

Notfälle und Krisen in Schulen

Entwicklung professionalisierter Krisenkompetenzen
für hessische Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst

Dissertation

zur Erlangung des Grades
einer Doktorin der Naturwissenschaften

(Dr. rer. nat.)

des Fachbereichs Psychologie
der Philipps-Universität Marburg

Vorgelegt von

Corinna Posingies

aus Marburg an der Lahn

Marburg, 2025

Vom Fachbereich Psychologie der Philipps-Universität Marburg (Hochschulkennziffer 1180)
als Dissertation angenommen am: 14.06.2025.

Erstgutachter:	Prof. Dr. Malte Schwinger, Philipps-Universität Marburg
Zweitgutachter:	Prof. Dr. Harald Karutz, MSH Medical School Hamburg
Tag der mündlichen Prüfung:	07.07.2025

Widmung

Für alle Lehrkräfte

und

für unsere Kinder.

Anmerkung:

Aus Gründen der Lesbarkeit wird in dieser Forschungsarbeit auf gendergerechte Sprache verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten für alle Geschlechter gleichermaßen.

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Malte Schwinger, der mich als Doktorvater von Beginn an begleitet und mein Forschungsvorhaben mit seiner professionellen Unterstützung maßgeblich gefördert hat.

Auch möchte ich ganz besonders Prof. Dr. Harald Karutz meinen tiefsten Dank aussprechen. Seine inspirierende Motivation, diese Forschungsarbeit in Angriff zu nehmen, seine wertvollen Impulse im gemeinsamen Austausch sowie seine kontinuierliche Begleitung und Beratung haben wesentlich dazu beigetragen, dass ich nie den Mut verlor und diese Arbeit erfolgreich abschließen konnte.

Ebenso danke ich all jenen, die durch ihre Mitwirkung und Unterstützung zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben. Dazu zählen insbesondere die in der ersten Studie befragten Experten, alle beteiligten Notfall- und Schulpsychologen, die Hessische Lehrkräfteakademie sowie die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV), die an der zweiten Studie teilgenommen haben.

Ein herzliches Dankeschön möchte ich den Schulpsychologinnen Viktoria Munk-Oppenhäuser und Sarah Böhm aussprechen, deren wertvolle Anregungen und bestärkende Unterstützung mir stets eine große Hilfe waren.

Besonders dankbar bin ich meinem Onkel, Prof. Dr. Ulrich Naumann, der mich während der gesamten Arbeit mit Rat und Tat unterstützte und mir vor allem in den letzten Phasen half, das nötige Durchhaltevermögen zu bewahren.

Zu guter Letzt gilt mein außerordentlicher Dank meiner lieben Familie, die mir stets mit Verständnis und Rückhalt zur Seite stand und mir den Freiraum sowie die Zeit für diese Arbeit ermöglicht hat.

Zusammenfassung

Schulen sind komplexe soziale Systeme, in denen fortlaufend unterschiedlichste Herausforderungen auftreten können (Karutz et al., 2022). Lehrkräfte können zudem – neben den alltäglichen pädagogischen und organisatorischen Aufgaben – auch mit außergewöhnlichen Situationen konfrontiert werden, die besondere Handlungskompetenzen erfordern. Dazu zählen u. a. akute Notfälle, zwischenmenschliche Konflikte oder längerfristige Krisen (wie Pandemien oder Naturkatastrophen), die eine Schulgemeinde deutlich beeinflussen können.

Diese Arbeit verfolgt das Ziel, eine wissenschaftlich fundierte Systematisierung der Entwicklung professioneller Krisenkompetenzen zu erarbeiten und daraus praxisorientierte Maßnahmen zur Resilienzförderung von Lehrkräften abzuleiten. Die Untersuchungen beruhen auf einem Mixed-Methods-Design: Nach einer theoretischen Fundierung und Hypothesenbildung wurden theoriegeleitete Befragungsinstrumente entwickelt. Darauf folgte eine Bedarfsanalyse mittels qualitativer Expertenbefragungen und quantitativer Online-Erhebungen. Die daraus gewonnenen Daten wurden ausgewertet, diskutiert und anschließend zu einem Ausbildungskonzept (SKK-L) zusammengeführt.

Anhand einer iterativen Überarbeitung und Validierung des Ausbildungskonzeptes SKK-L durch ein Expertenrating kann die wissenschaftliche Fundierung und Praxisrelevanz des Konzepts sichergestellt werden.

Als erstes zentrales Ergebnis konnte ein valides und reliables Screeninginstrument (SKK-L) zur Erfassung schulischer Krisenkompetenzen und Strategien zur Stressbewältigung für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) entwickelt werden. Darüber hinaus wurde das Ausbildungskonzept SKK-L (Schulische Krisenkompetenzen von Lehrkräften) konzipiert, das als praxisnahe Handreichung für verschiedene Akteure des Bildungswesens, wie Ausbilder an Studienseminaren oder und Schulpsychologen, für die Weiterentwicklung bestehender Ausbildungsstrukturen dienen kann.

Die Forschungsergebnisse sollen zur Professionalisierung von Lehrkräften im Umgang mit herausfordernden schulischen Notfall- und Krisenereignissen beitragen und zugleich Impulse zur Stärkung der Resilienz von Lehrkräften und des Bildungswesens setzen.

Abstract

Schools are complex social systems in which a wide variety of challenges can arise on an ongoing basis (Karutz et al., 2022). In addition to everyday pedagogical and organizational tasks, teachers can also be confronted with extraordinary situations that require special skills. These include acute emergencies, interpersonal conflicts or longer-term crises (such as pandemics or natural disasters), which can have a significant impact on a school community.

The aim of this work is to develop a scientifically sound systematization of the development of professional crisis skills and to derive practice-oriented measures to promote resilience among teachers. The research is based on a mixed-methods design: following a theoretical foundation and hypothesis formation, theory-based survey instruments were developed. This was followed by a needs analysis using qualitative expert interviews and quantitative online surveys. The resulting data was evaluated, discussed and then merged into a training concept (SKK-L).

By means of an iterative revision and validation of the SKK-L training concept through an expert rating, the scientific foundation and practical relevance of the concept can be ensured.

The first key result was the development of a valid and reliable screening instrument (SKK-L) to record school crisis skills and strategies for coping with stress for pre-service teachers (LiV). In addition, the training concept SKK-L (Schulische Krisenkompetenzen von Lehrkräften) was designed, which can serve as a practical guide for various actors in the education system, such as trainers at study semesters or school psychologists, for the further development of existing training structures.

The research findings are intended to contribute to the professionalization of teachers in dealing with challenging school emergencies and crises and at the same time provide impetus for strengthening the resilience of teachers and the education system.

Inhaltsverzeichnis

I.	Vorwort	I
II.	Abbildungsverzeichnis	III
III.	Tabellenverzeichnis.....	IV
IV.	Abkürzungsverzeichnis	VII
V.	Glossar.....	VIII
1.	Einleitung	
1.1	Problemstellung.....	1
1.2	Relevanz	2
1.3	Untersuchungsgebiet und Eingrenzung.....	4
1.4	Forschungsfragen	5
1.5	Forschungsdesign	6
1.6	Ziele des Forschungsvorhabens.....	8
2.	Theoretische Grundlagen	
2.1	Begriffe und Grundlagen der Notfallpsychologie.....	9
2.1.1	Der Notfallbegriff.....	9
2.1.2	Notfälle im schulischen Bereich.....	13
2.1.3	Krise	17
2.1.4	Trauma.....	24
2.1.5	Beteiligte und betroffene Personengruppen schulischer Notfälle und Krisen	31
2.1.6	Belastungen bei betroffenen Kindern.....	35
2.1.7	Reaktionen Betroffener	37
2.1.8	Folgen von Notfallerleben.....	43
2.1.9	Das Helfersystem an Schulen.....	45
2.1.10	Psychosoziale und notfallpsychologische Hilfe für Notfälle an Schulen	48
2.1.11	Positive Folgen von Notfall- und Krisenerleben: Posttraumatisches Wachstum..	57
2.2	Lehrkräftebildung in Hessen – Wege zur Professionalisierung und Resilienz.....	59
2.2.1	Zielsetzung und Organisation der Lehrkräftebildung	60
2.2.2	Die Fort – und Weiterbildung als Schlüssel zur kontinuierlichen Entwicklung.....	65

2.2.3	Professionalisierung von Lehrkräften – Standards und Perspektiven	68
2.2.4	Vulnerabilität und Resilienz von Lehrkräften	79
2.2.5	Vulnerabilität und Resilienz des Bildungswesens. Systemische Ansätze und Strategien.....	88
3.	Studie 1: Expertenbefragung	
3.1	Überblick und Fragestellungen	94
3.2	Methode.....	94
3.3	Durchführung der Experteninterviews	95
3.4	Stichprobe.....	95
3.5	Ergebnisse der Experteninterviews	99
3.5.1	Allgemeine Angaben	99
3.5.2	Angaben zu Notfällen in Schulen	100
3.5.3	Angaben zu Krisen in Schulen	101
3.5.4	Angaben zur Häufigkeit schulischer Notfälle und Krisen	102
3.5.5	Angaben zu Erfahrungen mit Krisenteams	103
3.5.6	Angaben zu Forderungen und Bedarfen	105
3.5.7	Angaben zu bekannten Helfern und Hilfseinrichtungen	106
3.5.8	Angaben zur Professionalität der Lehrkräfte	107
3.5.9	Angaben über zu erwerbenden Kompetenzen	107
3.5.10	Angaben zu Hemmschwellen und Hürden	108
3.5.11	Angaben zu Handlungsempfehlungen	110
3.5.12	Angaben zur Resilienz	111
3.5.13	Angaben zu besonderen Vorkommnissen oder herausfordernden Situationen	112
3.6	Diskussion	113
4.	Studie 2: Befragung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst	
4.1	Überblick und Fragestellungen	117
4.2	Methode.....	117
4.2.1	Herleitung einer Taxonomie von schulischen Krisenkompetenzen	118
4.2.2	Fragebogenkonstruktion (gesamt).....	119
4.3	Datenerhebung.....	120
4.4	Stichprobe.....	120

4.5	Ergebnisse der Befragung	120
4.5.1	Teil I: Soziodemografische Daten	121
4.5.2	Teil II: Erfahrungen und Vorwissen.....	122
4.5.3	Teil III: Stressbewältigung und Copingstrategien.....	131
4.5.4	Teil IV: Krisenkompetenzen	140
4.5.5	Teil V: Vorstellungen und Wünsche zu einer Ausbildungsveranstaltung.....	150
4.5.6	Teil VI: Bereitschaft zur Teilnahme.....	151
4.6	Diskussion	152
5.	Das Ausbildungskonzept SKK-L	
5.1	Überblick	155
5.2	Herleitung und Übersicht zum Ausbildungskonzept.....	155
5.3	Zielgruppe und Zielsetzung	158
5.4	Lernziele und Kompetenzentwicklung.....	159
5.5	Didaktik und Methodik	159
5.6	Organisation, Fortbildende und Teilnahmebedingungen	160
6.	Studie 3: Expertenrating	
6.1	Überblick	162
6.2	Methode.....	162
6.3	Material und Durchführung	164
6.4	Stichprobe.....	165
6.5	Ergebnisse des Expertenratings	166
6.6	Diskussion	171
7.	Zusammenfassung	
7.1	Gesamtergebnis	174
7.2	Gesamtdiskussion	179
7.3	Ausblick.....	185
	Literaturverzeichnis	193
	Anhangsverzeichnis.....	X
	Eidesstattliche Versicherung	

I. Vorwort

*„Fast täglich ereignen sich an Schulen
zum Beispiel mehr oder weniger schwere Unfälle.“
(Karutz, 2020, S. 13)*

Ausgangslage dieses Forschungsvorhabens bilden zahlreiche schulpraktische Erfahrungen aus über 15 Jahren als Lehrerin an Grundschulen und in der Sekundarstufe I, die mich immer wieder nachdenklich gestimmt haben. Besondere Ereignisse stellen für Lehrkräfte auch besondere Herausforderungen dar – und häufig erlebte ich nicht nur bei mir selbst, sondern auch bei vielen Kolleginnen und Kollegen eine gewisse Überforderung und gefühlte Hilflosigkeit im Umgang mit solchen Situationen. Angefangen bei kleineren Verletzungen (z. B. im Werkunterricht), über Unfälle und Stürze auf dem Schulhof bis hin zum Suizid einer Schülerin, eines Schülers oder einer Lehrkraft – das Spektrum an möglichen Notfällen und Krisen ist breit und all diese Ereignisse fordern unabdingbar ein professionelles, krisenkompetentes und situationsangemessenes Handeln der Lehrkräfte. Auch vielfältige, mitunter tragische Ereignisse und Erlebnisse aus dem persönlichen Lebensumfeld sowie herausfordernde und belastende Lebenssituationen von Mitgliedern einer Schulgemeinde machen niemals vor der Schule halt und werden allzu oft mit in den Unterricht hineingetragen.

Aus meiner beruflichen Erfahrung heraus musste ich fortlaufend feststellen, dass die Vorbereitung auf den Umgang mit Notfällen und Krisen sowohl in der Lehrkräfteausbildung als auch im Berufsalltag von Lehrkräften bisher kaum berücksichtigt wird. Es fehlt vor allem an Kenntnissen zur Prävention, zu Interventionsmaßnahmen sowie zur Nachsorge von besonderen Ereignissen. Lehrkräften fehlt es m. E. häufiger an Handlungssicherheit im Umgang mit belasteten Kindern und Jugendlichen, so dass die Schulgemeinde als Ganzes recht häufig auf externe Hilfe (wie z. B. der Schulpsychologie) angewiesen ist, da es an Strategien für den Umgang mit Belastungen und herausfordernden Ereignissen fehlt. Obwohl es bereits zahlreiche Konzepte für den Bereich der Krisenprävention und -intervention, wie z. B. einen Leitfaden für das Handeln in Krisensituationen, den Schulsanitätsdienst sowie das schulische Krisenteam an Schulen gibt (oder geben sollte), haben sich diese Elemente m. E. bislang kaum etabliert oder durchgängig als hilfreich für die Bewältigung von besonderen Ereignissen erwiesen.

Der Blick auf dieses Defizit im schulischen Bereich erschloss sich mir durch die Ausbildungen und Erfahrungen aus meinen ehrenamtlichen Tätigkeiten als Notfallseelsorgerin des Kriseninterventionsdienstes und als Hospizbegleiterin. Im Rahmen der Ausbildungen für diese beiden Ehrenämter erlangte ich das Grundwissen über Themen wie die Psychosoziale Notfallversorgung, Psychische Erste Hilfe, Krisenkommunikation, Auswirkungen traumatisierender Ereignisse, Psychohygiene und Selbstschutzmaßnahmen (u. v. a. m.). Ergänzend dazu stellte ich im Rahmen meiner Dozententätigkeit für das Modul „Krisenintervention“ im Studiengang „Soziale Arbeit“ fest, wie wichtig es ist, Fallübungen zu verschiedenen Szenarien, die sich an Schulen ereignen können, gemeinsam zu erarbeiten, geeignete Strategien zu erlernen und insbesondere eine professionelle Krisenkommunikation einzuüben.

Hinzu kamen kurz nach Antragstellung meiner Zulassung zum Promotionsverfahren die zahlreichen Auswirkungen auf das System Schule durch die Coronavirus-Pandemie (2020), den Ukraine-Krieg (2022), die Flutkatastrophe im Ahrtal (2022) sowie weitere Naturkatastrophen. Dies alles veränderte die eigentliche Ausgangslage erheblich und verdeutlichte noch einmal drastisch den Forschungsbedarf in diesem Feld.

So möchte ich nun mit meiner Dissertation all meine Erfahrungen in diesem Themenfeld aus den letzten Jahren zusammenführen. Es ist mir ein großes Anliegen, den Blick auf die Professionalisierung von Lehrkräften im Umgang mit Notfällen und Krisen zu werfen; zu erforschen, wie bereits im Rahmen der Lehrkräfteausbildung wichtige Basiskompetenzen (wie die Krisenkompetenz) ausgebildet werden können und inwiefern sich eine Handlungssicherheit für Lehrkräfte herbeiführen lässt. Dieses Forschungsvorhaben soll außerdem einen Beitrag dazu leisten, dass Lehrkräfte resilient, sicher und gesund im Schulalltag werden und auch bleiben können. Sie begleiten Kinder und Jugendliche durch Krisen, müssen für andere sorgen und für sich selbst Sorge tragen. Gesunde Schulen benötigen gesunde Lehrkräfte. Und: Resiliente Schulen brauchen resiliente Lehrkräfte.

Ich möchte an dieser Stelle betonen, dass es in dieser Forschungsarbeit nicht darum geht, bestehende Konzepte und Angebote zur schulischen Krisenintervention in Frage zu stellen oder zu kritisieren. Im Gegenteil: Die bereits etablierten Ansätze und Konzepte sollen ausdrücklich wertgeschätzt und gewürdigt werden. Zugleich geht es darum, Bestehendes wissenschaftlich fundiert weiterzuentwickeln und gezielt auf die spezifischen Bedürfnisse von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst abzustimmen. Ziel ist es, Lehrkräfte bereits während ihrer Ausbildung mit den notwendigen Grundlagen für den Umgang mit schulischen Notfällen und Krisen auszustatten. Dieser präventive Ansatz soll dazu beitragen, die Handlungssicherheit und Professionalität angehender Lehrkräfte in herausfordernden Situationen zu stärken.

II. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Forschungsdesign	7
Abbildung 2: Krise	18
Abbildung 3: Krisenbegriff in der Historie und Moderne.....	20
Abbildung 4: Möglicher Verlauf einer Krise.....	22
Abbildung 5: Kreise der Betroffenheit	33
Abbildung 6: Das Erleben eines Notfalls bei Kindern	36
Abbildung 7: Helfer und Hilfsangebote	46
Abbildung 8: Hilfsangebote im zeitlichen Verlauf.....	49
Abbildung 9: Five Essentials.....	54
Abbildung 10: Phasen der Krisenintervention.....	54
Abbildung 11: Maßnahmen der Psychosozialen Akuthilfe.....	56
Abbildung 12: Phasenmodell nach Huberman	74
Abbildung 13: Angebot-Nutzen-Modell der Lehrkräftefortbildung	78
Abbildung 14: Ebenen des Stressprozesses	82
Abbildung 15: Conceptual map of teacher resilience.....	87
Abbildung 16: Funktionen des Bildungswesens	89
Abbildung 17: Integrativer Ansatz der systemischen Resilienzsteigerung für Bildungs- einrichtungen	93
Abbildung 18: Gesamteindruck Ausbildungskonzept SKK-L	169
Abbildung 19: Kausalkette Ressource-Kompetenz-Performanz.....	185
Abbildung 20: Professionalisierung SKK-L.....	189

III. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Einzelne Merkmale von Notfällen	12
Tabelle 2: Schulische Notfälle und Krisen (Beispiele)	14
Tabelle 3: Notfalltypen.....	15
Tabelle 4: Auslöser einer Traumatisierung	26
Tabelle 5: (Trauma-)Symptome	27
Tabelle 6: Traumatisierungstypen.....	28
Tabelle 7: Herausforderungen und Belastungen	39
Tabelle 8: Vorbeugende Maßnahmen für Schulen	52
Tabelle 9: Grundregeln für die Kommunikation in der Krise	55
Tabelle 10: Lern bzw. Bildungspotenziale	59
Tabelle 11: Organisation der Lehrkräftebildung in Hessen.....	60
Tabelle 12: Übersicht Kompetenzmodelle	73
Tabelle 13: Perspektiven der Beanspruchungsforschung.....	80
Tabelle 14: Fragebogenkonstruktion	119
Tabelle 15: Überblick Soziodemografische Daten.....	121
Tabelle 16: Technisch-bedingte Notfall- und Krisensituationen.....	122
Tabelle 17: Menschenverursachte Notfall- und Krisensituationen	123
Tabelle 18: Mittelwerte nach Schulformen	124
Tabelle 19: Medizinisch-bedingte Notfall- und Krisensituationen	126
Tabelle 20: Naturbedingte Notfall- und Krisensituationen	127
Tabelle 21: Erfahrungen mit schulischen Notfällen und Krisen	127
Tabelle 22: Schulisches Krisenteam.....	127
Tabelle 23: Aufgaben schulisches Krisenteam.....	128
Tabelle 24: Notfallordner	128
Tabelle 25: Anzahl und Art von Notfall- bzw. Krisenübungen	129
Tabelle 26: Persönliche Vorbereitung	129
Tabelle 27: Persönliche Vorbereitung nach Schulformen.....	130

Tabelle 28: Professionelle Unterstützungsangebote.....	130
Tabelle 29: Mittelwerte ST01	132
Tabelle 30: Explorative Faktorenanalyse zu ST01	133
Tabelle 31: Faktorstatistik	134
Tabelle 32: Modellanpassung.....	134
Tabelle 33: ST02 – Copingstrategien	136
Tabelle 34: Ergebnisse ST02 nach Schulformen.....	138
Tabelle 35: Faktorladungen Copingstrategien.....	139
Tabelle 36: Copingstrategien.....	140
Tabelle 37: KK01 – Erkennen und Wahrnehmen von Belastungsreaktionen bei meinen Schülerinnen und Schülern	141
Tabelle 38: KK02 – Sicherheit vermitteln.....	141
Tabelle 39: KK03 – Beruhigung von Schüler:innen	142
Tabelle 40: KK04 – Selbstwirksamkeit.....	142
Tabelle 41: KK05 – Kommunikation in Krisensituationen.....	143
Tabelle 42: KK06 – Beziehung/Netzwerk.....	144
Tabelle 43: KK07 – Selbstfürsorge	145
Tabelle 44: Konfirmatorische Faktorenanalysen für SKK-L	146
Tabelle 45: Faktorladungen für SKK-L	146
Tabelle 46: Reliabilitäten, Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen aller SKK-L-Subskalen.....	149
Tabelle 47: Korrelationen der SKK-L-Subskalen mit den Skalen zu Stressbewältigung und Copingstrategien.....	149
Tabelle 48: Umfang einer Ausbildungsveranstaltung	150
Tabelle 49: Wochentage für eine Ausbildungsveranstaltung.....	151
Tabelle 50: Dauer einer Ausbildungsveranstaltung.....	151
Tabelle 51: Interesse an Fortbildung	152
Tabelle 52: Interesse an Fortbildung (nach Schulformen)	152
Tabelle 53: Onlinebefragung (im Rahmen des Expertenratings)	164
Tabelle 54: Inhalt der Module	169

Tabelle 55: Herausforderungen-Ressourcen-Gelingensbedingungen	186
Tabelle D1: Allgemeine Angaben	XV
Tabelle D2: Angaben zu Notfällen in Schulen.....	XVI
Tabelle D3: Angaben zu Krisen in Schulen	XVII
Tabelle D4: Angaben zur Häufigkeit schulischer Notfälle und Krisen.....	XVIII
Tabelle D5: Angaben zu Erfahrungen mit schulischen Krisenteams	XVIII
Tabelle D6: Angaben zu Forderungen und Bedarfen.....	XX
Tabelle D7: Angaben zu bekannten Helferinnen und Helfern und Hilfseinrichtungen	XXI
Tabelle D8: Angaben zur Professionalität der Lehrkräfte.....	XXII
Tabelle D9: Angaben über zu erwerbende Kompetenzen	XXIII
Tabelle D10: Angaben zu Hemmschwellen und Hürden	XXIV
Tabelle D11: Angaben zu Handlungsempfehlungen.....	XXV
Tabelle D12: Angaben zur Resilienz.....	XXVI
Tabelle D13: Angaben zu besonderen Vorkommnissen oder herausfordernden Situationen	XXVI

IV. Abkürzungsverzeichnis

ABL	Amtsblatt
AGGAS	Arbeitsgruppe gegen Gewalt an Schulen
BBK	Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe
BELLA	Befragung zum seelischen Wohlbefinden und Verhalten
BFZ	Beratungs- und Förderzentrum (an Schulen)
Bjb	Bundesverband der Vertragspsychotherapeuten
CDC	Centers for Disease Control and Prevention
CISM	Critical Incident Stress Management
CRPSP	Center for Research and Practice in School Psychology, Athens
COPSY	Corona und Psyche
DJI	Deutsches Jugendinstitut
GE	Geistige Entwicklung
GHRF	Grund-, Haupt-, Real- und Förderschulen
HBG	Hessisches Beamtenengesetz
HKM	Hessisches Kultusministerium
HLbG	Hessisches Lehrerbildungsgesetz
HR	Haupt- und Realschule
ICD	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems
IGS	Integrierte Gesamtschule
JuCo	Online-Befragungen zu Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen
KiCo	Befragungen zu den Erfahrungen und Perspektiven von Eltern und ihren Kindern während der Corona-Maßnahmen
KID	Kriseninterventionsdienst
KiKat	Kind und Katastrophe
KIT	Kriseninterventionsteam
Kita	Kindertagesstätte
LA	Hessische Lehrkräfteakademie
KMK	Kultusministerkonferenz
MANV	Massenanfall von Verletzten NRW Nordrhein-Westfalen
PB	Praktisch Bildbare
PSNV	Psychosoziale Notfallversorgung
PTBS	Posttraumatische Belastungsstörung
RKI	Robert Koch – Institut
SbE	Bundesvereinigung Stressbearbeitung nach belastenden Ereignissen
SKIT	Schulpsychologisches Kriseninterventionsteam
SSA	Staatliches Schulamt
UB	Unterrichtsbesuch
UBUS	Unterrichtsbegleitende Unterstützung durch sozialpädagogische Fachkraft
VO	Verordnung
WHO	Weltgesundheitsorganisation

V. Glossar

Amnesie	Gedächtnisverlust, der entweder teilweise oder gänzlich, zeitlich begrenzt oder dauerhaft vorliegen kann; auch ein teilweises oder nahezu komplettes Ausblenden der traumatischen Erfahrung (Morgan, 2023).
Begleiterkrankung	Auch Komorbidität; eine Erkrankung, welche zusätzlich zu einer Grunderkrankung vorliegt und mit dieser in einem kausalen Zusammenhang stehen kann.
Betroffene Personen	Alle Personen oder Personengruppen, die direkt oder indirekt mit einem Notfall konfrontiert waren und Teile der Notfallsituation bzw. die gesamte Notfallsituation selbst erlebt haben (Primäröpfung); Personen oder Personengruppen, die die Belastung anderer, direkt am Notfallgeschehen beteiligter, Personen miterlebt haben (Sekundäröpfung); Personen oder Personengruppen, die negative Folgen der Notfallsituation miterleben (Tertiäröpfung) (Mitchell und Everly, 1998).
Depersonalisationserleben	Der eigene Körper oder einzelne Körperteile fühlen sich wie fremd an (Morgan, 2023).
Derealisationserleben	Die Umwelt erscheint unwirklich oder fremd (Morgan, 2023).
Dissoziation	Im Sinne von „Unverbundenheit“ oder „Trennung“; Menschen lassen sich unter Belastung „verschwinden“, „beamen“ sich fort (Morgan, 2023).
Einsatznachsorge	Kurz-, mittel- und langfristige Beratung und Unterstützung für Einsatzkräfte durch methodisch strukturierte psychologische, psychosoziale, seelsorgerische Maßnahmen durch jeweils speziell qualifizierte Einsatzkräfte (Peers), Ärzte und Angehörige psychosozialer Berufsgruppen sowie psychotherapeutische Maßnahmen durch Psychotherapeuten (DIN, 2009).
Flashback	Rückblende in die traumatische Situation (Morgan, 2023).
Gesetzlicher Vormund	Eine Person, kann nach §§ 1773 ff Bürgerliches Gesetzbuch (BGB) zum Vormund berufen werden. Der Vormund hat das Recht und die Pflicht, für die Person und das Vermögen des Mündels zu sorgen, insbesondere den Mündel zu vertreten (§ 1793 Abs. 1 S. 1 BGB)
Intrusion	Plötzlicher Einbruch von quälenden Erinnerungen und Bildern in den Alltag (Morgan, 2023).
Krise	Ein akutes, unerwartetes und belastendes Ereignis, das das gewohnte Gleichgewicht einer Person, Gruppe oder Organisation massiv stört und eine Anpassung oder Bewältigung erfordert. Krisen stellen oft einen Wendepunkt dar, der entweder zu einer positiven Entwicklung und Bewältigung, zur Stagnation oder zu einer weiteren Zuspitzung der Belastungen führen kann.
Kritikalität	Die Bedeutsamkeit eines Funktionsausfalles (z. B. des Systems Schule).

Lockdown	Der Begriff wird in dieser Arbeit im Sinne einer Mischung aus Maßnahmen des Social-distancing sowie von Schulschließungen und weiteren Einrichtungen, in denen Kinder und Jugendliche regelmäßig zusammenkommen (können) verstanden.
Notfall	„Situation mit dem Potenzial für oder mit bereits eingetretenen Schäden an Schutzgütern, die neben Selbsthilfemaßnahmen des Einzelnen staatlich organisierte Hilfeleistung erforderlich machen kann“ (BBK, 2019).
Notfallseelsorge	Kurz- und mittelfristige seelsorgerische Betreuung von Überlebenden, Angehörigen, Hinterbliebenen und Zeugen von Notfällen durch hierfür speziell qualifizierte Seelsorger. (DIN, 2015).
Peergroup	Gruppe gleichaltriger Kinder und Jugendlicher, welche außerhalb des häuslichen Umfeldes als primäre soziale Gruppe fungiert.
Professionelle Kompetenz	Professionelle Kompetenz beschreibt die persönlichen Voraussetzungen für die erfolgreiche Bewältigung spezifischer beruflicher Anforderungen, die prinzipiell erlern- und vermittelbar sind.
PSNV	Der Begriff Psychosoziale Notfallversorgung (PSNV) beinhaltet die Gesamtstruktur und die Maßnahmen der Prävention sowie der kurz-, mittel- und langfristigen Versorgung im Kontext von belastenden Notfällen bzw. Einsatzsituationen. Übergreifende Ziele der PSNV sind Prävention von psychosozialen Belastungsfolgen und Früherkennung von psychosozialen Belastungsfolgen nach belastenden Notfällen bzw. Einsatzsituationen sowie Bereitstellung von adäquater Unterstützung und Hilfe für betroffene Personen und Gruppen zur Erfahrungsverarbeitung sowie die angemessene Behandlung von Traumafolgestörungen und – bezogen auf Einsatzkräfte – einsatzbezogene psychische Fehlbeanspruchungsfolgen (BBK, 2012).
Psychoanalyse	Bearbeitung der unbewussten Bedingungen innerer Konflikte
Psychotrauma	Verletzung der Seele
Resilienz	Von lateinisch resilire „zurückspringen“, „abprallen“; Bezeichnung für die Innere Widerstandsfähigkeit oder Elastizität; Belastbarkeit und innere Stärke, die einen Menschen trotz widriger Umstände immer wieder in eine gesunde Balance kommen lassen (Krebs, 2019).
Salutogenese	Ausrichtung auf attraktive Gesundheitsziele und Erschließen bzw. Schaffen hilfreicher Ressourcen.
Social distancing	Insbesondere die physische Distanzierung voneinander; in Form der Maßnahmen bei COVID-19 handelt es sich beispielsweise bei Abstandsregelungen und Vorschriften zur Regulierung der Personen bei Treffen sowie der Empfehlung, physische Kontakte möglichst zu vermeiden, um Social-distancing.
Vulnerabilität	Verwundbarkeit; Verletzlichkeit

1. Einleitung

1.1 Problemstellung

In Schulen aller Schulformen gehören Notfälle und Krisen zum Schulalltag (Karutz, 2020). Dazu zählen laut Karutz (2020) u. a. Unglücke, akute Erkrankungen, plötzliche Todesfälle, (körperliche und psychische) Gewaltakte und eskalierende Konflikte. Auch Extremsituationen wie Amokläufe (Bsp. Winnenden im Jahr 2009) treten an deutschen Schulen mit enormen körperlichen, psychischen und sozialen Auswirkungen sowie Folgen für die gesamte Schulgemeinde auf. Neben zahlreichen *akuten, kurzfristigen Krisen und Notfällen* können zudem *längerfristige* und *langfristige Krisenlagen*, wie z. B. die Coronavirus-Pandemie oder die Flutkatastrophe im Jahre 2022 in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen, den Schulalltag nachhaltig beeinflussen und belasten. Auf die Probleme, nach solchen schwerwiegenden und belastenden Situationen wieder zu einem geordneten Schulalltag zurück zu kehren, weisen Karutz & Posingies hin (Karutz & Posingies, 2020b). Solche Ereignisse betreffen im Umfeld Schule fast immer einen relativ großen, heterogenen Personenkreis und können vielfältige psychische Folgen verursachen (Karutz, 2020). Zu den Betroffenen schulischer Krisen und Notfälle zählen in den meisten Fällen Schülerinnen und Schüler, *Lehrkräfte*, Schulleitungen, Augenzeugen und Zuschauer. Obwohl die Häufigkeit schulischer Krisen und Notfälle nachgewiesen und statistisch erfasst sehr hoch ist (UKH, 2022), findet die *Entwicklung einer Krisenkompetenz bei Lehrkräften* bisher dennoch keine Beachtung oder gar eine feste Implementierung im Ausbildungscurriculum für Lehrkräfte.

In einem Bericht der Unfallkasse Hessen (UKH 2022, S. 28 und S. 51) wurden die folgenden Unfallzahlen für das Jahr 2022 angegeben:

- ⇒ **81.189 Schulunfälle**
- ⇒ **5.921 Schulwegunfälle**
- ⇒ **1 Unfall mit Todesfolge**

Eine *Krisenfestigkeit des Bildungswesens* erfordert unabdingbar *Krisenfestigkeit der Lehrkräfte*: Insbesondere in Krisenlagen kann Schule als „stabilisierende und stabile Oase von Schutz und Sicherheit“ (Karutz et al., 2021, S. 153-154) einen wertvollen Beitrag zur Krisenbewältigung und Resilienzsteigerung aller Betroffenen leisten.

Lehrkräfte gelten, unabhängig vom Eintreten schulischer Notfälle und Krisen, als vulnerable Gruppe im Bildungswesen. Ganz besonders durch die Coronavirus-Pandemie, eine langanhaltenden Krisenlage, wurde das Brennglas erneut auf einen stets hoch diskutierten Berufsstand erneut gehalten und diese Krise zeigt auf, dass bezüglich der *Professionalisierung und Resilienz von Lehrkräften* dringend Handlungsbedarf besteht.

Zur Professionalisierung von Lehrkräften gehört neben weiteren Kompetenzfacetten im Kompetenzbereich „pädagogisch-psychologisches Wissen“ (Baumert & Kunter, 2006) insbesondere die Entwicklung einer Krisenkompetenz. Die Grundlagen berufsspezifischer Kernkompetenzen und professioneller Handlungskompetenzen erlangen Lehrkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung, in der 1. (Studium) und 2. (Vorbereitungsdienst) Phase der Lehrerbildung.

Im Laufe ihres Berufslebens entwickeln Lehrkräfte durch vielfältige Erfahrungen im Berufsalltag und die Reflexion ihres Handelns eine professionelle Kompetenz (3. Phase). Letztendlich sind der Erwerb und die Entwicklung professioneller Kompetenz(en) ein lebenslanger, kontinuierlicher Prozess (siehe Phasenmodelle, z. B. Huberman, 1991).

Die Stärkung der Resilienz des Bildungswesens umfasst zahlreiche Handlungsfelder (pädagogische, strukturelle, bildungsorganisatorische) und die Entwicklung ebendieser ist als hoch komplex zu definieren. Doch eine professionalisierte Krisenkompetenz bei Lehrkräften kann zur erfolgreichen Krisenbewältigung beitragen und somit Lehrkräfte dazu befähigen, eine tragende Säule in der Struktur einer krisenfesten, resilienten Schule zu werden.

Die übergreifenden Fragestellungen des Forschungsvorhabens sollen somit zunächst lauten:

- ⇒ *Wie kann eine wissenschaftliche Systematisierung des Erwerbs professioneller Kompetenz in Bezug auf Krisen und Notfälle aussehen?*
- ⇒ *Wie kann die (Weiter-)Entwicklung der Resilienz von Lehrkräften – insbesondere in Bezug auf Notfälle und Krisen in der Schule – nachhaltig gefördert werden?*

Hierzu werden in Kapitel 1.4 konkretisierte und vertiefende Forschungsfragen sowie deren Herleitungen ausführlich dargestellt.

1.2 Relevanz

Betrachtet man Schule als Raum der Potentialentfaltung, als Lebens- und Lernort, als Ort mit Schutz und Sicherheit für Kinder und Jugendliche, so müsste dies auch durch die Rahmenbedingungen eben dieser Institution gewährleistet werden können. Die Schule bildet als Bildungseinrichtung gemeinsam mit Eltern, Kindertagesstätten und anderen Tageseinrichtungen das Fundament für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern: die Einrichtungen sollten alle miteinander und kontinuierlich die Stärkung und Entfaltung von Persönlichkeiten ermöglichen (siehe z. B. Hessisches Schulgesetz 2023, § 2). Doch die Stabilität dieses Fundamentes ist gefährdet, wenn den Schülerinnen und Schülern in der Schule nicht die notwendige Stabilität vermittelt und ermöglicht werden kann. Insbesondere in akuten Krisen, bei herausfordernden Situationen und Lebenslagen, bei Angst, Sorgen und Verunsicherung – gerade dann sollten Begleitende den Kindern und Jugendlichen besonders einfühlsam, professionell und kompetent zur Seite stehen. Die Verantwortlichkeit liegt hierfür nicht nur bei Schulleitungen und auch nicht allein bei darauf spezialisierten Fachkräften wie z. B. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen oder den Mitgliedern eines schulischen Krisenteams, sondern auch und insbesondere bei *allen* Lehrkräften einer Bildungseinrichtung.

Schulen brauchen umfassende Konzepte für den Umgang mit Krisen und für die Handlungssicherheit aller Akteure. Lehrkräfte sollten unbedingt, möglichst von Beginn an dafür ausgebildet werden, mit Herausforderungen adäquat umgehen zu können. Die Coronavirus-Pandemie zeigte ab 2020 die Vulnerabilität und Kritikalität des Bildungswesens noch einmal sehr deutlich auf. Das Leben in einer vulnerablen Gesellschaft, die ständigen Krisenerfahrungen ausgesetzt ist, mit einem ständigem/stetigen Wandel und einer ständigen Gefährdung leben muss, erfordert Maßnahmen zur Entwicklung von Krisenfestigkeit bzw. Resilienz.

Resilienz benötigen aber nicht nur die Mitarbeitenden eines schulischen Krisenteams („Notfallmanagementteams“) für die Bewältigung zahlreicher Notfälle und Krisen, sondern eben *alle* Mitglieder einer Schulgemeinde.

In Schulen hat man es niemals nur mit linear-kausalen Prozessen, sondern immer mit Wechselwirkungen zu tun. Somit sind häufig u. a. Spontanität, Flexibilität, Kreativität für gute Lösungen sowie Agilität gefragt. Agiles Lernen etabliert sich im Bildungsbereich mittlerweile in einem rasanten Tempo und mit zunehmender Relevanz für die Weiterentwicklung von Lehr- und Lernmodellen in der Schulpraxis (Eichborn, 2022; Graf et al., 2022). Dieser Aspekt soll im Rahmen dieser Arbeit ebenfalls als ein Element für die Professionalisierung der Lehrkräfte betrachtet werden.

Schlussendlich zeigt der aktuelle Diskurs über den (bereits heute schon aktuellen) Lehrkräftemangel die unabdingbare, differenzierte Auseinandersetzung und notwendige Forschung zur Verbesserung der Gesamtlage auf und trägt erheblich zum Ziel des Forschungsvorhabens bei. Auch der Ansatz der Salutogenese, der Blick auf die Gesunderhaltung und Gesundheitsförderung für Lehrkräfte sollte ernst genommen werden und zwar bereits zu Beginn der Lehrkräfteausbildung.

Zahlreiche Studien weisen darauf hin, dass Präventionsmaßnahmen zur Gesundheitserhaltung und -förderung notwendig sind (z. B. Darius et al., 2016; Klusmann 2011; Schaarschmidt 2005), weshalb dringend (primär-)präventive Maßnahmen ergriffen und verfügbar gemacht werden sollten, um den aktuellen Entwicklungen entgegenzuwirken. Zwar gibt es bereits zahlreiche Präventionskonzepten zur Förderung der Lehrkräftegesundheit und zum Umgang mit Stress (z. B. Heyse, 2011; Holzrichter, 2016; Kirstein, 2011), doch bisher fast keine fachwissenschaftlich begründeten, empirisch untersuchten und evaluierten Konzepte zur Steigerung der Resilienz bei Lehrkräften. Es fehlt ein (Ausbildungs-)Konzept, das speziell auf den Umgang mit Notfällen, Unglücken, Krisen und Katastrophen fokussiert.

An dieser Stelle setzt das Forschungsvorhaben an. Aufgrund der vielfältigen auf Schulen einwirkenden Krisen zeigt sich sehr deutlich, wie vulnerabel und instabil Schulen und weitere Bildungseinrichtungen sind (Karutz et al., 2022). Um eine Resilienz der Schulen und des gesamten Bildungswesens herbeiführen zu können, werden Strategien auf verschiedenen Ebenen benötigt. Und dies impliziert wiederum die *Resilienz der Lehrkräfte*, der Schülerinnen und Schüler, der Eltern und somit der gesamten Schulgemeinde.

Ein weiterer Schwerpunkt dieser Forschungsarbeit ist der Bereich der Professionalisierung von Lehrkräften. Dies ist seit mehreren Jahren bereits ein Forschungs- und Arbeitsfeld, mit dem sich viele Wissenschaftler aus den Bereichen der Bildungsforschung, Bildungswissenschaften, Schulpädagogik, Psychologie und Erziehungswissenschaften auseinandersetzen (z. B. Leonhard et al., 2018; Lüders 2016; Mammes & Rotter 2022; Oser & Oelkers 2001; Porsch & Gollub 2023; Reintjes et al., 2021). Durch neue Ausrichtungen des Schulsystems (Inklusion, Ganztagschule) und den ständigen Wandel aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen und Entwicklungen verändern sich die Anforderungen an die Lehrkräfte und damit das Professionalitätsprofil (Melzer & Hillenbrand, 2015).

Insgesamt kann die Forschung zu den sogenannten *Lehrerkompetenzen* als ein relativ neuer Forschungszweig angesehen werden. Sie verfolgt das Ziel, die Lehreraus- und -weiterbildung weiterzuentwickeln und zu verbessern (Kunter & Klusmann, 2010). In diesem Bereich geht es u. a. um die Entwicklung von beginnenden Lehrpersonen (Dammerer & Schwab, 2019), wobei der Fokus auf der Entwicklung von Kernkompetenzen liegt, die Lehrkräfte bereits in ihrer Ausbildung entwickeln können sollten.

Im Rahmen von gesellschaftlichen Diskussionen über Lehrkräfte in Deutschland taucht immer wieder die Frage auf, in welcher Ausprägung welche Kompetenzen von Lehrkräften entwickelt sind und in welchen Kompetenzbereichen Optimierungspotenzial besteht (z. B. Bauer et al., 2010; Frohn & Heinrich, 2018; Schwippert, 2015; Wenglein, 2015). Dies wirkt zu einem großen Teil noch unklar, da unterschiedliche Studien teils divergierende Ergebnisse liefern und keine einheitlichen Standards zur Messung und Bewertung existieren. Zudem sind die Anforderungen an Lehrkräfte kontinuierlich im Wandel, beispielsweise durch digitale Bildung oder Inklusion, was eine kontinuierliche Anpassung der Ausbildung von Lehrkräften notwendig macht. Ohne fundierte Forschung zur Wirksamkeit einzelner Ausbildungsbestandteile ist es schwierig, gezielt Verbesserungen vorzunehmen, um Lehrkräfte optimal auf ihre beruflichen Herausforderungen vorzubereiten. Daher ist ein erhöhter Forschungsbedarf in diesem Bereich zwingend erforderlich.

Laut Frey (2006) erleben die Themenfelder „Kompetenzdiagnostik“ sowie die „Förderung und Entwicklung von beruflichen Kompetenzen“ in der Lehrerbildung an Universitäten, Hochschulen und Studienseminaren seit mittlerweile über 15 Jahren durchgehend eine „Hochkonjunktur“: es geht um die Verbesserung der Ausbildungsqualität, um angehende Lehrkräfte besser auf die Anforderungen des Lehrerberufes vorzubereiten. Zudem geht es um die Professionalisierung von Lehrkräften, die grundsätzlich in allen Phasen der Lehrkräfteausbildung stattfinden sollte - ganz besonders allerdings in der Phase des Vorbereitungsdienstes, da in dieser Phase die zahlreichen Praxiserfahrungen mit dem theoretischen Grundwissen und den Basiskompetenzen verknüpft werden können. *Professionelle Handlungskompetenz* bezeichnet somit

- a) das Ziel beruflichen Lernens (Baumert & Kunter, 2006)
- b) ein Kontinuum (Blömeke et al., 2015)
- c) die Weiterentwicklung im Rahmen beruflicher Lernprozesse (Kunter et al., 2011).

Im Rahmen der Verbesserung der Ausbildungsqualität ist auch eine Weiterentwicklung der professionellen Handlungskompetenz im Kontext Notfälle und Krisen notwendig, damit Lehrkräfte über mehr Handlungssicherheit im Berufsalltag verfügen.

1.3 Untersuchungsgebiet und Eingrenzung

Die Untersuchungen und Ausführungen dieser Forschungsarbeit fokussieren insgesamt auf die folgenden drei Schwerpunkte:

1. Entwicklung einer Krisenkompetenz für angehende Lehrkräfte
2. Professionalisierung von Lehrkräften

3. Resilienz von Lehrkräften

Die theoretischen Grundlagen (Kapitel 2) sowie alle weiteren Forschungsschritte beziehen sich ausschließlich auf hessische Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (unabhängig von Alter, Geschlecht, Vorerfahrungen etc.), die sich bereits in der zweiten Ausbildungsphase befinden.

Bei dem Untersuchungsgebiet handelt es sich um Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst an hessischen Schulen und Studienseminaren. Diese Eingrenzung ist damit zu begründen, dass aufgrund des Föderalismus in Deutschland in allen Bundesländern unterschiedliche Ausbildungsinhalte und -konzepte vorliegen, welche im Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht alle vollständig untersucht werden können. Somit werden ausschließlich Lehrkräfte des Bundeslandes Hessen in den Blick genommen. Zugleich wird jedoch davon ausgegangen, dass die Erkenntnisse und Ergebnisse dieser Untersuchungen weitgehend auf alle anderen Bundesländer und deren Lehrkräfte (in Ausbildung) übertragen werden können. Zudem findet keine Auswahl einer spezifischen Schulform oder eine diesbezügliche Eingrenzung statt, da das Forschungsziel, ein Konzept zur Weiterentwicklung professionalisierter Krisenkompetenz für Lehrkräfte, alle Schulformen gleichermaßen berücksichtigt (schulformübergreifendes Ausbildungskonzept).

Weitere Akteure aus dem Bereich schulischer Krisenteams, die eine besondere Rolle im Zusammenhang mit dem Untersuchungsschwerpunkt spielen, werden zunächst nicht berücksichtigt (Schulleiter, Schulpsychologie, Schulsozialarbeit und -pädagogik sowie andere Fachkräfte). Diese werden jedoch in Kapitel 5 als Experten befragt, um deren Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften im Rahmen schulischer Notfälle und Krisen ermitteln zu können.

1.4 Forschungsfragen

Die vorliegende Forschungsarbeit widmet sich der Frage, wie die Ausbildung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (LiV) systematisch weiterentwickelt werden kann, um sie besser auf den Umgang mit schulischen Notfällen und Krisen vorzubereiten. In diesem Kontext sollen die folgenden Fragestellungen untersucht werden:

Fragestellung I: Inwiefern wird in der hessischen Lehrkräfteausbildung die Entwicklung einer Krisenkompetenz für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) angestrebt und gefördert?

⇒ *Herleitung:* Insbesondere in einer zunehmend komplexen schulischen Realität, die durch Notfälle und Krisen beeinflusst sein kann (Hausmann, 2021; Karutz, 2024), nimmt die Bedeutung der Krisenkompetenz von Lehrkräften stetig zu. Lehrkräfte nehmen im Umgang mit herausfordernden Situationen eine Schlüsselrolle ein, da ihre Reaktionen und die konkreten Handlungen entscheidend für die Sicherheit und das Wohlbefinden ihrer Schüler und Kollegen sind. Es fehlen bislang systematische Untersuchungen dazu, die sich mit der Förderung der Krisenkompetenz bei Lehrkräften im Vorbereitungsdienst beschäftigen. Die Forschungserkenntnisse dieser Arbeit können dazu beitragen, die Ausbildung der LiV weiterzuentwickeln, um sie besser auf schulische Notfälle und Krisen vorzubereiten.

