

Timo Nolle

Das Referendariat als Tanz für zwei: „Basiskompetenzen“ für Auszubildende und angehende Lehrkräfte

1. Wer will was von wem?

Irgendein Dienstag im Frühjahr. Das Telefon klingelt. Eine freundliche Stimme stellt sich als Leiterin eines Studienseminars vor: „Herr Nolle, Sie machen doch Beratungsfortbildungen für Ausbilderinnen und Ausbilder. Bei uns haben sich gerade mehrere Referendarinnen und Referendare über die Ausbildungspersonen beschwert. Können Sie bei uns eine Fortbildung zum Thema ‚Richtig Feedback geben‘ durchführen?“

Solchen Anrufen verdanke ich die Überlegungen, die ich in diesem Artikel ausführen werde. Um die Gedankengänge besser einordnen zu können, ist es sinnvoll, dass ich mich kurz vorstelle: Seit 2006 befasse ich mich mit der Lehrkräftebildung in erster und zweiter Phase. Mein Lehr- und Forschungsschwerpunkt an der Universität Kassel war Eignungsdiagnostik und die Entwicklung psychosozialer Basiskompetenzen im Lehrberuf, damals bezogen auf Lehramtsstudierende (vgl. Nolle 2013). Seit 2007 (Nolle 2007) leite ich Lehrkräftefortbildungen und befasse mich mit dem Spannungsfeld zwischen Bewertung und Beratung. Nach einer Weiterbildung zum systemischen Therapeuten habe ich mich auf das Coaching in komplexen Lern- und Leistungskontexten spezialisiert. In diesem Zusammenhang unterstütze ich seit 2014 u. a. auch Referendarinnen und Referendare. Da es in Deutschland wenig Literatur für diesen Schwerpunkt gibt, bündelte ich meine Erfahrungen zu einem Lehrbuch (vgl. Nolle 2021) und der Fortbildung *PAC: Prüfungs- und Auftrittscoaching*, die sowohl als Fortbildung für Lehrkräfte und Studienberaterinnen und -berater, als auch für Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten akkreditiert ist.

Bei Anfragen für Fortbildungen an Studienseminaren, aber auch in Gesprächen mit Referendarinnen und Referendaren und deren Mentorinnen und Mentoren taucht immer wieder das Narrativ auf, dass das Referendariat „die Hölle“ sei, ein furchtbarer Ort, die schlimmste Zeit des Lebens. In Internetforen wird von sadistischen Ausbilderinnen und Ausbildern berichtet, in WhatsApp-Gruppen tauschen sich die Referendarinnen und Referendare über die Qualen aus und teilen Tipps, wie man sich mit den Ausbilderinnen und Ausbildern gut stellt, um schadlos zu „überleben“. Viele Lehrpersonen berichten nur ungerne von ihrer Zeit im Referendariat, das offensichtlich Spuren hinterlassen hat.

Wie kommt es dazu? Diese Frage stellte ich mir mit meinen Kolleginnen Claudia Kastens und Elke Döring-Seipel. Wir untersuchten in einer Längsschnittstudie 979 Referendarinnen und Referendaren in Hessen, wie sich das Feedbackverhalten der Ausbilderinnen und Ausbilder auf die Selbstwirksamkeitserwartung und das Belastungserleben der Referendarinnen und Referendare auswirkt (vgl. Kastens, Döring-Seipel & Nolle 2020). Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet die Erwartung einer Person, aufgrund eigener

Kompetenzen gewünschte Handlungen erfolgreich selbst ausführen zu können (vgl. Bandura 1977, Seligman 1975). Sie gilt als eine entscheidende psychologische Größe für beruflichen Erfolg sowie für Gesundheit. Gleichsam ist die Selbstwirksamkeitserwartung entscheidend für den Lernerfolg. Das oben skizzierte Narrativ legt die Vermutung nahe, dass „gute Beratung“ von Seiten der Ausbilderinnen und Ausbilder die angehenden Lehrkräfte in ihrer Selbstwirksamkeitserwartung stärkt und das Belastungserleben reduziert. Umgekehrt wird allgemein angenommen, dass Ausbilderinnen und Ausbilder durch ihre Rückmeldungen auch negativen Einfluss haben können. In einem sehr aufwändigen Forschungsdesign mit vier Messzeitpunkten an zwei Ausbildungskohorten konnte dieser Frage nicht nur korrelativ, sondern auch hinsichtlich Effekten über die Zeit hinweg in komplexen Modellierungen nachgegangen werden.

Die Ergebnisse unserer Studie waren ernüchternd: Die zentrale Hypothese, nämlich dass unterstützendes Feedback das Belastungserleben und die Selbstwirksamkeitserwartung bei Referendarinnen und Referendaren positiv beeinflusst, konnte empirisch nicht bestätigt werden. In der Längsschnittanalyse, bei der sich Veränderungen und Abhängigkeiten im zeitlichen Verlauf offenbaren, zeigte sich, dass der Zusammenhang sogar genau anders herum ist: Referendarinnen und Referendare, die mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung und geringem Belastungserleben in das Referendariat starten, empfinden das Feedback nach den Unterrichtsbesuchen eher als stärkend, transparent und fair als Referendarinnen und Referendare mit hohem Belastungserleben und geringer Selbstwirksamkeitserwartung. Diese neigen eher dazu, sich von Feedback bedroht zu fühlen und es zu vermeiden. Offensichtlich hängt es mehr von den zukünftigen Lehrkräften als von den Ausbilderinnen und Ausbildern ab, was und wie sie die Rückmeldungen hören und ob sie das Referendariat generell als eine Lerngelegenheit oder als eine reine Prüfungssituation erleben. Wieder einmal trifft eines der zentralen Kommunikations-Paradigmen zu: Der Empfänger bzw. die Empfängerin macht die Botschaft!

Das Narrativ, das Referendariat sei „die Hölle“, definiert die Referendarinnen und Referendare einseitig als Opfer der Umstände. Wenn in Beratungsfortbildungen ausschließlich die Ausbilderinnen und Ausbilder geschult werden, kann es passieren, dass sie damit indirekt einseitig zur Ursache der hohen Belastung erklärt werden. Auch wenn es in Studien-seminaren einzelne Personen gibt, die sich in Beratungsgesprächen einer ungünstigen Rhetorik bedienen und eine destruktive Haltung gegenüber den Referendarinnen und Referendaren einnehmen, so kann die Annahme, dass dies direkt die Lernentwicklung der Referendarinnen und Referendare beeinflusst, empirisch nicht gehalten werden. Vielmehr ist es so, dass Lehrkräftebildung ein Tanz für zwei Personen ist. Auszubildende und Referendarinnen und Referendare sind in Wechselwirkung miteinander verbunden. Um in diesem Bild des Paartanzes zu bleiben: Wenn nur einer von beiden in die Tanzschule – zu einer Feedback- und Beratungsfortbildung – geht, ist es nicht verwunderlich, wenn sie sich gegenseitig auf die Füße treten.

