Eiroa-Orosa, F. J. (2017). The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of educators. *Teaching and Teacher Education*, 61, 132–141.
- 34 Sedlmeier, P., Eberth, J., Schwarz, M., Zimmermann, D., Haairig, F., Jaeger, S., & Kunze, S. (2012). The psychological effects of meditation. *Psychological Bulletin*, 138(6), 1139–1171.

- 35 siehe Endnote 33.
- 36 Klingbeil, D. A., & Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-Based Interventions for Teachers. *School Psychology Quarterly*, 33(4), 501–511.
- 37 Teasdale, J. D., Moore, R. G., Hayhurst, H., Pope, M., Williams, S., & Segal, Z. V. (2002). Metacognitive awareness and prevention of relapse in depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(2), 275–287.
- 38 Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and Emotional Exhaustion in Teachers. *Applied Psychology*, 57(s1), 127–151.
- 39 Bickhoff, M. (2000). *Psychische und körperliche Belastung bei Lehrkräften*. Eichstätt: diritto.
- 40 Hülshager, U. R., Lang, J. W. B., Depenbrock, F., Fehrmann, C., Zijlstra, F. R. H., & Alberts, H. J. E. M. (2014). The power of presence. *Journal of Applied Psychology*, 99(6), 1113–1128.
- 41 Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3(1), Article 1.
- 42 Arch, J. J., & Craske, M. G. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Behaviour Research and Therapy*, 44(12), 1849–1858.
- 43 Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787–804.
- 44 Heidenreich, T., Grober, C., & Michalak, J. (2014). Achtsamkeitsbasierte kognitive Therapie. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 43(4), 233–240.
- 45 Rupperecht, S., Paulus, P., & Walach, H. (2017). Mind the Teachers! *European Journal of Educational Research*, 6(4), 565–581.
- 46 Lindahl, J. R., Fisher, N. E., Cooper, D. J., Rosen, R. K., & Britton, W. B. (2017). The varieties of contemplative experience. *PLOS ONE*, 12(5), 1–38.
- 47 Barnhofer, T., Duggan, D. S., & Griffith, J. W. (2011). Dispositional mindfulness moderates the relation between neuroticism and depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 51(8), 958–962.
- 48 Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 275–290.