Unterfrage I: Inwiefern fühlen sich hessische Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) sicher und professionell im Umgang mit schulischen Krisen?

⇒ *Herleitung:* Bislang liegen wenig systematische Erkenntnisse darüber vor, wie Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst ihre eigene Handlungssicherheit und Professionalität im Umgang mit schulischen Notfällen und Krisen einschätzen. Eine Befragung dieser Personengruppe kann wertvolle Hinweise dafür geben, ob und inwiefern die Ausbildung in einigen Bereichen angepasst oder weiterentwickelt werden sollte.

Fragestellung II: Wie können hessische Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) auf schulische Krisen und Notfälle vorbereitet werden? Was benötigen Lehrkräfte in ihrer Ausbildung, um die Entwicklung/Weiterentwicklung ihrer professionellen Handlungs- und im Speziellen auch Krisenkompetenz zu erreichen?

⇒ *Herleitung:* Für eine systematische Vorbereitung der LiV fehlen bislang ausreichende Forschungserkenntnisse, aus denen sich spezifische Inhalte, Methoden und Strategien zur Förderung der Krisenkompetenz herleiten lassen. Die Untersuchung dieser Fragestellung kann dazu beitragen, praxisorientierte und zielgerichtete Empfehlungen für die Förderung der Krisenkompetenzen in der Lehrkräfteausbildung zu entwickeln.

Unterfrage II: Wie kann die Resilienz des Bildungswesens durch eine Entwicklung der professionellen Krisenkompetenz bei angehenden Lehrkräften nachhaltig gesteigert werden?

⇒ *Herleitung:* Diese Fragestellung ist von übergeordneter Bedeutung. Lehrkräfte, die über professionelle Krisenkompetenzen verfügen, können in Notfall- und Krisensituationen die Stabilität des gesamten Systems stärken. Die Untersuchung der Fragestellung soll Erkenntnisse darüber liefern, wie die Lehrkräfteausbildung systematisch weiterentwickelt werden muss, um nicht nur individuelle Krisenkompetenzen zu fördern, sondern letztendlich auch die Resilienz des gesamten Bildungswesens nachhaltig zu stärken.

1.5 Forschungsdesign

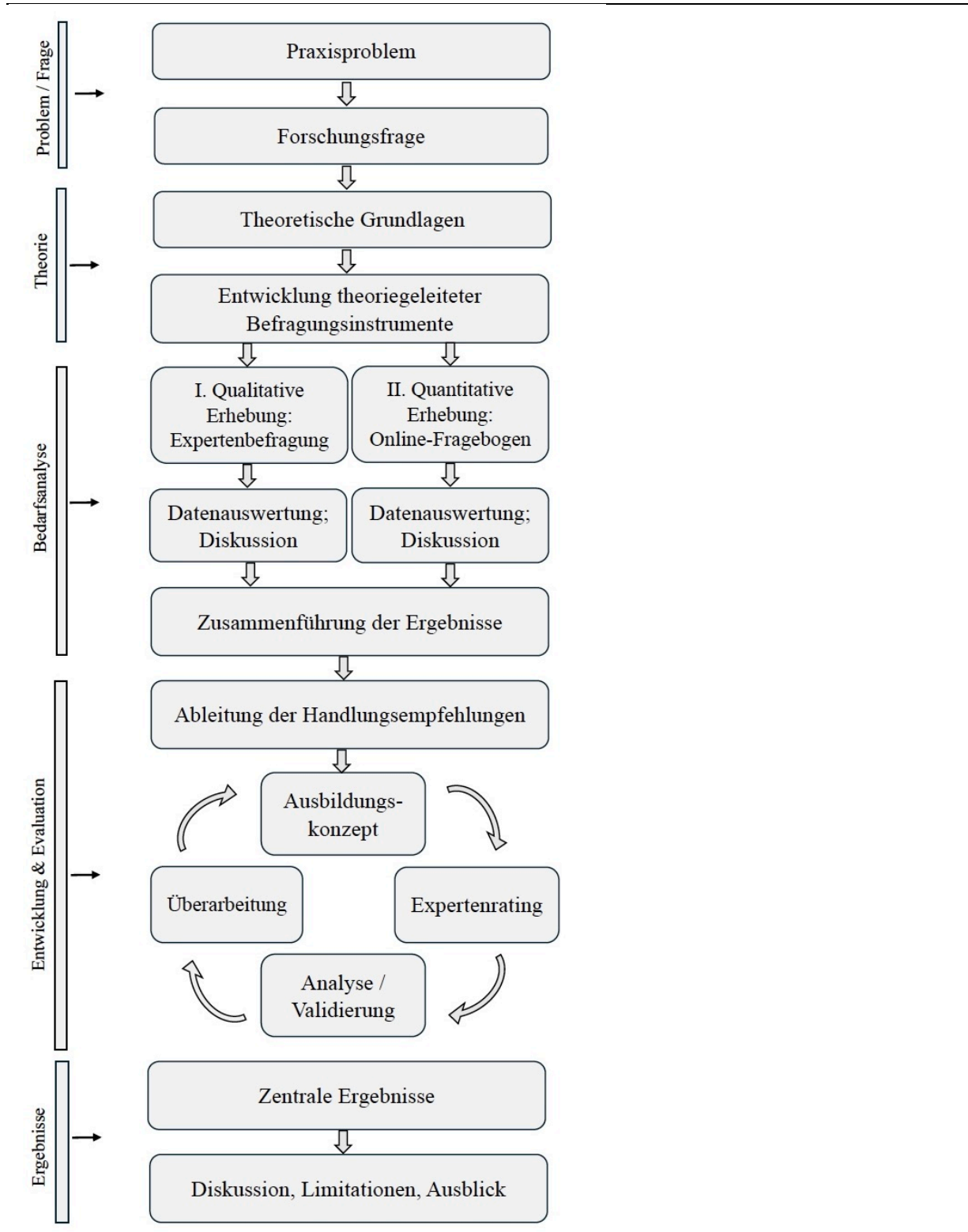
Um den systematischen Aufbau dieser Forschungsarbeit darstellen zu können, wurde die nachfolgende Abbildung 1 erstellt. Diese Abbildung enthält die einzelnen Arbeitsschritte und weist gleichzeitig auf die unterschiedlichen Entwicklungsstufen und den Verlauf der gesamten Forschung hin. Als Forschungsdesign wurde ein Mixed-Methods-Design (z. B. Döring 2023, S. 17; Peters & Dörfler 2014, S. 39) gewählt, welches als Triangulation die Vorteile der qualitativen (u. a. Realitätsnähe) und quantitativen (u. a. Replizierbarkeit) Erhebungsmethoden, um im Gesamtergebnis die Nachteile der einzelnen auszugleichen.

Dem Forschungsprozess liegt ein Problem aus der schulischen Praxis zugrunde, aus dem die Forschungsfragen abgeleitet wurden. Die Erarbeitung der theoretischen Grundlagen dient der Entwicklung theoriegeleiteter Befragungsinstrumente für die Bedarfsanalyse (Erhebung I und II). Die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Erhebung werden anschließend zu einem Ausbildungskonzept zusammengeführt, welches in einem weiteren Schritt anhand eines Expertenratings überprüft wird. In einem letzten Schritt wird anhand der Ergebnisse des Ratings das Ausbildungskonzept überarbeitet und erneut den Experten vorgestellt.

Am Ende sollen die Gesamtergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit präsentiert und diskutiert werden. Die detaillierte Erläuterung der einzelnen Forschungsschritte erfolgt in den jeweiligen Kapiteln.

Abbildung 1

Forschungsdesign



1.6 Ziele des Forschungsvorhabens

Das vorrangige Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, zunächst anhand theoriegeleiteter Grundgedanken sowie einer wissenschaftlich fundierten Bedarfsanalyse (Expertenbefragung und Befragung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst) die erforderlichen Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Krisenkompetenz für Lehrkräfte zu ermitteln. Für diese Bedarfsanalyse werden zwei geeignete Erhebungsinstrumente (I: Interviewleitfaden; II: Fragebogen) konzipiert, erprobt und validiert. Im zweiten Schritt sollen aus den Ergebnissen der Bedarfsanalyse geeignete Maßnahmen entwickelt werden, die zur Professionalisierung der Lehrkräfte in Bezug auf ihre Krisenkompetenz beitragen können. Im Gesamtergebnis wird ein Ausbildungskonzept für hessische Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) vorgestellt, welches als zusätzliches Ausbildungsangebot für LiV in Hessen zur Verfügung stehen kann.

Ein weiteres Ziel ist es, im Rahmen der einzelnen Arbeitsschritte und den damit verbundenen Kontaktaufnahmen – zu Lehrkräften, Ausbildenden an Studienseminaren, den zuständigen Verantwortlichen auf Landesebene (Hessische Lehrkräfteakademie & Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen), sowie Expertinnen und Experten im Bereich der schulischen Krisenintervention – auf die Wichtigkeit und Notwendigkeit einer Weiterentwicklung in diesem Themengebiet aufmerksam zu machen.

Daher sollen Angebote geschaffen werden, die *jeder* Lehrkraft zur Verfügung stehen und bestenfalls kontinuierlich in die Ausbildungsphasen integriert werden – nicht nur für die Mitarbeitenden eines schulischen Krisenteams, die zumindest einige Grundlagen der Krisenintervention vermittelt bekommen können.

Mit der Publikation dieser Dissertationsschrift soll ein Beitrag dazu geleistet werden, das Thema „Notfälle und Krisen in Schulen“ sowie die damit verbundene notwendige Professionalisierung von Lehrkräften in Bezug auf ihre Krisenkompetenzen (Resilienz) stärker ins Bewusstsein zu rücken. Ziel ist es, die Bedeutung dieses Themas für Schulen, das Bildungswesen und letztlich für die gesamte Gesellschaft hervorzuheben und aktiv Impulse für Veränderungen und Weiterentwicklungen zu setzen.

Das konzipierte, validierte Ausbildungscurriculum soll mit seinen Inhalten auch eine strukturelle Nachhaltigkeit bewirken - wenn die handelnden Akteure sowie die Verantwortlichen des Bildungsbereiches dies auch als Chance wahrnehmen, um das schulische Notfall- und Krisenmanagement weiterzuentwickeln und mitzugestalten.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Begriffe und Grundlagen der Notfallpsychologie

Die Auseinandersetzung mit dem Themenschwerpunkt „Notfälle und Krisen“ an Schulen erfordert zunächst einmal eine Definition und Einordnung fachspezifischer Begrifflichkeiten. Auf Grundlage ausgewählter Fachliteratur werden in diesem ersten Teil die Begriffe „Notfall“ und „Krise“ voneinander abgegrenzt und diskutiert. In diesem Zusammenhang wird auch die Begrifflichkeit des „Traumas“ aufgegriffen und definiert. Allein der Titel *„Notfallordner zum Handeln in Krisensituationen“* des Hessischen Kultusministeriums (neu seit 2024: Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen) zeigt die unklare Verwendung beider Begrifflichkeiten auf, wodurch die Relevanz für die Definitionen der verwendeten Begriffe hoch ist. Schlussendlich wird eine Arbeitsdefinition für die weitere Verwendung der Begriffe „Notfall“ und „Krise“ für die nachfolgenden Ausführungen dieser Arbeit festgelegt.

Die Notfallpsychologie setzt sich „mit dem Erleben und Verhalten während und nach Notfallsituationen sowie mit der Bewältigung klar umrissener, potentiell traumatischer Ereignisse“ auseinander (Hausmann, 2021). Diese umfasst Präventions-, Interventions- und Nachsorgemaßnahmen, die sich auf einen engeren Zeitraum beziehen (Lasogga & Gasch 2011, S. 23), sowie im weiteren Sinne auch Akutinterventionen zur Stabilisierung der Betroffenen (Hausmann, 2021). Eine weitere Definition geben die Psychologen Lasogga & Gasch (2011), die die Notfallpsychologie als *„Entwicklung und Anwendung von Theorien, Methoden und Maßnahmen der Psychologie sowie ihrer Nachbardisziplinen bei Einzelpersonen, Gruppen und Organisationen, die von Notfällen direkt oder indirekt betroffen sind“* beschreiben. *„Sie [die Notfallpsychologie] wendet sich sowohl an die Opfer als direkt Betroffene als auch an indirekt Betroffene wie Angehörige, Augenzeugen, Zuschauer, aber auch an Helfer und Hilfsorganisationen“* (S. 23).

2.1.1 Der Notfallbegriff

Bei einer intensiven Literaturrecherche wurden zahlreiche Definitionen des Notfallbegriffes gefunden. In diesem Kapitel kann jedoch nur eine exemplarische und orientierende Zusammenstellung gegeben werden. Aufgrund unterschiedlicher Sichtweisen und Wahrnehmungen scheint eine exakte und vor allem *abschließend* klärende Begriffsdefinition aktuell äußerst schwierig zu sein. Harding (2015) bezeichnet die klare Definition, eine Validierung des Notfallbegriffes, sogar explizit als „nahezu unmöglich“ (S. 17).

Erwähnenswert ist die Tatsache, dass der Begriff „Notfall“ aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann, die unterschiedliche Aspekte und Kontexte einbeziehen und gleichermaßen interessant für diese Arbeit erscheinen. Eine *etymologische Betrachtung* der beiden Wortbestandteile verweist zunächst einmal auf das althochdeutsche „Not“ für eine „Bedrängnis“, eine „Zwangslage“ und ein „Elend“ (Duden, 2020), während der „Fall“ auf das germanische Wort „fallan“ zurückgeht und ursprünglich „hinabfallen“ oder „stürzen“ bedeutete.

Auch Bezüge zum Würfelfall, also zum Zufall und zur Unvorhersehbarkeit, können hergeleitet werden (Duden, 2020; vgl. auch Karutz 2004, S. 6).

Betrachtet man Notfälle aus *medizinischer Sicht*, so bezieht sich ein Notfall auf eine plötzlich auftretende, potenziell lebensbedrohliche Situation, die sofortige medizinische Maßnahmen erforderlich macht (z. B. Herzinfarkte, Schlaganfälle, schwere Unfallverletzungen, akute Atemnot). Daraus resultieren medizinische Behandlungen, um Verletzte oder akut Erkrankte zunächst zu stabilisieren und weitere Folgeschäden zu verhindern. Es geht also primär um eine schnelle, unverzügliche Behandlung, um das Leben von Notfallpatientinnen bzw. -patienten zu retten. Diese Aufgaben übernehmen Spezialisten, wie Rettungskräfte, Notfallmediziner und darauf ausgerichtete Notfallambulanzen bzw. -einrichtungen (Luxem et al., 2024). In diesem Sinne ist der Begriff „Notfall“ auch genormt. So heißt es in der DIN 13050 („Rettungswesen – Begriffe“), dass ein Notfall *„unverzügliche Maßnahmen der Notfallrettung erfordert“*.

Auf die Dringlichkeit der akuten Behandlung bzw. Versorgung in einer Notfallsituation weisen auch die Autoren Behringer et al. (2013, S. 625-626) hin und definieren den (medizinischen) Notfall wie folgt: *„Als medizinischer Notfall bzw. als Notfallpatienten werden alle Personen definiert, die körperliche und psychische Veränderungen im Gesundheitszustand aufweisen, für welche der Patient selbst oder eine Drittperson unverzüglich medizinische und pflegerische Betreuung als notwendig erachtet.“*

Zusammenfassend weist Harding (2015, S. 17) insgesamt auf vier Kriterien eines (medizinischen) Notfalls hin:

- Akuter Eintritt
- Bedrohliche Störung von Bewusstsein, Atmung oder Kreislauf bzw. anderer Körperfunktionen
- Drohende dauerhafte Schädigung oder Tod
- Unmittelbare Hilfeleistung erforderlich.

Neben dieser von der medizinischen Dringlichkeit geprägten Definition eines Notfalls steht ein *ganzheitliches, umfassenderes Verständnis* von Notfällen (Karutz 2004, S. 13ff). In diesem ganzheitlich-umfassenderen Verständnis sind u. a. ökonomische, ökologische und ethische Aspekte relevant:

- Notfälle verursachen Kosten, etwa für die Beseitigung entstandener Schäden.
- Notfälle wirken sich auf die Umwelt aus, weil sich durch das Notfallgeschehen etwas – wie auch immer – verändert.

Notfälle erfordern oftmals schwierige Entscheidungen, so z. B. im Hinblick auf die Priorisierung von Behandlungsmaßnahmen (Triage), im Hinblick auf das Verhältnis von „Kosten“ und „Nutzen“ etwaiger Behandlungsmaßnahmen oder auch die Frage, wann und unter welchen Umständen eine Behandlung eingestellt werden soll.

Insbesondere sind in einem ganzheitlicheren Begriffsverständnis aber auch psychologische und soziale Aspekte enthalten:

Ein Notfallereignis wird demnach als ein Ereignis verstanden, das u. U. nicht nur physische, sondern auch *psychische* Auswirkungen nach sich zieht: Ein Notfall kann weitreichende Folgen für sämtliche direkt und indirekt betroffenen Menschen mit sich bringen und erfordert somit auch umfassende Notfallpläne, welche Hinweise zur Prävention, zur Vorbereitung, zur angemessenen Reaktion und zur Wiederherstellung bzw. Rehabilitation enthalten sollten und sich keineswegs nur auf die Durchführung einer *medizinischen* Behandlung beziehen.

In diesem Sinne verwendet beispielsweise auch das Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe (BBK) einen weiter gefassten Notfallbegriff. Im Glossar des Amtes (BBK, 2019, S. 40) heißt es, bei einem Notfall handelt es sich um eine „Situation mit dem Potenzial für oder mit bereits eingetretenen Schäden an Schutzgütern, die neben Selbsthilfemaßnahmen des Einzelnen staatlich organisierte Hilfeleistung erforderlich machen kann.“ Auf jeden Fall geht es bei Notfällen also darum, dass ein akuter Hilfebedarf gegeben ist, d. h. dringend und rasch Hilfe geleistet werden muss.

Hervorzuheben ist ferner, dass Notfälle eher selten, jedoch stets sehr plötzlich eintreten, sehr unterschiedlich sind, dynamisch verlaufen und nicht oder nur eingeschränkt vorhergesehen werden können (Karutz, 2020, S. 27). Die Betroffenen, darauf weisen die US-amerikanischen Psychologen Everly und Mitchell hin, werden von einem Notfall überrascht und sind darauf regelmäßig auch nicht oder nur unzureichend vorbereitet (Everly & Mitchell, 2002, zit. nach Lasogga & Gasch, 2011, S. 19-20).

Aus psychologischer Sicht können aber noch zahlreiche weitere Hinweise gegeben werden. So definieren die Psychologen Lasogga und Gasch Notfälle als „*Ereignisse, die aufgrund ihrer subjektiv erlebten Intensität physisch und/oder psychisch als so beeinträchtigend erlebt werden, dass sie zu negativen Folgen in der physischen und/oder psychischen Gesundheit führen können*“ (Lasogga & Gasch 2011, S. 19). Die Autoren betonen dabei, dass dieser Definition das subjektive Erleben zugrunde liegt und somit keine objektiven Kriterien herangezogen werden können, um Notfälle eindeutig zu charakterisieren.

Für den österreichischen Psychologen Hausmann sind Notfälle „*potentiell traumatische Ereignisse, die eine psychische Krise auslösen oder verstärken können*“ (Hausmann 2021, S. 26). Auch können sie die psychische Stabilität der Betroffenen gefährden und durch massive Beanspruchung der individuellen Bewältigungs- und Verarbeitungsstrategien bei den Betroffenen massive Reaktionen auslösen. Hausmann beschreibt Notfälle außerdem als „einen äußeren und inneren Ausnahmezustand“ (Hausmann 2021, S. 14). Dabei sind Intensität und Art der Wahrnehmungen stärker als im alltäglichen „Normalzustand“ der Betroffenen. Beispielsweise komme es häufig zu einem sogenannten „Zeitlupenerlebnis“ (Hausmann, 2021), bei dem die Betroffenen alles sehr verlangsamt, wie in Zeitlupe, wahrnehmen. Zu den Faktoren, die in einem Notfall ebenfalls verändert werden und zu einem psychischen „Ausnahmezustand“ führen, zählen laut Hausmann (2021) bisherige Handlungen und Pläne, das Maß der Kontrollierbarkeit, das Selbst- und Weltbild sowie die soziale Hierarchie:

- Reguläre Abläufe werden abrupt unterbrochen, und etwas, das man sich eigentlich vorgenommen hat, kann durch einen Notfall nicht mehr wie geplant aus- bzw. zu Ende geführt werden.

- Auf das Notfallgeschehen können Betroffene selbst kaum Einfluss nehmen, sie sind dem, was passiert, mehr oder weniger ausgeliefert.
- Grundüberzeugungen – im Hinblick auf sich selbst und das eigene Leben, andere Menschen oder die Welt im Ganzen – werden durch einen Notfall u. U. verändert.
- Wer von einem Notfall betroffen ist, befindet sich dadurch meist in einer schwächeren Situation als zuvor, d. h. Notfälle führen auch zu einem Kraft- und Machtverlust und zu einer anderen Position und Rolle im sozialen Umfeld.

Die dargestellten Ausführungen zeigen spezifische Definitionen auf, die sich aufgrund des unterschiedlichen Begriffsverständnisses in den einzelnen Fachdisziplinen voneinander unterscheiden. Aus den bisherigen Ausführungen können zahlreiche einzelne Merkmale abgeleitet werden, die für den Notfallbegriff offenbar prägend sind (Tabelle 1). Zusammengefasst ergibt sich die Bedeutung einer akuten und kritischen Situation, in der schnelles Handeln erforderlich ist, um eine schlimmere Entwicklung abzuwenden oder Schaden zu minimieren.

Tabelle 1

Einzelne Merkmale von Notfällen (nach Everly & Mitchell, 2002; Hausmann, 2021; Karutz, 2020; Lasogga & Gasch, 2011)

Einzelne Merkmale von Notfällen

- Seltenes, plötzliches Auftreten
 - Einzelfälle sind sehr unterschiedlich
 - Vorbereitung nicht oder nur eingeschränkt möglich
 - Psychischer Ausnahmezustand
 - Subjektives, sehr intensives und bedrohliches Erleben
 - Potentiell negative und schädigende, u. U. traumatische Wirkung
 - Notfälle können vielfältige Veränderungen verursachen:
 - Veränderungen von regulären Abläufen und Plänen
 - Veränderungen des Kontrollgefühls
 - Veränderungen von Selbst- und Weltbild
 - Veränderungen der sozialen Hierarchie
 - Rasche Hilfe ist dringend erforderlich
-

Als Arbeitsdefinition für die vorliegende Arbeit soll gelten:

Ein *Notfall* ist eine plötzliche, unerwartete und potenziell lebensbedrohliche Situation, die akuten Handlungsbedarf erfordert, um Schaden zu verhindern, Leben zu retten oder Gesundheit und Sicherheit wiederherzustellen. Ein Notfall kann verschiedene Ursachen haben, wie zum Beispiel Unfälle, Naturkatastrophen, medizinische Notfälle oder kriminelle Handlungen. Notfälle unterscheiden sich in Ursache, betroffenem Personenkreis, Dauer sowie in den Folgen des Ereignisses.

2.1.2 Notfälle im schulischen Bereich

Das Vermitteln von Schutz und Sicherheit, die Förderung des Wohlbefindens und der Gesundheit von Schülerinnen und Schülern gehören zu den grundlegenden Aufträgen jeder Bildungseinrichtung. Erst dann, wenn Schülerinnen und Schüler in Sicherheit sind und sich sicher fühlen, kann Bildung überhaupt stattfinden. Doch insbesondere in Zeiten zunehmender Herausforderungen und Krisensituationen ist es im Schulalltag nicht immer ganz einfach, Schutz und Sicherheit zu bieten. Und genau deshalb ist es eben wichtig, dass Lehrkräfte – als enge Bezugspersonen der Kinder und Jugendlichen – mit den zahlreichen Herausforderungen umgehen können, über Handlungsstrategien für den Umgang mit Notfällen und Krisen verfügen und resilient werden bzw. bleiben können.

Die Schweizer Psychologen Dozio und Nemiccola (2015) äußern sich zum Zusammenhang von psychischer Gesundheit und Notfällen, Krisen und Katastrophen im Umfeld Schule folgendermaßen:

„Gleich wie im täglichen Leben geschieht auch in der Schule Unvorhergesehenes, das die körperliche und seelische Integrität von Mitgliedern dieser Gemeinschaft beeinträchtigt. Diese Ereignisse verändern in der Schule unversehens Klima und Beziehungen und schaffen so eine Situation, die wir kritisch nennen. Unter „kritische Situation“ verstehen wir eine Situation nach einem unvorhergesehenen, unerwarteten und außerordentlichen Ereignis, welches Personen und ihr Umfeld schwer trifft“ (S. 88).

Dies unterstreicht die Notwendigkeit, dass sich Schulen auf Notfälle, Krisen und Katastrophen angemessen vorbereiten müssen.

Allein seit 2020 ereigneten sich zahlreiche bedeutende Notfälle, Krisen und Katastrophen in Deutschland, wovon einige eben auch Schulen betrafen. Eine der größten Krisen war sicherlich die Coronavirus-Pandemie, die letztendlich die gesamte Bevölkerung – direkt oder indirekt – betraf und große Auswirkungen auf das Bildungswesen hatte (und weiterhin hat). Zu den weiteren Katastrophen zählen auch die Flutkatastrophe in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen (2021), extreme Waldbrände (2022) oder der Beginn des Ukraine-Krieges im Jahr 2022, welcher durchaus Auswirkungen auf deutsche Bildungseinrichtungen und deren Mitglieder der Schulgemeinden aufzeigt (vgl. Deutsches Schulbarometer, 2024). Dazu kommen Gewalttaten und Amokläufe an deutschen Schulen, die zwar verhältnismäßig selten auftreten, aber dennoch enorme psychologische und gesellschaftliche Auswirkungen haben.

Als zwei Beispiele dafür seien der Amoklauf am Erfurter Gutenberg-Gymnasium (2002) und der Amoklauf in Winnenden (2009) genannt, die intensiven Diskussionen über Sicherheits- und Schulpolitik, den Zugang zu Waffen als auch über die Notwendigkeit von Präventions- und Interventionsmaßnahmen an Schulen auslösten. Zudem bleiben komplexe Herausforderungen im Umgang mit Gewalt in („sozialen“) Medien und Gesellschaft bestehen, mit denen sich Schulen auseinandersetzen müssen. Eine ernstzunehmende Veränderung ist die zunehmende Angst vor Gewalt und Amokläufen an deutschen Schulen (Deutsches Schulbarometer, 2024), welche insbesondere aufgrund von Medienberichten und Social-Media-Beiträgen steigen und die gesamte Schulgemeinde beunruhigen kann.

Neben den bereits genannten Katastrophen gibt es jedoch eine weitaus größere Anzahl an kleineren Notfallereignissen an Schulen. Kleinere Unfälle und Notfälle, wie z. B. Unfälle im Sportunterricht oder kleine Schnittverletzungen können sich fast täglich ereignen. Auch solche Ereignisse haben durchaus systemische Auswirkungen: Verletzt sich ein Schüler im Werkunterricht, so muss er sofort versorgt werden. Der Anblick von blutenden Wunden kann bei Mitschülerinnen und Mitschülern unterschiedlichste Gefühle und Reaktionen auslösen, so dass die anwesende Lehrkraft ad hoc Erste Hilfe leisten muss – und zwar physische als auch psychische Erste Hilfe. Deshalb ist es wichtig, dass Lehrkräfte auf solche Situationen, die sich letztendlich täglich ereignen können, gut vorbereitet sind.

Tabelle 2 gibt einen exemplarischen Überblick über verschiedene schulische Notfälle und Krisen, die das Schulleben erheblich beeinflussen können. Die aufgeführten Beispiele verdeutlichen die Vielschichtigkeit und Tragweite solcher Ereignisse sowie die damit verbundenen Herausforderungen für alle Beteiligten.

Tabelle 2

Schulische Notfälle und Krisen (Beispiele)

Schulische Notfälle und Krisen

• Abschiebung	• Pandemie
• Ansprechen von Kindern durch Fremde	• Plötzlicher Tod einer Mitschülerin, eines Mitschülers oder einer Lehrkraft
• Arbeitslosigkeit von Eltern (mit existentieller Not)	• Psychische Erkrankungen
• Emotionale/soziale Krisen im häuslichen Bereich	• Suizid
• Großschadensereignis	• Tödlicher Unfall von Schüler oder Lehrkraft
• Krebserkrankung von Angehörigen	• Unfall mit Todesfolge
• Krieg (wie z. B. der Ukraine-Krieg)	• Verlust von Angehörigen
• Misshandlung	• (z. B. Elternteil, Geschwisterkind)
• Neue familiäre Unterbringung	• Zwangsverheiratung
• (Pflegeeinrichtung, Pflegefamilie, Inobhutnahme)	
-

Zusätzlich schlagen Lasogga und Gasch (2011, S. 25-26) eine systematische Unterscheidung zwischen den verschiedenen *Notfalltypen* (Tabelle 3) vor. Sie unterscheiden zwischen zwischenmenschlichen, medizinischen, technisch-bedingten und naturbedingten Notfällen. Eine solche Differenzierung ist insofern sinnvoll und wichtig, da die unterschiedlichen Typen von Notfällen spezifische Anforderungen an Präventions- und Interventionsmaßnahmen als auch an Nachsorgeangebote stellen.

Damit Lehrkräfte in Notfällen handlungsfähig bleiben können, braucht es folglich ein breites Repertoire an möglichen Maßnahmen, um professionell mit Notfällen umgehen zu können.

Tabelle 3*Notfalltypen* (beispielhafte Auflistungen; eigene Grafik)

Medizinische Notfälle	Zwischenmenschliche Ereignisse	Technisch bedingte Notfälle	Naturbedingte Notfälle
Akute Erkrankung	Körperliche Übergriffe	Unfall im Unterricht	Starkregen
Plötzlicher Tod einer Schülerin/eines Schülers	Konflikt	Verletzung durch herabfallende Gebäudeteile	Überschwemmung
Verletzung	Gewalttat	Verkehrs- und Schulbusunfall	Extremer Schneefall
Sturz	Amok	Chlorgasaustritt im Schwimmunterricht	Sturm
Synkope	Suizid	Stromausfall	
	Social Media Challenge		

Die in der Tabelle aufgeführten Beispiele von Ereignissen verdeutlichen die Vielfältigkeit und Komplexität potenzieller Krisen, mit denen Schulen konfrontiert werden können. Angesichts der Relevanz von geeigneten Maßnahmen und Vorbereitungen auf den Umgang mit solch besonderen Herausforderungen erscheint es sinnvoll, einen genaueren Blick auf die spezielle Situation in Hessen zu werfen. Da das vorliegende Forschungsinteresse auf die Professionalisierung von hessischen Lehrkräften fokussiert, sollen an dieser Stelle zunächst einige bundeslandesspezifische Fakten zu schulischen Notfällen angeführt werden. Im Anschluss folgen weitere differenzierte Betrachtungen einzelner Aspekte schulischer Notfälle.

Schulische Notfälle in Hessen: Im Schuljahr 2023/2024 waren insgesamt rund 846 900 Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Hessen gemeldet (Statistik Hessen, 2023). „Darunter wird die Mehrheit mit etwas mehr als einem Drittel an einer Grundschule unterrichtet (35,2 Prozent bzw. 240 200 Personen), dicht gefolgt von den Gymnasien mit knapp einem Drittel (32,0 Prozent bzw. 218 400 Personen).“ Laut dem Jahresbericht der Unfallkasse Hessen (2022) waren im Jahr 2022 insgesamt **81.189** Schulunfälle zu verzeichnen, wovon keiner der Schulunfälle mit einer Todesfolge einherging. Zudem führt die UKH für das Jahr 2022 insgesamt **5.921** gemeldete Schulwegunfälle auf, wovon sich nur ein Unfall mit Todesfolge ereignete. Diese recht hohen Anzahlen an Unfällen, die sich innerhalb von Schule und auf dem Schulweg ereignen, verdeutlichen ergänzend zu den weiteren theoretischen Überlegungen die Notwendigkeit der Weiterentwicklung geeigneter Präventions- und Interventionsmaßnahmen sowie Nachsorgeangebote für hessische Schulsysteme.

Schulformspezifische Unterschiede und psychische Belastungen: Die genannten Vorfälle unterscheiden sich schulformspezifisch und zeigen ebenso differenzierte komplexe Auswirkungen auf betroffene Mitglieder der Schulgemeinden.

So steigt an Grundschulen z. B. die Angst vor sexuellen Übergriffen, physischer und psychischer Gewalt, Cybergewalt oder die Sorge um erkrankte oder verstorbene Eltern (z. B. Deutsches Schulbarometer, 2024).

An weiterführenden Schulen ist häufig zwischenmenschliche Gewalt ein großes Thema, aber auch die Zunahme psychischer Erkrankungen bei Jugendlichen.

Auch Themen wie Suchterkrankungen, Mobbing, Bedrohung, physische und psychische Übergriffe beeinflussen durchaus zahlreiche Schulgemeinden im Alltag.

Systematische Betrachtung: Auch Ereignisse, die sich *außerhalb der Schule* ereignet haben, werden häufig „mit in Schule hinein transportiert“ und müssen dort entsprechend aufgearbeitet und bewältigt werden (Karutz, 2024). Eine Schule ist eben *kein* „isoliertes System“, sondern ein integraler Teil von Gesellschaft und Lebensumwelt der Schüler und Lehrkräfte. Daher empfiehlt es sich, dass Schulen ihre Verantwortung tragen und professionell mit besonderen Herausforderungen umgehen können.

Unterstützende Institutionen und Präventionsmaßnahmen: Institutionen wie die Unfallkasse Hessen leisten einen wesentlichen Beitrag zur Prävention und Bewältigung schulischer Notfälle (Unfallkasse Hessen, 2021). Des Weiteren gibt es bereits seit mehreren Jahren eine Kooperation der Unfallkasse Hessen mit dem Kultusministerium Hessen und dem Hessischen Ministerium des Inneren und für Sport (HMdI), wodurch das schulische Krisenmanagement maßgeblich weiterentwickelt werden konnte. Im Rahmen dieser Kooperation wurde auch der Leitfaden „*Handeln in Krisensituationen*“ entwickelt, der als Handreichung zur Gewaltprävention und zur Einschätzung von Gefahrenpotenzial an hessischen Schulen dienen kann.

„Der Leitfaden enthält u. a. die Verpflichtung, schulische Krisenteams zu bilden und sich aktiv mit der Prävention und Intervention in Krisenfällen auseinanderzusetzen. Insbesondere in der Akutphase einer Krise kommen auf die Schulleitung der betroffenen Schule eine enorme Fülle an Aufgaben, ein erheblicher Zeit- und Entscheidungsdruck, vor allem aber auch eine große Verantwortung zu. In einer solchen Ausnahmesituation kann ein funktionierendes, schulinternes Krisenteam eine nicht zu unterschätzende Entlastung und Hilfe für die Schulleitung darstellen. Aus diesem Grund ist es überaus wichtig, dass das schulinterne Krisenteam gut aufgestellt ist. Ein lebendiges schulisches Krisenteam – intern wie extern gut vernetzt – zählt zu den wichtigsten Bausteinen in der Krisenprävention“ (Unfallkasse Hessen, 2021).

Pistauer (2014) von der Unfallkasse Hessen erläutert die Kooperationsvereinbarung zum Krisenmanagement an Schulen. Diese regelt die Zusammenarbeit zwischen der Unfallkasse, dem Hessischen Kultusministerium und dem Hessischen Ministerium des Innern und für Sport. Ein zentraler Aspekt ist der frühzeitige und gegenseitige Informationsaustausch über Krisensituationen. Zudem wird die Abstimmung zwischen der Unfallkasse und SKIT hinsichtlich psychologischer Notfallversorgung sowie möglicher langfristiger Betreuung festgelegt. Dadurch soll sichergestellt werden, dass betroffene Kinder und Jugendliche schnell professionelle Unterstützung erhalten. Die Unfallkasse übernimmt dabei Aufgaben der Steuerung und Überwachung des Heilverfahrens. Zusätzlich beteiligt sie sich regelmäßig an den Kosten für die Fortbildung der SKIT-Teams sowie an deren professioneller Ausstattung.

Die Unfallkasse Hessen (UKH) unterstützt dementsprechend alle schulische Krisenteams sowie die Schulpsychologie mit Fortbildungsangeboten und Materialien bei ihrer Ausbildung und Arbeit:

„Auch die Verletzung der Seele – der psychische Gesundheitsschaden nach einem traumatisierenden Ereignis – gilt als Versicherungsfall, den die Unfallkasse Hessen mit allen geeigneten Mitteln zu entschädigen hat.

Professionelles Krisenmanagement an hessischen Schulen bedeutet konkret, dass die Schulen verpflichtend schulische Krisenteams aufbauen und Krisenpläne erstellen müssen sowie durch schulpsychologische Kriseninterventionsteams (SKIT) unterstützt werden. Wichtig ist zudem, dass die Schulen Netzwerke bilden“ (Pistauer 2014, S. 10).

Vor allem die Schulpsychologie des Landes Hessen ist für das schulische Krisenmanagement mit notfallpsychologisch qualifizierten Experten abrufbar und kann als Unterstützung für Schulleitungen und auch Lehrkräfte im Krisenfall tätig werden. Bereits im Jahr 2006 gründete sich das Schulpsychologische Kriseninterventionsteam (SKIT-Team) (Kristen 2023, S. 32).

Daraus lässt sich folgern, dass neben präventiven Maßnahmen vor allem die *Vorbereitung* auf Notfälle eine Schlüsselkomponente darstellt, um in Krisensituationen angemessen reagieren zu können. Es ist selbstverständlich, dass neben der Vorbereitung auf Notfälle auch Interventionen und Nachsorgemaßnahmen geschult werden sollten. Die Vorbereitung umfasst jedenfalls das, was in Kapitel 2.1.1 als Dimensionen eines Notfalls beschrieben wurde: es muss um ein umfassendes, ganzheitliches Verständnis einer solchen Situation gehen. Das bedeutet, dass Lehrkräfte nicht nur die medizinischen Aspekte eines Notfalls sehen und sich mit einer Erste-Hilfe-Ausbildung als kompetente Helfende einstufen, sondern dass gerade auch die psychischen Auswirkungen eines Notfalls eingehend betrachtet und dafür Interventionen gelernt werden.

All diese Ausführungen sollen insbesondere die Relevanz und Notwendigkeit einer umfassenden Vorbereitung von Lehrkräften auf schulische Notfälle verdeutlichen. Durch geeignete, präventive Maßnahmen kann schlussendlich nicht nur die Sicherheit der gesamten Schulgemeinschaft erhöht, sondern auch die Resilienz gegenüber potenziellen Notfällen und Krisen gestärkt werden.

2.1.3 Krise

Aufgrund der Feststellungen, dass der Begriff *Krise* in der Fachliteratur – ebenfalls wie der Begriff *Notfall* (siehe Kapitel 2.1.2) – nicht klar definiert ist und unterschiedlich verwendet wird, soll auch dieser im Folgenden genauer analysiert und eine Arbeitsdefinition festgelegt werden. Der Begriff der „Krise“ stammt ursprünglich aus dem Altgriechischen, wo „*krisis*“ einen „Wendepunkt zu Gesundheit oder Tod“ bedeutete. Im medizinischen Kontext bezeichnet der Terminus „Krise“ den entscheidenden Moment im Verlauf einer Erkrankung, d. h. die beginnende Heilung oder eine radikale Verschlechterung.

In der chinesischen Sprache besteht das Wort Krise aus zwei Zeichen (Abbildung 2), wobei das erste Zeichen „Wey“ *Gefahr* und das zweite Zeichen „Ji“ *Chance* bedeutet.

Diese Kombination weist auf zwei Aspekte einer Krise hin: nicht nur Risiken und Gefahren – vom Entwicklungsstillstand bis hin zum lebensbedrohlichen Notfall –, sondern eben auch innewohnende Chancen können durch Krisen hervorgebracht werden (z. B. Hülshoff, 2017; Sonneck, 2016).

Abbildung 2

Krise (eigene Grafik)

Interessant erscheint an dieser Stelle der Blick auf die Historie des Krisenbegriffes. Die folgende Darstellung ausgewählter historischer Bezüge kann den Ansatz zu einer solchen geschichtlichen Betrachtung aufzeigen. Als eine Epoche von zahlreichen Krisen versteht man die Zeit des Spätmittelalters, insbesondere das 14. Jahrhundert. In dieser Zeit belasten soziale und wirtschaftliche Krisen die Gesellschaft, wovon einige erwähnt werden sollen: Um ca. 1310 begann durch den großen Klimawandel die „kleine Eiszeit“, in der es zu Ernteaussfällen, Hungersnöten und Teuerungen kam. Daraufhin zogen den Jahren 1347-1352 mehrere Heuschreckenplagen, die große Pestwelle und die Judenverfolgungen über Europa, welche eine stark sinkende Bevölkerung mit sich brachten. Dazu kamen schwere Erdbeben (1348 und 1362) in Europa, das „Jahrhunderthochwasser“ im Jahr 1342 sowie die Sturmflut in 1362. Im 14. und 15. Jahrhundert kam es anschließend zu einer Agrarkrise und der damit einhergehenden Hungersnot, die ganz Europa betraf. Zahlreiche Kriegszüge und Fehden zeigten ebenfalls ihre Auswirkungen auf die Bevölkerungsdichte Europas (vgl. CC Buechner Verlag, o. J.) Als im 17. Jahrhundert dann der Dreißigjährige Krieg (1618-1648) herrschte, welcher aus einem konfessionellen Konflikt entstanden war, zeigte sich auch ein religiös geprägtes Krisenbewusstsein bei vielen Menschen. Es lässt sich somit deutlich erkennen, dass bereits im Spätmittelalter eine intensive Auseinandersetzung mit zahlreichen, gut dokumentierten Krisenergebnissen stattgefunden hat.

Dieser Blick auf die Geschichte zeigt, dass es bereits seit vielen Jahrhunderten zahlreiche Ereignisse und Entwicklungen gab, die bereits als „Krisen“ bezeichnet wurden. Mit diesen Krisen ging auch immer ein Wandel einher, der gewisse Veränderungsprozesse anstieß. Dies ist bis heute so geblieben (Abbildung 3).

Der stetige Wandel ist in unserer Gesellschaft permanent präsent, es folgen Krisen auf Krisen – und jeder Krise folgen Wandel, Veränderungen und Modernisierungen.

Eine weitere umfassende Auseinandersetzung mit den historischen Bezügen der Entwicklung des Begriffes „Krise“ und dem Konzept der Krise bietet Schlögl (2016) an und leitet seine Ausführungen mit den folgenden Worten ein:

„Zu präsent ist es als Schlagwort zur Kennzeichnung des Geschehens und als Signal, das unaufschiebbaren Entscheidungs- und Handlungsbedarf einfordert. Die Krise ist zu einem allgegenwärtigen und durch noch so viele Präventionen und Steuerungsanstrengungen anscheinend nicht zu eliminierendes Element der globalen, massenmedialen Öffentlichkeiten geworden. In jeder ausgestandenen Krise deutet sich die nächste immer schon an“ (S. 9).

Schlögl unternimmt den Versuch, „Krise“ als eine „Kategorie der Selbstbeobachtung in bestimmten historischen Situationen“ (Schlögl, 2016, S. 9) zu betrachten und diesen Begriff weniger als „analytische Kategorie“ zu benutzen. Er legt seinen Ausführungen die These zugrunde, *„dass ein modernes Verständnis von Krise zuerst im 17. Jahrhundert greifbar wird, dann im 18. Jahrhundert Gestalt annahm, bevor es im 19. Jahrhundert zu einem allgemein benutzten Begriff wurde“* (Schlögl, 2016, S. 9–10). Die heute noch bestehende unklare Definition des Begriffes „Krise“ zeigte sich laut Schlögl (2016) bereits im 17. Jahrhundert. Rousseau formulierte im Jahr 1762 in seinem Werk *„Emile oder Über die Erziehung“* erstmals die moderne Auffassung des Krisenkonzeptes, wie sie heute noch ähnlich verstanden und verwendet wird. Rousseau sagte eine Zeit voraus, die *„in ein völlig neues gesellschaftliches Ordnungsmuster führen würde“* (Schlögl, 2016, S. 10). Bezieht man seine Definition von Krise auf den heutigen Wortgebrauch, so stimmen diese relativ überein. Schlögl (2016) führt weiterhin aus, dass man mit dem Krisenbegriff nicht nur die gesellschaftlichen Zustände beschreiben und damit Handlungsoptionen herbeiführen kann, sondern mit diesem auch dringende Handlungsnotwendigkeiten benennt. Die Forderungen nach „sinnhaftem Handeln wie Erleben“ werden laut Schlögl bereits seit dem 16. Jahrhundert in Verbindung mit dem Krisenbegriff gesehen – und noch heute ebenso benannt.

Auch Friedrich Schiller (1759 – 1805) verwendete bereits den Begriff der Krise und bezeichnete die Weltgeschichte als eine *„fortwährende Krise“*, *„in der das Gewordene ständig vor Gericht stand, damit zu entscheiden sei, was von ihm Bestand haben konnte und was zu verwerfen war“* (zitiert nach Schlögl, 2016, S. 10). So findet man in Schillers Briefen einige Worte zu seiner persönlichen Auseinandersetzung mit dem Thema der Krise: *„Mein Herz ist zusammengezogen, und die Lichter meiner Phantasie sind ausgelöscht. [...] Ich bedarf einer Krisis – Die Natur bereitet eine Zerstörung, um neu zu gebären“* (Schiller, 1786).

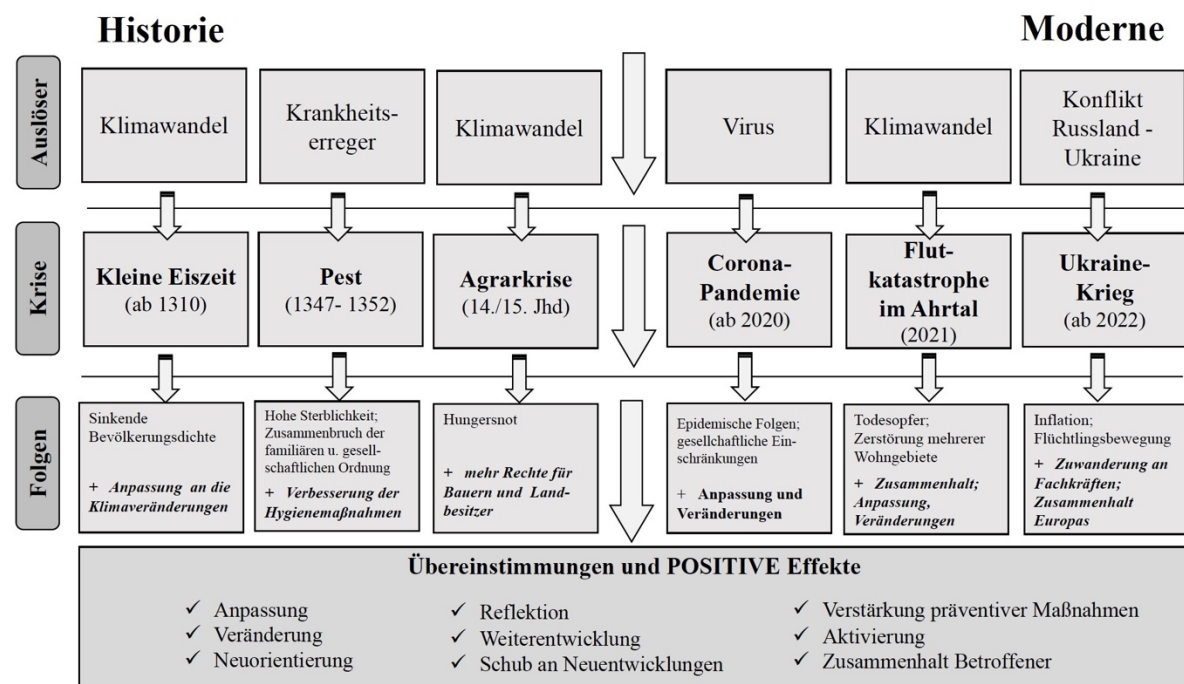
Die Historie des Krisenbegriffes zeigt deutlich auf, dass Krisen folglich zum Alltag des Menschen und der Gesellschaft gehören.

Alltagssprachlich versteht man unter dem Begriff „Krise“ eine gefährliche Entwicklung, Zuspitzung oder Verschärfung bzw. Entscheidungs- und Ausnahmesituation im gesellschaftlichen oder individuellen Kontext (Schnell & Wetzels, 1999).

Der Begriff „Krise“ kann auch positiv betrachtet werden. Burgess & Baldwin (1981) definieren ihn als Herausforderung, deren erfolgreiche Bewältigung das Selbstbewusstsein stärkt (Paasch, 2017). Die folgende Abbildung 3 hebt die gemeinsamen positiven Auswirkungen verschiedener historischer und moderner Ereignisse hervor.