Als Supervisor und Lehrer für systemische Beratung habe ich mit ganz unterschiedlichen Berufsgruppen gearbeitet, doch nirgends sind die Beratungs- und Beziehungskonstellationen so komplex wie im Vorbereitungsdienst des Lehramts. Die Referendarinnen und Referendare, die Ausbilderinnen und Ausbilder an den Studienseminaren, die Mentorinnen und Mentoren sowie die Schulleitungen an den Ausbildungsschulen sind in einem filigranen Kommunikations- und Zuständigkeitsgefüge miteinander verbunden und voneinander abhängig. Konsequenterweise sollten die in diesem Artikel angestellten Überlegungen gleichermaßen auf diese drei Gruppen bezogen werden. In meinen Arbeiten zum Thema Lehrereignung (vgl. Nolle 2016) und in meinem Beitrag in SEMINAR 1/19 (Nolle 2019) habe ich bereits erste Überlegungen für eine solche gemeinsame Fortbildung beschrieben. Diesen Ansatz greife ich nun wieder auf. Ich werde zuerst spezifische Basiskompetenzen für diese komplexe Lernsituation vorstellen. Anschließend skizziere ich einen gemeinsamen Qualifizierungsbaustein, in dem diese Basiskompetenzen vermittelt werden.

2. Basiskompetenzen für eine anspruchsvolle Lernsituation

Referendarinnen und Referendare werden vor dem Referendariat über mindestens drei Jahre, meist fünf und mehr, fast ausschließlich wissenschaftlich an einer Universität oder Hochschule ausgebildet. Das anschließende Referendariat ist eine anspruchsvolle Lernsituation mit zwei höchst ambitionierten Zielen.

Das erste Ziel besteht darin, die Referendarinnen und Referendare für die Praxis auszubilden. Sie sollen nach einer dreimonatigen Einführungsphase innerhalb eines Jahres lernen (vgl. z. B. Lehrkräftebildungsgesetz Hessen), eigenverantwortlich und selbstständig zu unterrichten. Dafür müssen sie das wissenschaftliche Wissen des Studiums auf die Unterrichtspraxis übertragen, zusätzliche praxisbezogene Kompetenzen ergänzen und durch Übung Routine in der Leitung von Unterricht erlangen.

Die zweite Aufgabe besteht darin zu überprüfen, ob die zukünftigen Lehrkräfte die grundsätzliche Eignung für diesen Beruf mitbringen und nach Abschluss der Ausbildung ausreichend qualifiziert sind, um ohne weitere verpflichtende Fortbildungen oder Überprüfung den Beruf bis zum Erreichen des Pensionsalters ausüben zu können.

Referendarinnen und Referendare müssen also in sehr kurzer Zeit sehr viel lernen. Das, was sie lernen sollen, kann fast ausschließlich durch Praxiserfahrung, Rückmeldung und Reflexion erlernt werden, also durch Planung, Versuch, Irrtum und Optimierung. Diese Art des Lernens erfordert die Einstellung, dass Fehler ein normaler Teil eines Lernprozesses sind und dass das zu Beginn gezeigte Kompetenzniveau niedriger ist als am Ende der Ausbildung. Zugleich werden jedoch bereits die ersten Gehversuche der angehenden Lehrpersonen beobachtet und oft auch bewertet. Bewertet zu werden regt die meisten Menschen dazu an, die beobachtbare Performanz zugunsten einer guten Bewertung zu optimieren und Fehler zu vermeiden. Es kommt zu einer Vermischung von Lern- und

Leistungssituation. Diese Vermischung ist jedoch typisch für den Lehrberuf insgesamt. So ist doch die Lehrkraft für die Schülerinnen und Schüler immer helfende Unterstützung und Bewertungsinstanz in einer Person, in gewisser Weise Problem und Lösung zugleich. Das Referendariat bietet also die letzte Chance für die zukünftigen Lehrkräfte, sich mit diesem professionstypischen Spannungsfeld auseinanderzusetzen und zu positionieren.

Das Spannungsfeld erzeugt spezifische Belastungen und Konfliktpotentiale, die zwar für den Lehrberuf insgesamt typisch sind, im Referendariat aber besonders hoch dosiert auftreten. Für das Lernen und die Kompetenzentwicklung im Referendariat sind bestimmte Lernprinzipien und Bedingungen maßgeblich. Die spezifischen Belastungen können das Lernen im Referendariat erschweren, weil sie diesen Prinzipien und Bedingungen widersprechen. Die Vermischung der Lern- und Leistungssituation bringt zwei wesentliche Herausforderungen mit sich: Die erste Herausforderung besteht darin, die spezifischen Belastungen und Konfliktpotentiale im Referendariat zu kennen und damit umgehen zu können. Die zweite Herausforderung ist, die wichtigen Lernbedingungen und Lernprinzipien zu kennen und sich für deren Einhaltung einzusetzen.

Für die Bewältigung dieser Herausforderungen sind zwei Basiskompetenzen maßgeblich, die im Folgenden dargestellt werden:

Basiskompetenz 1: Umgang mit spezifischen Belastungen und Konfliktpotentialen

Referendarinnen und Referendare kennen die spezifischen Belastungen und Konfliktpotentiale im Referendariat und können angemessen damit umgehen.

Basiskompetenz 2: Lernbedingungen und Lernprinzipien kennen und einhalten

Referendarinnen und Referendare kennen die im Referendariat wichtigen Lernbedingungen und Lernprinzipien und sorgen gemeinsam mit den Ausbilderinnen und Ausbildern und den Mentorinnen und Mentoren an den Ausbildungsschulen für deren Einhaltung.

3. Basiskompetenz 1: Umgang mit spezifischen Belastungen und Konfliktpotentialen

Referendarinnen und Referendare kennen die spezifischen Belastungen und Konfliktpotentiale im Referendariat und können angemessen damit umgehen.

Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle

Das Lehramtsreferendariat ist eine Ausbildung mit integrierter Prüfung. Die Doppelrolle von Beratung und Bewertung, welche die Ausbilderinnen und Ausbilder abwechselnd einnehmen, wird oft als unvereinbares Dilemma wahrgenommen. Beratungen im Zwangskontext, bei denen die Ratsuchenden nicht freiwillig an einer Beratung teilnehmen, wer-

den sehr kontrovers diskutiert. Conen und Cecchin (2020) zeigen jedoch, dass Beratung in dieser Weise durchaus möglich ist. In manchen Bundesländern wird versucht, das Dilemma zu lösen, indem Bewertung und Beratung auf unterschiedliche Personen aufgeteilt werden. Doch auch wenn die Doppelrolle von Bewertung und Beratung herausfordernd ist, so ist sie dennoch ein genuiner Bestandteil des Lehrberufs und der täglichen Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern. In der Beratung sind zwei Modi zu unterscheiden:

Der Modus Hilfe/Unterstützung beruht auf der freiwilligen Entscheidung der Referendarinnen und Referendare, diese Unterstützung anzunehmen. Der Auftrag für eine Beratung in diesem Modus kommt von den Referendarinnen und Referendaren. Es kann um deren persönliche Sorgen und um Aspekte der Persönlichkeit gehen. Die Ziele einer solchen Beratung sind verhandelbar, Grenzen werden gewahrt.

Im Modus Kontrolle/Bewertung kommt der Auftrag von der Ausbildungsinstitution und wird durch die Ausbilderinnen und Ausbilder ausgeführt. Ein Reflexionsgespräch nach einem Unterrichtsbesuch ist meist obligatorisch. Ein solches Gespräch folgt zeitweise einem vorgegebenen Ablauf und ist bewertungsrelevant. Die Zielvorgaben kommen nicht von den Referendarinnen und Referendaren, sondern beruhen auf festgelegten Maßstäben und werden stellvertretend durch die Ausbilderinnen und Ausbilder ausgelegt. In diesem Modus obliegt es den Ausbilderinnen und Ausbildern, auf Grundlage dieser Maßstäbe Sanktionen einzuleiten.

Die Art der Beratung, die Zielsetzungen und die Beratungsbeziehungen unterscheiden sich je nach Modus.

Beratung im Modus Hilfe/Unterstützung ist in der Regel Prozessberatung. Dabei steht der individuelle Lernprozess der Referendarinnen und Referendare im Vordergrund. Die Prozessberatung zielt auf die Optimierung dieses Lernprozesses und nicht in erster Linie auf das Ergebnis. Es geht um die Frage: Mit welchen Lernerfahrungen kann die Lehrkraft beim Lernen unterstützt werden?

Beratung im Modus Kontrolle/Bewertung ist in der Regel Expertenberatung. Die Ausbilderinnen und Ausbilder treten hierbei als Expertinnen und Experten z. B. für guten Unterricht auf. Expertenberatung ist dann angemessen, wenn das Ergebnis wichtiger ist als der Lernprozess der angehenden Lehrkräfte und es in dem Moment weniger wichtig ist, dass die angehenden Lehrkräfte selbst das Expertenwissen erwerben. Eine Expertenberatung setzt voraus, dass es feststehende Kriterien für Richtig und Falsch gibt. Es geht um die Frage: Wie kann erreicht werden, dass der Unterricht der angehenden Lehrkräfte den Zielvorgaben für guten Unterricht entspricht?

Ausbilderinnen und Ausbilder stehen den Referendarinnen und Referendaren in beiden Rollen gegenüber. In der Kommunikation mit den Referendarinnen und Referendaren ist entscheidend, aus der jeweils situativ passenden Rolle heraus zu handeln und dies deutlich zu kommunizieren.

Beispiel: In einer Unterrichtsnachbesprechung möchte eine Ausbilderin die Referendarin darauf hinweisen, dass in ihrem Unterricht in einer Sequenz etwas ungünstig war und dass dies in Zukunft anders gehandhabt werden muss. Im Modus Kontrolle/Bewertung teilt sie ihre Beobachtung mit und begründet ihre Einschätzung. Damit definiert sie zugleich für die Referendarin eine Lernaufgabe. Das Ziel – das Was – ist nicht verhandelbar. Dadurch, dass die Ausbilderin zugleich dafür zuständig ist, die Referendarin zu einer Expertin für Unterricht auszubilden, ist sie jedoch verantwortlich dafür, der Referendarin für diese Lernaufgabe Unterstützung anzubieten. Durch ihren Hinweis auf den Missstand im Unterricht aus der Expertenrolle heraus nimmt sich die Ausbilderin gewissermaßen selbst in die Pflicht, hierbei zu unterstützen. Diese Unterstützung wird im Modus Hilfe / Unterstützung angeboten: „Welche Unterstützung möchten Sie dafür von mir?“

Gemeinsame Verantwortung für das Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle

Ausbilderinnen und Ausbilder haben ein doppeltes Mandat (Triangulation). Konflikte treten vor allem dann auf, wenn den beteiligten Personen das jeweilige Mandat nicht klar ist oder darüber keine Einigkeit besteht. Der Wechsel zwischen den Mandaten und Rollen muss daher von den Ausbilderinnen und Ausbildern deutlich kommuniziert werden und die Referendarinnen und Referendare müssen in der Lage sein, zu beiden Rollen eine konstruktive Beziehung herstellen zu können. Dabei ist es die Aufgabe der zukünftigen Lehrpersonen zu artikulieren, welche Art von Unterstützung sie wünschen. In der Beratung erfolgt daher eine doppelte Anliegenklärung: Die Ausbilderinnen und Ausbilder formulieren ein Veränderungsanliegen an die Referendarinnen und Referendare und diese wiederum ein Unterstützungsanliegen an die Ausbilderinnen und Ausbilder.

Planung unter Ungewissheit

Unterrichten ist eine der wichtigsten Aufgaben von Lehrkräften. Schülerinnen und Schüler sind aber nicht von außen steuerbar; auf ihr Denken, ihr Erleben kann kein unmittelbarer Einfluss genommen werden. Lernprozesse sind nicht programmierbar, sie können nur angebahnt werden und was genau gelernt wurde, ist von außen nicht ersichtlich (vgl. Mandl & Reinmann-Rothmeier 1998, Siebert 2008, Singer 2002). Die Gestaltung von Lernsituationen nimmt im Verlauf des Referendariats viel Raum ein. In der anfangs erwähnten Studie von mir und meinen Kolleginnen haben wir gefragt, wie lange die Vorbereitung einer normalen Unterrichtsstunde dauert und wie lange die angehenden Lehrkräfte einen bewertungsrelevanten Unterricht vorbereiten. Einen normalen Unterricht vorzubereiten dauert bei den meisten Referendarinnen und Referendaren ca. zwei Stunden. Die Vorbereitung eines Unterrichts im bewerteten Kontext dauert im Schnitt 20

Stunden, bei einzelnen Personen jedoch bis zu 100 (!) Stunden. Das enorme Arbeitspensum, von dem manche Referendarinnen und Referendare berichten und das nicht selten zu realen gesundheitlichen Auswirkungen führt, beruht vermutlich auf dem verzweifelten Versuch, durch eine extrem detaillierte Vorbereitung die Ungewissheit, die im Unterricht grundsätzlich angelegt ist, durch Planung zu eliminieren.