Abbildung 3

Krisenbegriff in der Historie und Moderne (eigene Darstellung)



Sonneck et al. (2016, S. 15) definieren psychosoziale Krisen – basierend auf den Konzepten von Caplan (1964) und Cullberg (1978) – als einen Zustand des seelischen Ungleichgewichts. Dieser entsteht, wenn eine Person mit Situationen konfrontiert wird, die ihre bisherigen Fähigkeiten und bewährten Bewältigungsstrategien übersteigen, sodass sie die Herausforderung in dem Moment nicht meistern kann.

Nach Caplan (1964) bezeichnet die *psychische Krise* einen speziellen Zustand, in dem Einzelpersonen auf Hindernisse oder Herausforderungen treffen, die sich anhand herkömmlicher Problemlösestrategien als unüberwindbar erweisen und als Folge eine seelische Disharmonie oder Dekompensation nach sich ziehen können. Riecher-Rössler et al. (2004) unterscheiden bei der Definition des Krisenbegriffes noch zusätzlich zwischen einer „Krise mit klarem Auslöser“ und einer „Krise, die nach einer im Vergleich geringen Belastung“ einsetzt. Der Psychologe Alexander Nikendei (2017, S. 48) ergänzt in seiner Definition des Krisenbegriffes, dass die subjektive Wahrnehmung der Situation durch die betroffene Person und auch die Überforderung und Ausweglosigkeit durch die Außergewöhnlichkeit des Geschehens das Entstehen einer Krise bedingen. Er bezeichnet die subjektive Einschätzung der Situation durch den/die Betroffenen als ausschlaggebend.

Hausmann (2021) definiert als psychische Krise gewisse Ereignisse oder Lebensumstände, mit denen Betroffene nicht zurechtkommen und begleitet seien von Gefühlen der Hilflosigkeit und des Versagens, starker innerer Gespanntheit, gefühlter Bedrohung und Gefahr. Zu den Auswirkungen von psychischen Krisen zählen u. a. Angst, Panik, Depressionen; „*weder wirkungsvolles Handeln noch Rückzug scheinen möglich*“ (S. 28). Laut Sonneck et al. (2016) sinkt dabei der Selbstwert und birgt die Möglichkeit eines psychischen Zusammenbruches. Hausmann definiert eine Krise schlussendlich als Folge eines Notfalls oder eines traumatischen Ereignisses.

Abhängig von den *Ursachen* einer Krise werden zwei Arten von Krisen unterschieden (z. B. Berger & Riecher-Rössler, 2004; Hausmann, 2021; Nickendei, 2017; Sonneck et al., 2016; Stein, 2020): Traumatische und Lebensveränderungskrisen.

Traumatische Krisen werden durch plötzliche, meist unvorhergesehene Schicksalsschläge, wie z. B. Krankheit, Tod eines Angehörigen oder Nahestehenden, Trennung, Kündigung etc. ausgelöst (Sonneck, 2016). Als erste Reaktion erfolgt der *Krisenschock* (ca. wenige Sekunden bis 24 Stunden), durch den es zu Orientierungslosigkeit, Angst, Lähmung, Überaktivierung, einem Gefühl von Ohnmacht oder Hilflosigkeit bei den Betroffenen kommen kann. Aufgrund dessen empfiehlt es sich auch, bereits in dieser Akutphase durch angemessene Kriseninterventionsmaßnahmen zu unterstützen. So kann man Betroffene beispielsweise dazu ermutigen, ein Maß an Eigenaktivität in Gang zu bringen (z. B. ein Glas Wasser holen) und die gefühlte Hilflosigkeit durch Handlungssicherheit zu mildern. Die anschließende *Reaktionsphase* (einige Tage bis Wochen) kann daraufhin u. a. zu einem starken Gefühl von Kontrollverlust, Erschütterung, Depression, Angst, Wut, Hilflosigkeit, Isolation und Trauer führen. Darauf folgen die *Bearbeitung* und *Neuorientierung*, die nach einiger Zeit den Krisenzustand abschließen.

Lebensveränderungskrisen können z. B. durch ganz besondere Lebensereignisse, wie der Auszug aus dem Elternhaus, die Pubertät, die Heirat, die Pensionierung ausgelöst werden. Obwohl diese Veränderungen zwar eher vorhersehbar sind, können sie durchaus schwere Krisen verursachen. Solche Krisen folgen – anders als traumatische Krisen – *keinem* festgelegten Verlauf, sondern können durchaus unterbrochen werden. Die Entwicklung einer Veränderungskrise beginnt schleichend und es kommt meist erst nach Monaten oder sogar nach Jahren zur vollen Ausprägung. Der Verlauf dieser Krisenform gliedert sich nach Caplan (1964) in vier Phasen:

1. Konfrontation
2. Versagen
3. Mobilisierung
4. Vollbild einer Krise

Nach der Konfrontation mit einer Veränderung kann es zu Gefühlen des Versagens, zunehmendem Druck und steigender innerer Anspannung kommen. Dieser Zustand bietet Helfenden eine Chance, geeignete Unterstützungsmaßnahmen anzubieten. Wird die Hilfe vom Betroffenen angenommen, so kann die Krise bewältigt und somit beendet werden. Andernfalls drohen Rückzug, Resignation oder schlimmstenfalls die Chronifizierung der Krise.

Auch Sonneck et al. (2016) unterscheiden zwischen traumatischen Krisen und Lebensveränderungskrisen. Während Lebensveränderungen zum natürlichen Lebensverlauf gehören und oft gut vorhersehbar sind, treten traumatische Krisen meist unerwartet auf. Da eine Vorbereitung auf diese schwer möglich ist, führen sie häufiger zu einer Krise (S. 17).

Der Psychologe Alexander Nikendei (2017) schildert in seinen Ausführungen zum Krisenerleben, dass eine Krise insgesamt *drei* mögliche Verlaufsformen (Abbildung 4) annehmen kann:

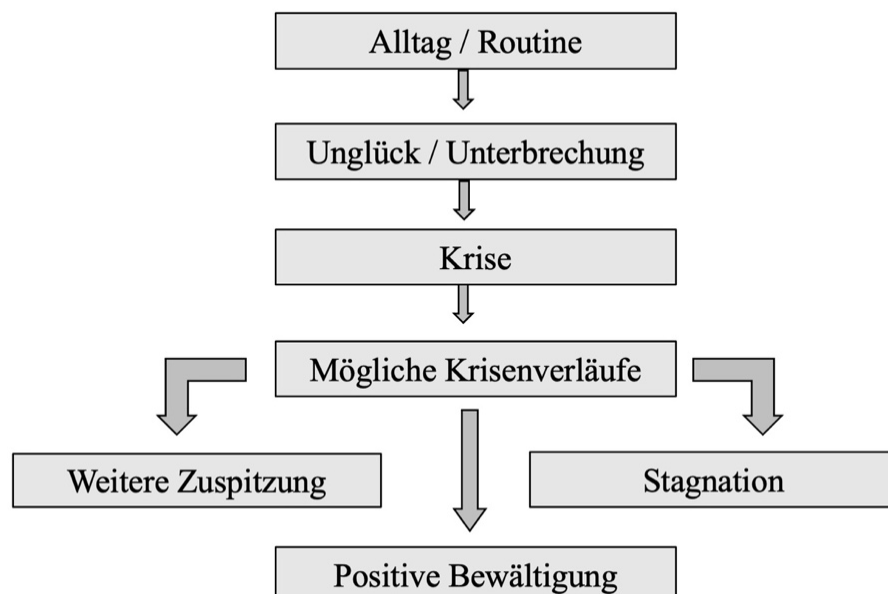
- *Weitere Zuspitzung* der Krise: Mögliche Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS), physische Folgeerkrankungen, Zerbrechen der Partnerschaft als beispielhafte Nennungen.
- *Stagnation*: Verbleiben in der Belastungssituation; keine Veränderungen.
- *Positive Bewältigung*: Bewältigung der krisenhaften Situation durch Anpassung (innere und äußere) an die Veränderungen und/oder durch Reifung.

Er konstituiert, dass eine Krise stets einen „Scheideweg“ zwischen der *Chance* für eine positive Weiterentwicklung und der *Gefahr* einer drohenden negativen Entwicklung darstellt.

Die Autorengruppe Sonneck et al. (2016, S. 18) ergänzt, dass der Verlauf von Krisen durch die *Reaktion der Umwelt* der Betroffenen – positiv und/oder negativ – beeinflusst wird. Krisen entwickeln sich nicht in einem sozialen Vakuum, sondern werden in ihrem Krisenverlauf auch wesentlich von den Reaktionen der Umwelt auf die (persönliche) Krise bestimmt.

Abbildung 4

Möglicher Verlauf einer Krise (eigene Grafik, Modell nach Cullberg (1978) aus: Nikendei 2017, S. 55)



Hülshoff (2017) äußert sich zunächst ganz allgemein zu den möglichen Auswirkungen einer Krise:

„Krisen beinhalten sowohl die Gefahr des Scheiterns oder des Entwicklungsstillstandes als auch die Chance, ein neues Entwicklungsniveau zu erreichen, Kompetenzen zu erweitern und neue Handlungsspielräume zu erlangen“ (S. 21).

Die Auswirkungen und Folgen eines Krisenerlebens sind sicherlich immer sehr individuell. Sie können sich beispielsweise auf *emotionaler* (wie Angst, Unsicherheit, Trauer, Wut usw.), *kognitiver* (wie Konzentrations- und Gedächtnisprobleme, Intrusionen, Flashbacks, Zukunftsängste) und auf *körperlicher Ebene* (Schlafstörungen, chronische Erschöpfung oder andere körperliche Symptome) zeigen oder auch zu einer Veränderung des Sozialverhaltens führen. Bei Kindern und Jugendlichen sind die Symptome, die durch ein Krisenerleben auftreten können, etwas anders als bei Erwachsenen. Die nachfolgend aufgelisteten Symptome können bei Kindern und Jugendlichen (Hausmann 2006, S. 103) erkennbar sein:

- verstärktes Bindungsverhalten
- spezifische und generalisierte Ängste
- Flashbacks
- Fragen über das traumatische Geschehen oder den Tod
- irrationale Schuldgefühle
- Leistungseinbußen
- regressive Symptome (z. B. Einnässen, Stottern)
- Sozialer Rückzug
- Vermeidungsverhalten
- Gereiztheit und Aggressivität (in der Schule/ zu Hause)
- Missbrauchs- und Risikoverhalten (bei Jugendlichen)

Zu den kollektiven Auswirkungen einer Krise auf die Schule als Organisation fasst Röthlein (2004, S. 8-9) die folgenden vier Phasen zusammen:

1. *Phase der kollektiven Schockreaktion*: Hektische Aktivitäten und überstürztes Handeln; Pseudonormalität; Handlungslähmung
2. *Phase der Notgemeinschaft*: Abschottung nach außen; Ablehnung von Hilfsangeboten; Suche nach äußeren Feinden; Nivellierung bereits bestehender Konflikte
3. *Phase des Zerfalls der Notgemeinschaft*: Aufbrechen von früheren Konflikten; Zweifel am Beruf; Erhöhte Krankheitsrate; Ausscheiden von Kollegen
4. *Phase der Restitution und Reorganisation*: Neuorientierung in der Sinn- und Wertfindung.

Als Arbeitsdefinition für den Begriff „Krise“ soll gelten:

Eine *Krise* bezeichnet ein akutes, unerwartetes und belastendes Ereignis, das das gewohnte Gleichgewicht einer Person, Gruppe oder Organisation massiv stört und eine Anpassung oder Bewältigung erfordert. Krisen stellen oft einen Wendepunkt dar, der entweder zu einer positiven Entwicklung und Bewältigung, zur Stagnation oder zu einer weiteren Zuspitzung der Belastungen führen kann.

2.1.4 Trauma

In diesem Abschnitt soll zum einen eine Klärung des Begriffs *Trauma* erfolgen. Zum anderen werden möglichen Auslöser, Reaktionen und Folgen eines traumatischen Erlebnisses ausgeführt. Dieses Unterkapitel ist absichtlich umfangreicher verfasst worden, damit vor allem die Auswirkungen einer Traumatisierung aufgezeigt werden können.

Dieses Grundwissen ist für die Arbeit von Lehrkräften mit Kindern und Jugendlichen essentiell und soll zu einem verschärften, aufmerksameren Blick verhelfen.

In den folgenden Ausführungen geht es ausschließlich um das *psychische Trauma* (die seelische Erschütterung der Psyche eines Menschen), welches sich deutlich von einem Trauma aus medizinischer Sicht unterscheidet.

Hagleitner und Bednar (2007, S. 1) kritisieren den teils widersprüchlichen Gebrauch der Begriffe „Notfall“ und „Krise“ in den Medien und der Fachliteratur. Mit dem Begriff „Trauma“ soll vor allem bei Naturkatastrophen und Großschadensereignissen ein dramatisierendes Bild von nachhaltigen Erkrankungen und psychischen Störungen bei allen Betroffenen gezeichnet werden, das realiter, wie viele Forschungsergebnisse aufzeigen, nicht zutrifft. Deshalb wollen sie in ihrer Arbeit „Notfall und Trauma“ mit einer Begriffsklärung und Eingrenzung der verschiedenen Bedeutungen die erforderlichen psychotherapeutische und klinisch-psychologischen Maßnahmen bei einem „Notfall“ und einem „Trauma“ herausarbeiten.“

Der Begriff „Trauma“ wird aus dem Alt-Griechischen (τραῦμα) abgeleitet. Dort bedeutet er „Wunde“ oder „Verletzung“ (Lackner, 2004, S. 3). Die Autorinnen Reekers & Gloger-Wendland (2016) stellen eine allgemeine Definition zur Verfügung: „Ein Trauma ist allgemein die Verletzung und nachhaltige Schädigung einer bestehenden Struktur“ (S. 6). Der Begriff Trauma bezeichnet auch laut Hausmann (2021) eine „*seelische Wunde*“ oder „*Verletzung*“, welche durch eine oder mehrere traumatische Erfahrungen entstanden ist (S. 41).

Mehrere Autoren (z. B. Lasogga & Gasch, 2011, S. 20; Hagleitner & Bednar, 2007) merken kritisch an, dass häufig die Begriffe Notfall und Trauma synonym gebraucht werden und nicht klar voneinander abgegrenzt scheinen. Hausmann (2021, S. 26) differenziert ebenfalls die Begriffe Notfall und Trauma und fasst zusammen: „*Notfall bezeichnet ein Ereignis, Trauma eine mögliche Qualität des Ereignisses*“. Er beschreibt somit, dass ein kritisches Ereignis ein potenziell traumatisches Ereignis sein kann, das als belastend empfunden wird und zu einer erheblichen Beeinträchtigung der Handlungsfähigkeit bei Betroffenen führen könne – wobei nicht in jedem Fall ein Notfallerleben oder ein stattgefundenes kritisches Ereignis automatisch zu einer Traumatisierung führen. Hagleitner & Bednar (2007) betonen jedoch, dass die Begriffe „Notfall“ und „Trauma“ sowohl in der Notfallpsychologie als auch in der Psychotraumatologie von Interesse sind, wenn es zum einen um die Bedrohung von Gesundheit und Leben und zum anderen um das Erleben und Verarbeiten dieser Ereignisse geht. So kann laut Till (2018) unter Trauma das traumatische Ereignis selbst *oder* der traumatische Zustand einer Person im Sinne ihres aktuellen Befindens und ihrer Reaktionen im Verlauf des Ereignisses *oder* die möglicherweise daraus resultierende psychopathologische Veränderung gleichermaßen verstanden werden.

Eine aktuelle Definition liefert Morgan (2023, S. 1), die das Trauma als Erfahrungen beschreibt, „*die so unfassbar sind, dass sie nur schwierig oder manchmal fast gar nicht in den bestehenden Erfahrungsschatz eingegliedert werden können.*“ Die Autorin legt dar, dass „unfassbare“ Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Gefühl von intensiver Furcht, Hilflosigkeit, Entsetzen, Kontrollverlust zu einer Traumatisierung bei Betroffenen führen kann.

Auch das Gefühl, sich in einer traumatischen Situation macht- oder hilflos zu fühlen – das Gefühl von „Ausgeliefertsein“ zu empfinden – nennt Morgan (2023, S. 16) als ein typisches Merkmal einer Traumatisierung. „*Oft bleiben Einzelschicksale im Dunkeln. Kindesmissbrauch und Vergewaltigungen, Körperverletzungen und seelischer Terror in Partnerschaften und Familien sind traumatische Ereignisse von denen wir selten – und wenn, dann zumeist aus Zufall – erfahren*“ (Morgan 2023, S. 9-10).

Ein *psychisches Trauma* bezeichnet ein Ereignis, das ...

- als entsetzlich und/oder äußerst bedrohlich erlebt wird
- bei den Betroffenen subjektive Hilflosigkeit auslöst
- das Selbst- und Weltverständnis der Betroffenen zutiefst erschüttert
- zu einer unmittelbaren, vitalen Diskrepanz zwischen der erlebten Gefahr und den eigenen Handlungs- und Bewältigungsmöglichkeiten führt
- eine nachhaltige psychische Verletzung bewirkt
- zu einer Reihe von erheblichen bis schweren psychischen Störungen führen kann.

(Fischer & Riedesser, 2023, S. 88; Hausmann 2021, S. 28, 41, 44; Sonneck 2016, S. 13 angelehnt an Cullberg, 1978)

Auslöser eines Traumas

In der Fachliteratur gibt es zahlreiche verschiedene Thesen dazu, welche Faktoren bei der Entwicklung einer Folgeerkrankung auf ein traumatisches Erlebnis mitwirken. Einheitliche Erkenntnisse gibt es nicht, was ebenfalls wieder darauf hinweist, dass das Erleben und die Verarbeitung eines herausfordernden Erlebnisses individuell und von zahlreichen Faktoren abhängig sind.

Hausmann (2021, S. 41) nennt mehrere Anlässe, die ein Trauma auslösen können:

- Plötzlich auftretendes Ereignis, das als lebensbedrohlich wahrgenommen wird oder auch ein solches gewesen ist
- Intensiv erlebte Bedrohung
- Als Betroffener oder aber auch als Zeuge eines besonderen Erlebnisses
- Zwei Arten von Traumatisierungen: menschenverursacht (schlimmer) und naturbedingt
- Kurzfristige (z. B. ein Verkehrsunfall) oder längerfristige Ereignisse (z. B. Fluchterfahrung)

Morgan (2023, S. 19-20) führt ebenfalls einige Beispiele für Ereignisse auf, die zu den Auslösern einer Traumatisierung zählen:

Tabelle 4

Auslöser einer Traumatisierung

Auslöser einer Traumatisierung	
• Entführung oder Geiselnahme • Folter • Freiwilliges oder unfreiwilliges Beiwohnen beim Suizid eines anderen Menschen (z. B. als Lokführer) • Haus- oder Wohnungsbrände • Körperliche Angriffe • Kriegerische Auseinandersetzungen • Kriegsgefangenschaft • Misshandlungen, Körperverletzungen	• Mordversuch • Naturkatastrophen • Raubüberfälle • Schwere Erkrankungen • Schwere Unfälle jeglicher Art • Sexueller Missbrauch • Terroranschläge • Verlust eines nahestehenden Menschen • Vergewaltigung

Lasogga (2011, S 50) weist auf Ausführungen der Autoren Reinhard & Maercker (2004) hin, in denen von der Berechnung einer sogenannten „Traumadosis“ die Rede ist. Ihnen zufolge bestimmen die drei Faktoren *Intensität, Häufigkeit und Dauer* des Ereignisses die Folgen (z. B. in Form einer Posttraumatischen Belastungsstörung).

Zu den möglichen traumatischen Ereignissen, die bei *Kindern und Jugendliche* häufig massive (kurzfristige und langfristige) Auswirkungen haben können, zählen nach Cohen et al. (2009, S. 4) vor allem:

- Körperlicher oder sexueller Kindesmissbrauch
- das Miterleben oder die Opfersituation bei häuslicher, nachbarschaftlicher oder schulischer Gewalt
- schwere Unfälle, z. B. im Straßenverkehr
- potenziell lebensbedrohliche Erkrankungen wie z. B. Krebs, Verbrennungen oder Organtransplantationen
- natürliche oder vom Menschen verursachte Katastrophen
- plötzlicher Tod eines Elternteils, Geschwisters oder Gleichaltrigen und
- das Ausgesetztsein zu Krieg, Terrorismus oder Flüchtlingsbedingungen.

Als Traumasymptome werden kognitive, körperliche und emotionale Verhaltensauffälligkeiten bezeichnet. Diese Symptome decken sich teilweise mit Symptomen einer Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) oder einer Depression (Tabelle 5). Je nach individueller Verarbeitung des traumatischen Erlebnisses können diese Symptome unterschiedlich stark ausgeprägt sein und variieren in ihrer Dauer. Während einige Betroffene sich nach einer gewissen Zeit stabilisieren, können bei anderen Personen langfristige Beeinträchtigungen bestehen bleiben, die einer professionellen Unterstützung bedürfen.

Tabelle 5*(Trauma-)Symptome* (nach Morgan, 2023, S. 24-30)

Symptome	
• Aggressionen und Reizbarkeit • Albträume • Amnesie • Depressionen • Depersonalisierung • Dissoziation • Flashback • Gefühl von Hilflosigkeit • Intrusionen	• Körperliche Reaktionen • Lethargie; emotionale Taubheit • Schreckhaftigkeit und mangelnde Konzentrationsfähigkeit • Tunnelblick • Übervorsichtigkeit und übertriebene Wachsamkeit • Vermeidungsverhalten

Die meisten Betroffenen schildern laut Fischer & Riedesser (2023) häufig ein „*völliges Absorbiert- und Gefangenseins in der Situation, von Depersonalisierung (z. B. neben sich stehen) und Derealisierung (es ist nicht Wirklichkeit, Phantasie, nur ein Traum) sowie amnestische Erfahrungen des Vergessens entscheidender Vorkommnisse*“ (S. 89). Morgan (2023) führt dazu aus: „*Alle diese möglichen Reaktionen dienen dem Selbstschutz und sind nach einem anormalen überwältigenden Erlebnis zunächst normal. Aber wenn diese Reaktionen über längere Zeit oder sogar einen langen Zeitraum anhalten, können sie für den Betroffenen und sein Umfeld unerträglich werden*“ (S. 23). Morgan (2023, S. 30) weist darauf hin, dass die Symptome einer Traumatisierung gleichermaßen als *Selbstheilungsversuche* gelten. Traumatisierte Personen reagieren auf das Erlebte, indem sie körperliche und seelische Symptome entwickeln, um das Ganze zu verarbeiten. Der Verlauf einer psychischen Traumatisierung kann laut Fischer & Riedesser (2023) in drei Phasen eingeteilt werden kann:

1. Traumatische Situation
2. Traumatische Reaktion
3. Traumatischer Prozess

Die traumatische Situation umfasst die inneren und äußeren Umstände, die eine traumatische Reaktion verursachen können. Daran schließt sich die zweite Phase der *traumatischen Reaktion* an, welche die individuellen Abwehr- und Bewältigungsversuche darstellt und auch physische Folgen und Auswirkungen mit sich bringen kann. Die dritte Phase, der *traumatische Prozess*, wird laut Barwinski Fähr (2000) als „*lebensgeschichtlicher Bewältigungsversuch der traumatisierten Persönlichkeit*“ beschrieben. „*Fischer und Riedesser unterscheiden zwischen mittelfristigen und langfristigen traumatischen Prozessen*“ (Barwinski Fähr 2000, S. 4).

Traumatische Erlebnisse können zahlreiche, vielfältige Folgen mit sich bringen. Die Auswirkungen eines Traumas sind immer sehr individuell und von unterschiedlichen Faktoren abhängig. Die Autoren Lasogga & Gasch (2011) merken hierzu außerdem an: „*Ob ein potenziell traumatisierendes Ereignis zu negativen Folgen führt, hängt somit neben den Ereignisfaktoren von den Moderatorvariablen des Betroffenen und der Intervention ab*“ (S. 20). Die Definitionen und Diagnosen richten sich nach der ICD-11 (WHO, 2022).

In diesem Abschnitt sollen nur einzelne, häufig auftretende Folgen eines Traumas dargestellt werden.

Traumafolgestörung

Traumatisierende Erfahrungen werden in der Fachliteratur grundsätzlich in zwei Ausprägungen unterschieden (z. B. Butollo et al., 1999; Garbe, 2015; Maercker, 2013), die in der nachfolgenden Tabelle 6 aufgezeigt werden. Unter *Trauma-Typ I* werden einmalige traumatische Erfahrungen bezeichnet. *Trauma-Typ II* bezeichnet andauernde oder sich wiederholende traumatische Erlebnisse, welche häufig tiefgreifende und schwere Störungen bzw. psychische Probleme nach sich ziehen. Diese beiden Ausprägungen werden bei Maercker (2013, S. 16) um medizinisch bedingte Traumata ergänzt.

Tabelle 6

Traumatypes (nach Maercker, 2013, S. 16)

	Typ-I-Traumata (einmalig, kurzfristig einwirkend)	Typ-II-Traumata (mehrfach, langfristig einwirkend)	Medizinisch bedingte Traumata
Akzidentielle Traumata	• schwere Verkehrsunfälle • berufsbedingte Traumata (z. B. Polizei, Feuerwehr, Rettungskräfte) • kurz andauernde Katastrophen (z. B. Wirbelsturm, Brand)	• lang dauernde Naturkatastrophen (z. B. Erdbeben, Überschwemmungen) • technische Katastrophen (z. B. Giftgaskatastrophen)	• akute lebensgefährliche Erkrankungen (z. B. kardiale, pulmonale Notfälle) • chronische, besonders bedrohliche / schwerste Krankheiten (z. B. Malignome, HIV/Aids, Schizophrenie) • als notwendig erlebte intensiv-medizinische Eingriffe (z. B. Defibrillationsbehandlung)
Interpersonelle Traumata ("man-made")	• sexuelle Übergriffe (z. B. Vergewaltigung) • kriminelle bzw. körperliche Gewalt • ziviles Gewalt erleben (z. B. Banküberfall)	• sexuelle und körperliche Gewalt / Missbrauch in der Kindheit bzw. im Erwachsenenalter • Kriegserleben • Geiselnahme • Folter • politische Inhaftierung	• komplizierter Behandlungsverlauf nach angenommenem Behandlungsfehler

Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS)

Eine der häufigsten Traumafolgestörungen ist die *Posttraumatische Belastungsstörung* (PTBS). Im Folgenden sollen daher zwei Kurzbeschreibungen zur PTBS bei Erwachsenen und PTBS bei Kindern erfolgen, um dieses Störungsbild darzustellen.

PTBS bei Erwachsenen: In der Fachliteratur wird als mögliche Folge des Erlebens einer besonders belastenden Situation die *Posttraumatische Belastungsstörung* (PTBS) beschrieben (Hausmann 2021, S. 51-52; Lasogga 2011, S. 58-65; Nikendei 2017, S. 61; Sonneck et al., 2016, S. 52-55). In der Fassung der ICD-11 von 2022 (WHO, 2022) findet man eine komplett überarbeitete Beschreibung der Symptome der PTBS.

Die Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS) ist eine psychische Erkrankung, die als Reaktion auf ein traumatisches Ereignis oder eine Serie von außergewöhnlichen Belastungssituationen auftritt und zu anhaltenden emotionalen, kognitiven und physiologischen Beeinträchtigungen führen kann.

Symptome: Zu den drei Hauptkategorien von Symptomen der PTBS zählen *das Wiedererleben* (Flashbacks, belastende Erinnerungen und starke emotionale Reaktionen auf Ereignisse, die an das Trauma erinnern), *Vermeidung* (Versuche, die Erinnerungen an das traumatische Erlebnis zu vermeiden) und *Übererregbarkeit/Wahrnehmung gegenwärtiger Bedrohung* (Reizbarkeit, Aggressivität, Schreckhaftigkeit). Nach ICD-11 zählen Intrusionen *nicht* mehr zur Symptomgruppe 1 (Wiedererleben).

Ursachen und Risikofaktoren: Eine PTBS kann durch eine Vielzahl von traumatischen Ereignissen (z. B. schwere Unfälle, lebensbedrohliche Krankheiten, sexueller Missbrauch, Kriegserfahrungen) ausgelöst werden und entwickelt sich meist einige Wochen bis Monate nach dem Erleben der traumatischen Erfahrung. Das Auftreten dieser Störung ist von einer Reihe von Risikofaktoren, die die Entwicklung einer PTBS verstärken können, begleitet. Doch nicht jede traumatisierte Person entwickelt ein solches Störungsbild, da protektive Faktoren den Betroffenen gleichermaßen bei der Verarbeitung des Erlebnisses helfen können.

Diagnose und Behandlung: Die Diagnose einer PTBS erfolgt in der Regel durch umfangreichere klinische Bewertungssysteme (ICD-10, F34.1; ICD-11, 6B40; DSM-5), die die auftretenden Symptome und deren Krankheitsbild von anderen Störungsbildern unterscheiden. Die Prävalenzen von PTBS in Deutschland unterscheiden sich je nach Studie, Erhebungsmethode und Quellen in den Zahlen, so dass keine eindeutige Prognose über ein mögliches Auftreten einer PTBS gegeben werden kann. Lasogga (2011, S. 63) nennt die PTBS auch als Folge eines Notfalls. Wie bei anderen Auslösern ist die Auftretenshäufigkeit aber sehr gering. Ob sich eine PTBS entwickeln kann, hängt auch von den protektiven Faktoren ab, über die die Person verfügt.

PTBS bei Kindern: Laut Hausmann (2021, S. 58) äußert sich die PTBS bei Kindern und Jugendlichen „*teilweise etwas anders als bei Erwachsenen*.“ Neben anderen Autoren weist vor allem Landolt (2009, S. 610) explizit darauf hin, dass insbesondere das traumatische Spiel zu den kindspezifischen Symptomen einer PTBS zählt.

Die Diagnose einer PTBS erfordert nach ICD-11, dass Kinder eine bestimmte Anzahl von Symptomen in drei verschiedenen Symptombereichen aufweisen. Diese drei Bereiche sind (Bassler, 2005):

Wiedererleben: Intrusive, beunruhigende Gedanken oder Träume über das traumatische Ereignis, physische oder psychologische Belastung bei Exposition von Hinweisreizen auf das Trauma; bei jüngeren Kindern das Nachspielen des traumatischen Ereignisses.

Vermeidung und emotionale Taubheit: Das Vermeiden von bestimmten Menschen, Orten, Gedanken oder Situationen, die an das traumatische Ereignis erinnern; emotionale Dissoziation oder Flachheit, die Erwartung einer verkürzten Zukunft; Interessensverlust (keine Lust mehr auf das eigentliche Hobby oder Lieblingsspiel)

Übererregbarkeit und Stimmung: Verstärkte Schreckreaktion, Hypervigilanz, gestörter Schlaf, Irritabilität oder Wutausbrüche.

Trauma bei Kindern

Kinder zählen zu den besonders vulnerablen Personengruppen, da sie aufgrund ihrer physischen, emotionalen und kognitiven Entwicklung in vielerlei Hinsicht besonders schutzbedürftig sind. „Viele Kinder erleben während ihres Heranwachsens belastende Erlebnisse.“ (Cohen et al., 2009, S. 4). Doch nicht alle Erlebnisse führen automatisch zu einer Traumatisierung bei Kindern und Jugendlichen, denn die Verarbeitung von besonders herausfordernden oder belastenden Erfahrungen ist immer höchst individuell und abhängig von mehreren Faktoren und Moderatorvariablen, wie dem Alter, (physischem und psychischem) Entwicklungsstand, erlernten Bewältigungsstrategien, Vorerfahrungen, der persönlichen Resilienz oder etwa dem sozialen Umfeld des Kindes. Somit liegt es auf der Hand, dass neben dem Familiensystem insbesondere auch das System Schule eine ganz besondere Verantwortung für Kinder und Jugendliche bei der Verarbeitung von belastenden/traumatisierenden Erfahrungen trägt. Die meisten Kinder verbringen (außerhalb der Ferienzeiten) an 5 Tagen in der Woche i. d. R. zwischen 5-8 Stunden täglich in der Schule – der Ort Schule gilt dadurch für viele Kinder automatisch als eine verlässliche Konstante und kann als „Lebensmittelpunkt“ bezeichnet werden. Daher soll an dieser Stelle bereits darauf hingewiesen werden, dass Lehrkräfte eine ganz besondere Rolle und Verantwortung für ihre „Schützlinge“ tragen. Lehrkräfte sollten als Bezugspersonen beschützen, begleiten und vor allem: Belastungen oder Symptome einer Traumatisierung überhaupt erkennen können.

Das Erleben von traumatischen Ereignissen kann insbesondere bei Kindern das Vertrauen in andere Menschen und das Selbstwertgefühl beeinträchtigen, ihre Entwicklung stören oder langfristige Folgen für ihre psychische Gesundheit haben. Es ist also absolut klar, dass betroffene Kinder von Erwachsenen – und dazu zählen insbesondere Lehrkräfte als Bezugspersonen der Kinder – bestmöglich während ihres Heranwachsens begleitet und unterstützt werden müssen. Auf weitere kindspezifische Traumasymptome, Auswirkungen eines Traumas bei Kindern, mögliche Hilfen, Therapien usw. soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.

Anders als bei der Posttraumatischen Belastungsstörung verhält es sich bei der anhaltenden Trauerstörung, welche vor allem durch den Verlust einer nahestehenden Person entstehen kann. Ein solcher Verlust ist häufig für die betroffenen Personen so schmerzhaft, dass sie diesen Verlust als traumatisches Ereignis verspüren. Daher soll nachfolgend eine kurze Übersicht zu Merkmalen und Symptomen der Anhaltenden Trauerstörung (ATS) erfolgen, um die typischen Merkmale und Symptome dieses Störungsbildes aufzuzeigen.

Anhaltende Trauerstörung

Nach Maercker und Eberle (2022, S. 66-67) kann eine anhaltende Trauerstörung (ATS) nach dem Verlust einer nahestehenden Person (wie Partner, Elternteil, Kind) auftreten.

Daraus kann eine individuelle Trauerreaktion entstehen, die häufig durch intensive Sehnsucht oder starkes gedankliches Verhaftetsein an die verstorbene Person oder die Todesumstände gekennzeichnet ist. In der ICD-11 müssen für eine Diagnose mindestens eines der beiden Kernsymptome vorhanden sein, wozu zusätzliche Begleitsymptome wie Schuldgefühle, Traurigkeit, Wut, Identitätsprobleme oder emotionale Taubheit auftreten können. Eine anhaltende Trauerstörung kann frühestens sechs Monate nach dem Verlust bei Personen jeden Alters diagnostiziert werden. Die Symptome sich jedoch altersabhängig unterschiedlich. Während Kinder eher kognitiv mit dem Verlust ringen, entwickeln ältere Erwachsene häufiger eine langanhaltende Depression, die sich teilweise in körperlichen Beschwerden manifestiert.

Zusammengefasst besteht der größte Unterschied einer PTBS und einer ATS darin, dass die Posttraumatische Belastungsstörung eine Reaktion auf extrem bedrohliche Situationen ist, während die anhaltende Trauerstörung eine dysfunktionale Verarbeitung eines Verlusts darstellt.

Als Arbeitsdefinition für den Begriff „Trauma“ soll gelten:

Unter dem Obergriff „Psychotrauma“ werden die Begriffe „Traumatische Situationen des Typs I und II sowie medizinisch-bedingte Traumata“, die „Traumatische Reaktion“ und der „Traumatische Prozess“ nach der Definition von Fischer & Riedesser (2003) subsumiert. Ein Psychotrauma umfasst 1. äußere Situationsmerkmale, 2. das subjektive Erleben und das Situationsverhalten sowie 3. psychopathologische (Langzeit-) Effekte, die bei den Betroffenen als Folge der traumatischen Situation auftreten können (Hagleitner & Bednar, 2007, S. 9).

2.1.5 Beteiligte und betroffene Personengruppen schulischer Notfälle und Krisen

Ereignet sich ein Notfall an einer Schule, so sind fast immer mehrere Personengruppen entweder daran beteiligt oder davon betroffen (Karutz, 2020). Grundsätzlich sind zunächst einmal die Begriffe „Beteiligte“ und „Betroffene“ zu unterscheiden.

Die *beteiligten* Personen sind diejenigen, die *direkt* in den Notfall verwickelt und/oder aktiv (durch verschiedenen Funktionen und Verantwortungsbereiche) an dessen Bewältigung beteiligt sind, wie z. B. Ersthelfer (leisten Erste Hilfe), Rettungsdienst (übernimmt die medizinische Versorgung), Feuerwehr (leistet u. a. Brandbekämpfung, retten, evakuieren, bergen), Polizei (sichert z. B. die Unfallstelle ab), das schulische Krisenteam (kann z. B. koordinieren und die Kommunikation unterstützen). Die *betroffenen* Personen sind diejenigen, die direkt von einem Notfall betroffen sind, aber nicht aktiv an der Bewältigung des Notfalls teilnehmen und Hilfe benötigen, wie z. B. Verletzte.

Die Autoren Karutz (2016; 2020) und Lasogga & Gasch (2002) differenzieren in diesem Zusammenhang die betroffenen Personen:

Als *direkt Betroffene* werden die Personen bezeichnet, „die z. B. bei einem medizinischen Notfall als „Patient“ angesehen werden“ (Karutz 2020, S. 46), wozu v. a. Patienten, Augenzeugen, körperlich unverletzt-Betroffene zählen.

Als *indirekt Betroffene* bezeichnet man Personen wie Augenzeugen, Verursacher des Notfalls oder Zuschauer und zufällig Anwesende oder Vorbeigehende, die den Notfall/Unfall unmittelbar miterlebt haben oder auch andere Personen, die ebenfalls vom Notfall betroffen sind (z. B. Angehörige), obwohl sie das Ereignis nicht direkt miterlebt haben.

Ergänzend weist Karutz (2020, S. 45) darauf hin, dass es abhängig vom Notfallereignis auch möglich sein kann, dass einzelne Personen auch in mehreren Rollen gleichzeitig beteiligt und betroffen sein können. Dies gilt z. B. für Lehrkräfte oder die Angehörigen des schulischen Krisenteams, die einerseits als Helfende unmittelbar am Notfallereignis beteiligt sind, jedoch aus der Kenntnis der verunfallten Person oder Gruppe auch betroffen sein können.

Sind Betroffene in mehreren Rollen angesprochen, so spricht man von einer „*Mehrfachbetroffenheit*“, wenn Personen z. B. als Patient, Angehöriger, Augenzeuge und Vermissender gleichzeitig (etwa nach dem Tsunami 2004) von einem Notfall betroffen sind.

Mitchell und Everly (1998) teilen die betroffenen Personen oder Personengruppen in drei Kategorien auf:

Primäropfer: Personen, die unmittelbar/direkt von einer Notfallsituation betroffen sind und damit konfrontiert wurden, wie z. B. Verletzte, Opfer von Gewaltverbrechen, Naturkatastrophen oder Unfällen.

Sekundäropfer: Personen, nicht direkt von einem Notfallereignis betroffen sind, aber in unmittelbarem Kontakt bzw. in einer engen Beziehung zu einem Primäropfer stehen bzw. die sich um die Primäropfer kümmern und durch deren emotionale Belastung beeinflusst werden können. Laut Mitchell & Everly (1998; 2001) sind das vor allem Einsatzkräfte, Augenzeugen und Ersthelfer. Des Weiteren können aber auch Eltern, Familienmitglieder, Freunde und Kollegen zur Personengruppe der Sekundäropfer zählen.

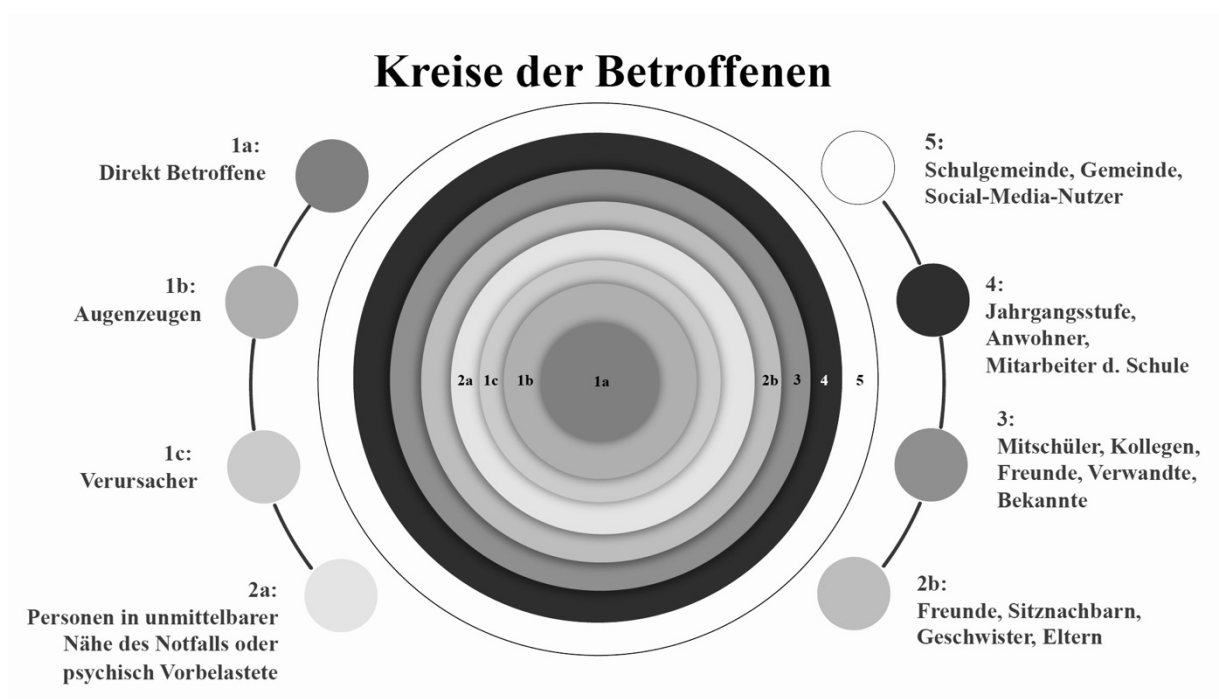
Tertiäröpfung: Personen oder Gruppen, die keine direkte Verbindung zum Primäröpfung haben, aber dennoch durch die Auswirkungen des Ereignisses (Nachrichten-/Medienberichte betroffen sind, wie z. B. Angehörige, Freunde, Kollegen und weitere Familienangehörige.

Im Kontext schulischer Notfälle ist es wichtig, die Unterscheidung zwischen den beteiligten Personen und den betroffenen Personengruppen zu verstehen und zu beachten, da deren Bedürfnisse und Anforderungen während und nach einem Notfall unterschiedlich sind. Zu einer Schulgemeinde gehören immer mehrere Personengruppen, die häufig in einem Abhängigkeitsverhältnis zueinanderstehen, wie beispielsweise Schüler, Lehrkräfte, Eltern und weitere Mitglieder der Schulgemeinde. Allerdings sind nicht immer alle Gruppen einer Schulgemeinde gleichermaßen an einem Notfallereignis beteiligt oder von diesem betroffen. Deshalb ist es notwendig, die betroffenen Personengruppen genauer zu identifizieren, um die Versorgung sowie entsprechende Nachsorgemaßnahmen gewährleisten und sicherstellen zu können.

Zudem soll dadurch auch niemand vergessen werden, wie z. B. (indirekt) betroffene Eltern eines Kindes, das in der Schule ein Notfallereignis erlebt hat. Für eine systematische Erkennung und Berücksichtigung der unterschiedlichen Grade der Betroffenheit empfiehlt es sich, mit den sogenannten *Kreisen der Betroffenheit* (Englbrecht & Storath, 2005; Karutz, 2020) zu arbeiten (Abbildung 5).

Abbildung 5

Kreise der Betroffenheit (eigene Darstellung, angelehnt an Karutz, 2020; die Zuordnung von Betroffenen ist angelehnt an Englbrecht und Storath, 2005)



Die „*Kreise der Betroffenheit*“ sind so aufgebaut, dass im Zentrum der Kreise zuallererst die *direkt betroffenen Personen* (1a) stehen, welche es auch primär zu identifizieren und versorgen gilt. Bei dieser Personengruppe ist die höchste Betroffenheit und Belastung zu erwarten.

An das Zentrum schließen die Kreise 1b (Augenzeugen) und 1c (Verursacher) an, die ebenfalls stark betroffen sein können, da sie das Notfallgeschehen unmittelbar miterlebt haben.

In den Kreisen 2a und 2b werden die Personen aufgeführt, die zu einem direkt Betroffenen in einer engen persönlichen Verbindung stehen oder in deren unmittelbarer Nähe des Notfallortes präsent waren.

Die weiteren Kreise (3-5) umfasse alle weiteren Personengruppen, die durch das Krisengeschehen betroffen sein könnten. Auch diese Menschen gilt es unbedingt im Auge zu behalten, damit niemand vergessen oder übersehen wird. Bei einem Unfall in einer Schule kann es durchaus sein, dass z. B. die Schulsekretärin zu den stark Betroffenen zählt, da sie das Ereignis zwar nicht direkt miterlebt hat, aber den betroffenen Schüler oder die Lehrkraft kennt und (genauso wie Freunde und Verwandte) eine emotionale Verbindung zu diesen hat.

Im Rahmen schulischer Krisenintervention ist es besonders wichtig, die betroffenen Personengruppen mithilfe der „Kreise der Betroffenheit“ zu unterteilen und zu berücksichtigen, damit der Blick auch auf die Personen fällt, die man vielleicht zunächst gar nicht im Blick hatte. So werden z. B. als indirekt Betroffene die Eltern eines Schülers oder einer Schülerin mit beachtet, die vielleicht ohne strukturierte Analysen vergessen werden würden. Deshalb sollte diese Analyse allen Verantwortlichen einer Schule, wie den Schulleitungsmitgliedern und dem schulischen Krisenteam, aber auch den Lehrkräften ein bekanntes Mittel sein. Zahlreiche schulische Krisenteams und Schulpsychologen verfügen bereits seit mehreren Jahren in einigen Bundesländern u. a. über das vorgestellte Analyseinstrument „Kreise der Betroffenheit“ und können dies im Akutfall zur raschen Identifizierung betroffener Personen bzw. Personengruppen nutzen (eine entsprechende Handreichung findet sich z. B. in Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2022, S. 29-31).

In schulischen Notfällen zählen meist Kinder und Jugendliche zu den Betroffenen. Weitere betroffene Personengruppen können im schulischen Kontext Lehrkräfte, Schulleitungsmitglieder, Sozialpädagogen, Teilhabeassistenten, Schulsozialarbeiter, Eltern und weitere Familienmitglieder sowie sonstige Mitglieder/Mitarbeitende der Schulgemeinde wie Schulsachbearbeiter bzw. Schulsekretärinnen oder Hausmeister sein. Zudem kann es durchaus vorkommen, dass auch Besucher oder Handwerker zu den betroffenen Personengruppen eines schulischen Notfallereignisses gehören.

Kinder und Jugendliche gehören (neben alten Menschen, psychisch Erkrankten, Personen mit Migrationshintergrund etc.) zu den „besonderen Personengruppen“, da sie als besonders vulnerabel gelten (z. B. Andresen et al., 2015; Bauer & Wiezorek, 2016). Doch auch Lehrkräfte können durchaus als vulnerabel bezeichnet werden (Burghardt et al., 2017). Aus diesem Grund stehen in dieser Forschungsarbeit diese besonders vulnerablen Personengruppen im Mittelpunkt aller Überlegungen: *Schüler und Lehrkräfte*. Weiterhin soll für die Ausführungen dieser Arbeit gelten, dass sich sämtliche Überlegungen hauptsächlich auf Primär- und Sekundäropfer beziehen werden und weniger auf die Gruppe der Tertiäropfer, zumal sich das Forschungsvorhaben ohnehin auf Maßnahmen aus dem Bereich der Primärprävention konzentriert.

Die Verarbeitung und Bewältigung von Notfallereignissen ist letztendlich immer davon abhängig, wie sehr die *individuellen Risikofaktoren* in einem ausgeglichenen Verhältnis zu den *individuellen Schutzfaktoren* stehen.