In meinen Coachinggesprächen mit Referendarinnen und Referendaren habe ich die Erfahrung gemacht, dass manche zukünftigen Lehrkräfte davon ausgehen, dass Unterricht durch präzise Planung programmierbar wird und dass nur der Unterricht besonders gut sei, welcher der Planung exakt entspreche. Diese Vorstellung hat zur Folge, dass sie sich in Details verlieren, keinen Überblick über die Lernsituation gewinnen und keine robusten Handlungsprinzipien entwickeln können (vgl. Gigerenzer 2013).

Überblick ist jedoch für ein Handeln in ungewissen und komplexen Situation notwendig, weil Unterricht immer zu einem gewissen Grad eine improvisierte Interaktion bleibt. Unterricht ist, ähnlich wie Beratung, „Navigieren beim Driften“ (Simon & Weber 2017). Dafür brauchen Lehrpersonen ein Bewusstsein für die Richtung (Lernziele: Was soll gelernt werden?), die Schalt- und Gelenkstellen ihres Unterrichts (Phasen: Was baut worauf auf?), die Wirkprinzipien der Unterrichtsmethoden (Fachwissen und Didaktik: Wofür wird welche Methode eingesetzt, welche Frage gefragt?) und dafür, wie sie den Unterricht steuern können (Gesprächsführung, Embodiment und Classroom Management), um auf Kurs zu bleiben.

Gemeinsame Verantwortung für den Umgang mit Ungewissheit

Der Verlaufsplan einer Unterrichtsplanung ist vergleichbar mit einer Wettervorhersage, die im Optimalfall voraussagt, wie sich die Schülerinnen und Schüler bei bestimmten Aufgabenstellungen und Themen verhalten werden und was wie lange dauert. Analog zur Wettervorhersage besteht das Ziel aber nicht darin, die Unterrichtsrealität an die Vorhersage anzupassen.

Unterrichtsplanung und Vorbereitung berühren ein menschliches Grundbedürfnis, nämlich wie wichtig es für eine Person ist, die Kontrolle zu haben, und wie bedrohlich ein Verlust der Kontrolle erlebt wird. Die Entwicklung von Ungewissheitstoleranz ist ein grundlegendes Lernziel im Referendariat und hat sich in Studien im Zusammenhang mit Stress und Burnout als sehr wichtig erwiesen (vgl. König & Dalbert 2004, Döring-Seipel & Dauber 2013). Die Entwicklung dieser Kompetenz liegt auf der Grenze zwischen der institutionellen Ausbildung und der individuellen Persönlichkeitsentwicklung.

Psychodynamik beim Auftritt

Der Lehrberuf ist ein Auftrittsberuf, Lehrkräfte verkörpern eine bestimmte Rolle für einen bestimmten Zweck (vgl. Goffman 2010). Wenn Lehrkräfte unterrichten, stehen sie für gewöhnlich vor einem Publikum. Ein Auftritt, insbesondere, wenn damit eine Prüfung

verbunden ist, entwickelt eine andere Psychodynamik als eine schriftliche Klausur. Prüfungsangst ist daher nicht identisch mit Auftrittsangst. Unterricht ist, wie jeder andere Auftritt, zu einem gewissen Anteil Improvisation und braucht eine Mischung aus Flexibilität und Planung. Während eines Auftritts kommt es immer wieder zu kurzen Handlungspausen, in denen die auftretende Person nachdenkt, sich auf die Planung besinnt, die nächste Handlung entwirft und sich dabei Gedanken macht, wie andere Personen den Auftritt erleben und bewerten (vgl. Nolle 2021). Es kommt zu einem Denken über das Denken des Publikums. Diese Gedanken der Lehrkraft spiegeln in erster Linie die Selbstbeziehung der auftretenden Person wider, also wie die auftretende Person über sich selbst denkt. Diese Gedanken beeinflussen im selben Moment die Handlungsfähigkeit der auftretenden Person, weil die Gedanken sowohl stärkend als auch schwächend sein können. Eine ungünstige, destruktive Selbstbeziehung führt dazu, dass in Auftrittssituationen störende Gedankenketten entstehen, die immer wieder innerlich abgewehrt oder verändert werden müssen, um handlungsfähig zu bleiben (vgl. Moczall 2013). Dies erklärt zum Teil, weshalb sich viele Referendarinnen und Referendare nach Unterrichtsbesuchen mental und körperlich erschöpft fühlen. Auftrittssituationen erfordern die Fähigkeit zur Selbstregulation der eigenen Gedanken und der körperlichen Aufregungsreaktionen.

Gemeinsame Verantwortung für die Entwicklung von Auftrittskompetenz

Die Bühne wirkt wie ein Vergrößerungsglas für das Selbstwertgefühl und die Selbstbeziehung. Die Arbeit an der Auftrittskompetenz ist daher zum Teil eine Arbeit am Selbstwertgefühl und an der Selbstbeziehung. Die angehenden Lehrkräfte sollten im Laufe ihrer Ausbildung diese professionsspezifischen Anforderungen und psychodynamischen Zusammenhänge kennen lernen und Anleitung in der Reflexion ihrer auftrittsbezogenen Gedanken erhalten.

Umgang mit Leistungsdruck

Referendarinnen und Referendare sind im Begriff, einen gesundheitlich belastenden Beruf zu ergreifen. Zwar ist der Anteil krankheitsbedingter Frühpensionierungen von über 60% seit 2001 stetig rückläufig und beträgt bei einem Durchschnittsalter von 58 Jahren für verbeamtete Lehrkräfte gegenwärtig 19%. Hauptgründe für Frühpensionierungen sind jedoch weiterhin psychische und psychosomatische Erkrankungen (vgl. Scheuch, Haufe & Seibt 2015). Der einst idealisierte Lehrberuf ist heute durch soziale und interaktive Emotionsarbeit gekennzeichnet und geht zugleich mit hohen Anforderungen sowie Mehrfachbelastungen einher. Zum Alltag gehören heute neue Arten der Informationstechnik, eine immer stärker multikulturell geprägte Schülerschaft und vermehrt Aufgaben des Schulmanagements im Sinne einer autonomen Schule. Zugleich hat die Bedeutung von schulischer Bildung und hohen Schulabschlüssen, nicht zuletzt durch die internatio-

nalen Schulvergleichsstudien, zugenommen. Die damit einhergehenden gestiegenen Leistungserwartungen an die Schülerinnen und Schüler wirken sich auch auf die Lehrkräfte aus, denn aus Perspektive der Eltern sind häufig sie für den Lernerfolg ihrer Kinder verantwortlich. Somit erleben auch die Lehrkräfte Leistungsdruck. Für Referendarinnen und Referendare kommt zu diesen Leistungserwartungen auch noch der Leistungskontext Referendariat hinzu. Wie mit den Leistungserwartungen und dem daraus entstehenden Leistungsdruck angemessen umgegangen werden kann, wird in der Lehrkräftebildung aber kaum berücksichtigt.