2.1.6 Belastungen bei betroffenen Kindern

In diesem Teil soll es um mögliche Belastungen bei betroffenen Kindern gehen, die aufgrund eines *Notfallereignisses* entstehen können. Es soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass Belastungen und Reaktionen auf Notfälle bei Kindern (wie auch von Erwachsenen) immer *hoch individuell* sind (Hausmann, 2021, Karutz, 2020 und 2024). Außergewöhnliche Ereignisse werden stets von allen Betroffenen anders wahrgenommen, subjektiv empfunden wie bewertet. Daher geht es in den nachfolgenden Beschreibungen um die Darstellung *möglicher* Belastungen, welche keinesfalls alle auftreten müssen oder gar bei jeder betroffenen Person vorkommen. Auch wenn Belastungen personenspezifisch wahrgenommen werden können, soll in diesem Kapitel eine deutliche Eingrenzung bzw. Fokussierung auf die Auswirkungen eines Notfallgeschehens bei Kindern vorgenommen werden. Da vor allem Lehrkräfte ausreichende Kenntnisse darüber verfügen sollten, um stützen und begleiten zu können, scheint es sinnvoll, die kindspezifischen Faktoren darzustellen, um den Erwachsenen diese aufzuzeigen. Selbstverständlich können die meisten Beschreibungen der Belastungen, Reaktionen (Kapitel 2.1.6 & 2.1.7) und Folgen (Kapitel 2.1.8) gleichermaßen auf Erwachsene zutreffen. Karutz (2020, S. 73) betont, dass das individuelle Belastungserleben von zahlreichen Moderatorvariablen abhängig ist. Durch die nachfolgenden Ausführungen soll aber sehr deutlich werden, wie breit das Spektrum an möglichen Belastungen und Reaktionen sein kann.

Gasch (2011, S. 41) führt zum Notfallereignis aus, dass ein Notfall für die Opfer etwas völlig Neues sein kann, das sie bisher nicht erlebt haben. Es stürzt eine Vielzahl von nicht bekannten und somit irritierenden Eindrücken auf das Notfallopfer ein (Empfindungen, Gefühle, Gedanken). Wichtig ist dabei festzuhalten, dass dabei das subjektiv erlebte Empfinden, nicht die objektive Neuheit des Ereignisses für entsprechende Reaktionen ausschlaggebend ist. Gasch (2011, S. 37) spricht von *Primär-, Sekundär- und Tertiärbelastungen*, wobei die tertiären Belastungen nicht aus der äußeren Situation des Notfalls stammen, sondern aus den psychischen Reaktionen, die der Notfall verursacht. Dabei gilt für die Primärbelastung: „In einem Notfall wird eine komplizierte Folge von hormonellen Reaktionen zunächst vom Thalamus und dem limbischen System (Mandelkern, Amygdala) in Gang gesetzt. Der Körper reagiert mit einer „Notfallschaltung“ (Gasch 2011, S. 40). Nach Karutz (2020, S. 59) werden *psychologische* und *physiologische* Belastungen unterschieden (Abbildung 6), welche im folgenden Abschnitt erläutert werden sollen.

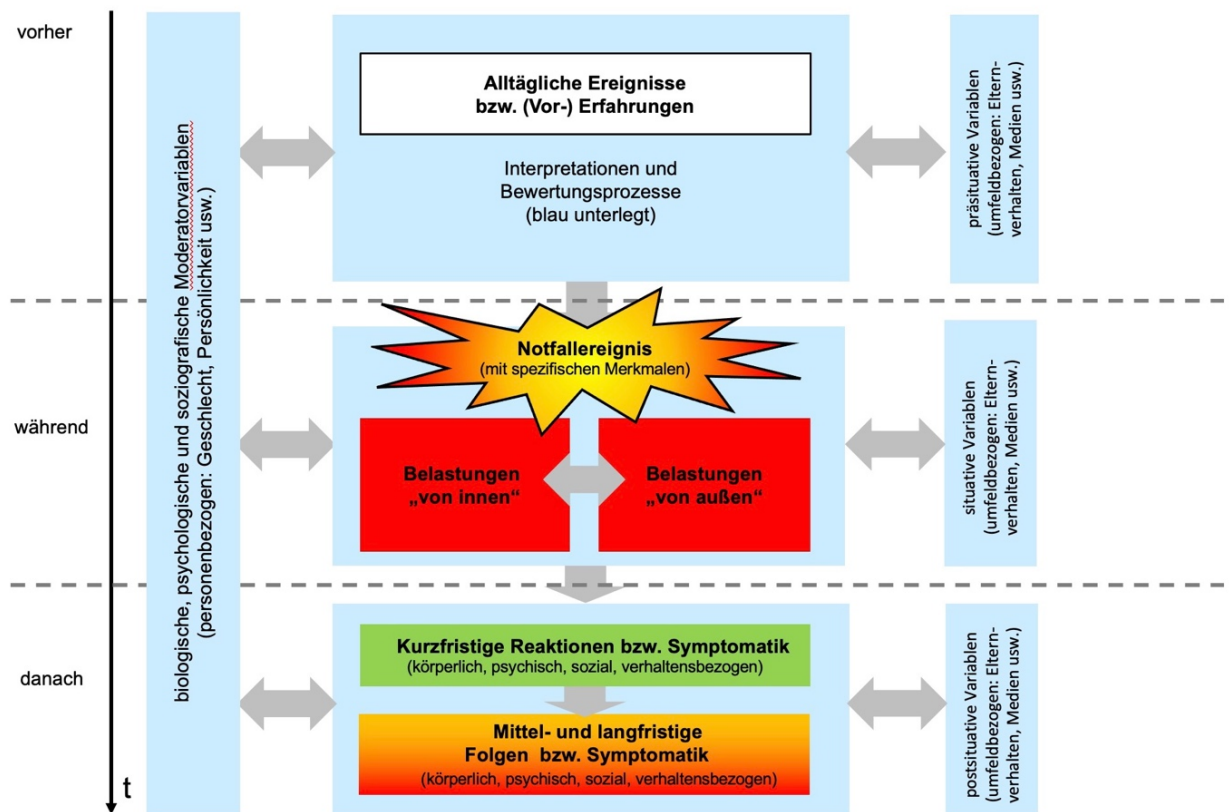
Psychologische Belastungen bei Kindern: Karutz (2020, S. 60) unterscheidet zwischen individual- und sozialpsychologischen Belastungsfaktoren. Wie sehr sich die individualpsychologischen Belastungen auswirken, hängt von den individuellen Merkmalen, die dem betroffenen Kind oder Jugendlichen eigen sind, etwa Persönlichkeit, Gedanken, Erfahrungen, Furcht und Erwarten. Die sozialpsychologischen Belastungen entstehen durch die Wechselwirkung des Betroffenen mit anderen Menschen.

Zu den *individualpsychologischen Belastungen* zählen laut Karutz (2020, S. 61) die Neuheit eines solchen Ereignisses und das fehlende Wissen darüber, wie man als Kind ohne Vorerfahrungen mit einem solchen Ereignis umgehen kann, ebenso wie der persönliche Kontrollverlust wegen mangelnder Handlungsoptionen. Auch eine gewisse Form von Sprachlosigkeit kann bei Kindern in einem Notfall erleben auftreten, welche sich aufgrund von fehlenden Verbalisierungsfähigkeiten – insbesondere bei jüngeren Kindern – ergeben kann.

Sozialpsychologische Belastungen bei Kindern können ebenfalls vielfältig sein. Das Einnehmen einer „Froschperspektive“, durch die ein Kind ein Notfallgeschehen „von unten nach oben“ wahrnimmt und sich dadurch bedroht fühlt, kann beispielsweise zu diesen Belastungen gehören. Genauso aber auch der Anblick von Notfallspuren, die Empathie gegenüber einem Notfallopfer, die Anwesenheit von Zuschauern, Medienvertretern oder auch das altersunangemessene Verhalten anderer Menschen gegenüber dem Kind. Besondere verbale Äußerungen (die vom Kind als unangenehm oder bedrohlich empfunden werden) können als belastend von einem Kind empfunden werden (Karutz 2020, S. 63-68; Gasch 2011, S. 286). Es können laut Gasch auch ambivalente Gefühle auftreten, wenn es weitere Notfallopfer gibt und das Kind zwischen Mitgefühl, Schuldgefühl etc. schwankt. Zudem kann auch das Verhalten der Helfer ebenfalls als deutliche Belastung empfunden werden; bei negativem Verhalten könnte es zu einer „Sekundärtraumatisierung“ führen (Gasch 2011, S. 44).

Abbildung 6

Das Erleben eines Notfalls bei Kindern (Karutz 2024, S. 40)



Physiologische Belastungen bei Kindern: In diesem Bereich der möglichen Belastungen werden *interne* und *externe* Belastungen unterschieden (Karutz 2020, S. 68-71):

Interne physiologische Belastungen: Zu den internen physiologischen Belastungen bei Kindern zählen zum einen Schmerzen, die jedes Kind ganz subjektiv und individuell wahrnimmt und die oftmals für Kinder schwer lokalisierbar sind. Ein durch einen Notfall verstärktes Durstgefühl, Bewegungseinschränkungen (z. B. bei einer Geiselnahme) und sensorische Empfindungen (wie z. B. Herzrasen) können ein Kind ebenfalls verunsichern und belasten.

Karutz (2020, S. 70) weist darauf hin, dass das Erleben/Empfinden von außergewöhnlichen Belastungen und Empfindungen bei sensiblen Kindern durchaus weitere, stärkere Reaktionen wie z. B. eine Angst- oder Panikattacke auslösen können. Gasch (2011, S. 43) ergänzt hierzu, dass Schmerzen häufig Angst erzeugen können, die physiologische Folgen wie einen erhöhten Blutdruck nach sich ziehen können. Aber auch die umgekehrte Reaktion ist denkbar: Bei starker Aufregung werden „Herzschmerzen“ berichtet, die auf keine äußeren Verletzungen zurückzuführen sind und ihre Ursache in psychologischen Auslösern haben.

Externe physiologische Belastungen: Zu den externen physiologischen Belastungen bei Kindern können unangenehme Gerüche, (z. B. Brandgeruch), Lärm, Stille und Geräusche, Hitze und Kälte als auch Licht & Dunkelheit zählen (Gasch 2011, S. 40-41; Karutz 2020, S. 71-72). Auch diese Belastungsfaktoren gilt es insbesondere bei der Betreuung betroffener Kinder zu beachten, da Kinder solche physiologischen Belastungen weniger adäquat kompensieren können als Erwachsene.

2.1.7 Reaktionen Betroffener

Das Erleben eines Notfalls ist bei Kindern (wie auch bei Erwachsenen) höchst individuell. Die zuvor dargestellten möglichen Belastungen können bei Kindern aufgrund von Moderatorvariablen, die nachfolgend erläutert werden, zu sehr unterschiedlichen (Belastungs-) Reaktionen führen. Biologische, soziografische und psychologische Moderatorvariablen verstärken oder verringern die individuellen Belastungen je nach ihrer Wirksamkeit (Bengel et al., 2009; Karutz 2020). In Abhängigkeit von der Wirkung dieser Moderatorvariablen unterscheidet man *Protektive* und *Risikovariablen*. Karutz (2020, S. 73; 77) spricht diesbezüglich von „*komplexen Wechselwirkungen*“ und hebt hervor, dass „*nicht alle Moderatorvariablen gleich stark wirksam sind.*“

Um die menschlichen Reaktionen auf ein herausforderndes Ereignis verstehen zu können, haben Lazarus und Folkman bereits 1984 ein etabliertes Modell für den Bereich der Klinischen Psychologie und der Gesundheitspsychologie entwickelt, das bis heute der psychologischen Stressforschung als Grundlage dient: das *transaktionale Modell*. Dieses Modell stellt dar, dass jede Stressreaktion aus einer Wechselwirkung zwischen der Person und den Anforderungen besteht, wobei die subjektive Bewertung eines potenziellen Stressors absolut individuell erfolgt und somit das Stressempfinden herbeiführt (Wempe 2019, S. 20).

Die Autoren unterteilen die Reaktionen in insgesamt vier aufeinanderfolgenden Stufen (Wempe 2019, S. 20):

1. *Primäre Bewertung*: In dieser Phase wird von der betroffenen Person eine subjektive Bewertung vorgenommen und somit beurteilt, ob die Situation als herausfordernd, bedrohlich oder schädlich empfunden wird.
2. *Sekundäre Bewertung*: In der zweiten Phase erfolgt eine Einschätzung der verfügbaren Ressourcen und Bewältigungsmöglichkeiten, um mit der Belastung umgehen zu können.
3. *Bewältigung*: Die Person schafft eine Neubewertung der Belastungssituation, in dem sie aus den vorausgegangenen zwei Phasen eine neue Perspektive einnimmt und sich für geeignete/vorhandene Bewältigungsstrategien entscheidet.
4. *Reevaluation*: Es erfolgt eine neue Bewertung der Belastungssituation, indem die betroffene Person nach der Anwendung der eingesetzten Bewältigungsstrategien die Wirksamkeit überprüft und diese gegebenenfalls anpasst.

Dieses Modell hebt deutlich das subjektive Stresserleben sowie die Bedeutung von Bewältigungsstrategien hervor, die die individuelle Verarbeitung des Erlebten beeinflussen können. Die Folgen des individuellen Stresserlebens werden in Kapitel 2.1.8 näher erläutert. Kinder und Jugendliche reagieren u. a. auch abhängig davon, wie stark sie bereits VOR dem Notfall oder einer anhaltenden Krisensituation belastet sind.

Die Autorengruppe Hatzichistiou et al. (2011, S. 469-470) weist darauf hin, dass in dem von ihnen entwickelten Modell der Krisenintervention das Wissen um die Bedürfnisse und Reaktionen von Kindern auf Krisen eine wichtige Dimension ist. Die Bedürfnisse der Kinder sind teils ähnlich (allgemeine Entwicklung von Kindern) als auch verschieden, weil sie auf Unterschieden auf den individuellen, familiären und kulturellen Ebenen beruhen. Daneben wurden spezifische Parameter ermittelt, die für die Bedürfnisse von Kindern in Krisensituationen eine Rolle spielen. So sind alle Kinder mehr oder weniger von einer Krise betroffen und zeigen eine bestimmte Symptomatik, die eine Gefährdung der Funktionsfähigkeit und Widerstandsfähigkeit anzeigt. Trotz des individuell unterschiedlichen Ausmaßes dieser Reaktion in Abhängigkeit vom Ausmaß und der Wahrnehmung der Auswirkungen der Krisensituation ist die Bereitstellung von Diensten für das Wohlergehen und die Unterstützung der betroffenen Kinder in jedem Fall wichtig. Untersuchungen des US Department of Health and Human Services (2003) haben ergeben, dass in den meisten Fällen in verschiedenen Ländern die pädagogischen und psychologischen Bedürfnisse der Kinder unbeachtet bleiben. Daher sei die Kenntnis der bestehenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie der Bedürfnisse der Kinder, auf die in einer Krisensituation eingegangen werden sollte, eine grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung effizienter Kriseninterventionsprogramme in Schulen sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene.

Die Reaktion auf ein stressauslösendes Ereignis beschreibt Hülshoff (2017, S. 17) dagegen wesentlich physiologischer:

Das Stressereignis wird zunächst von den Sinneszellen aufgenommen und an den Thalamus im limbischen System weitergeleitet. Dort erfolgt eine Gabelung der Weiterleitung.

Einerseits wird die Großhirnrinde angesprochen, die aus der Information aufgrund von Erinnerungen an ähnliche Situationen ein konkretes Bild generiert, mit dem die Stresssituation differenzierter beurteilt werden kann. Andererseits wird die Information direkt an die Amygdala weitergeleitet, die emotional reagiert und die körperliche Stressreaktion auslöst.

Diese von Hülshoff (2017) beschriebene „physiologische“ Reaktion steht selbstverständlich nicht für sich alleine. So spielen u. a. auch einige individuelle Belastungen, die bereits *vor* dem Notfallereignis bestanden, eine große Rolle.

Nach Wempe (2019) zählen hierzu auch Herausforderungen und Belastungen, die in der mittleren Kindheit und im Jugendalter aufgetreten sein können (Tabelle 7).

Tabelle 7

Herausforderungen und Belastungen (Wempe, 2019)

Herausforderungen und Belastungen

Kindheit

• Entwicklungsaufgaben	• Daily hassles	• Kritische Ereignisse
• Schulische Fähigkeiten	• Hausaufgaben	• Tod naher Personen
• Werte und Normen	• Leistungsdruck	• Gewalterfahrungen
• Positive Peer-Kontakte	• Reibereien	• Verletzungen/ Unfälle
• Rollenverhalten	• Zeitdruck	• Konflikte, Trennung,
• Konzepte ausbilden	• Verplante Freizeit	• Umzug
-

Jugendalter

• Entwicklungsaufgaben	• Daily hassles	• Kritische Ereignisse
• Körperliche Veränderungen	• Zukunftssorgen	• Verluste (Todesfälle)
• Ablösung von Eltern	• Schulische Anforderungen	• Krankheit
• Vorbereitung auf Beruf	• Konflikte mit Peers	• Wegzug eines Freundes
• Gesellschaftliche Verantwortung	• Probleme mit sich selbst	• Trennung der Eltern
• Reife Peer-Beziehungen	• Kontakt zum anderen Geschlecht	• Mobbing
-

Der Notfallpädagoge Karutz (2020) fasst die zahlreichen Faktoren, die die Belastungen und Reaktionen beeinflussen können, zu sogenannten personenbezogenen und situativen *Moderatorvariablen* zusammen. Die personenbezogenen Moderatorvariablen gliedert er in biologische, soziografische und psychologische Variablen, die situativen in prä-, peri- und postsituativ.

Biologische Moderatorvariablen

- *Alter*: Die Reaktionen von Kindern auf ein außergewöhnliches Ereignis sind altersabhängig – umso jünger das Kind, desto vulnerabler und auf Hilfen von Erwachsenen angewiesener ist es.
- *Geschlecht*: Mädchen und Jungen reagieren häufig unterschiedlich auf Notfallereignisse, wobei sich Mädchen meist emotionaler und Jungen eher „cooler“ verhalten (Karutz 2020, S. 74-75).
- *Gesundheit, Konstitution*: Kinder, die bereits vorbelastet oder vorerkrankt (physisch oder psychisch) sind, reagieren u. U. stärker auf Notfallereignisse als resilientere Kinder.

Soziografische Moderatorvariablen

- *Familie*: Ein stabiles familiäres Umfeld kann betroffene Kinder nach dem Erleben eines Notfalles bei der Bewältigung unterstützen. Im Umkehrschluss können fehlende Bindungen innerhalb der Familie für ein betroffenes/belastetes Kind eine zusätzliche Belastung bedeuten, weshalb es auf weitere Hilfen (wie z. B. die Lehrkraft als Bezugsperson) angewiesen ist.
- *Freunde*: Feste Freundschaften können protektiv wirken und bei der Verarbeitung eines erlebten Notfallereignisses zu den stärkenden Ressourcen eines Kindes zählen.
- *Kulturelle und religiöse Prägung*: Jedes Kind kann aufgrund seiner kulturellen und religiösen Prägung ganz individuell auf ein außergewöhnliches Ereignis reagieren.
- *Medien*: Die öffentliche Berichterstattung über ein Notfallereignis (wie z. B. im Fernsehen, auf Social-Media-Kanälen oder in der lokalen Presse) können unterschiedliche Wirkungen auf betroffene Kinder haben. Darum gilt es, Kinder altersadäquat vor Medienberichten zu schützen und sie sensibel zu begleiten.

Psychologische Moderatorvariablen

- *Persönlichkeitsmerkmale*: Die individuelle Persönlichkeit eines jeden Kindes beeinflusst die Bewältigung eines erlebten Notfalles – einige Kinder sind vielleicht optimistischer und emotional stabiler als andere und reagieren dementsprechend weniger stark als Gleichaltrige.
- *Resilienz*: Resilientere Kinder verarbeiten ein Notfallgeschehen sehr wahrscheinlich anders als Kinder, die ohnehin schon bereits vor dem Ereignis vulnerabler waren. Auf die einzelnen Merkmale der Resilienz von Kindern (und Erwachsenen) wird noch in Kapitel 2.3.1 detailliert eingegangen.
- *Kohärenz*: Das Kohärenzerleben eines Kindes trägt dazu bei, dass es Notfälle besser bewältigen kann, indem es seine Umwelt als sinnvoll, verständlich und handhabbar erleben und dadurch besser in der Lage sein kann, mit Stresssituationen umzugehen. Erwachsene, wie z. B. die Lehrkräfte, können dazu beitragen, das Kohärenzerleben eines Kindes zu stärken, indem sie unterstützende und sichere Umgebungen schaffen und den Kindern positive Erfahrungen ermöglichen.
- *Verleugnung*: Der Psychologe Gasch (2011) beschreibt mit „Verleugnung“ eine Verhaltensweise, bei der die „betroffenen Notfallopfer das Geschehen nicht wahrhaben wollen.

Sie verhalten sich so, als wäre der Unfall, der Überfall, das Erdbeben nicht geschehen“ (S. 47).

- Kritisch betrachtet könnte Verleugnung eher als eine psychische Bewältigungsstrategie als Folge eines Notfallerebens eingeordnet werden als das es sich um eine unmittelbare Reaktion handelt.
- *Verdrängung*: Es kommt durchaus vor, dass manche Notfallopfer das Geschehen bzw. Geschehene zwar wahrnehmen, es aber verdrängen und schnell vergessen wollen und vielleicht sogar Hilfe komplett ablehnen (Gasch 2011, S. 47). Auch hierzu ist anzumerken, dass die Einordnung durch Gasch kritisch zu bewerten ist und Verdrängung eher als eine langfristige psychische Bewältigungsstrategie anzusehen ist, anstatt als eine unmittelbare Reaktion auf das Notfallerebnis.
- *Erziehung*: Je nachdem, wie selbstständig und selbstbewusst Kinder erzogen wurden und aufgewachsen sind, unterscheiden sich auch die Reaktionen auf außergewöhnliche Belastungen. Wenn Kinder gelernt haben, wie sie sich helfen können, fühlen sie sich möglicherweise nicht so schnell hilflos in Notsituationen, wie z. B. stark behütete Kinder.
- *Todesverständnis*: Kinder entwickeln – häufig abhängig vom individuellen Alter und Entwicklungsstand – unterschiedliche Vorstellungen vom Tod, was wiederum auch die Reaktionen auf Notfallereignisse variieren lässt.
- *Coping- und Bewältigungsstrategien*: Verfügen Kinder bereits in jungen Jahren über individuelle, funktionale Coping- bzw. Bewältigungsstrategien, so können sie das Erlebte dementsprechend auch anders verarbeiten als Kinder, die noch auf keine adäquaten Strategien zurückgreifen können. Dysfunktionale Bewältigungsstrategien können jedoch dazu beitragen, dass ein Kind negative psychische Notfallfolgen entwickelt (Karutz 2020, S. 88).

Situative Variablen

Das individuelle Erleben eines Notfalls sowie die daraus entstehenden möglichen Belastungsreaktionen und Folgen hängen nicht nur mit personenbezogenen Moderatorvariablen zusammen, sondern werden gleichermaßen durch *situative Variablen* beeinflusst. Diese situativen Moderatorvariablen unterscheiden sich in der zeitlichen Abfolge voneinander und werden in der Literatur (Karutz, 2020) in drei Bereiche unterteilt:

Präsituative Variablen

- *Allgemeine schulische Situation*: Wie ein Notfallereignis in der Schule von den betroffenen Schülerinnen und Schülern (sowie auch von allen weiteren Personen) wahrgenommen und verarbeitet wird, kann durchaus damit zusammenhängen, wie die Schulgemeinde *im Alltag* zusammenhält und wie *stabil* die Beziehungen untereinander sind. Ein stabiles soziales Umfeld bietet Betroffenen nach einem Notfall zunächst Sicherheit und Halt.
- *Frühere kritische Ereignisse bzw. Risiko-Gesamtbelastung*: Wenn ein Kind bereits *vor* einem Notfallereignis durch negative Vorerfahrungen, schwierige Lebensverhältnisse oder aufgrund einer bestimmten Entwicklungsphase belastet war, so ist folglich die Wahrscheinlichkeit negativer Folgen größer.

Vorbelasteten Kindern sollte laut Karutz (2020, S. 91) nach einer Notfallereignis dementsprechend besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, da sie mitunter über weniger Ressourcen für die Bewältigung verfügen als andere.

- *Unmittelbare Vorgeschichte:* Auch das, was unmittelbar vor dem Notfall als Situation herrschte, kann auf das Erleben des Notfallereignisses Einfluss nehmen. Ein heftiger Streit unter Freunden könnte das Erleben negativ beeinflussen und verstärken – genauso könnte eine harmonische, ausgewogene Unterrichtsatmosphäre positive Auswirkungen haben.

Perisituative Variablen

- *Notfalltyp:* Die Art eines Notfalls kann ebenfalls als eine beeinflussende Variable für das individuelle Notfallerleben gelten.
Karutz (2020, S. 92) konstatiert, dass „*man made disaster*“ (z. B. eine Gewalttat) generell als wesentlich belastender erlebt werden als Naturkatastrophen.
- *Dauer:* Auch die Zeitspanne, die das Erleben eines Notfallgeschehens umfasst, hat Auswirkungen auf die Betroffenen, wobei die Belastungen steigen, umso länger das Ereignis andauert bzw. auf die Betroffenen einwirkt.
- *Wahrnehmbarkeit:* Je nachdem, ob und wie genau Kinder ein außergewöhnliches Ereignis überhaupt als ein solches wahrnehmen, resultieren daraus Belastungen – oder eben auch keine. Wenn ein Kind eine Notfallsituation gar nicht als wahrhaft bedrohlich oder gefährlich bewertet, so können bei diesem Belastungsfolgen ausbleiben.
- *Verhalten von Helfern:* Kinder können sich durch die beruhigende Wirkung anwesender oder eintreffender Helfer entlastet und unterstützt fühlen, aber eben auch belastet, wenn das Verhalten als unangenehm oder beängstigend wahrgenommen wird. Helfer sollten – insbesondere gegenüber Kindern – einfühlsam und vorsichtig auf deren Bedarfe und Bedürfnisse eingehen und Grenzen akzeptieren können.
- *Anwesenheit und Verhalten von Bezugspersonen:* Kinder orientieren sich durchaus in einem Notfall an ihren anwesenden Bezugspersonen und reagieren häufig dementsprechend, wie anwesende Erwachsene auf die Situation reagieren. So können Bezugspersonen einerseits z. B. Halt & Sicherheit vermitteln, indem sie sich selbst ruhig verhalten. Andererseits können verängstigte, hilflose Personen eben auch als belastende Faktoren auf die Situation einwirken.
- *Abschluss eines Notfallgeschehens:* Kinder können es als belastend erleben, wenn sie den Ausgang eines Notfallereignisses (wie z. B. erfolgte Rettungsmaßnahmen) nicht mitbekommen und das Ereignis dadurch nicht richtig „abschließen“ können. Karutz (2020, S. 96) verweist an dieser Stelle auf den sogenannten „*Zeigarnik-Effekt*“, der darauf hindeutet, dass Kinder „unerledigte bzw. unterbrochene Handlungen“ stärker in Erinnerung behalten als abgeschlossene. Deshalb sollte es Kindern (wenn die Situation es zulässt) ermöglicht werden, das Ereignis abgeschirmt und begleitet bis zum Ende verfolgen zu können.

Postsituative Variablen

- *Auswirkungen eines Notfallgeschehens:* Je nachdem, wie der Notfall für alle Beteiligten bzw. Betroffenen ausgegangen ist (Verletzungen, Versorgung, Überleben usw.), kann ein betroffenes Kind die Erfahrungen entsprechend verarbeiten.

- *Rahmenbedingungen für Nachsorgemaßnahmen:* Zu den postsituativen beeinflussenden Faktoren zählen auch die Bedingungen, unter denen eine angemessene Nachsorge in Folge eines außergewöhnlichen Ereignisses stattfinden kann. Wenn der Folgetag eines schulischen Notfalls z. B. einen Wochenend- oder Ferientag betrifft, so ist es dementsprechend schwieriger, Angebote (wie Gespräche) für Betroffene zu ermöglichen. Ebenfalls nicht unerheblich ist die Anzahl der Betroffenen, die Nachsorgemaßnahmen benötigen.
- *Konkrete Reaktion des sozialen Umfeldes:* Die Reaktion der Lehrkräfte sowie allen weiteren erwachsenen Personen aus dem nahen Umfeld des betroffenen Kindes spielen ebenfalls eine Rolle für die Verarbeitung des Erlebten. Je nachdem, wie gut sich Kinder verstanden, wahrgenommen, unterstützt und aufgehoben fühlen, entstehen mehr oder weniger schwere Belastungsfolgen für betroffene Kinder.

2.1.8 Folgen von Notfallereleben

Die bisherigen Ausführungen zeigen deutlich auf, dass die Reaktionen auf ein Notfallereignis immer höchst individuell sind, sich im zeitlichen Ablauf unterscheiden und nicht generalisierbar sind. Jedoch gibt es einige typische Reaktionen, die häufiger in akuten Stress- bzw. Belastungssituationen auftreten und anschließend verschiedene *kurz-, mittel- und langfristige Reaktionen* (Kapitel 2.1.7) als auch *kurz-, mittel- und langfristige Folgen* auslösen können. Auch die kurz-, mittel- und langfristigen Folgen auf das Erleben eines Notfallgeschehens variieren stark und sind abhängig von den zahlreichen, dargestellten Variablen. Lasogga (2011, S. 53) betont, dass die Folgen eines Notfallereignisses von den „Belastungen, den Moderatorvariablen, dem Ausgang des Notfalls, dem Verhalten der Helfer, dem Verhalten der Sozialpartner, der Kombination dieser Faktoren“ abhängen. Zudem variiert auch der Verlauf sehr stark.

Kurzfristige Notfallfolgen

Am häufigsten treten nach einem Notfall bei den Betroffenen individuelle kurzfristige Folgen auf (Lasogga 2011, S. 53). Diese bezeichnet Karutz (2020, S. 98) auch als „*Primärfolgen*“. Gasch (2011, S. 48) konstatiert, dass einige Reaktionen auf ein Notfallereleben alltagssprachlich unter der Bezeichnung „*Schock*“ zusammengefasst werden können. Zu den „typischen Schockreaktionen“ zählen u. a. Orientierungslosigkeit, Apathie, Erstarren, Weinen, Schreien, Lachen, Aggressionen, Redebedarf, Ruhe & Gelassenheit. Obwohl die kurzfristigen Folgen eines Notfalls höchst unterschiedlich und individuell sind, lassen sich dennoch einige typische Folgen aufzeigen, die häufiger vorkommen. Diese werden nach Karutz (2020) in *kurzfristige emotionale, kognitive, verhaltensbezogene und körperliche Notfallfolgen* unterteilt.

Kurzfristig emotionale Notfallfolgen: Zu den häufigsten Folgen eines erlebten Notfalles zählt bei Kindern (ähnlich wie bei Erwachsenen) die *Angst*, die aufgrund des außergewöhnlichen Erlebnisses entstehen kann. Daneben können aber auch *Wut, Traurigkeit und Trauer, Schuldgefühle* oder *Schamgefühle bei Kindern* auftreten. All diese Reaktionen sind durchaus „normal“. Darum ist es wichtig, ebendiese als Erwachsener bei Kindern wahrzunehmen und entsprechende Unterstützung anzubieten.

Kurzfristige kognitive Notfallfolgen: Im kognitiven Bereich treten bei Kindern häufiger *Gedanken* auf, die sich um den erlebten Notfall kreisen. Nicht immer (je nach Entwicklungsstand des Kindes) können die Ereignisse gut eingeordnet und verarbeitet werden. Einige Kinder erleben *Intrusionen* (sich aufdrängende Erinnerungen), so dass sie sich immer wieder mit dem Erlebten auseinandersetzen, unruhig sind und manchmal auch sehr „reizoffen“. Zudem können Kinder unter *starken Reaktionen auf Hinweisreize* (z. B. bestimmte Geräusche, die mit dem Notfall verknüpft sind), anhaltenden *Konzentrationsstörungen*, *kompensatorischen Fantasien* (z. B. „Ich darf kein Fenster öffnen, sonst fällt jemand hinaus!“) oder auch unter *Dissoziationen* (wenn das erlebte Geschehen in seine Einzelteile aufgespalten wird) leiden.

Kurzfristige verhaltensbezogene Notfallfolgen: Einige typische Folgen eines Notfalles können sich auf das *Verhalten* eines Kindes auswirken. Zustände von allgemeiner *Erregung*, andauernder *Unruhe* oder verstärkter *Aggression* fallen insbesondere bei Kindern immer wieder als kurzfristige Reaktionen auf ein Notfallereignis auf. Manche Kinder erstarren sogar regelrecht. Bei einigen Kindern zeigen sich unterschiedlich ausgeprägte Formen von *Regression*, was sich als einen Rückgang oder eine Rückentwicklung in bereits erworbenen Entwicklungsstufen oder Verhaltensweisen äußern kann. Kinder könnten z. B. Verhaltensweisen zeigen, die sie bereits überwunden hatten, wie Daumenlutschen, Bettnässen oder Trennungsängste. Einige betroffene Kinder zeigen auch ein Vermeidungsverhalten, durch das sie bestimmten Hinweisreizen aus dem Weg gehen möchten. Häufig ist insbesondere bei jüngeren Kindern das *Posttraumatische Spiel* zu beachten, bei dem das Erlebte immer wieder nachgespielt wird.

Kurzfristige körperliche Notfallfolgen: Ein Notfallerleben kann sich auch auf körperlicher Ebene auswirken und zeigt sich häufiger durch Bauch- oder Kopfschmerzen oder durch Hyperventilation. Zahlreiche Autoren (u. a. Bengel & Hupert, 2010; Hausmann, 2021; Lasogga, 2011; Nikendei, 2017) weisen darauf hin, dass bei einigen Betroffenen als mögliche Reaktion und Folge auf einen erlebten Notfall eine akute Belastungsreaktion bzw. -störung auftreten kann:

Akute Belastungsreaktion bzw. Akute Belastungsstörung

„Nach der Definition des ICD-10 handelt es sich um eine vorübergehende Störung, die sich bei einem psychisch nicht manifest gestörten Menschen als Reaktion auf eine außergewöhnliche physische oder psychische Belastung entwickelt und die im Allgemeinen innerhalb von Stunden oder Tagen abklingt“ (Sendera & Sendera 2013, S. 88).

„Die Abgrenzung der Anpassungsstörungen von zu erwartenden, nicht pathologischen Anpassungs- und Belastungsreaktionen sollte sich durch das Ausmaß und das Erscheinungsbild der Symptomatik, den subjektiven Leidensdruck und die Dauer der Reaktionen ergeben“ (Bengel & Hupert 2010, S. 4).

Mittel- und langfristige Notfallfolgen

Die meisten möglichen *kurzfristigen* Reaktionen und Folgen klingen bereits nach einigen Stunden, wenigen Tagen oder Wochen wieder ab. Die Symptome können sich allerdings auch verfestigen und fortlaufend anhalten oder es entstehen weitere *mittel- und langfristige Folgen* aus dem Erlebten.

Auch können mittel- und langfristige emotionale, kognitive, verhaltensbezogene und körperliche Notfallfolgen unterschieden werden. *Mittel- und langfristige emotionale Notfallfolgen* können beispielsweise eine Angst- bzw. Panikstörung oder Depression sein. Zu *mittel- und langfristigen kognitiven Notfallfolgen* zählen die Veränderung von Grundüberzeugungen oder die Einschätzung der eigenen Vulnerabilität. Als *mittel- und langfristige verhaltensbezogene Notfallfolgen* können soziale Isolation, selbstverletzendes Verhalten, kontrollausübendes Verhalten, eine Sucht, Zwangshandlungen oder die Dissimulation auftreten. Weiterhin könnten sich auch *mittel- und langfristige körperliche Notfallfolgen* herausbilden, wie z. B. die Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS) (siehe Kapitel 2.1.4).

Risikofaktoren: Wie bereits in den Kapiteln 2.1.6 und 2.1.7 beschrieben, ist die erfolgreiche Bewältigung eines Notfalls von zahlreichen Faktoren und Moderatorvariablen abhängig (Gasch, 2011; Ihle et al., 2002; Job et al., 2020; Vloet & Bürger, 2024; Wempe, 2019).

Für die Entwicklung eines Störungsbildes können jedoch einige Faktoren mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit verantwortlich sein (Gasch 2011, S. 50-51; Ihle et.al. 2002). Gasch (2011, S. 50-51) fasst einige Risikofaktoren (nach Egle, 1997) wie folgt zusammen:

- niedriger sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilie
- schlechte Schulbildung der Eltern
- große Familie mit wenig Wohnraum
- Kriminalität oder Dissozialität der Eltern
- psychische Störungen der Mutter oder des Vaters
- mütterliche Berufstätigkeit im 1. Lebensjahr
- früher Verlust der Mutter
- schlechte Kontakte zu Gleichaltrigen
- uneheliche Geburt.

Die Wirkung eines einzelnen Faktors sollte dabei keinesfalls überbewertet werden, da erst das Zusammentreffen mehrerer Variablen zu einem größeren Risiko führt (Gasch, 2011, S. 51).

Protektive Faktoren: Insbesondere die soziale Unterstützung zählt im Zusammenhang mit den individuellen Notfallfolgen zu den protektiven Faktoren. Einige Autoren konstatieren, dass den zahlreichen Risikofaktoren nur wenige protektive Faktoren gegenüberstehen. (Bohl et al., 2023; Erim, 2024; Hasan, 2020). Zu diesen protektiven Faktoren zählen ein positives Selbstbild, Resilienz, Selbstwirksamkeit, frühere Bewältigungserfahrungen, kognitive und körperliche Flexibilität oder Copingstrategien. In Kapitel 2.2.4 werden die Strategien *Resilienz* und *Coping* erneut aufgegriffen und genauer erläutert.

2.1.9 Das Helfersystem an Schulen

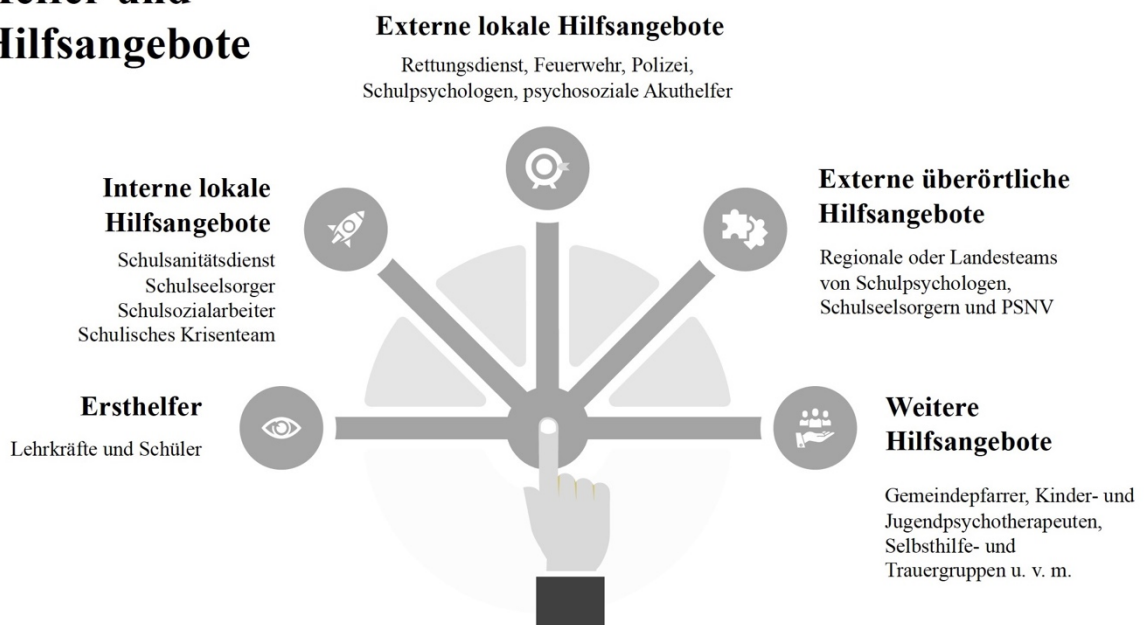
Im Folgenden soll eine kurze Übersicht zu den möglichen Hilfsmaßnahmen für einen schulischen Notfall gegeben werden. Es können an dieser Stelle allerdings nicht alle Hilfs- und Unterstützungsmaßnahmen ausführlich beschrieben werden. Es kann somit lediglich nur ein Überblick zu den möglichen Expertengruppen gegeben werden.

Karutz (2020, S. 48-49) unterscheidet die verschiedenen Helferinnen und Helfer sowie weitere Hilfsangebote anhand einer schematischen Darstellung („Kreise der Helfer bzw. der Hilfen“) nach schulinternen und externen Hilfsangeboten und verdeutlicht, dass meist Lehrkräfte und Schüler als Ersthelfer agieren bzw. agieren müssen. Eignet sich innerhalb der Schule ein Notfall, sind Lehrkräfte „[...] immer als erstes vor Ort und können natürlich auch selbst, meist improvisiert, eine Hilfe leisten“ (Karutz, 2020, S. 50). Diese sind jedoch bisher kaum auf die Bewältigung akuter Notfälle vorbereitet. Daher gilt es, die Handlungsfähigkeit von Lehrkräften zu erhöhen, denn insbesondere Lehrkräfte sollten als „Ersthelfer“ über ausreichende Basiskompetenzen im Bereich „Handeln in Notfällen und Krisen“ verfügen. Diese sollten neben den im Rahmen der „Erste-Hilfe-Ausbildung“ vermittelten Notfallkompetenzen unbedingt auch psychosoziale Aspekte umfassen. Die nachfolgende Abbildung 7 zeigt in Anlehnung an die Ausführungen von Karutz (2020, S. 48) mögliche Helfer und Hilfsangebote für die schulische Krisenintervention.

Abbildung 7

Helfer und Hilfsangebote (nach Karutz, 2020)

Helfer und Hilfsangebote



Zu den *internen Helfern und Hilfsangeboten* zählen laut Karutz (2020, S. 48-49) neben den *Ersthelfern* (Lehrkräfte, Schüler sowie sonstige Mitarbeitende der Schulgemeinde) die *internen lokalen Hilfsangebote*:

Schulsanitätsdienst, Schulseelsorge, Schulsozialarbeit, schulisches Krisenteam. Als *externe Hilfsangebote* gelten zum einen *externe lokale Hilfsangebote* (Feuerwehr, Rettungsdienst, Polizei, Schulpsychologie, psychosoziale Akuthelfer, wie KID/KIT/Notfallseelsorge) und zum anderen *externe überregionale Hilfsangebote* (regionale oder Landesteams der Schulpsychologie, regionale oder Landesteams von Schulseelsorgern, psychosoziale Akuthelfer aus Nachbarstädten oder -landkreisen, Unterstützungskräfte aus weiteren Bundesländern).

Mit *weiterführenden Hilfsangeboten* können Schulen zusätzlich durch Gemeindepfarrer bzw. Seelsorger, Beratungsstellen, niedergelassene Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten, kinder- und jugendpsychiatrische Kliniken, Notfallpsychologen, spezielle mit der Notfallnachsorge beauftragte Unternehmen, soziales Umfeld (Familien, Jugendgruppen, [Sport-] Vereine usw.), Selbsthilfe- bzw. Trauergruppen, Lehrkräfte und Schulleitungen anderer Schulen unterstützt werden.

Auch wenn sich Helfersysteme (nach Schule, Schulform, Standort, Personal etc.) stark unterscheiden, sollten dennoch alle Lehrkräfte eine Übersicht über das vorhandene Netzwerk haben, um in einem akuten Notfall auf geeignete Hilfsmaßnahmen zugreifen zu können und somit die Handlungssicherheit von Lehrkräften (als Ersthelfer) zu erhöhen. Diese Übersicht könnte allen Lehrkräften z. B. bei Dienstantritt am jeweiligen Standort durch schuleigenes Informationsmaterial zur Verfügung gestellt werden. Eine weitere Möglichkeit wäre es, dass das schulische Krisenteam die vorhandenen regionalen Hilfsangebote einmal jährlich im Rahmen einer Gesamtkonferenz präsentiert und alle Kollegen darüber informiert. Letztendlich kommt es darauf an, dass allen im Notfall agierenden Lehrkräften das schuleigene, das regionale Netzwerk und die vorhandenen Strukturen bekannt sind.

Die Unterstützung in Notfällen und Krisenlagen in der Schule erfordert außerdem ein koordiniertes Zusammenspiel verschiedener Akteure. Schulleitung, Schulverwaltung, Lehrkräfte, Feuerwehr, Polizei, Rettungsdienste und externe Hilfsorganisationen tragen gemeinsam dazu bei, die Sicherheit und das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern sowie dem gesamten Schulpersonal zu gewährleisten. Regelmäßige Übungen, klare Kommunikationswege und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit sind dabei entscheidende Elemente, um im Ernstfall adäquate Hilfe leisten zu können. Dies muss also „trainiert“ werden.

Bei schulischen Notfällen und Krisen nimmt häufig die Schulpsychologie eine besondere Rolle ein (siehe Kapitel 2.1.2), die die Schulleitung und das schulische Krisenteam bei der Bewältigung von Krisenlagen berät und unterstützt. Schulpsychologische Unterstützungsmaßnahmen können auch *„Gespräche mit Schulleitungen sowie Klassen- und Beratungslehrkräften über nachfolgende Maßnahmen, Gespräche mit Urhebern von Gewaltdrohungen, Individualberatung direkt betroffener Schüler/ Schülerinnen und deren Eltern, Vorbereitung und Durchführung gemeinsamer Klassengespräche mit Lehrkräften“* sein (Kreis Borken 2011, S. 17). Schulpsychologen bieten den Schulen im Akutfall immer eine psychologische Erstversorgung an, wofür die entsprechenden Ansprechpartner speziell qualifiziert sind (Notfallpsychologie und Traumatologie), um schnelle und angemessene Maßnahmen für die Bewältigung schulischer Krisen zu ergreifen (z. B. die Identifizierung von Betroffenen mit akutem Unterstützungsbedarf, die Bereitstellung und Weiterleitung von Unterstützungsmaßnahmen).

Neben der akuten Krisenintervention bietet die Schulpsychologie selbstverständlich auch mittel- und langfristige Unterstützung an und unterstützt die Schulgemeinde dabei, sich nach Krisen wieder stabilisieren zu können. Auch Notfallseelsorger oder Kriseninterventionsteams unterstützen zusätzlich in der akuten Krise. Diese sind jedoch ausschließlich für die Betreuung betroffener Personen in der Akutsituation zuständig, wohingegen die Schulpsychologie weitaus länger und umfangreicher begleiten und beraten kann.

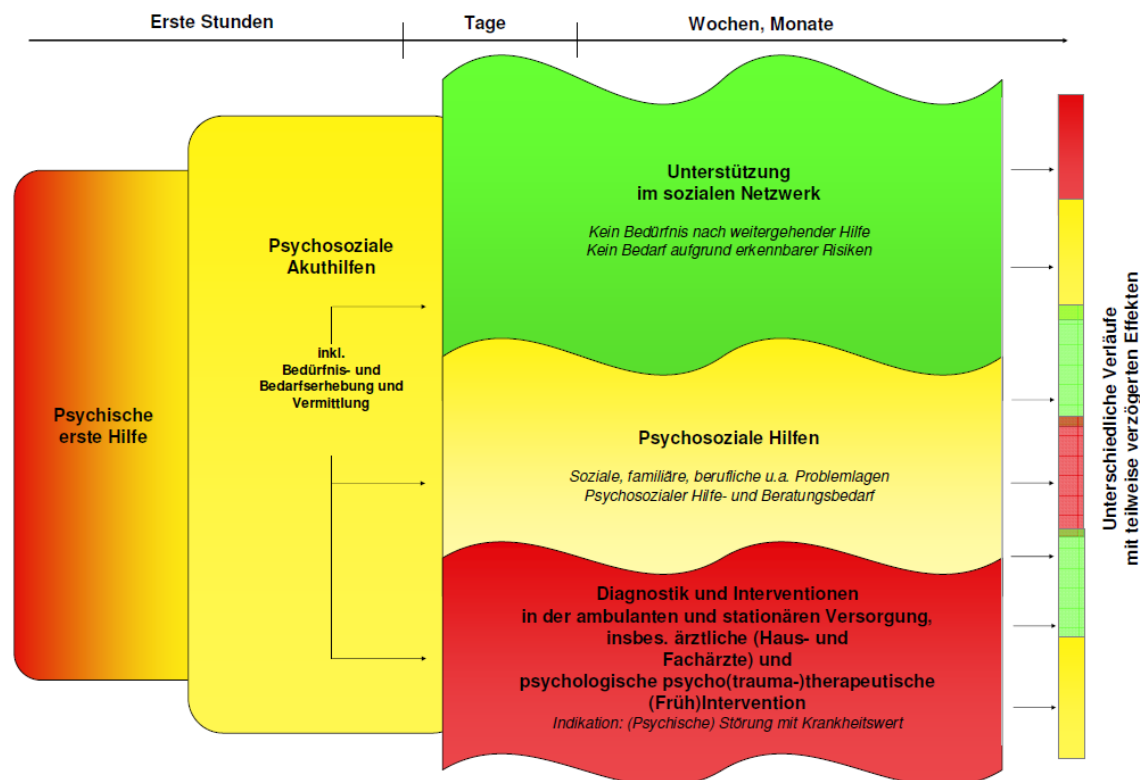
2.1.10 Psychosoziale und notfallpsychologische Hilfe für Notfälle an Schulen

Die psychosoziale Notfallversorgung (PSNV) an Schulen ist eine interdisziplinäre Aufgabe, die von zahlreichen Akteuren in den Bereichen Prävention, Intervention und Nachsorge geleistet wird (siehe Kapitel 2.1.9). Mit dem Begriff der PSNV werden also die Gesamtstruktur und Maßnahmen der Prävention sowie der kurz-, mittel- und langfristigen Versorgung im Kontext von belastenden Notfällen bzw. Einsatzsituationen bezeichnet. Zu den übergreifenden Zielen der schulischen Krisenintervention bzw. Psychosozialen Notfallversorgung (PSNV) gehören v. a.:

- Prävention und Früherkennung von psychosozialen Belastungen
- Intervention bei akuten Notfällen und bei Krisen
- Bereitstellung und/oder Vermittlung professioneller Unterstützungsangebote für Betroffene
- Langfristige und nachhaltige Stabilisierung von Betroffenen.

Eine strukturierte Übersicht über die zeitlichen Phasen und Ebenen der verschiedenen Unterstützungsmaßnahmen nach besonderen Ereignissen bietet Abbildung 8 (Bengel & Becker, 2012, S. 21).

Da sich Schulen stark nach Schulform, Lage, Größe, aber auch Schulkonzept etc. unterscheiden, kann es jedoch kein übergreifendes, allgemeingültiges Konzept für das schulische Krisenmanagement geben. In einigen internationalen Konzepten, wie dem PREPaRE-Modell griechischer Schulpsychologen (Hatzichristiou et al., 2011) – National Association of School Psychologists (NASP) – werden allerdings bereits erprobte, teilweise etablierte als auch evidenzbasierte Strategien zur Krisenintervention an Schulen aufgeführt. Das PREPaRe-Konzept hebt v. a. *präventive Maßnahmen*, wie Schulungen der Lehrkräfte, Risikoanalysen und ein Gefahrenradar besonders hervor. Diese Überlegungen verdeutlichen, wie wichtig präventive Maßnahmen an Schulen sind, um potenzielle Gefahren frühzeitig erkennen und auf Notfälle und Krisen adäquat reagieren zu können.

Abbildung 8*Hilfsangebote im zeitlichen Verlauf* (Bengel & Becker, 2012, S. 21)**Präventive Maßnahmen**

Um den Herausforderungen von Notfällen und Krisen in Schulen wirksam begegnen zu können, spielen zahlreiche mögliche Maßnahmen der Prävention eine bedeutende Rolle. Insbesondere präventive Maßnahmen, die *vor* dem Eintritt eines Ereignisses ergriffen werden, sind essenziell. Präventionsmaßnahmen können sowohl die Wahrscheinlichkeit von Krisen reduzieren als auch die Handlungsfähigkeit aller Beteiligten stärken. Dabei ist es laut Karutz (2020) wichtig, zwischen Vorsorgemaßnahmen, die der Vorbereitung auf potenzielle Notfälle dienen, und *vorbeugenden* Maßnahmen, die darauf abzielen, das Eintreten von Notfällen gänzlich zu verhindern – zu unterscheiden (S. 143). Im Folgenden sollen daher die wesentlichen Elemente der Präventionsarbeit in Schulen näher beleuchtet werden.

Präventionsmaßnahmen für Bildungseinrichtungen sollten möglichst psychologische, organisatorische und technische Maßnahmen umfassen. Zur psychologischen Prävention gehören u. a. die Stärkung der Selbsthilfefähigkeit, Resilienzförderung für alle Mitglieder der Schulgemeinde und auch die Förderungen der Entwicklung von psychosozialen bzw. Krisenkompetenzen (z. B. durch Schulungen für Lehrkräfte oder Unterrichtseinheiten für Schüler). Organisatorische Präventionsmaßnahmen umfassen schulische Krisenteams, regelmäßige Übungen und fest etablierte, gut durchdachte Strukturen für das schulische Krisenmanagement. Zur technischen Prävention zählen Sicherheitsvorkehrungen, klare Kennzeichnungen und eine funktionsfähige Notfallausrüstung.

Lasogga & Gasch (2011, S. 23-24) betonen die Notwendigkeit präventiver Maßnahmen und empfehlen die Entwicklung von geeigneten Materialien und Schulungsprogrammen für Laien, professionelle nicht-psychologische Helfer (z. B. Rettungskräfte, Polizeibeamte etc.) und Psychosoziale Notfallhelfer (Notfallseelsorger, Kriseninterventionsteams).

Bei der Literaturrecherche zu Präventionskonzepten ist u. a. eine Übersicht geplanter Maßnahmen der Landrat-Gruber-Schule positiv aufgefallen, welche nachfolgend abgebildet wird:

Allgemeine Prävention

- Es gibt eine Willkommenskultur mit Einführungswochen und erlebnispädagogischen Veranstaltungen.
- Der positive Bezug aller zur Schule wird gestärkt.
- Partizipation: Alle Schülerinnen und Schüler werden bestmöglich in das Schulleben integriert und werden an Entscheidungen beteiligt.
- Das Leitbild der Schule wird gelebt, Lehrkräfte sind aktive Vorbilder.
- Das Regelwerk der Schule wird kommuniziert und konsequent pädagogisch eingesetzt.
- Die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler wird bewusst gefördert.
- Alle Schülerinnen und Schüler bekommen einen Coach/Tutor aus dem Schulkollegium.
- Mit dem internen Beratungsnetzwerk bietet die Schule eine Anlaufstelle für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte an.
- Das Gebäude ist freundlich und bietet attraktive Arbeits- und Aufenthaltsbereiche.
- Schülerinnen und Schüler werden an der Ausgestaltung beteiligt.
- Aus Sicherheitsgründen werden Kennzeichnungen von Unterrichtsräumen auch im Inneren der Räume an den Türen angebracht.
- Ein gut funktionierendes Kommunikationssystem wird angeschafft, um den Schullalltag besser zu organisieren.
- Es gibt regelmäßige Sicherheitschecks an Gebäuden, Ergebnisse werden dem Schulträger gemeldet.
- Eindeutige Kennzeichnung von Schulgebäuden und Eingängen zur besseren Orientierung für Rettungskräfte.

Krisenprävention

- Alle Kolleginnen und Kollegen sind für Gefahrenpotenziale sensibilisiert und handlungsfähig.
- Es gibt ein organisiertes und bekanntes Krisenmanagement-System. Die entsprechend fortgebildeten Kolleginnen und Kollegen sind nach innen und außen vernetzt.
- Das Krisenteam entwickelt das Krisenkommunikationskonzept kontinuierlich weiter und sorgt für die nötigen Fortbildungen.
- Das erweiterte Krisenteam trifft sich mindestens zwei Mal im Jahr zur Aussprache und gegebenenfalls zur Umorganisation. Es arbeitet mit externen Partnern zusammen.

Quelle: Ridder, R. de (2014). „Wir können uns noch besser auf Krisen vorbereiten!“ DGUV plus-punkt. 3. Ausgabe, S. 6.

Eine umfangreiche, gut strukturierte und fest etablierte Prävention ist für die Bewältigung schulischer Notfälle und Krisen schlichtweg unerlässlich. Dies betonen auch die griechischen Psychologen, die seit vielen Jahren an Präventionskonzepten für Schulen arbeiten. Hatzichristiou et al. (2011, S. 467) haben das von ihnen entwickelte Modell, wie oben erwähnt, PRE-PaRE genannt. Das ist ein Akronym für ein komprimiertes, evidenz-basiertes Curriculum für die Aktivitäten eines Krisenteams während der vier Stadien einer Krise: Vorbeugen, Bereitsein, Reaktion und Wiederherstellung. Die Autoren empfehlen für die Mitglieder eines Schulkrisenteams ein hierarchisches und sequentielles Vorgehen. Sie sollen geschult und vorbereitet sein für das Erkennen psychologischer Traumata; zu den Aufgaben zählen des Weiteren die Wiederherstellung der physischen Gesundheit und des Gefühls der Sicherheit; die Mitglieder können das Risiko psychologischer Traumata bewerten. Interventionen werden bereitgestellt und auf psychologische Bedürfnisse reagiert. Schließlich erfolgt die Überprüfung der Wirksamkeit von Krisenprävention und -intervention. Für das Modell sind Schulung und Vorbereitung für eine wirksame Reaktion und Erholung entscheidend. Daher sieht das Modell spezielle Schulungen für psychosoziale und andere pädagogische Fachkräfte vor, die bei der Entwicklung eines Notfallplans und bei der Bildung von spezialisierten Kriseninterventionsteams unterstützen.

Laut Hatzichristiou et al. (2011) entscheidet also vor allem die *Reaktion* einer Schule über die kurz- und langfristigen Auswirkungen einer Krise auf die Schulgemeinschaft. Zur schulischen Krisenintervention gehören neben Präventionsmaßnahmen auch die Vermittlung von gemeinsamen Werten (v. a. in Bezug auf Familie, Schule, soziale Organisation, Selbstverständnis und Identität, kulturelle Wahrnehmungen von Krisen, Wohlbefinden usw.).

Beerlage (2015) konstatiert, dass psychosoziale Versorgung nicht die Aufgabe einzelner Berufsgruppen oder Experten sei, sondern eben „*eine Handlungsorientierung und Versorgungslogik, die auf einem wissenschaftlichen bio-psychosozialen Modell der Entstehung und Aufrechterhaltung psychischer Belastungen sowie Wiederherstellung psychischer Gesundheit im sozialen Lebenszusammenhang basiert*“ (S. 9–10). Ziel sollte es sein, durch enge, interdisziplinäre Zusammenarbeit die psychische Gesundheit aller Personen einer Gemeinschaft zu fördern.

Die argentinische Psychologin Bentolila (2015) betont im Konzept „PROSAMIC“, dass ein vielseitiges Set an Interventionsmaßnahmen verfügbar sein sollte. Dieses dient als „Werkzeugkoffer“, aus dem je nach den individuellen Bedürfnissen und Anforderungen der Betroffenen passende Maßnahmen ausgewählt werden können.

„*Das Konzept zum Schutz der psychosozialen Gesundheit ist nicht ausschließlich ein Feld für spezialisierte Fachleute, im Gegenteil: Es stützt sich auf den Grundsatz, dass sämtliche Akteure, welche bei Notfällen und Katastrophen auftreten, aus- und weiterzubilden sind.*“

(Bentolila, S. 64–65).

Karutz (2020) führt mögliche Maßnahmen zur Prävention an Schulen in einer Übersicht zusammen:

Tabelle 8*Vorbeugende Maßnahmen für Schulen* (Karutz 2020, S. 144)

Psychologische Prävention	Organisatorische Prävention	Technische Prävention
Selbstklärung	Schulisches Notfallteam	Gebäudezustand
Resilienzförderung	Vernetzung	Ausstattung
Notfälle als Lernthemen	Notfallpläne	Alarmsignale
Notfallübungen	Schulsanitätsdienst	Kennzeichnungen
Risiko- bzw. Gefahrenana- lyse	Zusätzliche Einsatzdienste	Flucht- und Rettungswege
Gefahrenradar	Spezielle Präventionsprogram- me	Schülerbriefkasten
	Aufsicht	Sonstige technische Sicher- heitsmaßnahmen
	Regelungen und Absprachen	
	Beratungsangebote	
	Sonstige Prävention	

Intervention

In einer akuten Krisensituation umfassen Interventionen alle unmittelbaren Maßnahmen, die den Betroffenen Stabilität und Sicherheit vermitteln können. Hausmann (2021, S. 29-30) definiert in allgemeinerer Form den Begriff Krisenintervention, der auch für das Verständnis der schulischen Krisenintervention gelten kann: *„Krisenintervention umfasst alle gezielten Handlungen, die den Betroffenen bei der Bewältigung ihrer psychosozialen Krisen helfen, ihre innere Anspannung verringern und sie dabei unterstützen, ihre Probleme und Aufgaben zu meistern. Dazu zählen emotionale Unterstützung und Gespräche sowie praktische und materielle Hilfeleistungen aller Art. (...)“*

Das Ziel der Krisenintervention ist laut Sonneck et al. (2016, S. 66) *„die Unterstützung der eigenen Fähigkeiten des Betroffenen und seiner Umgebung, sich selbst zu heilen“*, was auch als *„Hilfe zur Selbsthilfe“* (S. 67) bezeichnet wird.

Psychische Erste Hilfe

Grundsätzlich geht es bei Maßnahmen im Bereich der Psychischen Ersten Hilfe zunächst einmal *„um die Vermittlung von Sicherheit und Orientierung sowie eine erste psychische Stabilisierung“* (Karutz 2024, S. 101). Dies können (und sollten) *alle* Lehrkräfte in einem akuten Notfall übernehmen – auch ohne spezifische Kenntnisse.

So geht es in erster Linie schlichtweg darum, dass den betroffenen Personen (wie z. B. einem Schüler) durch Aufmerksamkeit und einfühlsames Verhalten gezeigt wird, dass ihnen jemand zur Seite und steht und „für sie da ist“.

Die "**4-S-Sätze**" nach Lasogga (2011, S. 74-76) bieten ein strukturiertes Konzept für Psychische Erste Hilfe und kann als einfache und effektive Leitlinie dienen, um Betroffene zu betreuen und erste Unterstützungsmaßnahmen zu leisten.

„4-S-Sätze“

- Sage, dass du da bist und erkläre, was geschieht!
- Sprich mit dem Betroffenen und höre ihm zu!
- Schirme den Betroffenen von den Zuschauern ab.
- Suche vorsichtig Körperkontakt!

Als eine weitere Orientierungshilfe für die wichtigsten Schritte der Psychischen Ersten Hilfe kann das Modell nach Hobfoll et al. (2007) dienen, welche für die Akutbetreuung in den ersten Stunden und die Nachsorge in den folgenden Tagen und Wochen nach einem Notfall gelten (Abbildung 9).

Sicherheit: Nach einem erlebten Notfallgeschehen sollte den Betroffenen das Gefühl von Sicherheit vermittelt werden. Dies ist entscheidend, um posttraumatische Stressreaktionen nach Notfällen zu reduzieren und die psychische Stabilität der Betroffenen zu fördern. Sicherheit kann durch klare Informationen, psychosoziale Interventionen und soziale Unterstützung vermittelt werden. Es stärkt die Bewältigungs- bzw. Handlungsfähigkeiten der Betroffenen und kann dabei helfen, chronische Belastungen zu vermeiden.

Beruhigung: Die Beruhigung von Betroffenen nach einem Notfallerebnis ist wichtig, da ein anhaltend hohes Angstniveau und Symptome der Übererregung die Wahrnehmung der Bedrohung verstärken und Vermeidungsverhalten fördern können.

Dem kann durch gezielte Maßnahmen zur Stabilisierung entgegengewirkt werden, wenn man Betroffene dabei unterstützt, ihre Kontrolle über die Situation wiederzuerlangen. Beruhigende Strategien umfassen z. B. Atemübungen, Muskelentspannung, Psychoedukation sowie die Begrenzung negativer Mediennutzung.

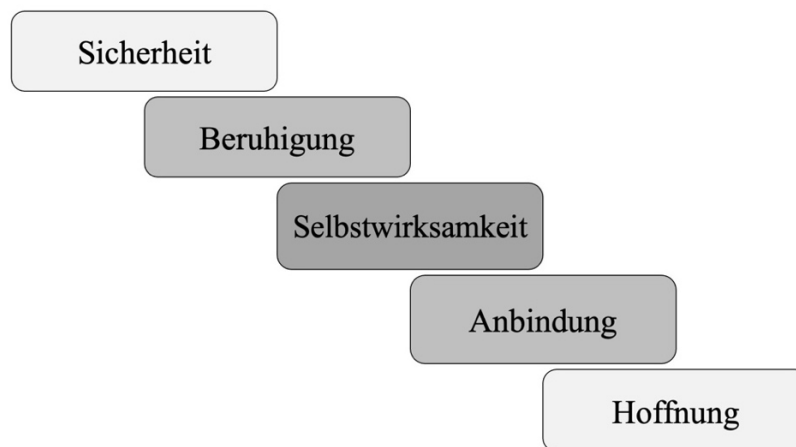
Selbstwirksamkeit: Viele Betroffene fühlen sich nach einem erlebten Notfall machtlos und ausgeliefert. Das Gefühl von Selbstwirksamkeit hilft ihnen, wieder Kontrolle über ihr Leben und ihre Situation zu erlangen.

Anbindung: Sozialer Kontakt und die Anbindung der Betroffenen an ihr soziales Netzwerk sind hilfreich für die Bewältigung des Erlebten. Emotionale Unterstützung bietet das Gefühl von Sicherheit, stärkt das Zugehörigkeitsgefühl und kann dabei helfen, Stress und Angst zu reduzieren.

Hoffnung: Das Vermitteln von Hoffnung ermöglicht den Betroffenen den Blick für eine positive Zukunft zu öffnen, damit sie ihre aktuellen Herausforderungen überhaupt bewältigen können. Hoffnung bzw. Optimismus fördern die Resilienz, stärken die emotionale Stabilität und können aktiven Bewältigungsstrategien aktivieren.

Abbildung 9

„Five Essentials“ (nach Hobfoll et al., 2007)



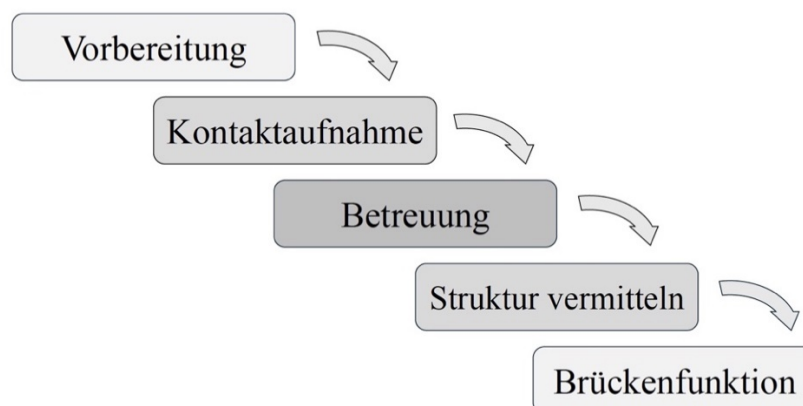
Weitere Beispiele für etablierte Interventionskonzepte sind:

- Gruppenbezogene Interventionsstrategien (Clausen, 2021)
- Das Crisis Management Briefing CMB (Mitchell & Everly, 1998)
- Das Critical Incident Stress Debriefing CISD für Kinder (Everly & Mitchell, 2002 b)
- Die Classroom Crisis Intervention CCI (Brock, 1996)
- Die Group Crisis Intervention GCI (NOVA, 1997).

Ein weiteres bekanntes Modell für Krisenintervention aus dem Bereich der Sozialen Arbeit zeigt nach Daschner (2009) ebenfalls fünf elementare Phasen bzw. Schritte der Intervention:

Abbildung 10

Phasen der Krisenintervention (eigene Darstellung; nach Daschner, 2009)



Die folgende Tabelle 9 bietet einen Überblick über allgemeine Grundregeln für die Kommunikation in der Krise und zeigt auf, wie man spezifischen Herausforderungen durch Belastungsreaktionen (z. B. Angst) durch gezielte Interventionsmaßnahmen (z. B. durch ein ruhiges und sicheres Auftreten) begegnen und zur Stabilisierung der Betroffenen beitragen kann:

Tabelle 9

Grundregeln für die Kommunikation in der Krise (angelehnt an Schneider, o.J.)

Angst	⇒	Ruhiges und sicheres Auftreten
Chaos	⇒	Struktur vermitteln
Überschwemmende Gefühle	⇒	Rationales Denken fördern
Frustration und Anspannung	⇒	Emotionale Entlastung
Kontrollverlust	⇒	Information
Entfremdung und Rückzug	⇒	Akzeptanz
Hilflosigkeit	⇒	Entscheidungen anregen

Psychosoziale Akuthilfe (PSAH)

Im Unterschied zur Psychischen Ersten Hilfe gehören zu den Maßnahmen der *Psychosozialen Akuthilfe* weitere professionelle Unterstützungsmaßnahmen für die Betreuung betroffener Person im Akutfall. Psychosoziale Akuthelfer verfügen über eine intensivere, fachliche (psychologische) Ausbildung und sollten in (Einsatz-)Organisationsstrukturen der Gefahrenabwehr (wie z. B. der Feuerwehr) eingebunden sein (Karutz 2024, S. 140).

Als geeignete Maßnahmen, die unmittelbar *während* einer Notfallsituation ausgeführt werden können, führt Karutz (2020, S. 187) die folgenden auf:

- Ruhe bewahren
- Überblick verschaffen
- Einsatzkräfte alarmieren
- Erste Hilfe leisten
- Schüler in die Hilfeleistung einbeziehen
- mit Augenzeugen und Zuschauern umgehen
- Informationen vermitteln
- Schüler nicht allein lassen
- Bezugspersonen einbeziehen
- Schutz und Sicherheit vermitteln
- angemessen auf die Nutzung von Mobiltelefonen reagieren.

Ergänzend den allgemeinen Maßnahmen der Psychosozialen Akuthilfe visualisiert Karutz (2024) anhand von fünf Merkfiguren die wesentlichen Maßnahmen der Psychosozialen Akuthilfe (Abbildung 11), die insbesondere für die professionelle Betreuung von Kindern nach einem Notfallereben beachtet werden sollten:

Abbildung 11

Maßnahmen der Psychosozialen Akuthilfe (Karutz 2024, S. 115)



1. „Profi-Anton“ steht für die professionelle Kontaktaufnahme zu den betroffenen Kindern und sorgt für die Ermittlung deren Bedarfe und Bedürfnisse.
2. „Profi-Igor“ steht für die Vermittlung weiterführender Informationen und Psychoedukation.
3. „Profi-Hans“ steht für die Stärkung der Selbstwirksamkeit.
4. „Profi-Heidi“ steht für die Beratung und Unterstützung der Bezugspersonen.
5. „Profi-Äffchen“ steht für die Vermittlung von Schutz und Sicherheit.

Neben den Maßnahmen der PSAH gibt es zahlreiche weitere Hilfs- und Unterstützungsangebote, die speziell für die Betreuung von Kindern nach einem Notfallereignis bereitgestellt werden (Karutz, 2024). Damit diese Maßnahmen in einer schulischen Umgebung umgesetzt werden können, sind schulspezifische Notfallpläne unverzichtbar. Diese sollten nicht nur etabliert und allen zugänglich sein, sondern auch auf klaren Strukturen und Algorithmen basieren, um eine professionelle Krisenintervention sicherzustellen. Nur durch klare Strukturen und Abläufe können adäquate Interventionsmaßnahmen verfügbar gemacht und erfolgreich durchgeführt werden.

Nachsorge

Nach einem Notfall in einer Schule ist eine gut geplante, effektive Nachsorge auf mehreren Ebenen vorzusehen, die den Betroffenen und beteiligten Personen bei der kurz- wie auch langfristigen Bewältigung des Erlebten helfen kann.

Nachfolgend werden nur wenige ausgewählte Nachsorgemaßnahmen aufgelistet, welche für die Nachbereitung schulischer Krisen von besonderer Bedeutung sein könnten:

Psychoedukation: Als ein zentraler Bestandteil der Nachsorge gilt die Psychoedukation, bei der es um die Vermittlung relevanter Informationen über „normale Reaktionen auf ein *unnormales Ereignis*“ geht. Dadurch können Ängste und Sorgen abgebaut und die Entwicklung eines Verständnisses für die eigenen Reaktionen bzw. Emotionen gefördert werden (Hausmann, 2021; Karutz, 2024).

- *Ausgleich und Entspannung:* Mit diesem weiteren Element soll für ausreichend Ausgleich und Entspannung, wie z. B. durch sportliche Aktivitäten, Entspannungsübungen oder kreative Tätigkeiten gesorgt werden (Karutz, 2024).
- *Professionelle Unterstützungsangebote:* Neben den schulinternen Unterstützungsangeboten sollten bei Bedarf geeignete, (regional) vorhandene professionelle Unterstützungsmaßnahmen aufgezeigt und ggf. an diese weitervermittelt werden. Dies ist insbesondere für die Ermöglichung einer langfristigen Nachsorge essentiell (Hausmann 2021, S. 249).
- *Aufmerksamkeit:* Die aufmerksame Beobachtung von betroffenen Schülern durch die Lehrkraft (und weiteren Angehörigen der Schulgemeinde) sollte ebenfalls zur Nachsorge eines Notfallerebens zählen, um Belastungsreaktionen zu erkennen und darauf reagieren zu können. So kann es z. B. hilfreich sein, betroffenen Schülern Gespräche anzubieten, die entweder alleine oder als Klassengespräch durchgeführt werden können (Karutz, 2024).
- *Evaluation des Ereignisses:* Auch die gemeinsame Evaluation durch das schulische Krisenteam, durch eine Klasse, innerhalb der Schulleitung oder mit anderen Helfern oder Beteiligten des Notfallgeschehens sollte nicht außer Acht gelassen werden (wie z. B. Notfallpläne überprüfen und ggf. überarbeiten und ergänzen; Gespräche mit Betroffenen; Klassengespräche etc.). Eine erlebte Krise ist letztendlich auch immer die Chance für Veränderungen (Besson, 2008).
- *Lessons Learned:* Ganz besonders wertvoll kann es sein, wenn man insbesondere die positiven Erfahrungen gemeinsam sammelt und sich daraus einige „Lehren“ für die Zukunft festhalten lassen. Das Reflektieren besonderer Herausforderungen und Lebenserfahrungen kann schließlich zur persönlichen als auch zur gemeinschaftlichen Weiterentwicklung beitragen (Wienkamp, 2021, S. 271).

2.1.11 Positive Folgen von Notfall- und Krisenerleben: Posttraumatisches Wachstum

„Was uns nicht umbringt, macht uns stark.“

(Nach Friedrich Nietzsche, Götzen-Dämmerung, 1889)

Die Folgen eines Notfall– oder Krisenerlebens können durchaus vielfältig sein. Obwohl in der Akutphase zunächst naturgemäß die Belastungen und negativen Erfahrungen im Vordergrund stehen und am deutlichsten wahrgenommen werden, können jedoch einige Erfahrungen aus solchen Ereignissen zu individuellen als auch zu kollektiven (Weiter-)Entwicklungen beitragen. Es lohnt sich sicherlich für jeden Einzelnen, mit etwas zeitlichem Abstand und Ruhe, das Erlebte umfassend zu reflektieren. Die „Lehren“ aus dem Krisenerleben und der Bewältigung eines solchen kann man alleine oder mit anderen Personen aufarbeiten. Eine Reflexion sollte auf jeden Fall immer unterschiedliche Aspekte enthalten

An dieser Stelle wird ganz besonders auf die positiven „Lehren“ hingewiesen, die aus einem Notfall erleben hervorgehen können. Diese positiven Folgen werden auch als „*Posttraumatisches Wachstum*“ bezeichnet (Fookien, 2009; Juen et al., 2009; Mangelsdorf, 2020; Zöllner et al., 2006), zu denen u. a. die intensivere Wertschätzung des Lebens, die Intensivierung persönlicher Beziehungen, die Entwicklung neuer Perspektiven sowie eine innere Reifung zählen. So wurde in Kapitel 2.1.2 die chinesische Herleitung des Krisenbegriffes erläutert, die ebenfalls auf zwei verschiedene Aspekte einer Krise hinweist: Einerseits ist eine Krise mit gewissen Gefahren verbunden, andererseits birgt sie aber auch Chancen, wie z. B. die Chance auf positives Wachstum und auf Reifung. Dieser dynamische Prozess ist andauernder und kann zu einem persönlichen positiven Wachstum führen. Nachfolgend werden einige mögliche positive Folgen von einem Notfall erleben aufgelistet (z. B. Munk-Oppenhäuser, 2012, S. 84):

- *Empathie und Mitgefühl*: Erfahrungen aus Krisensituationen können das Verständnis und Mitgefühl anderen Menschen gegenüber vertiefen und fördern. Wenn man Menschen in Ausnahmezuständen begleitet und erlebt hat, so fällt es einem vielleicht im Nachgang etwas leichter, gewisse Verhaltensweisen und Emotionen der Betroffenen nachvollziehen zu können. War man selbst von einem Unglück betroffen, so können sich aus diesen Erfahrungen veränderte Sichtweisen gegenüber Mitmenschen entwickeln.
- *Engagement*: Krisenerfahrungen können die Motivation für das persönliche Engagement zu gesellschaftlichen oder sozialen Themen fördern, da sich die Betroffenen ganz aktiv für erkannte, notwendige Veränderungen einsetzen möchten.
- *Selbstbewusstsein*: Indem man als Betroffener einer Krise nach deren Bewältigung erkannt hat, dass sich eine besondere Herausforderung trotz aller Widrigkeiten und mit großen Anstrengungen bewältigen ließ, kann das eigene Selbstbewusstsein gestärkt werden und: wachsen. Man kann also auch durchaus gestärkt aus einer Krise hervorgehen!
- *Selbstwirksamkeit*: Die erfolgreiche Bewältigung extremer Herausforderungen kann zu einem sehr besonderen Selbstwirksamkeitserleben führen. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, wie die *Problemlöse-* oder *Handlungsfähigkeit* in Krisensituationen, kann eine Steigerung der persönlichen Selbstwirksamkeit bewirken.
So spüren häufig viele Betroffene nach der Bewältigung einer Krisenerfahrung, dass sie auf ihre ganz eigene Art und Weise dazu beitragen konnten, etwas zu schaffen. Und dies wirkt nach!
- *Soziale Bindungen*: Durch das Erleben von Unterstützung und der gemeinsamen Bewältigung einer Herausforderung kann der Zusammenhalt einer sozialen Gruppe oder in der allgemeinen Gesellschaft gestärkt werden.
- *Perspektiven*: Die Bewältigung einer Krise kann außerdem zur Eröffnung ganz neuer persönlicher Perspektiven für das eigene Leben beitragen.
- *Prävention*: Bei vielen Betroffenen oder auch bei Helfern, die zur Bewältigung einer Krise beigetragen haben, entsteht durch die erlebten Erfahrungen häufig ein verändertes, gesteigertes Bewusstsein für präventive Maßnahmen. Dementsprechend legt z. B. ein Hausbesitzer, in dessen Haus es gebrannt hat, einen viel größeren Wert auf ausreichende Brandschutzmaßnahmen als vielleicht zuvor.
- *Resilienz*: Das Bewältigen von Notfällen oder Krisen kann bei den Betroffenen zu einer Steigerung ihrer Resilienz (Widerstandskraft) beitragen, was durchaus dazu führen kann, dass sie zukünftig besser mit extremen Herausforderungen umgehen können.

Da die Ausführungen dieser Arbeit auf den Umgang mit Notfällen und Krisen in Schulen fokussiert sind, soll nicht zuletzt unerwähnt bleiben, dass Notfallereferenzen mit großer Sicherheit auch zahlreiche Lern- und Bildungspotenziale bieten. Lehrkräfte sollen daher dazu ermutigt werden, diese Lern- und Bildungspotenziale zu erkennen, indem sie selbst die bewältigte Krise reflektieren. Vor allem gemeinsam im Kollegenkreis und mit den Schülerinnen und Schülern kann eine gemeinschaftliche Reflexion einer erlebten Herausforderung zur positiven Weiterentwicklung eines jeden beitragen. Nachfolgend werden in Anlehnung an die eigenen Ausführungen (Karutz et al., 2022) in Tabelle 10 einige Aspekte beispielhaft aufgeführt, welche sich sicherlich ergänzen lassen.

Tabelle 10*Lern- bzw. Bildungspotenziale*

Lern- und Bildungspotenziale	
<i>Personale Kompetenzen</i>	<i>Fachliche Kompetenzen</i>
• Über sich selbst nachdenken • Mit Risiken umgehen • Selbstwirksamkeit erleben • Emotionen regulieren • Optimismus und Hoffnung entwickeln • Kritisch reflektieren	• Mit Zahlen umgehen, Statistiken auswerten und interpretieren • Historische Bezüge herstellen • Sprache und Sprachgebrauch reflektieren • Schriftlich formulieren • Medien nutzen • Gesundheit schützen, Krankheit vermeiden
Lern- und Bildungspotentiale	
<i>Soziale Kompetenzen</i>	<i>Methodische Kompetenzen</i>
• Menschliches Verhalten bzw. soziale Prozesse wahrnehmen • Menschliche Bedarfe, Bedürfnisse und Abhängigkeiten erkennen • Werte und Normen reflektieren • Soziales Engagement zeigen und Verantwortung übernehmen • Betroffenheit und Anteilnahme zum Ausdruck bringen • Mit ethischen Dilemmata umgehen	• Analysieren und priorisieren • Ursachen und Zusammenhänge erkennen und verstehen • Problemlösungsstrategien entwickeln • Krisenbewältigungsstrategien entwickeln • Zeitmanagement, organisieren und strukturieren • Ausdauer und Durchhaltevermögen trainieren

2.2 Lehrkräftebildung in Hessen – Wege zur Professionalisierung und Resilienz

In diesem Kapitel werden zunächst einigen Grundlagen der hessischen Lehrkräftebildung anhand ihrer Zielsetzung und Organisation (Kapitel 2.2.1) zusammengefasst. In Kapitel 2.2.2 folgen einige Informationen zu den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte in Hessen. Abschließend sollen in Kapitel 2.2.3 einige ausgewählte Konzepte und auch Entwicklungschancen für den Bereich der Professionalisierung von Lehrkräften dargestellt werden.

2.2.1 Zielsetzung und Organisation der Lehrkräftebildung

Hier soll lediglich ein Überblick zu den aktuellen Standards und Entwicklungstendenzen der Lehrkräfteausbildung gegeben werden. Diese Ausführungen können keinesfalls ein vollständiges Bild über sämtliche Inhalte und Strukturen der Lehrkräftebildung aufzeigen oder gar die umfangreiche Historie mit all ihren Entwicklungen wiedergeben. Dennoch darf die folgende Zusammenfassung des aktuellen Standes der Lehrkräftebildung in diesem Teil nicht fehlen und soll wesentliche Kernelemente darstellen.

Die Qualität und Ausgestaltung der hessischen Lehrkräftebildung stellt eine zentrale Grundlage für die Qualität des hessischen Bildungssystems dar. Lehrkräfte müssen umfassend auf die komplexen und stetig wachsenden, komplexen Anforderungen ihres Berufes vorbereitet und dazu befähigt werden, eine professionelle Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen zu übernehmen. In diesem Kontext hebt die Lehrkräfteakademie Hessen (2024) als wesentliche Zielsetzungen der Lehrkräftebildung hervor:

„Die Lehrkräftebildung hat das Ziel, alle Lehrkräfte zur sachkundigen Mitgestaltung der Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu befähigen. Sie umfasst die Gesamtheit der Lehr- und Lernaktivitäten zum Aufbau, zur Aktualisierung und zur Erweiterung der im Beruf erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Lehrkräftebildung soll die Lehrkräfte qualifizieren, eigenständig und verantwortungsbewusst die ihnen im Hessischen Schulgesetz übertragenen Aufgaben zu erfüllen, an der Weiterentwicklung des Schulwesens mitzuwirken und den Anforderungen, die die Veränderungen der Schulpraxis an ihre Unterrichts- und Erziehungsarbeit stellen, gerecht zu werden“ (Lehrkräfteakademie Hessen, 2024).

Laut Lehrkräfteakademie (2024) vermittelt die hessische Lehrkräftebildung neben erziehungs-, gesellschafts-, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen auch spezialisierte Qualifikationen. Hierzu gehören Kenntnisse in Schulverwaltung, Schulrecht, Haushaltsführung, Medientechnologie und *Gesundheitsaspekten*. Zudem werden Lehrkräfte auf die Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler vorbereitet. Darüber hinaus umfasst die Ausbildung Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte, die Funktionsstellen in Schulen oder der Bildungsverwaltung anstreben. Das allgemeine deutsche Modell der Lehrkräftebildung, basierend auf zwei Phasen – der universitären Phase und dem pädagogischen Vorbereitungsdienst – unterscheidet sich laut Bernholt et al. (2023) strukturell von vielen anderen Ländern und orientiert sich an Modellen professioneller Entwicklung, die verschiedene Kompetenzbereiche nach Shulman (1987) betonen. Tabelle 11 stellt die Organisation der hessischen Lehrkräftebildung in Kurzform dar:

Tabelle 11

Organisation der Lehrkräftebildung in Hessen (Lehrkräfteakademie, 2024)

Phasen	Kurzbeschreibung
Phase 1 6 bzw. 8 Semester	„Die erste Phase umfasst das Lehramtsstudium an einer Universität oder Kunst- oder Musikhochschule, dem sich als zweite Phase der pädagogische Vorbereitungsdienst an Studienseminaren für die verschiedenen Lehrämter anschließt.“

Phase 2 (21 Monate)	„Der pädagogische Vorbereitungsdienst baut auf den im Studium erworbenen fachlichen, fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und berufspraktischen Kenntnissen und Fähigkeiten auf. Er soll als pädagogische Ausbildung durch Verknüpfung von Theorie und Praxis auf die Tätigkeiten vorbereiten, die sich für die Lehrkräfte aus dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule ergeben. Beide Phasen werden jeweils mit Staatsprüfungen abgeschlossen.“
Phase 3 (fortlaufend)	„Die dritte Phase der Lehrkräftebildung (Professionalisierung im Beruf) setzt berufsbegleitend bei Aufnahme des Dienstes ein und währt bis zur Beendigung der Diensttätigkeit. Alle Lehrkräfte sind zur Fortbildung verpflichtet. Die Lehrkräfte können von staatlichen Trägereinrichtungen oder von freien Trägern angebotene Fortbildungsveranstaltungen besuchen oder sich privat fortbilden. Die Berufseingangsphase mit ihren spezifischen Entwicklungsaufgaben stellt für neu eingestellte Lehrkräfte eine berufsbiographisch entscheidende Zeit dar. Die Hessische Lehrkräfteakademie und die Staatlichen Schulämter bieten hierzu spezielle Fortbildungen an, die Unterstützung und Begleitung beim Einstieg in den Berufsalltag bieten. Die Weiterbildung ist in der Regel berufsbegleitend organisiert. Sie zielt auf den Erwerb der Befähigung zu einem weiteren Lehramt oder auf den Erwerb einer zusätzlichen Lehrbefähigung in einem weiteren Fach, für eine andere Schulform oder Schulstufe oder in einer besonderen Fachrichtung. Sie schließt mit einer von der Ausbildungsbehörde abgenommenen Staatsprüfung oder mit dem Erwerb eines Zertifikats ab.“

Die Ausbildung von Lehrkräften hat sich insbesondere seit Beginn des Bologna-Prozesses (Nickel, 2011; Walter, 2006) im Jahr 1999 als auch durch die *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (BMBF, 2016) kontinuierlich verändert und weiterentwickelt, was sich vor allem in der Anpassung der Ausbildungsinhalte an die Herausforderungen der heutigen Zeit zeigt: es geht nun vielmehr um eine breitere Förderung der Entwicklung von notwendigen Kompetenzen für den Lehrerberuf als um die reine Vermittlung von fachlichem Wissen und dem Wissen über Erziehungsaufgaben.

Diese Entwicklung scheint auch unbedingt notwendig und wird sicherlich in den nächsten Jahren weiterhin an die dynamischen Veränderungen und Herausforderungen der Gesellschaft angepasst werden.

Im Rahmen der *universitären* Phase werden in Hessen insgesamt fünf schulartspezifische Studiengänge angeboten:

- Primarstufe (Grundschule)
- Sekundarstufe I (Haupt- und Realschule)
- Sekundarstufe II (Gymnasiale Oberstufe)
- Berufliche Schulen
- Sonderpädagogik

In Hessen bieten die folgenden fünf Universitäten an unterschiedlichen Standorten verschiedene Lehramtsstudiengänge an:

- Goethe- Universität Frankfurt (Grundschulen; Haupt- und Realschulen; Gymnasien; Berufliche Schulen; Förderschulen)
- Justus-Liebig-Universität Gießen (Grundschulen; Haupt- und Realschulen; Gymnasien; Berufliche Schulen; Förderschulen)
- Philipps-Universität Marburg (Gymnasium)
- Technische Universität Darmstadt (Gymnasium; Berufliche Schulen)
- Universität Kassel (Grundschulen; Haupt- und Realschulen; Gymnasien; Berufliche Schulen; Förderschulen)

Das Studium wird in Hessen mit dem *Ersten Staatsexamen* abgeschlossen, die von den Prüfungsstellen der Hessischen Lehrkräfteakademie abgenommen wird (Lehrkräfteakademie, 2024). Im Anschluss an das Studium erfolgt eine 21-monatige Ausbildungsphase – der *pädagogische Vorbereitungsdienst* –, die mit dem zweiten Staatsexamen abgeschlossen wird. Bisher werden nur im Studiengang der Beruflichen Schulen die auslaufenden Staatsexamina durch Bachelor- und Masterabschlüsse ersetzt, welche wie folgt definiert sind:

- Bachelor of Education (B. Ed.): Grundstudium mit Fokussierung auf zwei Unterrichtsfächer sowie erziehungswissenschaftliche und pädagogische Grundlagen.
- Master of Education (M. Ed.): Vertiefung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnisse in den gewählten Unterrichtsfächern sowie Erweiterung der erziehungswissenschaftlichen Kompetenzen. Der Masterabschluss qualifiziert für den Vorbereitungsdienst (Referendariat) und bereitet auf die Tätigkeit als Lehrkraft vor.

Der pädagogische Vorbereitungsdienst wird durch hessische Studienseminare an mehr als 10 Standorten durchgeführt, denen regionale Ausbildungsschulen angegliedert sind. Er besteht aus den vier folgenden Phasen:

- Einführungsphase (drei Monate, bewertungsfrei),
- erstes Hauptsemester (sechs Monate),
- zweites Hauptsemester (sechs Monate),
- Prüfungssemester (sechs Monate).
- Die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) haben an den Studienseminaren für jeweils 1-2 Tage praxisbezogene Seminare, die von Ausbildern gehalten werden. „Die Ausbildung im Studienseminar erstreckt sich auf die Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften und die Unterrichtsfächer, bzw. das Unterrichtsfach“ (JLU Gießen, 2024).

An den regionalen Ausbildungsschulen stehen die Hospitation, das Unterrichten unter Anleitung (von Mentoren), eigenständiges Unterrichten, Teilnahme an Konferenzen, Elternarbeit, Klassenfahrten usw. im Mittelpunkt der praktischen Ausbildungsphase (JLU Gießen, 2024). In 2022 sind einige bedeutende Veränderungen in den Bereichen Strukturen, Inhalte, Prüfungen, Portfolioarbeit der hessischen Lehrkräftebildung vorgenommen worden, die im Rahmen einer Neufassung des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes (Bürgerservice Hessenrecht, 2011b) festgehalten wurden.

In Bezug auf die Forschungsziele dieser Arbeit soll an dieser Stelle der Fokus auf einige ausgewählte Aspekte der Neufassung gerichtet werden. Im Bereich der *strukturellen Veränderungen* werden die folgenden Ausbildungsveranstaltungen (§45 HLbGDV) aufgeführt:

- VEIN: Einführung in Schule und Unterricht (incl. Einführung in die jeweiligen Fachdidaktiken)
- VEBB: Erziehen, Beraten, Betreuen (bisher Modul mit 2 Unterrichtsbesuchen (UB))
- VINN: Innovieren in Schule und Unterricht mit dem Schwerpunkt bildungspolitisch relevanter Fragestellungen
- BRH: Beratung und Reflexion von beruflichen Handlungssituationen

Prüfungen: Mündliche Prüfung basierend auf einem Vortrag der LiV zum eigenen Professionalisierungsprozess, unterstützt durch Portfolioauszüge der LiV (§44 und §48 HLbG, §49 und §51 HLbGDV)

Insbesondere der Bereich „Inhalte“ wurde mit mehreren Veränderungen an die aktuellen Herausforderungen für Lehrkräfte angepasst, um deren Professionalisierung zu fördern. So wird u. a. betont:

- Wesentlich in der Ausbildung ist die Arbeit an den komplexen beruflichen Handlungssituationen (BHS) und den zugeordneten komplexen pädagogischen Fragestellungen (KPF)
- Die Handlungs- und Reflexionskompetenzen der LiV, als zentrale professionelle Kompetenzen einer Lehrkraft, sollen gestärkt werden
- Lehrkräfte haben ein fortlaufendes Portfolio zu führen, in welchem die eigene Kompetenzentwicklung dokumentiert und reflektiert wird (vgl. § 2 Abs. 3 HLbG)
- Neugestaltung der Ausbildungsveranstaltung „Innovieren in Schule und Unterricht mit dem Schwerpunkt bildungspolitisch relevanter Fragestellungen“ (VINN) (bisher „Unterrichts- und Schulentwicklung mit dem Schwerpunkt Mitgestaltung der Selbstständigkeit von Schule“, VSMS). 30 Zeitstunden über alle Ausbildungsphasen verteilt.
- Neuausrichtung der Ausbildungsveranstaltung „Beratung und Reflexion von beruflichen Handlungssituationen“, BRH (bisher „Beratung und Reflexion der Berufsrolle“, BRB). 50 Zeitstunden und 2 UB.

Komplexe berufliche Handlungssituationen (BHS):

- Orientierung der Ausbildung und der mündlichen Prüfung an BHS
- BHS beziehen sich auf die Bildungsstandards der KMK: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren
- BHS nehmen im Laufe der Ausbildung hinsichtlich Anspruch und Komplexität zu
- BHS finden Niederschlag in einem verpflichtenden, fortlaufenden Portfolio
- LiV bearbeiten ihre individuellen BHS in Modulen, UB und Unterricht

Steiner (2023, S. 4) beschreibt, dass Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst in der Ausbildungsveranstaltung „Beratung und Reflexion von beruflichen Handlungssituationen“ (VBRH) komplexe berufliche Situationen analysieren. Dadurch verbessern sie kontinuierlich ihre Reflexions- und Handlungskompetenz.

Dies trägt laut Steiner zur Qualität ihres Unterrichts sowie zu besseren Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler bei. VBRH fördert somit die lebenslange Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Professionalität (vgl. Kerncurriculum für den pädagogischen Vorbereitungsdienst). Begleitend zu ihrer Ausbildungszeit sollen alle Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst ein fortlaufendes (digitales) Portfolio führen. Dies ist für die vorliegende Forschungsarbeit in Bezug auf die Professionalisierung der Krisenkompetenzen für hessische LiV insofern interessant und wertvoll, da sie dieses Portfolio eben *auch* für die Dokumentation der erworbenen freiwilligen Ausbildungsmodule (siehe Kapitel 5) nutzen könnten.

Die Bestimmungen zur Portfolioarbeit wurden in der Neufassung von 2022 (§ 2 (3) HLbG) überarbeitet und sehen vor:

- Lehrkräfte sind verpflichtet, ein fortlaufendes Portfolio zu führen, in dem ihre eigene Kompetenzentwicklung dokumentiert und reflektiert wird.
- Dieses Portfolio stellt eine individuelle und berufsrelevante Sammlung von Nachweisen dar.
- Zu den Nachweisen gehören insbesondere Teilnahmebescheinigungen von Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie persönliche Aufzeichnungen und Dokumentationen. Dazu zählen Reflexionen über Unterrichtsverläufe, Beratungen und Erfahrungen im schulischen Alltag bis hin zu Fotodokumentationen.
- Das Portfolio soll in digitaler Form geführt werden.
- Die mündliche Prüfung basiert auf dem fortlaufenden Portfolio.

Neben der kontinuierlichen Portfolioarbeit rückte im Laufe dieser Forschungsarbeiten die *Ausbildungsveranstaltung VINN* in den Fokus, da dieses Ausbildungsformat einen geeigneten Rahmen für die Module des SKK-L-Konzeptes (siehe Kapitel 5) bietet.

Der Titel „VINN“ steht für „Innovieren in Unterricht und Schule mit dem Schwerpunkt bildungspolitisch relevanter Fragestellungen“ (Hessische Lehrkräfteakademie, 2023) und ist nach § 45 Abs. 2 in der HLbGDV verankert. Laut den Beschreibungen zu diesem Ausbildungsschwerpunkt bearbeiten die LiV dabei eine Fragestellung, die sich an den im Gesetz definierten, bildungspolitisch relevanten Querschnittsthemen orientiert, wie z. B. Inklusion, Bildungssprache Deutsch, Medienbildung und Digitalisierung. Der Schwerpunkt sollte dabei – entsprechend dem Titel – auf der Innovation von Unterricht liegen und berufliche Handlungssituationen weiterentwickeln (vgl. Neufassung des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes (HLbG) mit der zugehörigen Durchführungsverordnung (HLbGDV) vom 13.05.2022). Es zeichnen sich insgesamt einige durchaus positive Entwicklungen im Bereich der Lehrkräftebildung in Hessen ab. Im Zentrum der zweiten Ausbildungsphase steht die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte, die bei der persönlichen, umfassenden Entwicklung ihrer Kompetenzen unterstützt und begleitet werden soll.