Wie entsteht überhaupt Leistungsdruck? In meiner Arbeit als Therapeut und Coach mache ich immer wieder die Erfahrung, dass weniger die äußeren Bedingungen, sondern mehr die innere Verarbeitung und Bewertung einer Situation entscheidend sind. Bei der Reflexion dieser innerpsychischen Vorgänge ist die Theorie der subjektiven Imperative (vgl. Wagner, Kosuch & Iwers-Stelljes 2016) sehr hilfreich, weil sich mit ihr nachvollziehen lässt, wie aus einer äußeren Situation innerer Leistungsdruck wird. Subjektive Imperative sind selbstbezogene Gedanken in der grammatikalischen Struktur „Ich muss ...!“ oder „Ich darf nicht ...!“ Sie beziehen sich meist auf etwas subjektiv sehr Bedeutsames oder Bedrohliches.

Leistungsdruck besteht aus drei Zutaten:

1. Leistungserwartungen, die von außen an die Person gerichtet werden, oder die Person hat selbst Erwartungen an sich. Die Erfüllung der Erwartungen ist subjektiv wichtig, dagegen zu verstoßen wäre subjektiv sehr schlimm.
2. Subjektive Imperative, z. B. „Ich muss das schaffen!“ oder „Ich darf keine Fehler machen!“. Die Person tritt gegenüber sich selbst als Befehlende auf.
3. Hilflosigkeit. Wenn die Handlungsmöglichkeiten real oder in der Vorstellung eingeschränkt sind, kann das Gefühl von Leistungsdruck entstehen. Das ist typischerweise dann der Fall, wenn der Zufall im Spiel ist, bei Abhängigkeit von anderen Menschen oder wenn nicht erzwingbare Fähigkeiten benötigt werden wie z. B. Kreativität, Intuition oder situative Spontanität.

Gemeinsame Verantwortung für die Bewältigung von Leistungsdruck

Der Lehrberuf birgt, wie jeder andere Beruf, gewisse Risiken für die Gesundheit. Der Umgang mit potentiell unlösbaren Situationen, die kontrollierte Überforderung und Ungewissheit, sind typisch für diesen Beruf (vgl. König & Dalbert 2004, Döring-Seipel & Dauber 2013). Im Rahmen der Lehrkräftebildung sollten die angehenden Lehrkräfte über die spezifische Psychodynamik hinsichtlich Stress und Leistungsdruck informiert werden und sie sollten Reflexionsformate lernen, wie z. B. subjektive Imperative erkannt und verändert werden können. Den Ausbilderinnen und Ausbildern kommt dabei eine entscheidende Vorbildfunktion zu. Die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit diesen

Themen liegt jedoch im Verantwortungsbereich der zukünftigen Lehrkräfte und gilt zudem als eines der wichtigsten Eignungsmerkmale (vgl. Nolle 2016).

4. Basiskompetenz 2: Lernbedingungen und Lernprinzipien kennen und einhalten

Die Referendarinnen und Referendare kennen die im Referendariat wichtigen Lernbedingungen und Lernprinzipien und sorgen gemeinsam mit den anderen an der Ausbildung beteiligten Personen für deren Einhaltung.

Sicherheitserleben und Emotionsregulation

Der Mensch ist wie kaum ein anderes Lebewesen evolutionär spezialisiert auf Kommunikation, den Aufbau von Beziehungen und kognitives Denken. Dies spiegelt sich auch in unserer Physiologie und der Verschaltung unsere Gehirnareale wider. Der Mensch ist für andere Tiere nicht gefährlich, kann nicht fliegen oder schnell laufen. Physiologisch betrachtet sind wir Kommunikations- und Beziehungstiere. Jedoch hängen diese Fähigkeiten am seidenen Faden unseres physiologischen Zustands (vgl. Porges 2010). Nur wenn die Umgebung als sicher empfunden wird, sind Menschen in einem körperlichen Zustand, in dem sie ihre spezialisierten Fähigkeiten optimal nutzen können. Bedrohungs-erleben führt dazu, dass der Organismus wachsam für Gefahren wird, und zwar auf Kosten der sozialen Aufmerksamkeit und der kognitiven Funktionen im präfrontalen Kortex, dem Ursprung des rationalen Denkens.

Ob eine Situation als sicher erlebt wird, hängt jedoch nicht nur von den äußeren Bedingungen ab. Gefahren können auch in der Vorstellung existieren (vgl. Porges 2004). Wenn schulische Bewertung und später die Bewertungen im Referendariat subjektiv mit dem eigenen Selbstwert gekoppelt sind, ist jeder Unterrichtsbesuch, jede Prüfung eine potentielle Bedrohung für das Selbstwertgefühl (vgl. Covington 1992). Daher spielen auch innere Bilder, familiäre Erfahrungen und situative Bewertungen eine Rolle.

Die Angst löst Körperreaktionen aus, die durch Rückkopplung wiederum das Bedrohungs-erleben erhöhen. Emotionale Selbstregulation bedeutet, in diesen Kreisprozess einzugreifen, den Prozess zu verlangsamen oder zu beenden. Dies ist prinzipiell auf zwei Arten möglich: über die Veränderung der inneren Bilder und Bewertungen (z. B. kognitive Umstrukturierung, mentale Strategien) und über den Körper (z. B. Atemtechniken, Interventionen über Haltung, Bewegung und Berührung).