Jung (2014) betont in seinem Grußwort als Leiter des Studienseminars Kassel, dass Bildung ein lebenslanger und nicht abschließbarer Prozess ist, der stark von Eigeninitiative und Eigenverantwortung geprägt wird. Lehrkräfte müssen dabei gesellschaftliche und staatliche Anforderungen mit individuellen Entwicklungszielen in Einklang bringen.

Besonders wichtig sei demnach die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses, das auf Selbstreflexion basiert. Dieser Prozess finde am besten im täglichen Austausch statt und wird durch die Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen stetig weiterentwickelt.

Die dritte Phase der Lehrkräftebildung beginnt mit dem Eintritt in den regulären Berufsalltag. Im Gegensatz zu den ersten beiden Phasen, die eine wissenschaftliche und praxisorientierte Ausbildung bieten, fehlen dieser Phase eine klare Struktur sowie systematische Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Bernholt et al. (2023, S. 100) kritisieren diese unzureichenden Rahmenbedingungen und sehen darin eine wesentliche Schwachstelle der Lehrkräftebildung. Auf diese Phase soll u. a. in Kapitel 2.2.2 näher eingegangen werden. Diese dritte Phase der Lehrkräftebildung ist somit weitgehend vom individuellen Engagement und der intrinsischen Motivation der Lehrkräfte als auch von institutionellen Rahmenbedingungen abhängig. Auf die Professionalisierung der Lehrkräfte soll in Kapitel 2.2.3 genauer eingegangen werden. Die Lehrkräftebildung in Hessen basiert auf drei Phasen:

Phase I: einem universitären Studium

Phase II: dem pädagogischen Vorbereitungsdienst und

Phase III: der berufsbegleitenden Professionalisierung.

Ziel ist die umfassende Vorbereitung von Lehrkräften auf komplexe berufliche Anforderungen durch eine Kombination aus fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und berufspraktischen Inhalten. Dabei stehen die kontinuierliche Weiterentwicklung der Ausbildungsinhalte und die Förderung professioneller Kompetenzen stehen im Fokus, ergänzt durch verpflichtende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen.

2.2.2 Die Fort – und Weiterbildung als Schlüssel zur kontinuierlichen Entwicklung

Die Bedeutung der Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte in Hessen zeigt sich nicht nur als zentrales Instrument zur Qualifikationssicherung und -erweiterung, sondern auch in ihrer Anpassung an die sich stetig verändernden Anforderungen des Bildungswesens. Nach der theoretischen Klärung der Begriffe "Lehrerfortbildung" und "Lehrerweiterbildung" folgt ein Überblick über die Zuständigkeiten, Rahmenbedingungen und Ausgestaltungen von Fort- und Weiterbildungsangeboten.

Nach Edelhoff (1976, S. 413) umfasst der Begriff der „Lehrerfortbildung“ sämtliche Maßnahmen, die zur Erhaltung oder Erweiterung der Qualifikation führen und sich am Prinzip des lebenslangen Lernens orientieren. Edelhoff (1976) kritisiert, dass Lehrerfortbildungen häufig dem Nachholen grundlegender Qualifikationen dienen, welche während der ersten beiden Ausbildungsphasen nicht oder nur unzureichend erworben wurden. Der Begriff „Lehrerweiterbildung“ wird hingegen für Maßnahmen genutzt, die formale Qualifikationsveränderungen (z. B. den Erwerb zusätzlicher Lehrbefähigungen) bewirken.

Fortbildungsangebote

Zuständigkeit für Fortbildungsangebote: Die Verantwortung für die zahlreichen Fortbildungsangebote für Lehrkräfte liegt bei der Hessischen Lehrkräfteakademie, die in Zusammenarbeit mit den Staatlichen Schulämtern bei der Entwicklung und Durchführung von Fortbildungen und Beratungsangeboten unterstützt. Laut Lehrkräfteakademie Hessen (2024) sind die Angebote für die Schulen „*regional und landesweit abgestimmt*“ und orientieren sich an „*der Bedarfslage vieler Schulen*“ sowie an aktuellen Veränderungen in der Lebens- und Berufswelt der Schülerinnen und Schüler. Außerdem greifen die Angebote auch „*wichtige bildungspolitische Themen*“ auf und fördern die Unterrichtsentwicklung mit einem Schwerpunkt auf fachlichen und fachdidaktischen Themenstellungen.

Die Unterstützung von Quereinsteigern (insbesondere von TV-H-Kräften ohne Lehramtsqualifikation,) und UBUS-Kräften (Unterrichtsbegleitende Unterstützung durch sozialpädagogische Fachkräfte) wird ebenfalls durch (bedarfs-)spezifische Fortbildungsangebote ermöglicht.

Organisation der Fortbildungsangebote: Lehrkräfte und Schulen können sich über den landesweiten Veranstaltungskatalog (Akkreditierung Hessen) direkt zu Fortbildungs- oder Beratungsangeboten anmelden. Schulen, die ein spezifisches Unterstützungsangebot benötigen, wenden sich hingegen an die Leiter des Bereichs der pädagogischen Unterstützung an den Staatlichen Schulämtern.

Themen der Fortbildungsangebote: Es stehen zahlreiche Angebote für Lehrkräfte und Schulen zur Verfügung, die an die jeweils aktuellen Bedarfe angepasst werden. Dazu gehören Schwerpunkte, wie die Bereiche Medienbildung/Digitalisierung, Bildungssprache Deutsch, Rechnen/Mathematik, Inklusion und sonderpädagogische Förderung, schulische Integration, Berufliche Orientierung, Ganztagschule, Fachliche und Fachdidaktische Fortbildungen, Begabungsförderung, „Leistung macht Schule“, u. v. m.

Digitale Anbieter und Plattformen: Digitale Anbieter, wie www.fobizz.com, www.schilf-akademie.de, www.schulflix.con, www.durch-blickt.de oder www.lehrer-online.de gewinnen zunehmend an Bedeutung in der Fortbildung für Lehrkräfte, da sie individuelle, flexible, ortsunabhängige und nachhaltige Lernmöglichkeiten bieten. Anhand web-basierten Trainings können sich Lehrkräfte entweder individuell oder als Kollegium zu Themen ihrer Wahl fortbilden. Viele Anbieter vermarkten sogar eine sogenannte „SchulFlat“ (z. B. die SchiLf Akademie), die dem gesamten Kollegium kontinuierlichen Zugang zu zahlreichen Angeboten ermöglicht. Die Diskrepanz zwischen Fortbildungsbedarf und vorhandenen Ressourcen kann durch Angebote der digitalen Plattformen verringert werden, da sie kostengünstige und skalierbare Fortbildungsangebote zu einem großen Spektrum an Themen schaffen. Zudem reagieren die Anbieter – selbstverständlich sehr zügig und flexibel – auf die dynamischen Veränderungen bzgl. der Bedarfe der Lehrkräfte.

Herausforderungen: Die Autoren Schemmann und Seitter (2014) beleuchten die Lehrerweiterbildung kritisch und aus verschiedenen Perspektiven: Die Autoren beschreiben Weiterbildung als essenziellen Bestandteil des lebenslangen Lernens, der sowohl *individuelle* als auch *institutionelle Entwicklungen* fördert.

Insbesondere betonen die Autoren die Notwendigkeit, die berufliche Weiterbildung systematisch zu gestalten, um sie an gesellschaftliche und bildungspolitische Anforderungen anzupassen. Zudem verdeutlichen Schemmann & Seitter (2014), dass i. E. die Weiterbildungsangebote noch viel stärker an die Bedarfe, Bedürfnisse und Ressourcen der Lehrkräfte angepasst werden müssen, um auch eine nachhaltige und flächendeckende Wirkung erzielen zu können. Es besteht weiterhin eine große Diskrepanz zwischen den Weiterbildungs- und Fortbildungsbedarfen, der Beteiligung und den Ressourcen der Lehrkräfte.

Oftmals ist für Lehrkräfte, die sich gerne fort- oder weiterbilden möchten, der Mangel an Zeit ein großes Hindernis. Der reguläre Unterrichtsbetrieb lässt oft wenig Raum für den Besuch von Bildungsangeboten für Lehrkräfte. Häufig können viele auch von ihrer Schulleitung nicht freigestellt werden (z. B. aufgrund von Lehrkräftemangel), um Veranstaltungen zu besuchen. Ein weiterer kritischer Aspekt sind die Qualität der Angebote und deren Relevanz für den Unterrichtsaltag: Nicht immer sind alle Fortbildungsangebote gleichermaßen praxisnah oder zielführend. Auch die Umsetzung der Fortbildungsinhalte im Schulalltag ist nicht immer einfach, ebenso die Reflexion über das Gelernte, wenn man beispielsweise ein self-learning-Angebot genutzt hat.

Weiterbildungsangebote

Die Hessische Lehrkräfteakademie bietet regelmäßig für hessische Lehrkräfte, Lehrkräfte mit einer entsprechenden hessischen Anerkennung ihrer Lehramtsbefähigung sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Sondermaßnahmen des Hessischen Ministeriums für Kultus, Bildung und Chancen verschiedene berufsbegleitende Weiterbildungskurse zu unterschiedlichen Unterrichtsfächern, sonderpädagogischen Fachrichtungen und Lehrämtern an (Lehrkräfteakademie Hessen, 2024). Damit kann innerhalb von ein bis zwei Jahren (mit ca. 14-19 Präsenzterminen) z. B. die Befähigung für ein weiteres Lehramt erworben werden, indem die Weiterbildungsmaßnahme durch eine Erweiterungs- oder Zusatzprüfung abgenommen wird.

Aufbau und Organisation der Weiterbildung: Die Veranstaltungen werden als Tagesveranstaltungen, Blockveranstaltungen, Regionalgruppentreffen mit einigen Praxisanteilen (z. B. Musik oder Darstellendes Spiel) durchgeführt. Laut Lehrkräfteakademie Hessen (2024) umfassen die Weiterbildungskurse folgende Elemente des Eigenstudiums:

- Literaturarbeit,
- schriftliche Hausaufgaben,
- Erstellung von Arbeitsmaterialien und
- praktische Anwendungen (z. B. Musik).

Weiterbildung für Quereinsteiger: Zusätzliche Qualifizierungsangebote ermöglichen Berufsgruppen ohne Lehramtsbefähigung den Quereinstieg in den hessischen Schuldienst. Informationen hierzu stellt das Hessische Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen bereit.

Beteiligung an Weiterbildung in Hessen: Laut dem Weiterbildungsbericht Hessen 2015 (Feld et al., 2016) ist die allgemeine, hessenweite Weiterbildungsbeteiligung von 13 % auf 14,2 % gestiegen, wobei es deutliche räumliche und soziodemographische Unterschiede gibt.

Das Hessische Weiterbildungsgesetz (HWBG) etabliert Weiterbildung als Ressource für individuelle, regionale und gesellschaftliche Aufgaben, gefördert durch Anreizsysteme und Programme wie den Weiterbildungspakt oder die ESF-Kofinanzierung. Laut Feld et al. (2016, S. 10) ergeben sich im Hinblick auf die gesamte Gesellschaft in Deutschland „erhebliche Unterschiede bei der Teilnahme an Weiterbildung“, die es mit dem Muster des Matthäus-Prinzips erklärt: „(...) d. h. es nehmen diejenigen stärker an Weiterbildung teil, die ohnehin schon hinsichtlich bestimmter sozio- demographischer Faktoren begünstigt sind.“ In den Weiterbildungsberichten 2015 und 2021 fehlt eine Differenzierung der Weiterbildungsnachfrage nach Berufsgruppen, so dass für das Weiterbildungsverhalten der Lehrerinnen und Lehrer keine Daten genannt werden können. Allerdings wird im Weiterbildungsbericht 2021 für den Zeitraum 2012 – 2018 ein leichter Rückgang der Weiterbeteiligung festgestellt (Egloff et al., 2022, S. 36), der sich auch auf die Lehrerinnen und Lehrer beziehen könnte.

In Bezug auf das zugrundeliegende Vorhaben dieser Forschungsarbeit soll darauf hingewiesen werden, dass das in Kapitel 5 dargestellte Ausbildungskonzept SKK-L daher ein zusätzliches Angebot für einen neuen Schwerpunkt im Rahmen der Fort- und/oder Weiterbildung für Lehrkräfte sein kann. Jedoch könnten die Inhalte der Module aus SKK-L bereits in die erste oder zweite Ausbildungsphase der Lehrkräfte integriert werden, damit diese Inhalte zu den Grundlagen einer jeden „pädagogischen“ Kraft zählen können.

2.2.3 Professionalisierung von Lehrkräften – Standards und Perspektiven

Lehrkräfteprofessionalisierung ist ein zentraler Aspekt, um den steigenden Anforderungen im Bildungssystem gerecht zu werden. Angesichts der zunehmenden – mitunter sehr komplexen – pädagogischen, individuellen und gesellschaftlichen Herausforderungen stellt sich die Frage, welche Kompetenzen Lehrkräfte benötigen und wie diese systematisch gefördert werden können. Daher widmet sich dieses Kapitel der Darstellung ausgewählter Kompetenzmodelle, um die Bedeutung und Folgerungen für die Lehrkräfteprofessionalisierung zu beleuchten.

Nach Kunter (2022) beschreibt die Professionalisierung von Lehrkräften zum einen das individuelle Ausmaß an *kognitiven* und *motivational-affektiven* Merkmalen, die Lehrkräfte benötigen, um berufliche Anforderungen zu bewältigen. Zum anderen bezeichnet sie die Modernisierung des Lehrerberufs durch klare Standards, definierte Ausbildungsziele und Fortbildungspflichten. Im Fokus stehen dabei zunehmend erlernbare berufsspezifische Merkmale wie Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen sowie Selbstregulation und Selbstwirksamkeit. Seit den 1990er-Jahren wird zunehmend betont, dass anstelle von angeborenen Talenten oder Eigenschaften die berufsspezifischen und erlernbaren Merkmale für den Erfolg von Lehrkräften entscheidend sind. Der amerikanische Bildungspsychologe Shulman (1987) identifizierte Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen sowie professionelle Überzeugungen als zentrale kognitive Voraussetzungen für Lehrkräfte. Diese Aspekte werden auch als Lehrerexpertise bezeichnet (Bromme, 2008). Zahlreiche weitere Forschungen ergänzen den Ansatz Shulmans um motivational-affektive Merkmale, wie Selbstwirksamkeit, intrinsische Motivation und berufliche Selbstregulationsfähigkeiten, die zusammen die *professionelle Kompetenz* von Lehrkräften ausmachen.

Dies wird seitdem als ein *professionsspezifischer Lernprozess* (Lehr-Lern-Prozesse, Lehr-Lern-Forschung) bezeichnet (Baumert & Kunter, 2006). Für die Lehre und Forschung in der Psychologie ist die Lehrkräfteprofessionalisierung sowohl ein Forschungsgegenstand zur Untersuchung und Förderung professioneller Merkmale als auch ein praktisches Handlungsfeld im Rahmen der universitären Lehre, zu dem die Psychologie mit Weiterbildungsangeboten und schulpsychologischer Unterstützung zur Professionalisierung (u. a. durch Beratung und Supervision) beiträgt.

In der internationalen Bildungsforschung besteht Einigkeit darüber, dass das Handeln von Lehrkräften hohe Anforderungen an deren professionelle Kompetenzen stellt, insbesondere im Hinblick auf umfangreiches Wissen und Können, um heterogene Klassen oder Lerngruppen optimal fördern zu können (Köller et al., 2023, S. 69).

Laut der Autorengruppe Köller et al. (2023, S. 69) besteht in der Bildungsforschung bislang Einigkeit darüber, dass professionelle Kompetenz auf mehreren zentralen Komponenten beruht. Dazu gehören forschungsbasiertes Wissen, motivationale Merkmale, Überzeugungen, Werte sowie selbstregulative Fähigkeiten. Hierbei spielt v. a. das professionelle Wissen eine entscheidende Rolle und wurde deshalb in verschiedenen Modellen systematisiert. Eine weit verbreitete Klassifikation dieses Wissens orientiert sich an den Arbeiten von Shulman (1987). Sie unterscheidet zwischen Fachwissen, fachdidaktischem Wissen für die unterrichteten Fächer und bildungswissenschaftlichem Wissen mit fachübergreifender Relevanz. Diese Einteilung bildet die Grundlage für zahlreiche empirische Untersuchungen und theoretische Modelle zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften. Zudem sollten Lehrkräfte über professionelle Überzeugungen, ausgeprägte motivationale Orientierungen, effektive Selbstregulationsfähigkeiten sowie reflektierte praktische Erfahrungen und vielseitige Kompetenzen im Unterricht verfügen (Köller et al., 2023, S. 7). Die Autoren fordern die wissenschaftliche Qualifikation von Lehrkräften, um auf dieser Grundlage notwendige Kompetenzen erwerben zu können. Der Prozess des kumulativen Kompetenzaufbaus sollte v. a. durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis gestützt als auch durch Reflexion von (Unterrichts-)Erfahrungen geprägt werden.

Neben der Institutionalisierung der Lehrkräftebildung durch die Ansiedlung der Lehramtsstudiengänge an Hochschulen hat auch der Bologna-Prozess (Nickel, 2011; Walter, 2006) wesentlich zur Professionalisierung der Lehrkräfte beigetragen (DGfE 2024, S. 4). Die Förderung der Vermittlung von „Employability“ und „Schlüsselqualifikationen“ wurde im Rahmen des Bologna-Prozesses zu einem zentralen Bildungsanliegen, da seitdem verstärkt Wert auf die Entwicklung von Kompetenzen gelegt wurde (Kohler, 2004).

In einer Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE 2024, S. 4) wird darauf hingewiesen, dass das wissenschaftliche Studium *transformative Bildungsprozesse* fördert, durch die angehende Lehrkräfte eine professionelle, ethische und demokratische Haltung entwickeln können, wobei erziehungs- und bildungswissenschaftliche sowie (fach-)didaktische Reflexionen, unterstützt durch Theorie und Methoden, eine zentrale Rolle spielen.

„Dabei kommt den erziehungs- und bildungswissenschaftlichen sowie den (fach-)didaktischen Reflexionen auch von Praxis in den Praxisphasen (...) eine herausragende Stellung zu“ (DGfE 2024, S. 4).

In derselben Stellungnahme werden außerdem paradoxe Entwicklungstendenzen der Lehrkräftebildung kritisch angemerkt:

„Derzeit lassen sich im Bildungssystem Tendenzen skizzieren, die sich als widersprüchlich beschreiben lassen. Während einerseits betont wird, dass Lehrkräfte angesichts fortschreitender (global-)gesellschaftlicher und technischer Entwicklungen in besonderer Weise herausgefordert sind, komplexe schulische Handlungssituationen professionell zu bewältigen, und damit auch die Anforderungen an die Lehrkräftebildung steigen, finden sich gleichzeitig zunehmend Bestrebungen, dem akuten Lehrkräftemangel mit schnellen und pragmatischen Lösungen zu begegnen“ (DGfE 2024, S. 3).

Die Gesellschaft betont daher die Notwendigkeit einer professionellen Lehrkräftebildung, um den komplexen und dynamischen Herausforderungen gerecht werden zu können. Zudem weist die DGfE auf die Förderung der Entwicklung einer „kritisch-reflexiven Haltung für das beruflich-pädagogische Handeln und dessen Professionalisierung“ hin (DGfE 2024, S. 5).

Im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (2023) wurde eine Reihe von Modellen und Maßnahmen entwickelt, die darauf abzielen, die Kohärenz der Lehrkräftebildung zu verbessern und den kumulativen Aufbau professioneller Kompetenz über die erste und zweite Phase hinweg zu unterstützen (Köller et al., 2023, S. 71). Bonnet & Hericks (2013, S. 13) betonen, dass die Einordnung des Lehrerberufs als Profession zunächst eine präzise Begriffsdefinition erfordert.

In der professionsbezogenen Diskussion lassen sich dabei drei zentrale Ansätze unterscheiden, die verschiedene Aspekte der Lehrerprofessionalität beleuchten:

- a) *strukturtheoretischer Ansatz*: Professionalisierung wird als dynamischer, individueller, sozialer und gesellschaftlicher Prozess beschrieben, der durch verschiedene strukturelle und institutionelle Faktoren beeinflusst wird. Erforschung des Lehrerhandelns als gesteigerte Lebenspraxis (Helsper, 2020).
- b) *kompetenzorientierter Ansatz*: basiert auf der Annahme, dass Professionalisierung nicht nur durch den Erwerb von Faktenwissen oder standardisierten Fähigkeiten erfolgt, sondern vor allem durch die aktive Auseinandersetzung mit beruflichen Handlungsprozessen und Erfahrungen. Dieser Ansatz fokussiert die Entwicklung von Modellen für die Struktur und Entwicklung von Handlungskompetenzen für den Lehrerberuf. Die Kompetenzentwicklung erfolgt in qualitativen Stufen und ist darauf ausgerichtet, Herausforderungen des Lehrerberufes bewältigen zu können (Baumert & Kunter 2006).
- c) *berufsbiografischer Ansatz*: fokussiert individuelle Professionalisierungsprozesse, die sich über die gesamte Berufslaufbahn erstrecken und bei denen die Lehrkräfte als aktive Akteure verstanden werden, und deren Entwicklung nicht nur durch formale Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen geprägt wird (Hericks, 2006; Hericks et al., 2018; Keller-Schneider & Hericks 2011; Terhardt, 2011).

Die Professionalisierung von Lehrkräften erfordert die gezielte Entwicklung berufsspezifischer Kompetenzen. Arnold et al. (2010, S. 172 f.) definieren den Kompetenzbegriff als subjektorientiert und ganzheitlich, wobei Kompetenz das individuelle Handlungsvermögen beschreibt. Dies umfasst nicht nur fachliches Wissen und Können, sondern auch überfachliche Fähigkeiten wie Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz, die oft als Schlüsselqualifikationen bezeichnet werden.

Kappelhoff (2004) nimmt mit seiner evolutionären Perspektive eine Sonderstellung ein, indem er Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen beschreibt, die Individuen die Anpassung an veränderte Umweltbedingungen und effektives Handeln ermöglichen. Diese Sichtweise betont die dynamische und adaptive Natur von Kompetenz und ihre Bedeutung für die Bewältigung von neuen und unvorhergesehenen Herausforderungen. Kappelhoff argumentiert, dass Kompetenzen durch einen evolutionären Prozess der Selektion und Variation entstehen und sich im Laufe der individuellen Entwicklung herausbilden.

Döring-Seipel et al. (2020, S. 2) fokussieren in ihren Arbeiten vor allem die Selbstkompetenz und Sozialkompetenz, die sie aufgrund der engen Verknüpfung als personale Kompetenzen zusammenfassen:

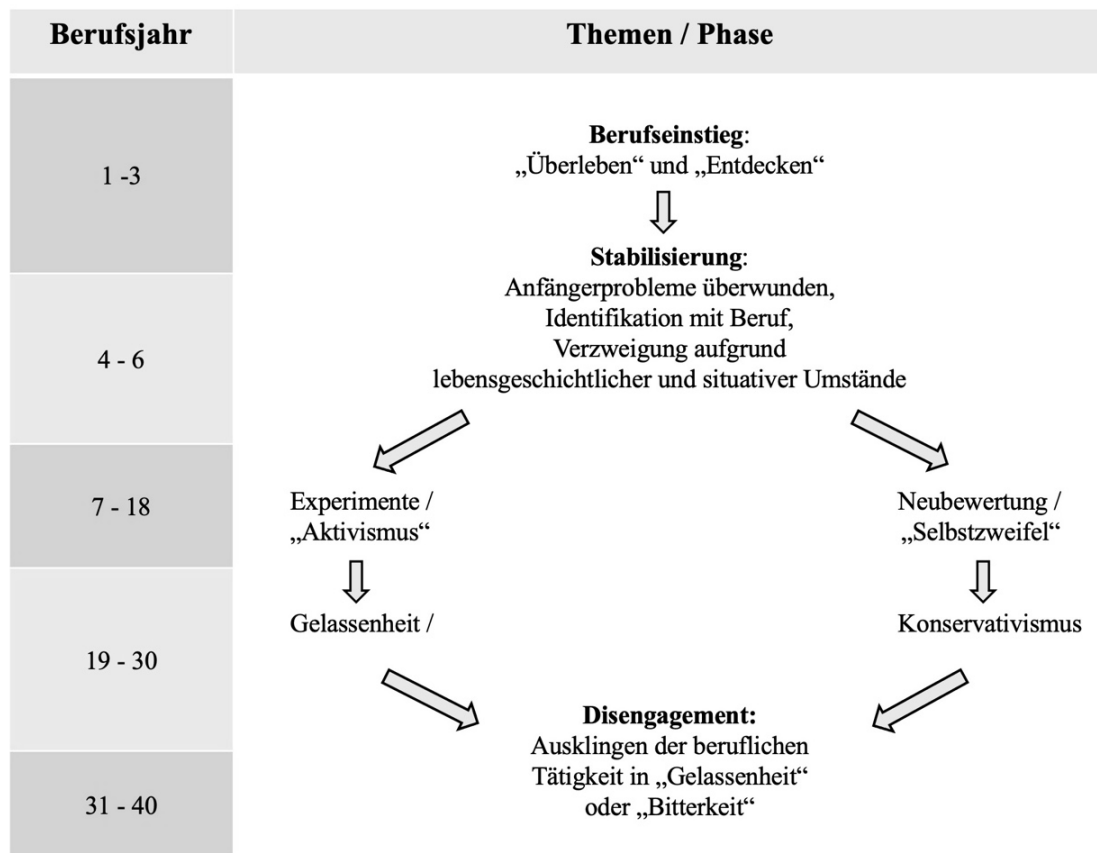
- Selbstkompetenz umfasst die persönlichen Fähigkeiten wie Selbstvertrauen, Selbstwahrnehmung, Selbstreflexion und Selbstregulation, die es ermöglichen, erfolgreich zu handeln und sich weiterzuentwickeln.
- Sozialkompetenz impliziert die Fähigkeiten zur Beziehungsgestaltung, Kommunikation, Kooperation und Konfliktbewältigung, um gemeinsam Ziele zu erreichen.

Laut Fuller & Brown (1975; zit. nach Schönknecht 1997, S. 2) verläuft die ideale Entwicklung beruflicher Kompetenz in drei Stadien:

- „survival stage“: „Überleben“ im Klassenzimmer, eigene Schwierigkeiten mit dem Vorder-Klasse-Stehen und Unterrichten
- „mastery stage“: „Ich als Lehrperson“, Unterrichtssituationen methodisch und didaktisch gut gestalten
- „routine stage“: Blick wird frei für die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, Eingehen auf individuelle Probleme, Schülerinnen und Schüler werden stärker beachtet, pädagogische Aufgabe rückt in den Mittelpunkt.

Das einfache Kompetenzmodell von Fuller & Brown verdeutlicht, dass Professionalität im Lehrberuf nicht unmittelbar erreicht werden kann, sondern einen langwierigen beruflichen und persönlichen Entwicklungsprozess erfordert.

Der kanadische Forscher Huberman entwickelte einige Zeit später (1991) ein empirisch gestütztes, differenzierteres Modell mit fünf Entwicklungsstufen, welches im Gegensatz zu dem von Fuller & Brown jede einzelne Entwicklungsstufe einer genauen Anzahl an Dienstjahren der Lehrkräfte zuweist (Abbildung 12).

Abbildung 12*Phasenmodell nach Huberman (1991, S. 249)*

In der ersten Phase (Berufseinstieg) sind für die meisten Lehrkräfte das Überleben und Entdecken zentrale Aspekte. In der zweiten Phase (Stabilisierung) entwickelt sich nach den anfänglichen Herausforderungen die Identifikation mit dem Lehrerberuf. In der dritten Phase (7. – 18. Berufsjahr) verzweigt sich die Entwicklung aufgrund lebensgeschichtlicher und situativer Umstände, so dass sie in der einen Gruppe zum „Aktivismus“ führt, wodurch viele Erfahrungen durch Experimentieren gesammelt werden können. Die zweite Gruppe gerät aufgrund negativer Erfahrungen und fehlender Selbstwirksamkeit hingegen in „Selbstzweifel“, was zu einer Neubewertung des eigenen Berufes führt.

In der vierten Phase (19. – 30. Berufsjahr) kann es bei der aktiven, experimentierenden Gruppe zu einer gewissen Gelassenheit und Zufriedenheit mit dem Lehrerberuf führen, wo hingegen die zweite Gruppe häufig eine sehr skeptische, fatalistische und frustrierte Haltung zeigt, wenn sie die vorherigen Krisen nicht überwinden konnte. Am Ende vereinen sich beide Gruppen von Lehrkräften in der fünften Berufsphase (Disengagement), in der sich entweder eine zufriedene Gelassenheit oder eben Bitterkeit in Bezug auf die persönliche Berufsrolle zeigen.

Beide dargestellten Kompetenzmodelle verdeutlichen, dass die Professionalisierung von Lehrkräften in Phasen abläuft, die verschiedene Schwerpunkte bzw. Herausforderungen enthalten.

Aktuelle Modelle zur Professionalisierung von Lehrkräften legen zunehmend den Fokus auf den kontinuierlichen Entwicklungsprozess der Lehrkräfte über die gesamte Berufslaufbahn hinweg. Ein zentraler Ansatz dabei ist der kompetenzorientierte Ansatz, der darauf abzielt, die professionellen Fähigkeiten der Lehrkräfte systematisch zu entwickeln und an die sich verändernden Anforderungen anzupassen. Die seit dem Bologna-Prozess angestoßene Kompetenzorientierung in der Lehrkräftebildung geht davon aus, dass grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten für erfolgreiches Unterrichten erlernbar sind. Zahlreiche Forschungen zeigen jedoch, dass allgemeine kognitive Fähigkeiten zwar für den Studienerfolg relevant sind, aber für das spätere Unterrichten und die berufliche Weiterentwicklung weniger entscheidend, während professionsunspezifische Merkmale eine wichtige Rolle bei der Studienwahl und Berufstreue spielen. Eine Professionalisierung von Lehrkräften findet grundsätzlich in allen drei Phasen der Lehrerbildung statt. Nach Baumert und Kunter (2006) ist die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz das zentrale Ziel beruflichen Lernens und gilt als Prädiktor für die erfolgreiche Bewältigung komplexer Aufgaben und damit für die gelingende Gestaltung von Lehr- Lernprozessen.

Die Förderung der Entwicklung einer Krisenkompetenz fehlt nach aktuellem Stand gänzlich in den Modulen der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung (Amt für Lehrerbildung, 2012; Hessischer Bildungsserver, 2011). Im Vorbereitungsdienst bezieht sich der Ausbildungsinhalt „Umgang mit Krisen“ ausschließlich auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen und Krisen in Bezug auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis (Amt für Lehrerbildung 2012, S. 83 und 93). Lehrkräfte werden somit nicht explizit nicht auf das breite Spektrum an schulischen Krisensituationen vorbereitet, weder im Studium (siehe Studieninhalte BA/MA Soziale Arbeit) noch im Rahmen des Pädagogischen Vorbereitungsdienstes (Kultusministerkonferenz, 2012). Die erfolgreiche Bewältigung schulischer Krisen verlangt jedoch ein hohes Maß an professioneller Kompetenz (Kunter et al., 2011), welche sich aus Fachwissen, fachdidaktischem Wissen, pädagogisch-psychologischem Wissen, Überzeugungen, motivationalen Orientierungen, Selbstregulation zusammensetzt.

Die folgende Tabelle 12 bietet eine Übersicht zu verschiedenen Kompetenzmodellen im Lehrberuf, die jeweils spezifische Schwerpunkte in der Professionalisierung von Lehrkräften setzen.

Tabelle 12
Übersicht Kompetenzmodelle

Kompetenzmodell	Beschreibung	Quelle
Berliner Modell (Heimann, 1962)	Fokus auf didaktische und methodische Fähigkeiten, sowie auf die Fähigkeit, Unterricht zu planen und durchzuführen.	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
COACTIV-Modell	Umfasst fachliche, didaktische, diagnostische und beratende Kompetenzen. Besonders relevant für Mathematiklehrkräfte.	Zentrum für internationale Bildungsvergleichsstudien

Modell der KMK (Kultusministerkonferenz)	Betont fachliche, pädagogische, diagnostische, kommunikative und personale Kompetenzen.	Kultusministerkonferenz
Vier-Kompetenzen-Modell	Differenziert in fachliche, didaktische, methodische und soziale Kompetenzen.	Lehrerbildung Bayern
Bausteinmodell (Niedersachsen)	Inklusive Bausteine zu den Bereichen Unterricht, Erziehung, Beratung, Beurteilung und Innovation.	Niedersächsisches Kultusministerium
Kompetenzmodell der Universität Zürich	Umfasst professionelles Wissen, Überzeugungen, Motivation und selbstregulative Fähigkeiten.	Universität Zürich
PEP-PRIMAS	Betonung auf pädagogische, fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen, mit besonderem Fokus auf der Reflexion der eigenen Praxis.	PH Zürich

Die Autoren Köller et al. (2023) betonen die zentrale Bedeutung von Seminarleitern und Mentoren, die in den Praxisphasen des Studiums sowie im Vorbereitungsdienst die Professionalisierung und den Kompetenzerwerb der Studierenden und Referendare maßgeblich beeinflussen. Sie weisen darauf hin, dass Seminarleiter und Mentoren für diese Begleitung spezielle berufliche Kompetenzen im Bereich der Erwachsenenbildung benötigen, die über die üblichen Lehrkompetenzen hinausgehen. Um diese notwendigen Kompetenzen entwickeln zu können, werden gezielte Maßnahmen zur Professionalisierung der Ausbilder benötigt, die jedoch bisher kaum vorgehalten werden. Scharfenberg et al. (2022, S. 255-256) kritisieren, dass die allgemeine Forschung zur Professionalisierung von Lehrkräften – vor allem bei den Forschungen zu Lehramtsstudierenden – zunehmend berufsspezifische Motive (z. B. den Wunsch, mit Kindern zu arbeiten) untersucht. Berufsfeldübergreifende Motive bleiben weitgehend unberücksichtigt, wenn es um Möglichkeiten der Weiterentwicklung der Lehrkräfteprofessionalisierung geht.

Die Autoren weisen darauf hin, dass die Berufswahlmotive einen erheblichen Einfluss auf die Arbeit von Lehrkräften haben. Sie unterscheiden zwischen *intrinsischen* Motiven (Eigenschaften der Tätigkeit, wie die Freude an der Arbeit mit Kindern oder dem Unterrichten von Fachinhalten), *extrinsischen* Motiven (Aussicht auf berufliche Sicherheit durch Verbeamtung) und *pragmatischen* Motiven (Notwendigkeit oder äußeren Einflüssen, wie elterlicher Druck) für die Berufswahl der Lehrkräfte. Die Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden sind mittlerweile umfangreich erforscht (z. B. Horn, 1968; König & Rothland, 2013; Mayr, 2009; Rauin, 2007; Terhardt, 2001; Thierack, 2002; Ulich, 2004). An dieser Stelle werden anhand der drei dargelegten Kategorien einige mögliche Motive für die Berufswahl aufgezählt (Scharfenberg et al., 2022, S. 255):

Intrinsische Motive:

- Arbeit mit Kindern und Jugendlichen

- Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen
- Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsvoraussetzungen
- Fachliches Interesse
- Freude am Unterrichten
- Abwechslungsreiche Tätigkeit
- Gesellschaftliche Relevanz
- Biographische Erfahrungen
- Lehramt als Traumberuf

Extrinsische Motive:

- Sicherheit von Gehalt und Beruf
- Vereinbarkeit von Familie und Beruf
- Selbstbestimmte Arbeitszeiteinteilung
- Polyvalenz
- Karrieremöglichkeiten
- Gesellschaftlicher Status
- Freizeit

Pragmatische Motive:

- Interesselosigkeit
- Lehramt als Notlösung
- Externe Einflüsse
- Niedrige Studienanforderungen
- Kürze des Studiums

Scharfenberg et al. (2022, S. 256) verweisen außerdem darauf, dass insbesondere für Studierende des gymnasialen Lehramtes fachliche und finanzielle Motive entscheidend seien. Bei Studierenden im Bereich des Grundschullehramts stehen pädagogisch geprägte Motive im Vordergrund. Weiterhin weisen die Autoren darauf hin, dass Forschungsergebnisse zeigen, wie bestimmte Aspekte des Selbstkonzepts sowohl positive als auch negative Einflüsse auf die psychische Gesundheit von Lehrkräften haben können (Scharfenberg 2020, S. 16). Laut Scharfenberg et al. (2022) stehen *Selbstwirksamkeitserwartungen* (die Überzeugung, mit einer Aktion eine Wirkung hervorzurufen; vgl. Bandura, 1986) mit *Ergebniserwartungen* (erwartete Konsequenzen auf eine bestimmte Handlung) bei Lehrkräften in enger Wechselwirkung miteinander. Zudem hebt Scharfenberg (2020, S. 16) hervor, dass es eine zentrale Erkenntnis der Professionsforschung ist, dass der Lehrerberuf von Unsicherheit geprägt ist und dass Antinomien sowie Paradoxien zum Wesen der Lehrtätigkeit gehören. Deshalb sei es notwendig, dass Lehrkräfte mit Ungewissheiten umgehen lernen. Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob Lehrkräfte, die sich für diesen Beruf entschieden haben, weil die Lebenszeitverbeamtung eine grundlegende Sicherheit bietet, insgesamt eine persönlichkeitsbedingte Neigung zu Unsicherheit aufweisen. Diese Frage ist im Kontext der vorliegenden Forschungsfrage von erheblicher Bedeutung. Unter Berücksichtigung der These der negativen Selektion (Scharfenberg 2020, S. 13) wäre es ein naheliegender Gedanke, dass jene, die geringere Leistungsfähigkeit aufweisen, einen schlechteren Abschluss als ihre Gleichaltrigen hatten und dem Mythos erliegen, der Beruf der Lehrkraft sei ein „Halbtagsjob“, diesen Beruf ergreifen.

Zu diesen Lehrkräften könnten besonders diejenigen gehören, die in akuten, unerwarteten Notfällen und Krisensituationen überfordert sind, weil ihnen die notwendigen Copingstrategien und das erforderliche Maß an Resilienz fehlen. Dies wäre eine logische Schlussfolgerung, wenn man die verschiedenen Berufswahlmotive im Zusammenhang mit Ressourcen und der Resilienz betrachtet.

Die dargestellten Aspekte in Bezug auf die Voraussetzungen für die Entwicklung einer professionellen Lehrkraft deuten darauf hin, dass es bereits frühzeitige Beratungsangebote geben muss, so dass Studieninteressierte und Berufsanfänger mit den Anforderungen des Berufes konfrontiert bzw. darüber aufgeklärt werden können.

Um hier einen ersten Ansatz zu geben, wurde in der ersten Förderphase der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" das "*Marburger Modell der professionsbezogenen Beratung*" beantragt und bewilligt (Stellmacher et al., 2020). Ziel des Projektes war es, getragen vom Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) und dem Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie an der Philipps-Universität Marburg, ein Angebot der phasenübergreifenden Professionsbezogenen Beratung zu entwickeln. Dabei sollen Studierende vom Studienbeginn an bis zum Übergang in den Vorbereitungsdienst in den Schulen in ihrer überfachlichen Kompetenzentwicklung begleitet und unterstützt werden. Seit 2015 wird dieses Beratungsangebot durch das Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) und die Pädagogische Psychologie an der Philipps-Universität Marburg im Rahmen der phasenübergreifenden professionsbezogenen Beratung bereitgestellt. Vom Studienbeginn bis zum Übergang in den Vorbereitungsdienst werden Studierende in ihrer überfachlichen Kompetenzentwicklung begleitet. Dieses Beratungsangebot konnte inzwischen auch im Curriculum der erziehungswissenschaftlichen Studien integriert werden (Lübke et al., 2021).

Die amerikanische Psychologin Gottfredson (2005) hat in ihrer „Theory of Circumscription and Compromise“ erläutert, dass das Lehramt in Bezug auf die Berufswahl eine hohe Sichtbarkeit aufweist, die von wenigen anderen Berufen erreicht wird. Laut dem Schema von Gottfredson (2005, S. 77) ist der Lehrerberuf für viele Jugendliche durch frühe und wiederholte Berührungen im Leben präsent, was ihn auf vielen „kognitiven Landkarten“ von möglichen Berufen verankert. So kann es zu einer Berufswahl von jungen Menschen führen, die sie mit einer differenzierten Beratung vielleicht nicht unbedingt getroffen hätten. Schönknecht (2005, S. 22) betont, dass in den ersten Berufsjahren vor allem Unterstützung bei der Sozialisation in die Traditionen und Handlungsrouinen des Berufs notwendig ist. Professionelle Begleitung sollte in dieser Phase dazu beitragen, sowohl die professionelle Kompetenz als auch positive Bewältigungsmuster zu entwickeln. Dies zeigt, wie wichtig es ist, die Lehrkräfte in ihrer frühen Berufslaufbahn zu unterstützen, um ihre Resilienz und ihre Fähigkeit zur Bewältigung von Krisen und Herausforderungen zu stärken.

Köller et al. (2023, S. 71) konstatieren, dass die Planung, Durchführung und Reflexion professionellen Handelns in den Praktika und im Vorbereitungsdienst komplexe Anforderungen an die Kompetenzen angehender Lehrkräfte stellen, die gezielte Unterstützung durch Dozierende und Mentoren erfordern. Die Autoren empfehlen u. a. eine Reduktion von Komplexität durch Ansätze wie Micro-Teaching (Lehr-Lern-Situationen mit wenigen Schülern), um den Kompetenzaufbau der Lehrkräfte gezielt zu unterstützen.

Vor dem Hintergrund der dargelegten Herausforderungen und Veränderungen im Bildungswesen stellt sich nun die Frage, welche Folgerungen und Konsequenzen sich daraus für die Professionalität und Innovationsbereitschaft im Lehrerberuf ergeben. Zukunftsfähige Lehrkräfte benötigen sowohl eine Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen als auch die Implementierung innovativer Ansätze in der Lehrkräftebildung.

Im Folgenden werden ausgewählte zentrale Aspekte beleuchtet, die zur Professionalisierung auch in Zukunft beitragen können.

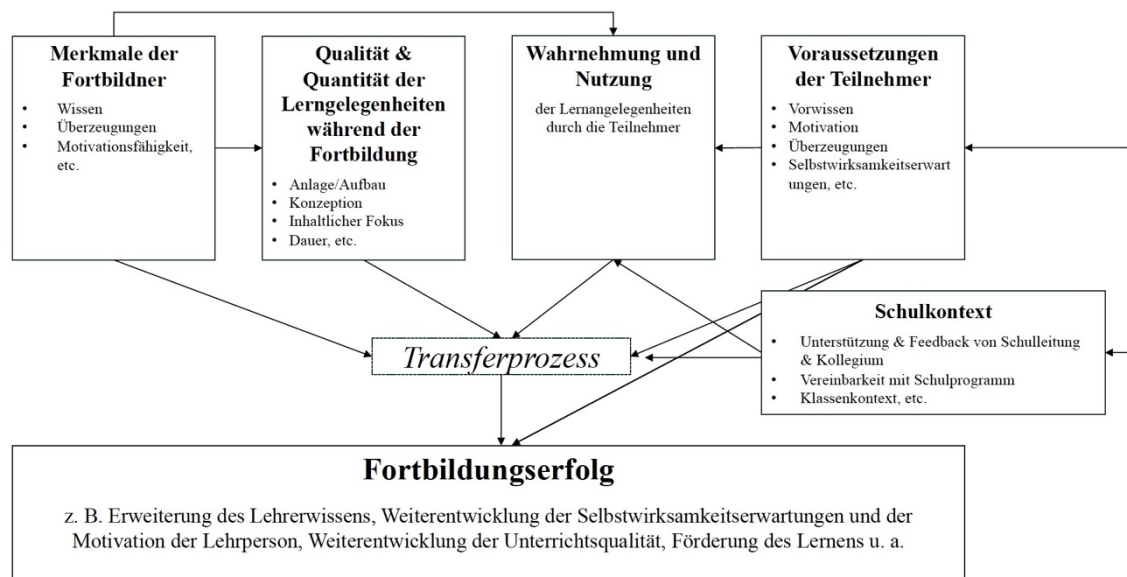
Lehrkräfte professionalisieren sich fortlaufend während ihres Berufslebens durch Ausbildung, Erfahrung und Reflexion. Ziel sollte es nun sein, ein Gleichgewicht der Anforderungen und Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis zu erreichen. Dafür könnte laut Buch (BMBF 2023a, S. 7) das Modell des „Reflective Practitioner“ (Häcker, 2017; Leonhard & Abels 2017; Schön, 1983) geeignet sein, um Lehrkräfte in allen Phasen ihres Berufslebens zu professionalisieren. Buch fordert eine kontinuierliche Entwicklung von Lehrkräften, die sowohl auf der Grundlage professionsbezogenen Wissens durch persönliches Lernen als auch durch kollegialen Austausch gefördert werden sollte, um als „Reflective Practitioner“ erfolgreich handeln zu können (BMBF 2023a, S. 7). Die Verbesserung der Lehrkräftebildung und der Professionalisierung hatte sich auch die *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (2015-2023) zum Ziel gesetzt und förderte Projekte, die innovative und praxisorientierte Konzepte in der Ausbildung von Lehrkräften entwickeln und umsetzen. Im Kern ging es in diesem bundesweiten Programm darum, die Qualität der Ausbildung von angehenden Lehrkräften zu steigern, die Praxisnähe sowie die wissenschaftliche Fundierung der Ausbildung zu erhöhen. In Hessen unterstützt die Hessische Lehrkräfteakademie durch Beratungs-, Fort- und Weiterbildungsangebote die Professionalisierung von Lehrkräften.

In diesem Zusammenhang soll auf ein Modell hingewiesen werden, das Angebote zur Professionalisierung und deren Nutzen aufgreift: Das vereinfachte *Angebot-Nutzen-Modell der Lehrkräftefortbildung* (Abbildung 13) von Lipowsky (2014), Lipowsky & Rzejak (2015) stellt Faktoren und deren Einfluss auf den Fortbildungserfolg systematisch dar und verdeutlicht die komplexen Zusammenhänge zwischen verschiedenen Dimensionen der Fortbildungswirksamkeit. Im Zentrum des Modells steht der *Transferprozess*, der die Verbindung zwischen verschiedenen Komponenten des Modells schafft.

Laut Lipowsky (2014) und Lipowsky & Rzejak (2015) beeinflussen die folgenden Hauptfaktoren den Fortbildungserfolg von Lehrkräften maßgeblich:

- *Merkmale der Fortbildner*: Diese beziehen sich auf das Wissen, die Überzeugungen sowie die Motivationsfähigkeit derjenigen, die Fortbildungen anbieten.
- *Qualität und Quantität der Lerngelegenheiten während der Fortbildung*: Faktoren wie die Anlage, der inhaltliche Fokus, die Konzeption sowie die Dauer der Fortbildung spielen eine entscheidende Rolle.
- *Wahrnehmung und Nutzung*: Diese Komponente beschreibt, wie die Teilnehmer die Lerngelegenheiten wahrnehmen und nutzen.

- *Voraussetzungen der Teilnehmer:* Hier werden Aspekte wie Vorwissen, Motivation, Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen berücksichtigt.
- *Schulkontext:* Der Kontext der Schule, wie z. B. Unterstützung durch die Schulleitung und das Kollegium, die Vereinbarkeit mit dem Schulprogramm und der Klassenkontext, beeinflusst ebenfalls die Wirksamkeit der Fortbildung.

Abbildung 13*Angebot-Nutzen-Modell der Lehrkräftefortbildung*

Letztendlich trägt erst das Zusammenspiel dieser Faktoren zum Fortbildungserfolg bei, der durch die Erweiterung des Wissens, die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen sowie durch die Verbesserung der Unterrichtsqualität und der Schülerleistung definiert wird. Das Modell von Lipowsky (2014) zeigt, dass eine erfolgreiche Fortbildung nicht nur von der Qualität der Lerngelegenheiten abhängt, sondern auch von den individuellen Voraussetzungen der Teilnehmer und den Rahmenbedingungen in der Schule.

Köller et al. (2023) weisen als weitere mögliche Maßnahme zur Lehrkräfteprofessionalisierung auf Simulationstrainings für Lehrkräfte hin, die bei der Entwicklung und Förderung von Kompetenzen unterstützend wirken können. Solche Trainings können in Form von „*Micro-Teachings mit kleinen Gruppen von Schüler:innen, als Rollenspiel oder auch in digitalen Szenarien (z. B. Virtual Reality-Klassenraum) umgesetzt werden*“ (S. 73).

Schlussendlich ist die Entwicklung professioneller Kompetenzen ein lebenslanger, individueller Prozess, der kontinuierliches Lernen und Reflexion erfordert.

2.2.4 Vulnerabilität und Resilienz von Lehrkräften

Der Alltag von Lehrkräften ist geprägt durch hohe und vielfältige Anforderungen und Belastungen, die durch persönliche, institutionelle und gesellschaftliche Faktoren beeinflusst werden. Ein erhebliches Belastungspotenzial kann durchaus zu Überbeanspruchung führen, was auch die Vulnerabilität der Lehrkräfte und somit des gesamten Schulsystems erhöht. Die Anfälligkeit für Stress und psychische Erkrankungen steigt, wenn nicht genügend Ressourcen vorhanden sind, um die Herausforderungen bewältigen zu können und dadurch die persönliche Belastungsgrenze überschritten wird (z. B. Dauber & Vollstädt, 2004; Döring-Seipel & Dauber 2010). Gleichzeitig gibt es allerdings auch viele Lehrkräfte, die trotz dieses breiten Spektrums an Herausforderungen und den damit zusammenhängenden möglichen Belastungen zufrieden, gesund und langfristig in ihrem Beruf tätig sind.

Dieser Unterschied lenkt den Blick auf die persönlichen Ressourcen von Lehrkräften und deren Resilienz. In diesem Kapitel soll daher einerseits die *Vulnerabilität* von Lehrkräften untersucht und dargestellt werden, indem zentrale, mögliche Belastungsfaktoren und deren Auswirkungen analysiert und aufgezeigt werden. Andererseits werden vorhandene *Ressourcen* und *Resilienz*faktoren von Lehrkräften beleuchtet. Es wird gleichermaßen um individuelle als auch systemische Ressourcen gehen, die zur Resilienz der Lehrkräfte beitragen können. Ziel dieses Kapitels ist es, die Wechselwirkung zwischen Belastungen, Vulnerabilität und Resilienz zu untersuchen und Ressourcen von Lehrkräften zu identifizieren, die zur Förderung der Resilienz beitragen können. Im Folgenden soll zunächst auf die möglichen Belastungen bei Lehrkräften eingegangen werden, die zu einer Steigerung der Vulnerabilität führen können.

Eine Sichtung bereits vorhandener Studien zu Belastungen im Lehrerberuf zeigt, dass dazu bereits seit den 1980er-Jahren geforscht wird (Böhm-Kasper, 2004; Böhm-Kasper & Weisshaupt, 2002; Dauber & Vollstädt, 2004; Dick, 1999; Guglielmi & Tatrow, 1998; Mauermann, 1990; Rothland, 2009; Rothland & Walter, 2023; Rudow, 1994; Schaarschmidt & Kieschke, 2013; Terhart et al., 2014). Es ist also keine neue Erkenntnis, dass Lehrkräfte häufig stark belastet sind und als vulnerable Berufsgruppe gelten (Burghardt et al., 2017).

Insbesondere seit Ausbruch der Coronavirus-Pandemie steigt die Anzahl der Untersuchungen von Lehrerbelastrungen und -ressourcen stetig an. Diese Untersuchungen ordnen Döring-Seipel und Dauber (2013) in drei zentrale Perspektiven ein, welche in Tabelle 13 dargestellt und durch weitere Angaben ergänzt wurden.

Cramer et al. (2018) weisen darauf hin, dass die verschiedenen Modelle unterschiedliche Schwerpunkte fokussieren, jedoch alle das Zusammenspiel der drei wesentlichen Faktoren erfassen: Belastung, Beanspruchung und Ressourcen.

„Belastungen erhöhen die Wahrscheinlichkeit von Beanspruchung, die potenziellen Effekte werden durch das Vorhandensein von Ressourcen abgemildert“ (S. 6).

Tabelle 13*Perspektiven der Beanspruchungsforschung*

Perspektive/Fokus	Studien																												
I Risikofaktorenmodell <i>Analyse von krankmachenden Arbeitsbedingungen</i>	Diese Studien identifizieren zunächst berufsspezifische Beanspruchungs- und Belastungsfaktoren und setzen diese daraufhin mit den daraus entstehenden Stressreaktionen und (psychischen) Krankheiten in Beziehung (Döring-Seipel & Dauber, 2013) <table> <tr> <td>Barth (1992)</td><td>Rutenfranz & Graf (1963)</td></tr> <tr> <td>Combe & Buchen (1996)</td><td>Saupe & Möller (1981)</td></tr> <tr> <td>Dauber & Vollstädt (2004)</td><td>Schaarschmidt (2005)</td></tr> <tr> <td>Engelhardt (1982)</td><td>Schmitz & Schwarzer (2000)</td></tr> <tr> <td>Enzmann & Kleiber (1989)</td><td>Schröder (2006)</td></tr> <tr> <td>Gräßler & Klose (1975)-</td><td>Ulich et al. (1967)</td></tr> <tr> <td>Hiller & Schmitz (2004)</td><td>Wegner et al. (2004)</td></tr> <tr> <td>Holzappels (1999)</td><td>Wulk (1988)</td></tr> <tr> <td>Knight Wegenstein (1973)</td><td></td></tr> </table>	Barth (1992)	Rutenfranz & Graf (1963)	Combe & Buchen (1996)	Saupe & Möller (1981)	Dauber & Vollstädt (2004)	Schaarschmidt (2005)	Engelhardt (1982)	Schmitz & Schwarzer (2000)	Enzmann & Kleiber (1989)	Schröder (2006)	Gräßler & Klose (1975)-	Ulich et al. (1967)	Hiller & Schmitz (2004)	Wegner et al. (2004)	Holzappels (1999)	Wulk (1988)	Knight Wegenstein (1973)											
Barth (1992)	Rutenfranz & Graf (1963)																												
Combe & Buchen (1996)	Saupe & Möller (1981)																												
Dauber & Vollstädt (2004)	Schaarschmidt (2005)																												
Engelhardt (1982)	Schmitz & Schwarzer (2000)																												
Enzmann & Kleiber (1989)	Schröder (2006)																												
Gräßler & Klose (1975)-	Ulich et al. (1967)																												
Hiller & Schmitz (2004)	Wegner et al. (2004)																												
Holzappels (1999)	Wulk (1988)																												
Knight Wegenstein (1973)																													
II Transaktionale Perspektive <i>Vom Opfer zum Mitgestalter</i>	Studien, die sich mit der Bedeutung subjektiver Verarbeitungs- und Bewältigungsstrategien und den Verbindungen zwischen den personalen und Umweltfaktoren beschäftigen. „Transaktionale Modelle gehen davon aus, dass objektive Situationen auf der Basis von persönlichen Einstellungen, Kompetenzen und Dispositionen verarbeitet und in eine subjektive Situationsauffassung und –bewertung transformiert werden.“ (Döring-Seipel & Dauber 2013, S. 2) z. B. Schweer et al. (2017)																												
III Salutogenetische Perspektive <i>Gesunderhaltende statt krankmachende Faktoren</i>	Studien, die die Ressourcen und Resilienzfaktoren von Lehrkräften fokussieren. <table> <tr> <td>Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse (2021)</td><td>Gan et al. (2022) - China</td></tr> <tr> <td>Klusmann et al. (2006)</td><td>Gratacós et al. (2021) - Spain</td></tr> <tr> <td>Schmitz & Schwarzer (2000)</td><td>Khammat (2022) - Iraq</td></tr> <tr> <td></td><td>Kowitarttawatee and Limphaibool (2022) - Thailand</td></tr> <tr> <td><i>Internationale Studien (nach Zhang & Lou, 2023) mit folgenden Regionen:</i></td><td>Li and Lv (2022) - China</td></tr> <tr> <td>Abdullah et al. (2019) - Malaysia</td><td>Liu et al. (2021) - China</td></tr> <tr> <td>Ayoobiyan and Rashidi (2021) - Iran</td><td>Liu et al. (2022) - China</td></tr> <tr> <td>Baguri et al. (2022) - Malaysia</td><td>López-Angulo et al.(2022) - Chile</td></tr> <tr> <td>Bouillet et al. (2014) - Croatia</td><td>Park et al. (2020) - South Korea</td></tr> <tr> <td>Brouskeli et al. (2018) - Greece</td><td>Pecjak and Pirc (2022) - Slovenia</td></tr> <tr> <td>Cho et al. (2021) - South Korea</td><td>Suryaratri et al. (2020) - Indonesia</td></tr> <tr> <td>Daniilidou et al. (2020) - Greece</td><td>Van Wingerden and Poel (2019)- Netherlands</td></tr> <tr> <td>Fernandes et al. (2019) - Portugal</td><td>Xie (2021) - China</td></tr> <tr> <td></td><td>Yirci et al. (2022) - Turkey</td></tr> </table>	Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse (2021)	Gan et al. (2022) - China	Klusmann et al. (2006)	Gratacós et al. (2021) - Spain	Schmitz & Schwarzer (2000)	Khammat (2022) - Iraq		Kowitarttawatee and Limphaibool (2022) - Thailand	<i>Internationale Studien (nach Zhang & Lou, 2023) mit folgenden Regionen:</i>	Li and Lv (2022) - China	Abdullah et al. (2019) - Malaysia	Liu et al. (2021) - China	Ayoobiyan and Rashidi (2021) - Iran	Liu et al. (2022) - China	Baguri et al. (2022) - Malaysia	López-Angulo et al.(2022) - Chile	Bouillet et al. (2014) - Croatia	Park et al. (2020) - South Korea	Brouskeli et al. (2018) - Greece	Pecjak and Pirc (2022) - Slovenia	Cho et al. (2021) - South Korea	Suryaratri et al. (2020) - Indonesia	Daniilidou et al. (2020) - Greece	Van Wingerden and Poel (2019)- Netherlands	Fernandes et al. (2019) - Portugal	Xie (2021) - China		Yirci et al. (2022) - Turkey
Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse (2021)	Gan et al. (2022) - China																												
Klusmann et al. (2006)	Gratacós et al. (2021) - Spain																												
Schmitz & Schwarzer (2000)	Khammat (2022) - Iraq																												
	Kowitarttawatee and Limphaibool (2022) - Thailand																												
<i>Internationale Studien (nach Zhang & Lou, 2023) mit folgenden Regionen:</i>	Li and Lv (2022) - China																												
Abdullah et al. (2019) - Malaysia	Liu et al. (2021) - China																												
Ayoobiyan and Rashidi (2021) - Iran	Liu et al. (2022) - China																												
Baguri et al. (2022) - Malaysia	López-Angulo et al.(2022) - Chile																												
Bouillet et al. (2014) - Croatia	Park et al. (2020) - South Korea																												
Brouskeli et al. (2018) - Greece	Pecjak and Pirc (2022) - Slovenia																												
Cho et al. (2021) - South Korea	Suryaratri et al. (2020) - Indonesia																												
Daniilidou et al. (2020) - Greece	Van Wingerden and Poel (2019)- Netherlands																												
Fernandes et al. (2019) - Portugal	Xie (2021) - China																												
	Yirci et al. (2022) - Turkey																												

Im Folgenden soll eine kurze Übersicht zu diesen drei Faktoren gegeben werden.

- a) *Beanspruchung*: Der Faktor Beanspruchung setzt sich aus der nicht direkt messbaren, aber erkennbaren Bewertung der persönlichen und beruflichen Belastungen zusammen. Eine erhöhte Belastung zeigt sich einerseits in kurzfristigen und umkehrbaren persönlichen Folgen (etwa Schlafstörungen) oder andererseits in mittel- und langfristigen Folgen wie etwa einem „burn-out“.

Auch berufliche Folgen sind erkennbar (etwa ein nicht der Situation entsprechendes Lehrerverhalten). Messbar sind die Folgen der latenten Beanspruchung als Indikatoren der persönlichen und beruflichen Beanspruchung (nach Cramer et al., 2018, S. 7).

- b) *Belastung*: Laut Schönknecht (2005) zählen zu den belastenden Faktoren u. a. das System Schule (Schulleitung und Schulaufsicht), belastende Phasen und Situationen, mangelnder Gestaltungsspielraum, Isolation und Unverständnis im Kollegium. Zu den deutlichen Belastungen einer Lehrkraft zählen laut Helsper (1996, S. 530) auch starke Widersprüchlichkeiten in der Rolle der Lehrkraft, die sich wie folgt unterscheiden lassen:

- Distanz versus Nähe
- Subsumption versus Rekonstruktion
- Einheit versus Differenz
- Organisation versus Interaktion/Kommunikation
- Heteronomie versus Autonomie.

Cramer et al. (2018) konstatieren, dass die subjektiven Bewertungen der Belastungen von der beruflichen Umwelt und den individuellen Möglichkeiten abhängig seien. Frick (2021, S. 116) beschreibt mit einem Verweis auf das „*Konzept der beruflichen Gratifikationskrise*“ (Siegrist, 2006): Eine unausgewogene Balance zwischen Einsatz und Belohnung am Arbeitsplatz kann durchaus ein zentraler Risikofaktor für ein Burn-out sein.

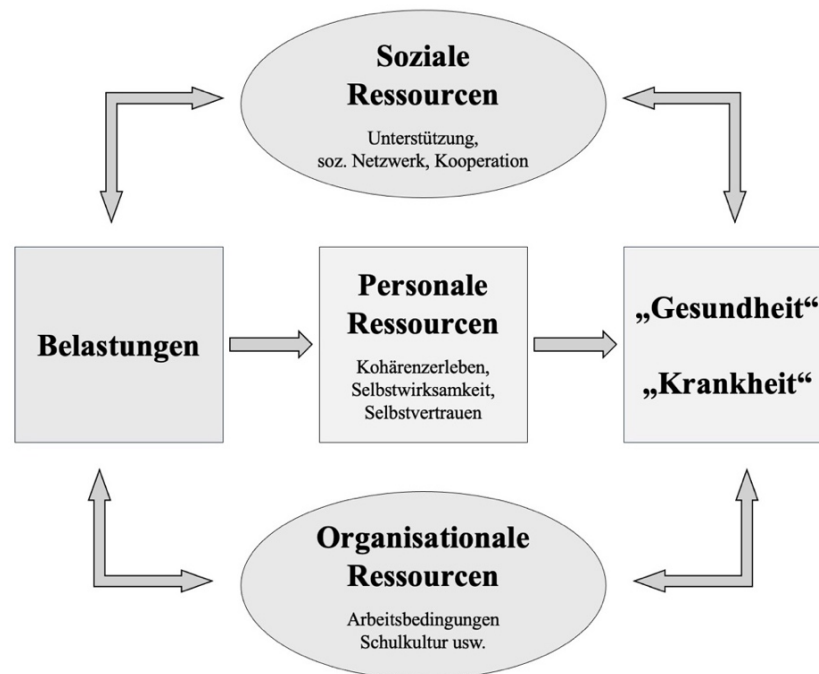
- c) *Ressourcen*: Cramer et al. (2018, S. 8) unterscheiden zwischen personalen und beruflichen Ressourcen. Sie können vor allem als Moderatoren als auch als Mediatoren fungieren (Cramer et al., 2018, S. 7). Andere Autoren (z. B. Frick, 2021) unterscheiden zwischen personalen, sozialen und organisationalen Ressourcen (s. Abbildung 13). Zu den beruflichen Ressourcen zählen u. a. die soziale Unterstützung am Arbeitsplatz (Kollegium, Schulleitung etc.) (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2005; Rothland, 2009). Als berufliche Ressourcen können zudem die Führungsqualität der Schulleitung, ein ländliches Einzugsgebiet oder bedürfnisgerechte Fortbildungen gelten (Krause & Dorsemagen 2014, S. 991). Auch Trainingsprogramme können laut Taylor (2018, S. 11) die Beanspruchung der Lehrkräfte potenziell mindern. Zu den personalen Ressourcen zählen Professionswissen, die Fähigkeit zur Selbstregulation, Überzeugungen, motivationale Orientierungen (Cramer et al., 2018, S. 8).

Die nachfolgende Abbildung 14 zeigt ein Modell von Frick (2021), das die verschiedenen Ebenen des Belastungs- und Stressprozesses bei Lehrkräften veranschaulicht.

Er weist darauf hin, dass verschiedene Arten von Ressourcen (soziale, organisationale und personale) eine zentrale Rolle bei der Verarbeitung von Belastungen spielen.

Abbildung 14

Ebenen des Stressprozesses (nach Frick 2021, S. 113)



Diese Grafik verdeutlicht, dass die Wechselwirkungen zwischen Belastungen, Ressourcen und Gesundheitszuständen auf individueller und systemischer Ebene komplex sind. Die Bedeutung eines ganzheitlichen Ansatzes zur Gesunderhaltung von Lehrkräften wird damit sichtbar.

Der israelisch-amerikanische Medizinsoziologe Aaron Antonovsky bewirkte 1997 durch seine Forschungsarbeiten einen Perspektivwechsel von der *Pathogenese* zur *Salutogenese*, indem er die Faktoren untersuchte, die zur Gesundheit beitragen, anstatt sich ausschließlich auf Risikofaktoren und Krankheiten zu konzentrieren. Er betrachtete Gesundheit als einen dynamischen Prozess zwischen den beiden Polen *Gesundheit* und *Krankheit* und untersuchte den Einfluss verfügbarer Ressourcen im Zusammenhang mit Stressoren auf die Gesundheit der Menschen. Der zentrale Ansatz seiner Theorie ist das „Kohärenzgefühl“ des Menschen, das sich aus den drei Dimensionen *Verstehbarkeit*, *Handhabbarkeit* und *Sinnhaftigkeit* zusammensetzt. Antonovsky geht davon aus, dass alle Menschen über eine Vielzahl unterschiedlicher und individueller Ressourcen (Widerstandsressourcen wie Intelligenz, Wissen, Ich-Stärke, Problemlösekompetenz, soziale Unterstützung und eine stabile soziale sowie kulturelle Verankerung) verfügen, die ihnen dabei helfen, auch schwierige Herausforderungen bewältigen zu können. Hinzu kommen gesellschaftliche Ressourcen (z. B. stabile soziale Netzwerke, funktionierende Sozialstrukturen, ökonomische und politische Sicherheit und Freiheit) (Frick 2021, S. 114).

„Gesundheitsförderung im Sinne der Salutogenese und Resilienz heißt also primär Ressourcen stärken und an Risikofaktoren arbeiten“ (Frick 2021, S. 114).

Schaarschmidt (2007) gibt mit seiner Potsdamer Lehrerstudie (2000-2006) einen guten Überblick über die allgemeinen psychischen Belastungen im Lehrerberuf und zieht aus den stattgefundenen Untersuchungen zahlreiche Schlussfolgerungen und erforderliche Maßnahmen. Die Potsdamer Lehrerstudie wurde im Auftrag und mit der Unterstützung des Deutschen Beamtenbundes und seiner Lehrgewerkschaften durch das Team von Schaarschmidt an der Universität Potsdam in zwei Etappen durchgeführt: Erste Etappe (2000-2003): Analyse der Belastungssituation von Lehrkräften. Zweite Etappe (2003-2006): Erprobung von Unterstützungsmaßnahmen zur Reduzierung der Belastungen.

Laut Schaarschmidt und Fischer (2003 und 2008) zählen Lehrkräfte zu den stark beanspruchten Berufsgruppen. Im Rahmen der Studie werden als die wichtigsten Indikatoren psychischer Gesundheit die Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens (*AVEM*) – Bewältigungsmuster – genannt (Schaarschmidt & Fischer 2003 und 2008):

- a) Merkmale des Arbeitsengagements (Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben)
- b) psychische Widerstandskraft (Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz bei Misserfolg, offensive Problembewältigung, innere Ruhe und Ausgeglichenheit)
- c) Emotionen (Erfolgsereben im Beruf, generelle Lebenszufriedenheit, Erleben sozialer Unterstützung)

Weitere Teilergebnisse der Potsdamer Lehrerstudie zeigen außerdem, dass deutlich mehr Frauen stärker belastet sind und bei steigendem Alter auch Zahlen im Bereich der Beanspruchungssituation ansteigen. Schaarschmidt & Kieschke (2013, S. 92-95) empfehlen daher zur Steigerung der Lehrkräftegesundheit u. a. folgende Maßnahmen:

- Eine arbeitspsychologisch und arbeitsmedizinisch fundierte Organisation der schulischen Abläufe
- Kleine Klassen und Schulen mit überschaubarer Größe
- Verbesserte Ausstattung
- verbesserte räumliche Bedingungen
- hochwertiges Angebot an Fort- und Weiterbildung (einschließlich der Themenbereiche „Erziehung“ und „Umgang mit Belastungen“)
- Förderung eines positiven Arbeitsklimas

Der Umgang mit besonders herausfordernden Situationen – Kontext Notfälle und Krisen – erfordert aus transaktionaler Sichtweise (Lazarus, 1984), dass Lehrkräfte über ausreichend Bewältigungsstrategien bzw. -kompetenzen verfügen sollten. Nur dann kann eine erfolgreiche, positive Bewältigung der Anforderungen stattfinden. Studien (z. B. Döring-Seipel & Dauber, 2013) haben durchaus belegen können, dass fehlende Bewältigungsstrategien bzw. -kompetenzen bei Lehrkräften zu einem deutlich höheren Maß an Stress und Belastung führen.

Laut Döring-Seipel & Dauber (2013, S. 10) verursachen subjektive Merkmale der beruflichen Anforderungen die Unterschiede zwischen gesunden und kranken Lehrkräften: es kommt auf die Bewertung, Verarbeitung, Bewältigung und den dafür notwendigen persönlichen und sozialen Ressourcen an.

Aus diesen Erkenntnissen und den zahlreichen Forschungsergebnissen lässt sich schlussfolgern, dass Lehrkräfte unbedingt über ein ausreichendes Maß an Bewältigungsstrategien bzw. -kompetenzen verfügen müssen – und dies ist eben nicht nur für den Umgang mit alltäglichen Anforderungen erforderlich, sondern sollte gerade eben auch für besonders herausfordernde Situationen, wie Notfälle und Krisen, trainiert und vorhanden sein.

Döring-Seipel und Dauber (2013, S. 11) betonen die Bedeutung persönlich-psychischer Ressourcen wie Selbstwirksamkeit, Distanzierungsfähigkeit, emotionale Stabilität, Achtsamkeit, Ungewissheitstoleranz und Kohärenzsinn. Diese wirken als generalisierte Widerstandsressourcen, die Gesundheit direkt fördern und gesundheitsgefährdende Faktoren reduzieren. Die Autoren empfehlen, dass Lehrkräfte bereits zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn mit starken Ressourcen ausgestattet werden sollten. Ergänzend sollten Aus- und Weiterbildungsprogramme diesen Aufbau an notwendigen Ressourcen unterstützen und das professionelle Handlungsspektrum erweitern.

Resilienz

Der Begriff *Resilienz* stammt aus dem Lateinischen (lat. *resilire* = zurückspringen, abprallen) und beschreibt die Belastbarkeit und innere Stärke, die einen Menschen trotz widriger Umstände immer wieder in eine gesunde Balance kommen lassen. (z. B. Fröhlich-Gildhoff, 2022; Hausmann, 2021; Krebs, 2019). Ein Synonym für Resilienz ist „Widerstandsfähigkeit“. Diese ist laut Hausmann (2021, S. 80) ein „elastischer“, dynamischer Prozess, in dem individuelle als auch äußere Faktoren und Ressourcen gleichermaßen eine bedeutende Rolle spielen. *Vulnerabilität* wird als erhöhte Anfälligkeit für Stress und psychische Erkrankungen definiert, die durch das Fehlen ausreichender Bewältigungsressourcen verstärkt wird. Laut Bürkner (2010, S. 6-7) werden die ursprünglich aus der Ökologie stammenden Begriffe Vulnerabilität und Resilienz (Holling, 1973) seit den 1990er Jahren zunehmend nicht nur zur Analyse ökologischer Systeme und Naturgefahren, sondern auch zur Analyse sozialer, wirtschaftlicher, *institutioneller* und ökologischer Gefährdungen sowie ihrer Wechselwirkungen verwendet.

Bislang gibt es trotz der Erkenntnisse über die deutlichen Belastungen im Lehrerberuf kaum geeignete Messinstrumente, die speziell auf die Messung der Resilienz von Lehrkräften ausgerichtet sind. Um diese Lücke zu schließen, entwickelten die griechischen Psychologinnen Daniilidou & Platsidou (2023) eine umfassendere Skala, die die persönlichen und umweltbezogenen Schutzfaktoren der Resilienz von Lehrkräften misst. Im Rahmen ihrer Forschungsarbeiten entstand die Skala „*Teachers’ Protective Factors of Resilience Scale*“ (TPFRS) mit insgesamt 29 Items, die sechs Schutzfaktoren der Resilienz von Lehrkräften messen: Werte und Überzeugungen, Emotionale und Verhaltenskompetenz, Körperliches Wohlbefinden, Beziehungen innerhalb der Schule, Beziehungen außerhalb der Schule und den rechtlichen Rahmen.

Resilienzförderung

*„»Gewissheit« ist zu einem knappen Gut,
Ungewissheit zur alltäglichen Erfahrung geworden“
(Lantermann et al., 2009, S. 9).*

Die Resilienzforschung wurde maßgeblich durch die Psychologin Emmy Werner (1971; 1992) geprägt, die in ihren Studien Kinder identifizierte, die trotz belastender Faktoren ein erfolgreiches und gesundes Leben führten, und zeigte, dass Entwicklung ein dynamischer Prozess ist (Thun-Hohenstein et al., 2020, S. 7). Auch in weiteren Studien (z. B. Garmezy, 1991; Garmezy & Masten, 1984) wurden Resilienzfaktoren untersucht.

Nach Diers (2016, S. 11) belegt die Resilienzforschung, dass erhöhte Belastungen nicht automatisch zu pathologischen Entwicklungen führen. Ergebnisse der Resilienzforschung, der Bindungstheorie und der Entwicklungspsychologie zeigen, dass die stabile, sichere und fördernde Erziehung zum Erwachsenen protektiv wirkt. Bei Kindern und Jugendlichen kann eine solche Erziehung zu einer positiven Entwicklung führen.

Frick (2021, S. 110) nennt auch mögliche Grenzen und Gefahren des Resilienzkonzepts:

- Resilienz darf nicht nur individuell betrachtet werden, weil sonst die soziale Verantwortung für Missstände privatisiert wird
- Resilienz ist im Gegensatz zur Ratgeberliteratur nicht einfach technisch machbar oder anwendbar
- Resilienz-Programme sollten nicht politisch gegenüber Investitionen in Bildung, Gesundheit und soziale Wohlfahrt ausgespielt werden (wie etwa in den Vereinigten Staaten von Amerika).

Frick (2021, S. 110) betont aber auch die vielfältigen Chancen, die sich aus der Resilienzforschung ergeben können:

- Bei einer Verstärkung der Resilienz wird das eigene Handeln gefördert und die Opferrolle aufgegeben
- Resilienz regt zur Selbsthilfe und Selbststeuerung mit konkreten Zielen und Schwerpunkten an
- Resilienzforschung ist ein Ansatz, der Optimismus, Ressourcenwahrnehmung und Persönlichkeitsentwicklung fördert.

Zu den grundlegenden Haltungen, die Resilienz fördern, zählen nach Huber (2019, S. 28-29) insbesondere:

- Optimismus
- Akzeptanz“
- Lösungsorientierung
- Sinn

Darüber hinaus spielen laut Huber (2019, S. 28-29) bestimmte Handlungsaspekte eine zentrale Rolle für Resilienz:

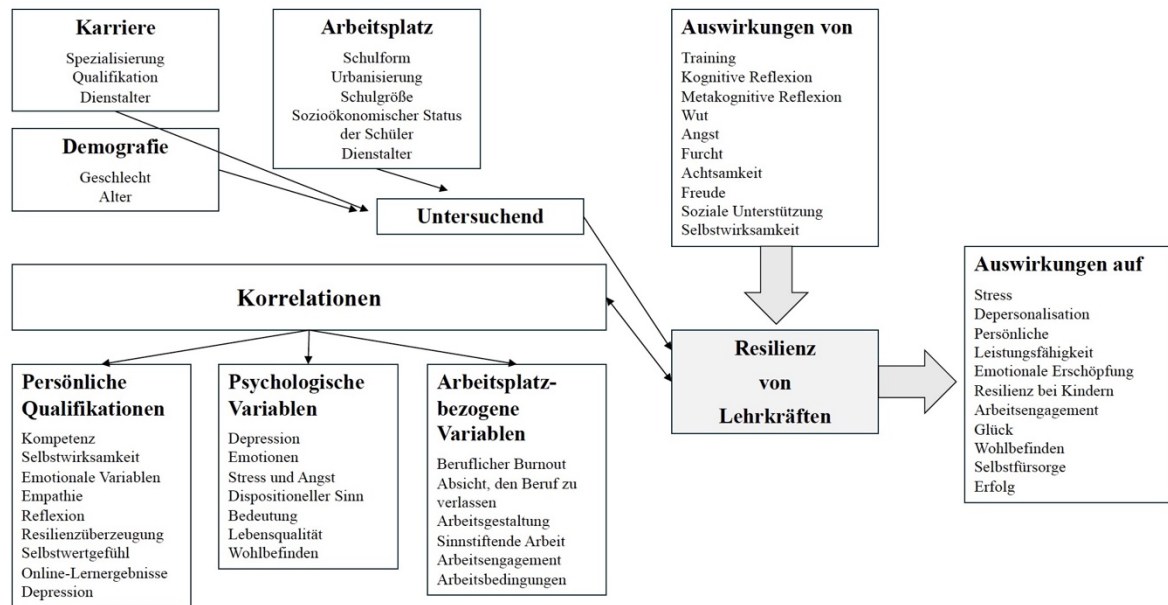
- Verantwortungsübernahme
- Emotionale Balance
- Netzwerkorientierung und Beziehung
- Zukunftsplanung.

Zahlreiche Studien belegen, dass die Resilienz von Lehrkräften ein entscheidender Faktor für ihr Engagement und ihren Verbleib im Beruf ist. Dennoch besteht eine Forschungslücke hinsichtlich der Rolle beruflicher Weiterentwicklung für resiliente Lehrkräfte. Mansfield et al. (2016) identifizieren eine Reihe persönlicher und kontextueller Ressourcen sowie spezifische Strategien, die zur Steigerung bzw. Förderung der Resilienz von Lehrkräften beitragen. Die Autoren nennen fünf zentrale Bereiche von Schutzfaktoren: das *Verständnis von Resilienz* (Herausforderungen erkennen und bewältigen, Bewusstsein für eigene Stärken und Schwächen), *Beziehungen* (unterstützende soziale Netzwerke, positive Beziehungen zu Schülern), *Wohlbefinden* (körperliches und emotionales Wohlbefinden, Stressbewältigungsstrategien), *Motivation* (innere Motivation, um Herausforderung bewältigen zu können), *Emotionen* (Umgang mit und das Verständnis von Emotionen, Selbstregulation). Diese Schutzfaktoren sollten laut Mansfield et al. (2016) systematisch in der Lehrerbildung gefördert werden.

Lasarati und Kuswandono (2023) untersuchten in ihrer auf narrativen Interviews basierenden Studie mit vier indonesischen Lehrkräften, inwiefern die Teilnahmen an Fortbildungen die Resilienz von Lehrkräften fördern kann.

Die Ergebnisse zeigen, dass resiliente Lehrkräfte sowohl formelle (z. B. Seminare, Kurse, Workshops) als auch informelle Lernaktivitäten (z. B. Hospitationen, Fachlektüre, Austausch mit Kollegen) nutzen. Das Unterrichten wird von den befragten Lehrkräften als ihre Berufung angesehen und Weiterbildungsprogramme als essenziell für die Entwicklung von notwendigen Kompetenzen und Strategien zur Bewältigung von beruflichen Herausforderungen bewertet. Lasarati und Kuswandono (2023) konstatieren, dass die regelmäßige Teilnahme an Fortbildungen essenziell für Lehrkräfte ist, um ihnen die Fähigkeiten und das Wissen zu vermitteln, die zur Bewältigung von Herausforderungen im Unterricht notwendig sind. Zudem weisen die Autoren in ihren Ausführungen darauf hin, dass auch die Motivation für das Ausüben des Lehrerberufes eine entscheidende Rolle für die Berufszufriedenheit spielt.

Zhang & Lou (2023) fassen in ihrer Studie über die Resilienz von Lehrkräften zusammen, dass verschiedene *psychologische* (Emotionsregulation, Empathie, Selbstwirksamkeit, Selbstwertgefühl und Lehrerkompetenz), *institutionelle* (positives Arbeitsumfeld, Job Crafting und Arbeitsengagement) und *individuelle* (positive Emotionen, soziale Unterstützung, Achtsamkeit, Fortbildungen, Resilienz der Schüler) Faktoren die Widerstandskraft der Lehrpersonen beeinflussen (Abbildung 15).

Abbildung 15*Conceptual map of teacher resilience (Zhang & Lou 2023, S. 5)**Anmerkung: Die Grafik wurde aus dem Englischen übersetzt.*

Die Autorinnen Banit und Merzliakova (2023) beleuchten in ihrem Artikel die Schlüsselstrategien für die Resilienz ukrainischer Lehrer unter den Bedingungen des Krieges. Sie fokussieren in ihren Untersuchungen die Bedeutung individueller Resilienz (insbesondere in der Kriegssituation in der Ukraine) und auf die Resilienzstrategien der ukrainischen Lehrkräfte.

Die Ergebnisse ihrer Untersuchungen zeigen, dass vor allem kognitive Ansätze (z. B. Informationsanalyse, kritisches Denken, Planungsstrategien) den stärksten Einfluss auf die Stressbewältigung der ukrainischen Lehrkräfte haben. Zudem spielt die Weltanschauung (z. B. Glaube) eine wichtige Rolle. Emotionale und kreative Ansätze werden von den Lehrkräften weniger aktiv genutzt und soziale Interaktionen (Gemeinschaftsstärke) zeigen nur einen geringen Einfluss auf die Resilienz.

In Afghanistan wurde 2018-2021 mit „Education Cannot Wait“ (ECW) ein mehrjähriges Resilienzprogramm für Lehrkräfte gestartet, das sich an die am stärksten gefährdeten Bevölkerungsgruppen in Afghanistan mit besonderem Schwerpunkt auf Mädchen und Vertriebene richtet. In einer Studie wurde ein Rahmen entwickeln, mit dem Lehrerkompetenzen in Krisenkontexten gemessen werden können. (ECW, o. D.) Nachfolgend werden die Ergebnisse des afghanischen Förderprogrammes (ECW o. D., S. 2) aufgelistet:

- Der Zugang zu Bildung für von Not betroffenen Mädchen und Jungen wird verbessert.
- Für von Not betroffenen Mädchen und Jungen wird eine förderliche, kinderfreundliche und integrative Lehr- und Lernumgebung geschaffen.

- Die Kontinuität der Bildung für von Not betroffenen Mädchen und Jungen wird verbessert.
- Die Qualität des Lernens für von Not betroffenen Mädchen und Jungen wird verbessert.
- Eine sichere und geschützte Lernumgebung für von Not betroffenen Mädchen und Jungen, insbesondere die am stärksten marginalisierten, wird geschaffen und gestärkt.

Für die Bewältigung von Notfällen und Krisensituationen sind spezifische Kompetenzen erforderlich, die über die herkömmliche Lehrkräftebildung hinausgehen. Insbesondere in Krisenzeiten übernehmen Lehrkräfte nicht nur eine zentrale Rolle im Bildungsprozess, sondern auch in der psychosozialen Unterstützung und im Schutz von Kindern. Auf diesem Hintergrund wurde vom Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE) das "Training for Primary School Teachers in Crisis Contexts" (TiCC) entwickelt, ein praxisnahes Schulungspaket, das Lehrkräfte – unabhängig von ihrer bisherigen Qualifikation – auf die besonderen Anforderungen in Krisenkontexten vorbereitet. Der Fokus liegt auf dem Aufbau von Fähigkeiten in den Bereichen Kinderschutz, Inklusion, psychosoziale Unterstützung und der Vermittlung von Lebenskompetenzen. Dieses modulare Programm umfasst 30 Sitzungen mit ca. 83 Stunden und soll Lehrkräfte darin schulen, zur Stabilisierung und Resilienz von Schülern in herausfordernden Lebenssituationen beizutragen. Die Schwerpunkte der vier Module sind „Rolle und Wohlbefinden des Lehrers“ (Modul 1), „Kinderschutz, Wohlbefinden und Inklusion“ (Modul 2), „Pädagogik“ (Modul 3), „Lehrplan und Planung“ (Modul 4). Besonders interessant für die Forschungsarbeiten dieser Arbeit sind die Inhalte von Modul 2: Lehrkräften sollen Strategien zur psychosozialen Unterstützung von Kindern vermittelt werden, um in Krisenkontexten Stabilität zu geben, die Entwicklung gesunder Beziehungen als auch die Akzeptanz von Vielfalt zu fördern. Zudem werden kontextangepasste Lebenskompetenzen vermittelt, wie sozial-emotionale Gesundheit, Schutz vor Gewalt und Ausbeutung, sowie das Wissen über lokale Kinderschutzsysteme (INEE 2016, S. 16-17).

2.2.5 Vulnerabilität und Resilienz im Bildungswesen – Systemische Ansätze und Strategien

Bildungseinrichtungen stehen oft in einem Spannungsverhältnis zwischen Vulnerabilität und Resilienz. Auch aufgrund der Erfahrungen mit den Auswirkungen der Coronavirus-Pandemie auf die Schulen wird von Pädagogen die Forderung erhoben, das Bildungssystem in den Kreis der kritischen Infrastruktur (KRITIS) aufzunehmen (Karutz & Posingies, 2020a, S. 22). Die Kontinuität der Bildung ist vielfältigen inneren (z. B. Lehrkräftemangel) und äußeren (z. B. Naturkatastrophen) Bedrohungen ausgesetzt, die das gesamte System vulnerabel machen. Dennoch ist es essenziell, dass Schulen auch – und insbesondere - in Krisenzeiten einerseits die Bildung (mit möglichst geringen Unterbrechungen) fortsetzen und gleichzeitig aber auch die Sicherheit der Kinder gewährleisten können. In diesem Teil erfolgt daher eine kurze Darstellung ausgewählter Ansätze und Modelle, die sich sowohl auf die individuelle Resilienz der Akteure als auch auf systemische Faktoren konzentrieren. Der Fokus liegt dabei auf zwei Beispielen aus Griechenland und aus den Vereinigten Arabischen Emiraten sowie auf Überlegungen zur psychosozialen und systemischen Stärkung von Bildungseinrichtungen.

Das deutsche Bildungswesen ist v. a. für die Erziehung, Bildung und Sozialisation der Kinder und Jugendlichen zuständig (Köller et al., 2019).

Schule soll auf das weitere Leben vorbereiten (Bude, 2021) und somit die Entwicklung der Persönlichkeit und Mündigkeit von Schülerinnen und Schülern unterstützen (Karutz et al., 2021). Zu den weiteren Funktionen zählen Qualifikation, Integration, Selektion und Allokation, Kompensation, Kontrolle und Schutz, Stabilisierung, Betreuung und Reproduktion (siehe Abbildung 16), die letztendlich alle interdependent miteinander verknüpft sind (Karutz et al., 2021).

Abbildung 16

Funktionen des Bildungswesens (Karutz et al., 2021)



Insbesondere bei akuten Notfällen oder in Krisenzeiten sollten Schulen in der Lage sein, aktiv zur *Stabilisierung* der betroffenen Personen ihrer Schulgemeinde beizutragen. Das Vermitteln von *Schutz* und *Sicherheit* in herausfordernden Situationen sollte das oberste Ziel sein:

⇒ Die Schule ist für Kinder und Jugendliche eben nicht nur ein *Lern-* sondern vor allem auch ein *Lebensort*.

Aus diesem Grunde sind Maßnahmen der Prävention, Intervention als auch Nachsorge vorzuhalten, so dass es klare strukturierte Strukturen für den Ernstfall gibt.

Internationale Ansätze zur Steigerung der Resilienz von Bildungseinrichtungen

Im Folgenden werden drei internationale Ansätze zur Resilienzsteigerung von Schulen aufgezeigt, die sich auf individuelle als auch kollektive Resilienz von Bildungseinrichtungen beziehen.

- *Individuelle Resilienz*: In den letzten 10 Jahren sind Lehrkräfte als besonders vulnerable Berufsgruppe immer mehr in den Fokus geraten. Der Umgang mit den zahlreichen Krisen und Katastrophen des Jetzt & Heute erfordert ein hohes Maß an Resilienz bei Lehrkräften.
- *Kollektive Resilienz*: Letztendlich beeinflusste die Resilienz der Lehrkräfte die Resilienz ihrer Schülerinnen und Schüler sowie die Resilienz der gesamten Schulgemeinde.

Die griechische Autorengruppe Hatzichristiou et al. (2011) vom Zentrum für Forschung und Praxis der Schulpsychologie (CRPSP) im Fachbereich Psychologie der Universität Athen entwickelten im Rahmen ihrer Forschungsarbeiten eine Reihe von Präventions- und Interventionsprogrammen zur Förderung des schulischen Wohlbefindens und der Krisenbewältigung und setzen diese auch um. Zu den wichtigsten Zielen und Aktivitäten des CRPSP zählen laut Hatzichristiou et al. (2011):

- Förderung von Partnerschaften und Zusammenarbeit zwischen Universität, Schule und Gemeinde
- Aus-, Fort- und Weiterbildung von Doktoranden, Schulpsychologen, Lehrern und Eltern
- wissenschaftliche Forschung und Veröffentlichungen
- Entwicklung, Umsetzung und Bewertung von Interventionen auf mehreren Ebenen in der Schulgemeinschaft.

In Zusammenarbeit mit dem CRPSP wurden Anstrengungen zur Entwicklung eines Modells zur Krisenvorsorge und -intervention unternommen, das auf den spezifischen Bedürfnissen, Bedingungen und Ressourcen des griechischen Bildungssystems basiert. Die Entwicklung des mehrstufigen Modells umfasste die folgenden spezifischen Bereiche (Hatzichristiou et al., 2011):

- a) konzeptioneller Rahmen
- b) Bildung/Schulung
- c) Intervention
- d) Veröffentlichung
- e) Zusammenarbeit/Partnerschaft.

Die Entwicklung eines resilienten Bildungswesens erfolgte in Griechenland auf zwei Ebenen:

- *Erste Ebene*: Förderung der Resilienz und des Wohlbefindens der Schulgemeinschaft durch die Entwicklung und Umsetzung von Präventionsprogrammen auf Systemebene.
- *Zweite Ebene*: Vorbereitung auf das Krisenmanagement durch die Entwicklung von schulischen Krisenreaktionsteams und Aktionsplänen.

Eines der wichtigsten Präventionsprogramme, das vom Zentrum für Forschung und Praxis in der Schulpsychologie (CRPSP) über viele Jahre hinweg an öffentlichen Regelschulen in Griechenland entwickelt und umgesetzt wurde, war das "*Programm zur Förderung von psychischer Gesundheit und Lernen: Soziales und emotionales Lernen in Schulen*" (Hatzichristiou et al., 2010). Schwerpunkte dieses Programmes sind die Förderung von Kommunikationsfähigkeiten, Identifikation, Ausdruck und Umgang mit Gefühlen, Selbstkonzept und Selbstwertgefühl, Bewältigungsstrategien, Konfliktlösung, Vielfalt in der Kultur, Vielfalt in individuellen,

familiären und sozialen Merkmalen, Lern-/Lernfähigkeiten und soziale Fähigkeiten. Die letzte thematische Einheit, die entwickelt und in das Programm aufgenommen wurde, war die Krisenintervention in der Schulgemeinschaft. Für jede thematische Einheit wurde spezielles pädagogisches Material entwickelt und veröffentlicht (Hatzichristou et al., 2011). Diese Einheiten umfassten eine Literaturübersicht, praktische Leitlinien für die Umsetzung des Programms und Unterrichtsaktivitäten mit spezifischen Zielen und Methoden für die Vorschul-, Grundschul- und Sekundarschulbildung.

Die Forschergruppe Pacheco et al. (2021) des University College London (UCL) in Großbritannien analysierte die wichtigsten internationalen Rahmenwerke für Katastrophenvorsorge und -management. In ihren Ausführungen wird konstatiert, dass umfassende Rahmenwerke sowohl psychosoziale als auch physische Aspekte der Sicherheit einbeziehen müssen und es strategische Pläne für die Bereitstellung angemessener Unterstützung, insbesondere in schulbasierten Ansätzen, geben muss. Die Forschergruppe weist auf weitreichende Vorteile hin, die die Veränderungen in überarbeiteten und ergänzten Leitfäden der Katastrophenvorsorge an Schulen bewirken können.

Weiterhin wird betont, dass ein *ganzheitlicher Ansatz* zur Resilienzförderung notwendig ist, der sowohl die physische Infrastruktur als auch psychosoziale Interventionen einbezieht.

Im Mittelpunkt der Änderungsvorschläge steht die Forderung danach, weitere Maßnahmen in die bereits vorhandenen Katastrophenpläne zu integrieren, die sich mit den psychosozialen Bedürfnissen von Schülern, Kindern und Gemeinden befassen. Laut den Autoren bieten Schulen in Katastrophenlagen weit mehr, als nur als Bildungseinrichtungen zu fungieren. Schulen können als Gemeinschaftszentren fungieren, die den Kindern und anderen Bewohnern einen physischen und sozialen Raum zur Verfügung stellen, in dem sie miteinander in Kontakt treten und interagieren können. So können die Betroffenen sich gegenseitig soziale Unterstützung bieten und ein Gefühl der Zusammengehörigkeit schaffen.

Laut Pacheco et al. (2021) würde ein ganzheitlicher Rahmen den Schulen ermöglichen, zu potenziellen Zentren für den Aufbau von Resilienz in der Vorbereitungs- und Wiederaufbauphase zu werden (Abbildung 17).

Auch Agarwal et al. (2023) empfehlen mit dem „SAFER framework“ einen ganzheitlichen Ansatz, um die Resilienz der Bildungseinrichtungen zu stärken. Die Autoren befassen sich in ihren Untersuchungen mit Stärkung der Resilienz von Schulgemeinschaften durch einen partizipativen, multidisziplinären und ganzheitlichen Ansatz.

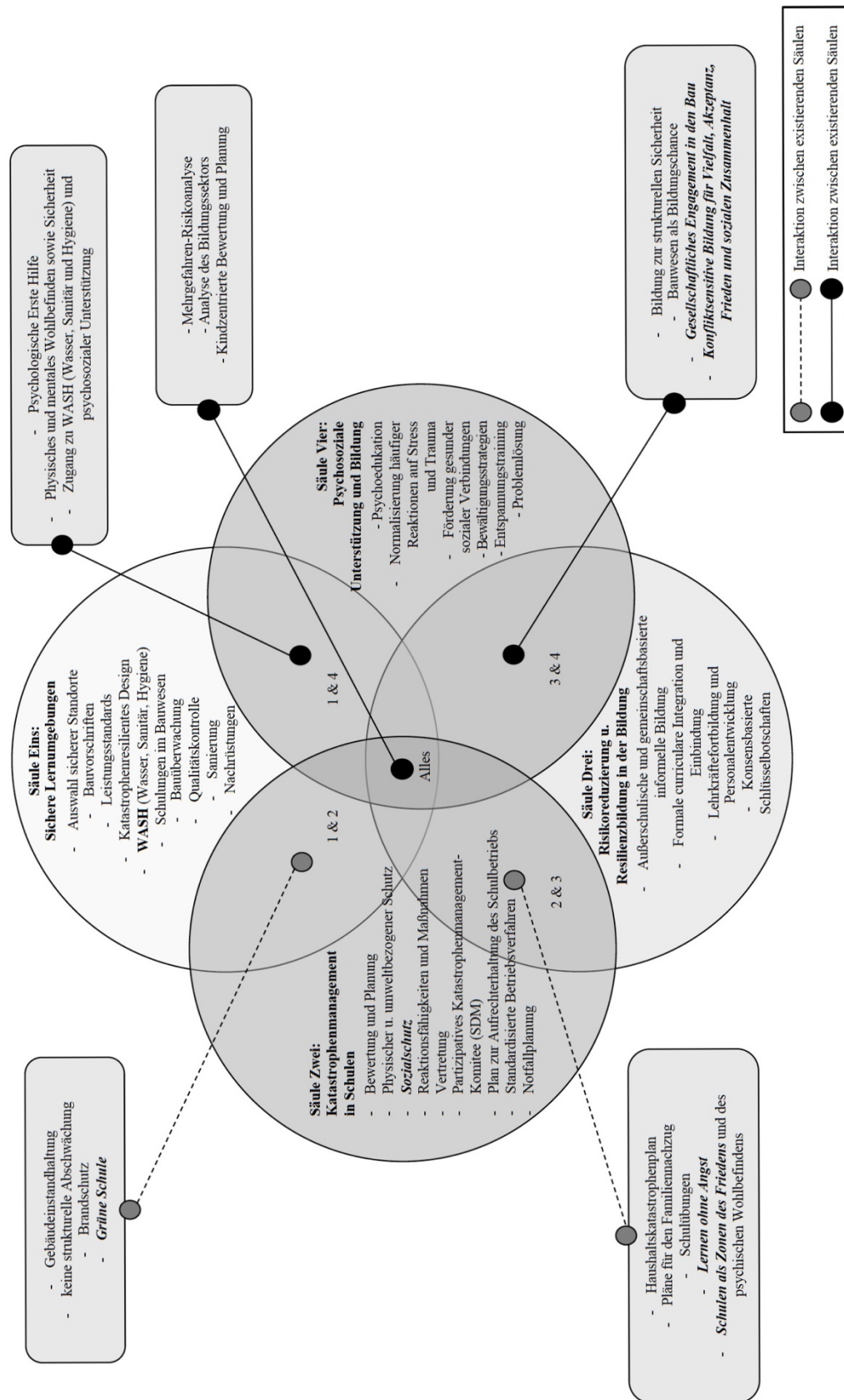
Weitere Forschung aus den Vereinigten Arabischen Emiraten: bin Saeed Al-Hadrami (2022) analysiert in seiner Forschungsarbeit die Kompetenzen von Schulleitern in Grundschulen des Sultanats Oman im Umgang mit Krisen an Schulen. Er empfiehlt v. a. zur Verbesserung des Krisenmanagements regelmäßige Schulungen für Schulleiter, die Förderung einer Kultur des Krisenmanagements in allen Schulen sowie die Sicherstellung notwendiger Ressourcen, um zukünftige Krisen besser bewältigen zu können.