Gemeinsame Verantwortung für das Erleben von Sicherheit

Lernen, Lehren, Beratung, Kommunikation: Dies alles funktioniert nur in Sicherheit und wird durch den aktuellen physiologischen Zustand limitiert. Im Kontext einer Lernsituation kommt noch eine Besonderheit hinzu: Menschen reagieren als „Herdentiere“ auf den

physiologischen Zustand der anderen „Herdenmitglieder“. Sowohl Bedrohungs- als auch Sicherheitserleben werden nonverbal (z. B. durch Mimik und Stimmlage) kommuniziert und breiten sich sozial aus. Auf diese Ausbreitung haben die Lehrpersonen (= Leittiere) in einer Klasse oder in einer Seminargruppe großen Einfluss, und zwar in beide Richtungen. Der psycho-physiologische Zustand der Lehrkräfte kann auf die Lernenden unterstützend oder hemmend wirken. Auf Basis dieser neurophysiologischen Tatsachen besteht die erste Pflicht einer jeden Lehrperson darin, bei sich selbst für Wohlbefinden und ein Sicherheitsgefühl zu sorgen (vgl. Nolle 2017).

Selbstbestimmung als Orientierung in Lern- und Lehrprozessen

Wovon hängt es ab, ob Menschen bei der Bearbeitung von Aufgaben auch dann motiviert und kreativ bleiben, wenn Schwierigkeiten auftreten? Unter welchen Bedingungen gelingt Lernen und Verstehen am besten? Die Forscher Deci und Ryan (2000, 2008) befassen sich seit Jahrzehnten mit diesen Fragestellungen und bündelten ihre Erkenntnisse in der Selbstbestimmungstheorie. Sie ist gewissermaßen ein Geländer, an dem sich Pädagoginnen und Pädagogen jeder Couleur orientieren und festhalten können. Im Rahmen dieses Beitrags sind die drei psychologischen Grundbedürfnisse der Selbstbestimmungstheorie hervorzuheben, da sie für das Lernen in Schule und Referendariat von Bedeutung sind.

Autonomie- und Sinnerleben: Menschen brauchen das Gefühl, dass die Ereignisse in ihrem Leben mit ihrer Zustimmung passieren und sie darin einen Sinn erkennen können. Autonomie bedeutet nicht, dass alles freiwillig sein muss. Schule, Studium, Referendariat sind Kontexte, in denen die Freiwilligkeit durch bestimmte Regeln stark eingeschränkt ist. Autonomieerleben kann jedoch durch Wahlmöglichkeiten, (Lernziel-)Transparenz und Nutzen der Lerninhalte ermöglicht werden.

Kompetenzerleben und Selbstwirksamkeit: Menschen brauchen das Gefühl, dass sie die vor ihnen liegenden Aufgaben bewältigen können. Andernfalls entsteht das Gefühl der Hilflosigkeit und Überforderung. Kompetenzerleben und Bewusstsein für die eigene Kompetenz entsteht z. B. durch die bewusste Bewältigung lösbarer Aufgaben, durch die Aktivierung des Vorwissens vor der Aufgabenbearbeitung und durch die Reflexion des eigenen Lernfortschritts.

Beziehung und soziale Eingebundenheit: In Beziehungen können emotionale Belastungen verarbeitet und es kann Sicherheit erlebt werden. In der oben erwähnten von mir und Kolleginnen durchgeführten Studie (vgl. Kastens, Döring-Seipel & Nolle 2020) zeigte sich, dass für Referendarinnen und Referendare vor allem die Beziehung zu den Mentorinnen und Mentoren enorm wichtig ist. Sie sind bei Schwierigkeiten die wichtigste Unterstützung.

Gemeinsame Verantwortung für ein selbstbestimmtes Referendariat

Damit das Referendariat als Lerngelegenheit genutzt werden kann, sollten die psychologischen Grundbedürfnisse und das Konzept der Selbstbestimmung berücksichtigt werden. Daran sind jedoch nicht nur die Ausbilderinnen und Ausbilder, sondern auch die Referendarinnen und Referendare selbst beteiligt, z. B. indem sie den Grad ihrer aktuellen Selbstbestimmung im Lernprozess bewusst wahrnehmen und sich selbst für die Befriedigung ihrer psychologischen Grundbedürfnisse einsetzen.

Prinzipien lernförderlichen Feedbacks

Unter Feedback wird in der Regel verstanden, dass eine außenstehende Person berichtet, was sie von einer anderen Person wahrgenommen hat, meist verbunden mit einer Bewertung anhand bestimmter Kriterien. Weil Feedback als sehr wichtig für erfolgreiche Lernprozesse gilt, wird versucht, die Ausbilderinnen und Ausbilder speziell für das Geben von Feedback zu qualifizieren. Dabei bleiben zwei Aspekte oft unberücksichtigt: Erstens sind die gängigen Feedbackregeln meist auf reine Lernsituationen bezogen und nicht direkt auf das Spannungsfeld von Bewertung und Beratung im Referendariat anwendbar. Zweitens kommt die Selbstreflexion der Referendarinnen und Referendare, also das Selbst-Feedback, deutlich häufiger vor als die Rückmeldung durch die Ausbilderinnen und Ausbilder. Viel länger als die Unterrichtsnachbesprechung durchdenken die zukünftigen Lehrpersonen alleine ihren Unterricht, rekapitulieren ihr Verhalten und machen sich Gedanken. Diese Gedanken haben ebenso Einfluss auf den Lernprozess und ihre Selbstwirksamkeitserwartung wie das Feedback der Ausbilderinnen und Ausbilder. Wenn im Folgenden über Feedback und die Prinzipien von lernförderlichem Feedback geschrieben wird, sind damit also nicht nur die Ausbilderinnen und Ausbilder, sondern auch die Referendarinnen und Referendare angesprochen.

Stärkenorientierung und Ausrichtung auf Veränderungspotential

Wenn Feedback die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartung unterstützen soll, ist dafür entscheidend, dass eine Person eigene Erfolge bewusst auf eigenes Handeln und ihre Kompetenzen zurückführt (vgl. Seligman 1975). Das ist besonders wichtig, wenn Rückmeldung zu nicht gut gelaufenem Unterricht gegeben wird. Denn wenn der Misserfolg mit veränderbaren Handlungen der Lehrperson erklärt wird, die Person sich gegenüber ihrem eigenen Handeln verantwortlich fühlt und Wege aufgezeigt werden, um anders zu handeln, kann ein Misserfolg zu einer kostbaren Lernmöglichkeit werden.

Bewusste Bezugsnorm

Mit Bezugsnorm wird der Maßstab bezeichnet, der für eine Bewertung verwendet wird. Die jeweiligen Bezugsnormen haben empirisch nachgewiesen psychologischen Einfluss auf die Lernenden und das Lernklima (vgl. Rheinberg 1980, Mischo & Rheinberg 1995).

In pädagogischen Kontexten werden drei Bezugsnormen mit unterschiedlichen Wirkungen eingesetzt. Die soziale Bezugsnorm stellt eine Leistung im sozialen Vergleich mit anderen dar. Die Personen können in eine Rangreihe gebracht werden. Diese Bezugsnorm fördert die Konkurrenz untereinander, verstärkt nachweislich die Versagensangst (vgl. Trudewind & Husarek 1979) und senkt die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenz und zur Steuerung des eigenen Lernprozesses. Obwohl sie in Lernkontexten toxisch wirkt, kommt sie häufig zum Einsatz. Die kriteriale Bezugsnorm orientiert sich an definierten Zielvorgaben. Dies ist nur möglich, wenn die Leistung quantifiziert werden kann, wie das z. B. in der Leichtathletik der Fall ist. Die individuelle Bezugsnorm setzt das erbrachte Leistungsergebnis einer Person in Bezug zu einem früheren Ergebnis derselben Person. Diese Bezugsnorm stellt die Entwicklung und nicht das absolute Ergebnis in den Mittelpunkt. Studien zeigen, dass Rückmeldungen auf Basis der individuellen Bezugsnorm für Lernprozesse am günstigsten sind und die Selbststeuerung der Lernenden anregen (vgl. Lund, Rheinberg & Gladash 2001, Rheinberg & Krug 2005).

Prozess- und Ergebnisreflexion in der Unterrichtsnachbesprechung

Das Referendariat ist eine Lern- und Prüfungssituation. Die beteiligten Personen bewegen sich abwechselnd in den Modi Hilfe/Unterstützung und Kontrolle/Bewertung. Dies wirkt sich auch auf das jeweilige Feedback aus. Im Modus Kontrolle/Bewertung erfolgt die Rückmeldung aus der Expertensicht, der Fokus liegt auf der Begutachtung des Ergebnisses. Wichtig sind dabei eine nachvollziehbare Beschreibung des beobachteten Unterrichts und eine Einordnung anhand transparenter Kriterien. Ergebnisbezogene Rückmeldungen führen unweigerlich zu einer Entwicklungsaufgabe für die Referendarinnen und Referendare: Nämlich entweder eine den Kriterien entsprechende Leistung beim nächsten Mal zu wiederholen oder, wenn der Unterricht nicht den Kriterien entsprochen hat, etwas zu verändern, zu verbessern. Bei dieser Entwicklungsaufgabe können sich die Referendarinnen und Referendare von den Ausbilderinnen und Ausbildern unterstützen lassen. Damit ändert sich auch der Aufmerksamkeitsfokus in der Unterrichtsnachbesprechung. Im Zentrum steht nun der Prozess: „Welche Intention hatte die Lehrkraft? Wie hat sie den Unterricht geplant und sich verhalten? Passt das zu der Intention? Welche Wirkung hatte dies auf das Verhalten/das Lernen der Schülerinnen und Schüler?“

Gemeinsame Verantwortung für Feedback

Die Unterrichtsnachbesprechung ist in Sachen Feedback ein Schlüsselmoment. Die Unterscheidung zwischen prozess- und ergebnisbezogenem Feedback ist in dieser Situation besonders wichtig für den Lernprozess und die Selbsteinschätzung der angehenden Lehrkräfte. Beide Feedbackformen sind ko-konstruktiv, weshalb es vor einem Feedback zu einer Verständigung zwischen den beteiligten Personen darüber kommen sollte, wofür und in welcher Form Feedback gegeben wird.

Vom Leichten zum Schweren

Die Doppelfunktion des Referendariats als Lern- und Entwicklungskontext kann Referendarinnen und Referendare dazu verleiten, von Beginn an die bestmöglichen Unterrichtsstunden zeigen zu wollen – und sich damit selbst zu überfordern. Unterricht im Kontext des Referendariats ist jedoch ein didaktischer Doppeldecker mit zwei Lernzielen: Das erste – offensichtliche – Lernziel beschreibt den anvisierten Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler. An der Erreichung dieses Ziels wird allgemein die Unterrichtsstunde gemessen. Das zweite, leicht zu übersehende Lernziel bezieht sich auf den Lernzuwachs der Referendarinnen und Referendare. Mit ihrem Unterricht erzeugen sie für sich selbst eine Lernsituation, in der sie Kompetenzen zeigen, festigen und weiterentwickeln können. Diese selbstgestaltete Lernsituation sollte zu ihrer „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1987) passen, also abgestimmt sein auf den eigenen „noch nicht ausgereiften, jedoch reifenden Prozess“ (ebd., S. 83). Daher sind Referendarinnen und Referendare in ihrem Unterricht zugleich als Lernende zu betrachten.

Gemeinsame Verantwortung für die gewählte Schwierigkeit des Unterrichts

Die Ausbilderinnen und Ausbilder wie auch die Referendarinnen und Referendare sollten die beschriebene Doppelfunktion im Blick behalten und die gezeigten Unterrichtsstunden im Kontext des Professionalisierungsprozesses einordnen. Die optimale Unterrichtsstunde ist nicht die beste für die Schülerinnen und Schüler, sondern die, die zugleich am besten zum Entwicklungsstand der Referendarinnen und Referendare passt.

5. Qualifizierungsbaustein Basiskompetenzen

Um die in diesem Beitrag beschriebenen Kompetenzen effektiv zu vermitteln, sollten alle an der Ausbildung beteiligten Personen einbezogen werden, im Idealfall also auch die Mentorinnen und Mentoren an den Ausbildungsschulen. Die Inhalte des Qualifizierungsbausteins wurden in den vergangenen Jahren im Rahmen meiner Fortbildungsveranstaltungen an Studienseminaren in ganz Deutschland zusammengestellt, erprobt, ausführlich diskutiert und durch wichtige Hinweise und Anregungen meiner Kolleginnen und Kollegen der Hessischen Lehrkräfteakademie verfeinert. Ziel ist es, dass die Ausbilderinnen und Ausbilder an den Studienseminaren selbstständig die Lehreinheiten mit den Referendarinnen und Referendaren durchführen können. Der Qualifizierungsbaustein sollte aber nicht nur einmalig in einer Lehrveranstaltung angeboten werden, sondern insgesamt in die Ausbildung und die Kommunikation mit den Referendarinnen und Referendaren einfließen.

Gesamtfortbildung Basiskompetenzen: In einer Fortbildung für die Ausbilderinnen und Ausbilder werden die Prinzipien der Basiskompetenzen theoretisch und praktisch in Übungen vermittelt. Die Fortbildung sollte mindestens einen Tag umfassen.

Qualifizierungsbaustein Basiskompetenzen: Mit vorbereiteten Lehrmaterialien (Blended-Learning-Material: Handouts, Video-Inputs, Anleitungen für Übungen etc.) werden die angehenden Lehrkräfte von den Ausbilderinnen und Ausbildern geschult und in Übungen angeleitet. Umfang und Aufteilung können an die örtlichen Bedarfe angepasst werden.

Train-the-Trainer-Basiskompetenzen: In einer praxisorientierten Schulung werden die Ausbilderinnen und Ausbilder, die den Qualifizierungsbaustein für die angehenden Lehrkräfte leiten werden, geschult. Die Schulung sollte mindestens einen Tag umfassen. Diese Schulung kann ggf. auch in die Gesamtbildung integriert werden.

Literatur

- Bandura, Albert (1977): Self-efficacy. Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. In: *Psychological Review* 84 (2), S. 191–215.
- Conen, Marie-Luise und Gianfranco Cecchin (2020): *Wie kann ich Ihnen helfen, mich wieder loszuwerden? Therapie und Beratung mit unmotivierten Klienten und in Zwangskontexten*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag, 7. Aufl.
- Covington, Martin V. (1992): *Making the grade*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deci, Edward L. und Richard M. Ryan (2000): The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. In: *Psychological Inquiry* 11 (4), S. 227–268.
- Deci, Edward L. und Richard M. Ryan (2008): Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. In: *Canadian Psychology* 49 (3), S. 182–185.
- Döring-Seipel, Elke und Heinrich Dauber (2013): *Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrberuf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gigerenzer, Gerd (2013): *Risiko. Wie man die richtigen Entscheidungen trifft*. München: Bertelsmann Verlag.
- Goffman, Erwin (2010): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München, Zürich: Piper, 8. Aufl.
- Kastens, Claudi/Elke Döring-Seipel/Timo Nolle (2020): Selbstwirksamkeit erlangen, Belastung reduzieren? – Effekte des Feedbackverhaltens der Ausbilder*innen in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung. In: *Journal für Bildungsforschung Online* 12 (1), S. 68–91.
- König, Silvio und Claudia Dalbert (2004): Ungewissheitstoleranz, Belastung und Befinden bei BerufsschullehrerInnen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 36 (4), S. 190–199.
- Lund, Brigitte/Falko Rheinberg/Ulrike Gladasch (2001): Ein Elterntaining zum motivationsförderlichen Erziehungsverhalten in Leistungskontexten. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 15 (3), S. 130–143.
- Mandl, Heinz und Gabi Reinmann-Rothmeier (1998): Auf dem Weg zu einer neuen Kultur des Lehrens und Lernens. In: Günter Dörr und Karl Ludwig Jüngst (Hrsg.): *Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen*. Weinheim: Juventa, S. 193–206.
- Mischo, Christoph und Falko Rheinberg (1995): Erziehungsziele von Lehrern und individuelle Bezugsnormen der Leistungsbewertung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 9 (3/4), S. 139–152.
- Moczall, Simone (2013): *„Choking under Pressure“ im Leistungssport: Theorie, Empirie, Intervention*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

- Nolle, Timo (2007): Überlegungen zur Reflexionsfähigkeit in der Professionalisierung des Lehrberufs. Am Beispiel des Profilstudienprogramms „Konfliktberatung für Pädagoginnen und Pädagogen“ vom Institut für Psychoanalyse an der Universität Kassel. Mag. Arbeit. Universität Kassel.
- Nolle, Timo (2013): Psychosoziale Basiskompetenzen und Lernorientierung bei Lehramtsstudierenden in der Eingangsphase der Lehramtsausbildung. Eine Untersuchung im Rahmen des Studienelements „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrberuf“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nolle, Timo (2016): Eignungsvoraussetzungen für einen sich ständig verändernden Beruf. In: Annette Boeger (Hrsg.): Eignung für den Lehrberuf. Auswahl und Förderung. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–30.
- Nolle, Timo (2017): Lehrerstress macht Schüler dumm. Die Bedeutung der emotionalen Selbstregulation von Lehrpersonen für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern aus der Perspektive der Polyvagal-Theorie. In: Gemeinsam Lernen 3 (2), S. 48–53.
- Nolle, Timo (2019): Vom Surfen auf dem Spannungsfeld von Beratung und Bewertung. In: Seminar 25 (1), S. 22–34.
- Nolle, Timo (2021): Blackout, Bauchweh und keinen Bock. Therapie und Coaching bei Prüfungsangst, Prokrastination und Leistungsdruck. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Porges, Steven W. (2004): Neuroception: A Subconscious System for Detecting Threats and Safety. *Zero to Three* 24 (5), S. 19–24.
- Porges, Steven W. (2010): Die Polyvagal-Theorie. Neurophysiologische Grundlagen der Therapie. Emotion, Bindung, Kommunikation und ihre Entstehung. Paderborn: Junfermann.
- Rheinberg, Falko (1980): Leistungsbewertung und Lernmotivation. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, Falko und Siegbert Krug (2005): Motivationsförderung im Schulalltag. Göttingen: Hogrefe, 3. Aufl.
- Scheuch, Klaus/Eva Haufe/Reingart Seibt (2015): Lehrgesundheit. In: *Deutsches Ärzteblatt* 112 (20), S. 347–56. DOI: 10.3238/arztebl.2015.0347 (Zugriff am 12.12.20).
- Seligman, Martin (1975): Helplessness. On Depression, Development and Death. San Francisco: Freeman and Comp.
- Siebert, Horst (2008): Konstruktivistisch lehren und lernen. Augsburg: Ziel Verlag.
- Simon, Fritz B. und Gunthard Weber (2017): Vom Navigieren beim Driften: „Post aus der Werkstatt“ der systemischen Therapie. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag, 5. Aufl.
- Singer, Wolf (2002): Der Beobachter im Gehirn. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Trudewind, Clemens und Brigitte Husarek (1979): Mutter-Kind-Interaktion bei der Hausaufgabenbetreuung und Leistungsmotiventwicklung im Grundschulalter: Analyse einer ökologischen Schlüsselsituation. In: Heinz Walter und Rolf Oerter (Hrsg.): Ökologie und Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 229–246.
- Wagner, Angelika/Renate Kosuch/Telse Iwers-Stelljes (2016): Introvision: Problemen gelassen ins Auge schauen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wygotski, Lew (1978): Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.



Dr. Timo Nolle

Erziehungswissenschaftler, systemischer Therapeut und Lehrer für systemische Beratung (SG), Leiter der Fortbildung PAC: „Prüfungs- und Auftrittcoaching“

E-Mail: info@timo-nolle.de