Zusammenfassend lässt sich deutlich erkennen, dass nur ein ganzheitlicher, multisystemischer Ansatz zu einer nachhaltigen Steigerung der Resilienz von Bildungseinrichtungen beitragen kann.

Dies erfordert kontinuierliche, professionelle Schulungsangebote, die Zusammenarbeit aller handelnden Akteure sowie: die Integration *psychosozialer Unterstützung* in bestehende Katastrophenmanagementpläne.

Abbildung 17

Integrativer Ansatz der systemischen Resilienzsteigerung für Bildungseinrichtungen (Pacheco et al., 2021, S. 8)



Anmerkung: Die Grafik wurde aus dem Englischen übersetzt.

3. Studie 1: Expertenbefragung

3.1 Überblick und Fragestellungen

Im Rahmen der ersten Studie sollte zunächst erhoben werden, wie ausgewählte Experten aus den Bereichen des internen und externen Helfersystems für schulische Notfälle und Krisen (siehe Kapitel 2.1.9) die Professionalität der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) und deren Bedarfe an Aus- und Fortbildungsmaßnahmen einschätzen. Die Ergebnisse der Expertenbefragung können erste Hinweise darauf geben, inwiefern die befragten Experten die nachfolgenden Forschungsschritte als notwendig und sinnvoll erachten. Zudem können Teilergebnisse aus der Befragung – verknüpft mit den theoretischen Erkenntnissen aus Kapitel 2 – zur Beantwortung der Fragestellungen I und II herangezogen werden.

3.2 Methode

Zur Untersuchung des Entwicklungsstandes der Krisenkompetenz von Lehrkräften in Ausbildung sowie deren Potenziale im schulischen Krisenmanagement wird ein exploratives, qualitatives Forschungsdesign in Form von Experteninterviews gewählt. Mittels eines teilstandardisierten Interviewleitfadens werden Experten aus unterschiedlichen Bereichen in Bezug auf die Lehrerbildung in Hessen sowie der Notfall- und Schulpsychologie befragt. Der Interviewleitfaden dient während der Interviews der Fokussierung auf die Forschungsfrage und gewährleistet eine Vergleichbarkeit, wobei sowohl Fragenformulierung als auch die Reihenfolge der Fragen an den jeweiligen Verlauf des Interviews angepasst werden. Für die Auswertung der Experteninterviews erfolgt zunächst eine vollständige, wortgetreue Transkription und abschließend eine systematische Auswertung auf Grundlage einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2019) mittels der Bestimmung von Variablen, möglichen Ausprägungen und Indikatoren.

Das Ablaufmodell von Experteninterviews nach Misoch (2019) bietet dem Forschungsvorhaben einen strukturierten Rahmen für Planung, Durchführung und Auswertung der Expertenbefragungen. Zu Beginn muss der Begriff „Experte“ definiert werden, der der Studie zugrunde liegt. Er beschreibt die Identifikation von Personen, die aufgrund ihrer spezifischen Fachkenntnisse oder beruflichen Erfahrungen als Experten für das vorliegende Forschungsvorhaben gelten sollen. Nach der Auswahl und Festlegung der Experten erfolgt die Erarbeitung eines Leitfadens, der die Grundlage für die Interviews bildet. Der Leitfaden ist strukturiert und stellt sicher, dass alle relevanten Fragestellungen bei allen Interviewpartnern gleichermaßen besprochen werden. Die darauf folgende Durchführung der Experteninterviews orientiert sich an diesem Leitfaden und zielt darauf ab, spezifisches Fachwissen zu erschließen, das über individuelle Meinungen hinausgeht und für die Beantwortung der Forschungsfragen von Bedeutung ist. Die Rolle des Interviewers besteht darin, die Äußerungen des Experten gezielt in Bezug auf sein Fachwissen zu explorieren und eher weniger die subjektive Perspektive des Befragten aufzunehmen. In der anschließenden Datenauswertung werden die verbalen Daten zunächst transkribiert, der Text bei Bedarf leicht geglättet und kategoriengeleitet analysiert (Dresing & Pehl, 2018).

Das Ziel dieser Analyse ist es, das Expertenwissen systematisch aufzubereiten und in eine typologische Struktur zu überführen, die die wesentlichen Erkenntnisse der Befragung zusammenfasst und in den Forschungskontext einbettet.

3.3 Durchführung der Experteninterviews

Die Experteninterviews wurden alle im Zeitraum vom 10.03.2022 bis zum 30.04.2022 mit einer durchschnittlichen Interviewdauer von 47 Minuten durchgeführt. Insgesamt vier Interviews wurden persönlich geführt, die weiteren sechs fanden als Videokonferenzen statt. Alle Gespräche wurden als Sprachmemo mit einem Smartphone digital aufgezeichnet. Die Transkription hat ein professionelles Schreibbüro übernommen; die Transkripte wurden von den Interviewpartnern anschließend noch einmal durchgesehen und zur Veröffentlichung freigegeben. Der Interviewleitfaden ist Anhang A der Arbeit beigelegt.

3.4 Stichprobe

Die Auswahl der zehn interviewten Experten basiert auf der Vielfalt der Unterstützungsangebote für die Bewältigung schulischer Notfälle und Krisen, die es für hessische Schulen gibt (Abbildung 7). Diese Experten stammen aus unterschiedlichen Fachgebieten, die im Kontext von Notfällen und Krisen in Schulen eine zentrale Rolle spielen (Karutz, 2020). Um eine möglichst umfassende Einschätzung der Krisenkompetenzen von LiV gewinnen zu können, wurden Experten aus den folgenden Bereichen ausgewählt:

- *Ersthelfer* (Lehrkräfte und Schüler): Diese Personengruppen sind häufig als erste vor Ort und spielen eine entscheidende Rolle bei der sofortigen Reaktion auf akute, schulische Notfälle. Ihre Erfahrungen sind für die Analyse von Erfahrungen im Umgang mit besonderen Ereignissen in der Schule von besonderer Bedeutung.
- *Interne lokale Hilfsangebote* (Schulsanitätsdienst, Schulsozialarbeiter, Schulseelsorger, schulische Krisenteams): Diese Expertengruppen sind speziell für die Krisenbewältigung innerhalb der Schule ausgebildet und stehen meist direkt zur Verfügung. Sie können bedeutende Erfahrungen aus ihrer Zusammenarbeit mit Schulen und deren LiV sowie relevanter Präventions- und Interventionsmaßnahmen beitragen.
- *Externe lokale Hilfsangebote* (Rettungsdienst, Feuerwehr, Polizei, Schulpsychologen, psychosoziale Akuthelfer): Experten aus diesen Bereichen verfügen über das nötige Fachwissen zur Koordination zwischen Schulen und den externen Einsatz- bzw. Fachkräften, was insbesondere in akuten Notfällen von hoher Bedeutung ist.
- *Externe überörtliche Hilfsangebote* (Regionale und Landesteams von Schulpsychologen, Schulseelsorgern, PSNV): Diese Expertengruppe zählt zu den Unterstützern, die ebenfalls in Notfällen und Krisenfällen hinzugezogen werden. Ihre Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit angehenden Lehrkräften sind wichtig, um vorhandene sowie erforderliche Weiterentwicklungen von Strategien zur Krisenbewältigung erfassen zu können.
- *Weitere Hilfsangebote* (Gemeindepfarrer, Kinder- und Jugendpsychotherapeuten, Selbsthilfe- und Trauergruppen): Diese Experten unterstützen meist mittel- und langfristig bei der emotionalen und psychischen Verarbeitung von Krisen und Notfällen, insbesondere für betroffene Schüler und Lehrkräfte.

Diese strukturierte Auswahl der Experten soll eine umfassende Betrachtung der unterschiedlichen Phasen und Ebenen der Krisenbewältigung in Schulen ermöglichen – von der unmittelbaren Reaktion bis hin zur langfristigen Unterstützung. Nachfolgend werden die ausgewählten Experten anonymisiert vorgestellt (Anhang B).

Die ausgewählten Experten

Interviewpartnerin 1 (IP1) ist Ausbildungsleiterin am Studienseminar Marburg für hessische Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (an Haupt- und Realschulen) und Lehrkraft an einer Gesamtschule im Landkreis Marburg-Biedenkopf. Ehrenamtlich engagiert sie sich aktiv seit über 30 Jahren in der Freiwilligen Feuerwehr und seit 12 Jahren im Kriseninterventionsdienst des Landkreises als Notfallseelsorgerin. Seit 4 Jahren ist IP 1 auch im Leitungsteam des Kriseninterventionsdienstes und koordiniert in Zusammenarbeit mit Pfarrerinnen und Pfarrern für eine Einsatzgruppe die Dienste. Sie eignet sich besonders gut als Expertin zur Beantwortung der Fragestellungen, da sie auf beiden Ebenen (vgl. Abbildung 7) in Bezug auf Notfälle und Krisen in Schulen bereits vielfältige Erfahrungen gemacht hat und aus verschiedenen Perspektiven/ Rollen auf das Thema blicken kann. (Bereiche: Ersthelferinnen und -helfer, Interne lokale Hilfsangebote, Externe lokale Hilfsangebote)

Interviewpartner 2 (IP 2) ist zum Zeitpunkt der Befragung 38 Jahre, studierte zunächst Gymnasiallehrer und anschließend erwarb er die Lehrbefähigung als Förderschullehrer. Aktuell arbeitet er hauptamtlich als Förderschullehrer an einem hessischen Beratungs- und Förderzentrum (BFZ) für Grund-, Haupt- und Realschulen. In seiner Freizeit engagiert er sich seit 20 Jahren ehrenamtlich im Bereich der Jugendarbeit beim Roten Kreuz (JRK), ist Landesbeauftragter des JRK für Schulen und als Aus- und Fortbilder mit dem Schwerpunkt „Schulsanitätsdienst an Schulen“ und Erste-Hilfe-Ausbildung für Schulleitungsmitglieder, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schülern an hessischen Schulen tätig. Seine Ausbildung als Rettungssanitäter, die er bereits vor seinem Studium absolvierte, ergänzt sein breites Erfahrungsspektrum in Bezug auf schulische Notfälle und Krisen. IP 2 eignet sich gut für die Expertenbefragung, da er vielfältige, interdisziplinäre sowie praktische Erfahrungen und Informationen in Bezug auf die Fragestellungen aus beiden Ebenen (vgl. Abbildung 7) mitbringt. (Bereiche: Ersthelferinnen und -helfer, Interne lokale Hilfsangebote, Externe lokale Hilfsangebote)

Interviewpartnerin 3 (IP 3) ist zum Zeitpunkt der Befragung 63 Jahre, Diplom-Pädagogin und war bis im Jahre 2021 lange Zeit als Kinder- und Jugendpsychotherapeutin (mit Approbation), spezialisiert auf Traumatalogie, in eigener Praxis tätig. Sie engagiert sich seit über 15 Jahren als Einsatzkraft, Ausbilderin, Fachberaterin, Leiterin und Dozentin im Bereich der psychosozialen Krisenintervention (PSNV) und ist im Vorstand der Bundesvereinigung Stressbearbeitung nach belastenden Ereignissen (SbE) tätig. Die SbE-Bundesvereinigung ist die erste und größte Einsatznachsorge-Organisation im deutschsprachigen Bereich und ein Zusammenschluss von Expertinnen und Experten und Initiativen, die sich die Prävention und Nachsorge nach belastenden Ereignissen zur Aufgabe gemacht haben. IP 3 eignet sich als Expertin, da sie mit vielfältigen Erfahrungen in Bezug auf die Fragestellungen in den Bereichen Externe lokale Angebote (PSNV), Externe überörtliche Angebote (PSNV, SbE) sowie

Weitere Hilfsangebote (Psychotherapie) tätig war und ist. (Bereiche: Externe lokale Hilfsangebote, Externe überörtliche Hilfsangebote, Weitere Hilfsangebote)

Interviewpartner 4 (IP 4) ist zum Zeitpunkt des Interviews 47 Jahre alt und hat nach einem Lehramtsstudium für die Sekundarstufen I und II ein erziehungswissenschaftliches Studium als Diplom-Pädagoge abgeschlossen.

Parallel dazu hat IP 4 Berufsausbildungen zum Rettungsassistenten sowie zum Notfallsanitäter absolviert; ehrenamtlich engagiert er sich außerdem als Notfallseelsorger und Fachberater der Feuerwehr. Im Rahmen seiner 2004 veröffentlichten Dissertation hat IP 4 untersucht, wie Kinder und Jugendliche bei der psychischen Bewältigung von Unfallereignissen unterstützt werden können. Seit 2011 ist IP 4 als Professor an einer privaten Hochschule tätig, wobei sein Forschungs- und Lehrgebiet das Psychosoziale Krisenmanagement ist. Gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen hat er u. a. die Psychosoziale Notfallversorgung nach dem Amoklauf von Winnenden und Wendlingen evaluiert. Zahlreiche Publikationen von ihm beziehen sich auf das schulische Krisenmanagement. Aufgrund seiner praktischen Einsatzerfahrungen im Rettungsdienst und in der Notfallseelsorge sowie aufgrund seiner wissenschaftlichen Tätigkeit kann IP 4 vor allem Bezüge zwischen Theorie und Praxis herstellen und Informationen zu empirisch bereits abgesicherten Erkenntnissen im Bereich des schulischen Krisenmanagements geben. (Bereiche: Ersthelferinnen und -helfer, Interne lokale Hilfsangebote, Externe lokale Hilfsangebote)

Interviewpartner 5 (IP 5), 51 Jahre, arbeitet als Schulpsychologe (Psychologie-Oberrat) am Staatlichen Schulamt für den Landkreis Marburg-Biedenkopf und ist dort insbesondere als Koordinator und Leitung für Prävention und Begleitung schulischer Krisen zuständig. Er kann durch seine Expertise aus schulpsychologischer Sicht auf die Fragestellungen blicken. Zudem bringt er aus seiner langjährigen Arbeit mit Schulleitungsteams (Fort- und Weiterbildungen; Beratungen; Begleitungen) Einblicke in die Arbeit von Schulgemeinden und im Umgang mit schulischen Notfällen und Krisen mit. (Bereiche: Externe lokale Hilfsangebote)

Interviewpartnerin 6 (IP 6), 63 Jahre, ist Psychologiedirektorin und arbeitet in Hessen als landesweite Koordinatorin für Krisenintervention und Bedrohungsmanagement im Kultusministerium. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen/ lagen in den Bereichen Krisenintervention und Bedrohungsmanagement, Kooperation mit dem Krisenzentrum der Hessischen Landesregierung, Gewaltprävention (Generalistin im Staatlichen Schulamt für den Main-Kinzig-Kreis 2000-2010), individuelle und systembezogene Beratung von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften. Zusätzlich ist sie ESPCT Trainerin für nationale Basiskurse Crisis Management in Schools und bietet Fortbildungen zur Krisenintervention für Schulpsycholog/innen sowie zu den Themen Krisenintervention, Tod und Trauer, Trauma, Stressbewältigung, Gesprächsführung an. IP 6 ist Mitglied in der International School Psychology Association (ISPA), im BDP und im Berufsverband Hessischer Schulpsychologinnen und Schulpsychologen (BHS), seit 2010 Landesbeauftragte der Sektion Schulpsychologie für Hessen und seit 2014 Vorstand der Sektion Schulpsychologie im BDP.

Die Weiterentwicklung der schulischen Krisenintervention liegt ihr persönlich sehr am Herzen, sodass sie ihre Erfahrungen und ihr Wissen gerne für das Forschungsanliegen zur Verfügung stellt. (Bereiche: Externe überregionale Hilfsangebote)

Interviewpartner 7 (IP 7), 58 Jahre, ist Diplom-Religionspädagoge und in seiner aktuellen beruflichen Position als „Fachstelleninhaber für die Notfallseelsorge, Psychosozialen Notfallversorgung“ in den drei Dekanaten Marburg, Biedenkopf-Gladenbach und An der Dill tätig. Seit 26 Jahren beschäftigt er sich ehrenamtlich und hauptberuflich mit dem Thema Krisenintervention. Ehrenamtlich ist er schon seit 43 Jahren in der Freiwilligen Feuerwehr, bei den Maltesern (18 Jahre) und im THW (11 Jahre) aktiv. IP 7 ist Leiter eines regionalen Kriseninterventionsdienstes (KID) und bildet ehrenamtlich tätige Personen im Bereich der PSNV aus. Auf die vorliegenden Forschungsfragen kann er mit seiner breiten Expertise gut eingehen, da er Einblicke und Erfahrungen aus unterschiedlichen Institutionen und Fachdisziplinen in Bezug auf das Forschungsthema vorweisen kann. (Bereiche: Ersthelferinnen und -helfer, Interne lokale Hilfsangebote, Externe lokale Hilfsangebote)

Interviewpartner 8 (IP 8), 42 Jahre, ist Polizeibeamter des Landes Hessen und seit rund zehn Jahren in der Funktion des „Regionalen Jugendkoordinators“ in der Polizeidirektion Offenbach mit Zuständigkeitsbereich Stadt und Kreis Offenbach eingesetzt. Als Kontakt für den Teilbereich der polizeilichen Präventionsarbeit im Jugendbereich ist er Netzwerkpartner von Schulen und in beratender, unterstützender oder koordinierender Funktion tätig. Mit langjähriger Erfahrung in der Beratung schulischer Krisenteams, sowohl in der Prävention als auch in Krisensituationen, wurde mir seine umfangreiche Expertise empfohlen. Seine Netzwerkarbeit mit Lehrkräften im Vorbereitungsdienst im Rahmen des Studienseminars bietet fundierte Rückschlüsse auf thematische Bedarfe von Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern im Lehramt. (Bereiche: Ersthelferinnen und -helfer, Externe lokale Hilfsangebote, Externe überörtliche Hilfsangebote, Weitere Hilfsangebote)

Interviewpartner 9 (IP 9) ist Diplom-Verwaltungswirt und seit 2006 als Verwaltungsdirektor und Fachbereichsleiter Gefahrenabwehr für die Bereiche Brandschutz, Katastrophenschutz, Rettungsdienst, Zentrale Leitstelle, Zivil- und Bevölkerungsschutz tätig. Zusätzlich verfügt er über eine fundierte Feuerwehrausbildung und war Gründungsmitglied des Kriseninterventionsdienstes des Landkreises Marburg-Biedenkopf. Als Vorstandsmitglied und Vorsitzender des Kreisfeuerwehrverbandes Marburg-Biedenkopf e.V. hat er die Arbeit des Kriseninterventionsdienstes von 1996 bis 2022 eng begleitet und von 2006 – 2022 verantwortet. (Bereiche: Ersthelferinnen und -helfer, Interne lokale Hilfsangebote, Externe lokale Hilfsangebote)

Interviewpartner 10 (IP 10) ist Diplom-Psychologe und seit 2010 als Ober-Studienrat im Hochschuldienst zuständig für die Psychologie im Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftlichen Studium für das Lehramt an Gymnasien in Marburg. Er leitete von 2015-2018 ein Teilprojekt von Projekt "ProPraxis" - Erste Förderphase im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung der Professionsbezogenen Beratung und Evaluation an der Philipps-Universität Marburg. Zu seinen Forschungsbereichen zählen u. a. die Schwerpunkte der Kompetenzentwicklung von Studierenden im Lehramt sowie Professionsbezogene Beratung von Studierenden im Lehramt. (Bereiche: Ersthelferinnen und -helfer, Interne lokale Hilfsangebote, Externe lokale Hilfsangebote).

3.5 Ergebnisse der Experteninterviews

Im folgenden Teil werden die Ergebnisse der zehn durchgeführten Experteninterviews ausgewertet. Hierzu wurden nach Mayring (2015) alle Angaben zu den Items inhaltsanalytisch ausgewertet und kategorisiert. Die Einstiegsfragen wurden nicht ausgewertet, da sie für die Beantwortung der Forschungsfragen keinerlei Relevanz haben.

3.5.1 Allgemeine Angaben

Im Verlauf der Interviews äußern sich einige Experten auch unabhängig von der eigentlichen Fragestellung zu übergeordneten Aspekten in Bezug auf das deutsche Schulsystem, dem Handeln von Lehrkräften in Notfällen und Krisen und zu eigenen Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Schulen. Diese allgemeinen Angaben bzw. Einschätzungen der Interviewpartnerinnen und -partner werden an dieser Stelle als Erste aufgeführt und nach strukturellen, personellen und übergeordneten Aspekten aufgelistet (Tabelle D1).

Strukturelle Aspekte: IP 2 und IP 6 fordern die Weiterentwicklung der *Netzwerkarbeit* an Schulen, da die *Arbeit in multiprofessionellen Teams* für die Krisenbewältigung an Schulen notwendig sei. Insgesamt scheine das System Schule bereits bei kleineren Vorkommnissen schnell überfordert zu sein, da viele Lehrkräfte auf Notfälle und Krisen kaum vorbereitet werden. Eine geeignete Vorgehensweise für z. B. den Fall von Kindeswohlgefährdung stellt laut IP 2 die *Arbeit in einem multiprofessionellen Team* dar. IP 6 weist darauf hin, dass zum Netzwerk der Unterstützungsangebote auch die *Schulpsychologie* gehöre, die Schulen insbesondere in Krisen (Prävention und Intervention) unterstützen kann und laut IP 5 regelmäßige Fortbildungen für Schulleitungsmitglieder anbietet. Das hessische Bedrohungsmanagement und die Krisenintervention gehören zu den Aufgaben der hessischen schulpsychologischen Krisenteams, so IP 6. Nach Ansicht von IP 2 sei ein *fester Handlungsalgorithmus* für das professionelle Handeln in Krisen an Schulen unbedingt erforderlich, um schnell intervenieren zu können.

Personelle Aspekte: IP 2 spricht im Verlaufe des Gespräches mehrere personelle Aspekte an. Zunächst einmal sollten die *Zuständigkeiten der handelnden Personen* in Krisenlagen klar geregelt sein, wofür es an jeder Schule im Rahmen der Präventionsarbeit Arbeitsgruppen geben muss, in denen verschiedenen Personen aus der Schulgemeinde (Hausverwaltung, Schulverwaltung, Schulleitung, Lehrkräfte, Pädagogisches Fachpersonal) an der Erarbeitung und *Etablierung eines schulischen Krisenmanagements* beteiligt werden. Dem stehen allerdings häufig die *mangelnde Ausbildung und Qualifikation des Schulpersonals*, insbesondere bei Lehrkräften, in Bezug auf die Krisenkompetenz entgegen (IP 2, IP 3, IP 4). IP 4 erwähnt, dass es ohnehin kaum möglich sei, alle Lehrkräfte für das Handeln in Krisen ausbilden und vorbereiten zu lassen, da das *subjektive Erleben von Notfallereignissen* eine bedeutende Rolle für den Umgang mit solchen Situationen habe.

Übergeordnete Aspekte: Laut IP 3 ereignen sich schulische Notfälle und Krisen an den meisten Schulen insgesamt recht *häufig*. Dabei unterscheiden sich Arten schulischer Krisen je nach Schulform:

„Ich würde da auch unterscheiden zwischen Grundschule und weiterführende Schule, weil Grundschule in Krisen und Krisenfälle nochmal ein bisschen anders aufgestellt sein kann als weiterführende Schule. Stichwort *Suizidalität* spielt in der Grundschule, zumindest statistisch gesehen, keine Rolle“ (IP 5, Z. 44-47).

IP 5 und IP 6 erwähnen, dass viele Schulen bei Notfällen und Krisen die *Unterstützungsangebote der Schulpsychologie* sehr aktiv nutzen. Die Schulpsychologen empfehlen die aktive Arbeit der Schulen mit dem von Kultusministerium und der hessischen Schulpsychologie bereitgestellten *Notfallordner „Handeln in Krisenlagen“* und bieten regelmäßig Fortbildungen zum Inhalt des Ordners für alle Schulleitungen an.

3.5.2 Angaben zu Notfällen in Schulen

Alle Interviewpartner wurden danach gefragt, welche *Arten von Notfällen* sich häufig an Schulen ereignen. Es soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass nicht alle Äußerungen der Experten einer bestimmten Kategorie zugeordnet werden können, da es zum einen keine einheitliche Verwendung und Unterscheidung der Begriffe „Notfall“ und „Krise“ seitens der Befragten gab und es andererseits nicht immer eine klare Trennung/Kategorisierung der Notfallereignisse geben kann (Karutz, 2020). Die genannten Notfälle betreffen Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte oder weitere Mitglieder der Schulgemeinde und können sich sowohl auf dem Schulweg, in der Schule, während der Schulzeit oder auch außerschulisch ereignen. Die Aufzählungen zu dieser Fragestellung lassen sich in insgesamt vier Kategorien – *Notfalltypen* – unterteilen (vgl. IP 4) und werden in Tabelle D2 vollständig dargestellt: Medizinische Notfälle, zwischenmenschliche Ereignisse, technisch bedingte Notfälle und naturbedingte Notfälle.

Medizinische Notfälle: Am häufigsten nennen die Experten verschiedene Arten medizinischer Notfälle, wie z. B. der plötzliche Tod einer Schülerin/eines Schülers oder einer Lehrkraft (IP 1, IP 6), Schnittverletzungen (IP 2, IP 9), Synkope (IP 2, IP 4, IP 9) und andere akute Erkrankungen (IP 4, IP 8, IP 9), die eine medizinische Versorgung notwendig machen. Insbesondere der Sturz und andere Verletzungen werden in dieser Kategorie von vielen Experten genannt (IP 1, IP 2, IP 5, IP 6, IP 8, IP 9).

Zwischenmenschliche Ereignisse: Zu den zwischenmenschlichen Ereignissen zählen laut IP 4 u. a. körperliche Übergriffe, Messerstecherei, Amoklauf und Konflikte. Auch der Suizid wird von drei Personen genannt (IP 5, IP 6, IP 10). Einer der Interviewten (IP 8) erwähnt, dass es aktuell zu einer deutlichen Zunahme von Social Media Challenges an Schulen käme, bei denen teilweise eine Akutversorgung durch Rettungsdienst und/oder Polizei notwendig sei.

Technisch bedingte Notfälle: In der Kategorie der technisch bedingten Notfälle gibt es eher wenige Nennungen: Hierzu äußern sich u. a. IP 4 und IP 5, die über einen Unfall im Chemieunterricht, Verletzungen von Schülerinnen und Schüler durch herabfallende Gebäudeteile, einen Verkehrs- und einen Schulbusunfall berichten.

Naturbedingte Notfälle: In der Kategorie der *naturbedingten Notfälle* gibt es nur von IP 4 einzelne Nennungen, der als Beispiele hierzu Starkregen, Überschwemmungen, extremer Schneefall und Stürme nennt. Keiner der Expertinnen und Experten berichtet über konkrete Erfahrungen mit solchen Ereignissen an hessischen Schulen, woraus sich schließen lässt, dass diese sehr selten auftreten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Mehrheit der Interviewten eine Reihe verschiedener Notfalltypen aufzählen, die sich recht häufig an Schulen ereignen. Die medizinischen Notfälle, die sich an Schulen ereignen, betreffen meist Schülerinnen und Schüler und ereignen sich insgesamt deutlich häufiger als die anderen drei Notfalltypen.

3.5.3 Angaben zu Krisen in Schulen

Weiter werden die Expertinnen und Experten dazu befragt, welche Arten von schulischen Krisen ihnen bekannt und im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit bereits einmal begegnet sind. Auch an dieser Stelle wird erneut darauf hingewiesen, dass sich die Nennungen teilweise nicht trennscharf von schulischen Notfällen unterscheiden lassen und die Definition einer Krise nicht eindeutig benannt wird. Die Aufzählungen sind in Tabelle D3 in alphabetischer Reihenfolge notiert, da diese keinen übergeordneten Kategorien zugeordnet wurden.

Insgesamt werden 19 unterschiedliche Arten von Krisen genannt, die sich laut Erfahrungen der Expertinnen und Experten an Schulen ereigneten und somit ein breites Spektrum aufzeigen. Zu den häufigsten schulischen Krisen gehöre der *Suizid* (IP 4, IP 6, IP 9) und der *Verlust eines Angehörigen bei Schülerinnen und Schülern* (IP 2, IP 3, IP 6, IP 8). Ein Experte aus dem polizeilichen Bereich benennt das *Ansprechen von Kindern durch Fremde*, den *plötzlichen Tod einer Lehrkraft* und/oder von *Schülerinnen und Schülern*, den *Unfall mit Todesfolge* von Schülerinnen und Schülern sowie den *Verlust von Angehörigen* als Beispiele schulischer Krisen, die immer mit einem besonderen Betreuungsbedarf einhergehen.

Ein Interviewpartner (IP 10), der als Psychologe die Ausbildung hessischer Lehrkräfte an der Universität begleitet, äußert, dass er selbst keine konkreten Erfahrungen mit schulischen Krisen sammeln konnte, jedoch aus den Berichten seiner Frau (Lehrkraft an einer Berufsschule) über zahlreiche Ereignisse informiert sei. Laut IP 10 gäbe es deutliche Unterschiede in der Art schulischer Krisen zwischen den einzelnen Schulformen (Grundschule, Sekundarstufe I und II, Berufliche Schulen). So erwähnt IP 10 u. a., dass Schülerinnen und Schüler einer Berufsschule beispielsweise durch die *Angst vor einer Abschiebung* (aufgrund eines Migrationshintergrundes) oder auch durch eine *Zwangsverheiratung* in eine persönliche Krise stürzen können. Auch IP 5, der als Schulpsychologe tätig ist, bestätigt die Unterschiede bei den Ereignissen zwischen den einzelnen Schulformen und äußert sich dazu: „Ich würde da auch unterscheiden zwischen Grundschule und weiterführender Schule (...)“ (IP 5, Z. 44-46). Laut Aussage des Schulpsychologen (IP 5) ereignen sich in Grundschulen in der Regel keine Suizide von Schülerinnen und Schülern, was allerdings in höheren Jahrgangsstufen durchaus ein zunehmendes Krisenereignis für Schulen darstellt und laut IP 6 ca. ein Drittel der Notfall- und Krisenereignisse an Schulen ausmacht.

Aus Sicht von IP 8 werden häufiger Krisen von außen in Schulen hineingetragen als sie in der Schule selbst passieren oder ausgelöst werden. Dies ist ein wichtiger Hinweis und zeigt die Notwendigkeit der Professionalisierung der Lehrkräfte deutlich auf, da Lehrkräfte in ihrem Schulalltag mit den Auswirkungen der Krisen ihrer Schülerschaft konfrontiert werden und professionell umgehen müssen.

Erstaunlicherweise wird nur von IP 9 die zum Zeitpunkt des Interviews seit über 1,5 Jahren andauernde *Corona-Pandemie* als eine Art der Krise genannt, obwohl diese Pandemie alle Mitglieder einer Schulgemeinde gleichermaßen zu Betroffenen macht und zahlreiche Auswirkungen mit sich bringt.

Insgesamt zählen die zehn befragten Expertinnen und Experten 19 unterschiedliche Arten von Krisen auf, die Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und weitere Mitglieder einer Schule betreffen können. Dabei handelt es sich größtenteils um *Krisen, die von außen mit in die Schule hineingetragen werden* und meist *Folgen eines tragischen Ereignisses* im Leben einzelner Personen aufzeigen.

3.5.4 Angaben zur Häufigkeit schulischer Notfälle und Krisen

Im Anschluss an die zwei vorangegangenen Fragen zu den Arten schulischer Notfälle und Krisen wurden die Expertinnen und Experten danach gefragt, wie sie die Häufigkeit der auftretenden Ereignisse einschätzen. Hier soll kritisch angemerkt werden, dass in der Fragestellung des Interviewleitfadens keine vorgegebenen Antwortmöglichkeiten vorgesehen waren und folglich die Angaben der Interviewpartner etwas variierten. Aufgrund dieser Tatsache wurden die Äußerungen und Angaben zu dieser Fragestellung in zwei Kategorien (Kleinere Notfälle/ Größere Notfälle und Krisen) unterteilt, die die Darstellung der Angaben übersichtlicher werden lassen (Tabelle D4). Diese zwei Kategorien und die dazugehörigen vier Unterkategorien (nie/selten/wöchentlich/fast täglich) ergaben sich aus den Äußerungen der Interviewpartnerinnen und -partner.

Kleinere Notfälle: IP 5 und IP 6 geben an, dass sich *kleinere Notfälle*, wie z. B. ein Sturz oder eine Schnittverletzung, *wöchentlich* ereignen, alle weiteren Interviewpartnerinnen und -partner (IP 1, IP 2 IP 3, IP 4, IP 8, IP 9, IP 10) schätzen dies sogar als *tägliche* Ereignisse an Schulen ein.

Größere Notfälle und Krisen: Zur Häufigkeit *größerer Notfälle und Krisen* äußern sich insgesamt sieben der zehn interviewten Personen und geben einheitlich die gleiche Einschätzung an, dass solche Ereignisse eher *selten* vorkommen. Dazu erläuterte beispielsweise IP 1, dass „diese kleinen Sachen“ (IP 1, Z. 72-73) fast täglich seien und „größere Notfälle eher sporadisch oder punktuell“ (IP 1, Z. 73) auftreten würden. Die Angaben zur Häufigkeit des Auftretens schulischer Notfälle und Krisen zeigen deutlich auf, dass besondere Ereignisse zum Schulalltag gehören können und keineswegs selten auftreten. Dieses Ergebnis dient dem Forschungsvorhaben als ein weiterer Hinweis auf die Notwendigkeit für verbesserte, professionalisierte Prävention- und Interventionsmaßnahmen an Schulen.

3.5.5 Angaben zu Erfahrungen mit Krisenteams

Die Expertinnen und Experten wurden im Gesprächsverlauf nach ihren Erfahrungen mit schulischen Krisenteams, deren Zusammensetzung und Aufgaben gefragt. Die Antworten der Interviewpartnerinnen und -partner sind in drei Unterkategorien, „Positive Erfahrungen“ und „Negative Erfahrungen“ und „Sonstige Angaben“, aufgeteilt und zugeordnet (Tabelle D5).

Positive Erfahrungen: Ein zentraler Aspekt für die erfolgreiche Zusammenarbeit von außerschulischen Helferinnen und Helfern und schulischen Krisenteams scheint für mehrere Expertinnen und Experten (IP 1, IP 4, IP 7, IP 9) in der *Etablierung fester Strukturen* zu bestehen. IP 1 äußert sich diesbezüglich folgendermaßen: „Das ist das, was ich eben meinte, das im Vorfeld präventiv passieren müsste. Dass die eine Struktur an die Hand bekommen und wissen, wie können wir damit umgehen“ (IP 1, Z. 168-170).

Feste und klare Strukturen unterstützen laut IP 1 und IP 7 insgesamt die Arbeit schulischer Krisenteams. Drei der Expertinnen und Experten (IP 2, IP 3, IP 4) beschreiben die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams an Schulen als sehr positiv und wertvoll für die Bewältigung von Notfällen und Krisen. IP 7 weist darauf hin, dass Prävention auch Sicherheit vermitteln kann: „Mit der notwendigen Vorbereitung gelingt es besser“ (IP 7, Z. 163-164). Er führt aus, dass mithilfe von klaren Strukturen aus den Bereichen der alltäglichen Gefahrenabwehr und der Notfallseelsorge den Schulen - insbesondere den Schulleitungen – mehr Sicherheit für ihr Handeln in akuten Krisenlagen vermittelt werden kann. Als Beispiele nennt IP 7 (Z. 151-173) das Tragen einer Weste mit Kennzeichnung der Verantwortlichen in Krisenlagen, Implementierung eines festen Meldekopfes, vorformulierte Textbausteine für die Krisenkommunikation, klare Absprachen über feste Abläufe in der Krisenlage und Möglichkeiten für Einrichtung eines Kondolenztafles. Laut IP 1 verfügen große Schulen „häufiger über geeignete Strukturen im Bereich der Krisenintervention“, insbesondere wenn Kolleginnen aus einem Ehrenamt eine gewisse Fachlichkeit mit einbringen können, was durchaus positiv bewertet wird.

Die Interviewpartnerinnen und -partner IP 5, IP 6 und IP 7 benennen als weitere positive Erfahrungen, dass einige Schulen sehr wohl auch *aus ihren Krisen lernen* und sich nach einem erlebten Ereignis ganz aktiv und engagiert um mehr präventive Maßnahmen für ihre Schule kümmern, wie z. B. anhand der *Durchführung eines Pädagogischen Tages* zum Thema „Handeln in Krisen“ (IP 6, Z. 196). Die Beratung und Unterstützung der Schulpsychologie werden laut IP 5 und IP 6 gut genutzt und einige Schulen arbeiten regelmäßig mit der Schulpsychologie zusammen. Dazu erwähnt IP 6 wiederholt, dass die Schulpsychologie im Rahmen eines Pädagogischen Tages Schulungen anbieten kann, die beiderseits durchaus positiv bewertet werden: „(...) da hat eine Schule einen Pädagogischen Tag gemacht, am Vormittag waren Vorträge und am Nachmittag waren Workshops zu verschiedenen Schwerpunktthemen.

Ich habe einen Workshop für ein ganzes Leitungsteams einer großen, beruflichen Schule gemacht zum Thema Krisenteamarbeit“ (IP 6, Z. 235-238). Auch die Zusammenarbeit mit der AGGAS und deren Unterstützungsangebote stellen laut IP 10 für Schulen eine hilfreiche Begleitung schulischer Krisen dar.

Besonders interessant ist für das zugrundeliegende Forschungsvorhaben die Äußerung von IP 8 darüber, dass seiner Erfahrung nach insbesondere *Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst* ein ausgeprägtes *Interesse an Fortbildungen zum Thema „Handeln in Krisen“* zeigen, was er aus zweimal jährlich stattfindenden Veranstaltungen für Referendare weiß, an denen IP 8 regelmäßig seine Arbeit als Jugendkoordinator der Polizei vorstellt.

Negative Erfahrungen: Die Expertinnen und Experten nennen wiederum auch zahlreiche negative Erfahrungen (insgesamt 10 Aspekte) mit schulischen Krisenteams. Mehrfach werden die großen Unterschiede in der Ausführung der Arbeit eines schulischen Krisenteams erwähnt (IP 4, IP 5, IP 7) und negativ bewertet. Weitere Aspekte sind:

- Das häufige Fehlen von Krisenteams an kleineren Schulen (IP 1)
- Fehlende Handlungsfähigkeit der Schulen (IP 1, IP 9)
- Fehlende Qualifikation und Ausbildung der Lehrkräfte (IP 3, IP 8)
- Schlechtes Zeitmanagement bei der Krisenbewältigung (IP 3)
- Unverständnis von Lehrkräften gegenüber auffälligen, belasteten Schülerinnen und Schülern (IP 3)
- Unprofessionelles Handeln von Schulleitungen (IP 8)
- Erschwerte Etablierung/ Standardisierung durch die freiwillige Mitarbeit in einem schulischen Krisenteam (IP 9).

Diese zahlreichen Ausführungen negativer Aspekte seitens der Expertinnen und Experten zeigen deutlich den Bedarf an Verbesserungen des schulischen Krisenmanagements auf.

Sonstige Angaben: In der dritten Unterkategorie „Sonstige Angaben“ (siehe Tabelle 3.5) geht es um Äußerungen der Interviewpartnerinnen und -partner, die weder eindeutig positiv oder negativ zu bewerten sind, sondern weitere Erfahrungen der Expertinnen und Experten in der Zusammenarbeit mit schulischen Krisenteams aufzeigen. Einen wichtigen Hinweis zu den Schwierigkeiten für Mitarbeitende in einem schulischen Krisenteam geben IP 4 und IP 5, die beide im Gesprächsverlauf erwähnen, dass das Handeln in Krisenlagen auch für jeden Einzelnen eines Krisenteams eine Herausforderung darstellt, da jede Person letztendlich auch selbst zum Kreis der Betroffenen gehören und handlungsunfähig werden kann: „(...) je nach Ereignis ist es natürlich so, dass das schulische Krisenteam der betroffenen Schule dann auch selbst betroffen ist. (...) Das ist dann ein Rollenkonflikt, so gesehen“ (IP 4, Z. 202-203; 206).

Allgemein wird insbesondere durch IP 1 festgestellt, dass größere Systeme/Schulen meist über bessere Strukturen und mehr Personal für Handeln in Krisenlagen verfügen. IP 4 benennt zudem als Aufgaben eines schulischen Krisenteams die folgenden drei Bereiche: *Prävention, Intervention und Nachsorge*.

Zum Punkt *Nachsorge* äußert IP 3 die kritische Anmerkung, dass es an den Schulen bedauerlicherweise kein *langfristiges Monitoring* gibt, das die Begleitung, Beratung, Unterstützung betroffener oder sogar traumatisierter Schülerinnen und Schüler bieten könnte. Dies sollte laut IP 3 unbedingt für die Zukunft angedacht werden, um mit betroffenen Schülerinnen und Schülern angemessener und professioneller umzugehen und aus dem weiteren Grund, dass Lehrkräfte ansonsten häufig sehr schnell wieder „zum Alltagsgeschäft“ übergehen:

„Die ersten Tage sind noch alle Lehrer oder nicht mal wirklich, es waren nicht alle Lehrer, einige Lehrer waren informiert und nach kurzer Zeit geht verloren, was dem Kind passiert ist“ (IP 3, Z. 118-120). Ein schulisches Krisenteam sollte demnach nicht nur für die Akutversorgung zuständig sein, sondern gerade in der Nachsorge besonders aufmerksam und aktiv mit den Betroffenen zusammenarbeiten und im Austausch miteinander bleiben. IP 3 hebt außerdem hervor, dass Notfälle und Krisen langfristig nachwirken können und ihrer Erfahrung nach an vielen Schulen häufig das Wissen über Folgen von besonderen (evtl. traumatischen) Ereignissen fehle und infolge dessen ein großes Unverständnis von Lehrkräften gegenüber Schülerinnen und Schülern entstünde, die sich aufgrund von Belastungen oder traumatischen Erfahrungen deutlich auffällig verhalten.

Abschließend soll zu dieser Fragestellung nach den Erfahrungen mit schulischen Krisenteams darauf hingewiesen werden, dass die Professionalität der Krisenteams sehr abhängig von Engagement und Einstellung der einzelnen Personen eines Krisenteams sei (IP 4) und die Haltungen der handelnden Akteure das Handeln in Krisen maßgeblich positiv sowie negativ beeinflussen. Dies verdeutlicht wiederum erneut, wie wichtig und notwendig einheitliche Strukturen sind.

3.5.6 Angaben zu Forderungen und Bedarfen

Im Hinblick auf die untergeordnete Forschungsfrage, wie man die Resilienz der Lehrkräfte und Schulen stärken kann, wurden in der Auswertung der Experteninterviews einige interessante Angaben zu *Forderungen und Bedarfen* erfasst (Tabelle D6). Die Angaben sind den drei Kategorien Personelle Aspekte, Strukturelle Aspekte und Übergeordnete Aspekte zugeordnet.

Personelle Aspekte: IP 7 und IP 10 fordern, dass bereits in der Lehrkräfteausbildung ausreichend Grundlagen für einen professionellen Umgang mit schulischen Notfällen und Krisen vermittelt werden sollten. Dazu äußern sich IP 5 und IP 6 sehr konkret und nennen die Vermittlung eines *Grundwissens über Psychische Erstversorgung*, die Themengebiete *Psychoedukation* und *Stressreaktionen* als notwendige Inhalte der Lehrkräfteausbildung. IP 1 und IP 3 kritisieren, dass *Coaching* und *Supervision* in anderen sozialen Berufen selbstverständlich ist und zum Berufsalltag gehört, für Lehrkräfte aber bislang nicht vorgesehen sei, fast gänzlich fehle und bisher lediglich selten und nur auf freiwilliger Basis – sehr häufig aufgrund der Eigeninitiative engagierter oder betroffener Lehrkräfte – in Form einer *Kollegialen Fallberatung* stattfindet. Aus polizeilicher Sicht gehört zu den präventiven Maßnahmen einer Schule u. a. eine *Kultur des Hinsehens*, was IP 8 folgendermaßen formuliert: „Das Verhalten von Lehrkräften, gerade im Umgang mit Gewalt- oder Konfliktsituationen, hat Vorbildcharakter für das Kollegium und insbesondere für die Schülerschaft. Eine gelebte Kultur des Hinsehens signalisiert Interesse und Regelwahrung“ (IP 8, Z. 172-174). IP 4 äußert, dass insbesondere eine gute Beziehungsarbeit, eine pädagogische Haltung und Beziehungsgestaltung von Lehrkräften zu den Schülerinnen und Schülern einen wertvollen Beitrag zur Prävention und Krisenbewältigung leisten kann und sehr wertvoll sei.

Der Experte spricht sich ausdrücklich für eine professionelle Präventionsarbeit aus: „(...) gut reagieren kann man dann, wenn man gut vorbereitet gewesen ist. Zu dieser guten Vorbereitung gehört eben ganz ganz viel“ (IP 4, Z. 265-266).

Strukturelle Aspekte: In der zweiten Kategorie der *Strukturellen Aspekte* sprechen sich insgesamt vier Interviewpartnerinnen und -partner (IP 1, IP 4, IP 7, IP 10) dafür aus, regelmäßige Fort- und Weiterbildungsangebote zum Thema Krisenintervention für Schulen zu ermöglichen. Laut IP 4, IP 5 und IP 10 sollten unbedingt *klare Strukturen und Abläufe* für ein sicheres Handeln in Krisensituationen eingeführt, trainiert und etabliert sein. „Da gibt es Pflichtdinge, die ein Krisenteam machen muss. Dazu gehören der Krisenplan, einen Krisenplan der Schule erstellen, der klar definiert ist, mit welchen Bestandteilen, Raum- und Lagepläne, Kommunikationslisten, die erfüllt werden müssen“ (IP 5, Z. 277-279).

Zur allgemeinen Prävention, gefordert durch IP 5, zählen neben den klaren Strukturen auch ein implizites Konzept der Handlungssicherheit (IP 6) sowie der Ausbau des schulischen Netzwerkes, wie z. B. durch die engere Zusammenarbeit von Schule und regionalem Kriseninterventionsdienst (IP 9). Um die Weiterentwicklung schulischer Präventionsmaßnahmen überhaupt umsetzen zu können, benötigen die verantwortlichen Mitglieder der Schulgemeinde entsprechend zeitliche Ressourcen, so IP 1 und IP 10.

Übergeordnete Aspekte: IP 4 äußert weitere übergeordnete Aspekte zu den Bedarfen und Forderungen, indem er konstatiert, dass zur Notfallvorsorge eine besondere Ausstattung, sowohl *personelle als auch materielle Ausstattung*, gehöre und auch *gebäudetechnische Schutzmaßnahmen* und weitere Begebenheiten dazu gehören, wenn man die Sicherheit aller erhöhen möchte.

3.5.7 Angaben zu bekannten Helfern und Hilfseinrichtungen

Die Experten haben in den Interviews dargelegt, welche internen und externen Hilfssysteme in schulischen Notfallsituationen und Krisen eine wesentliche Rolle spielen, wobei deutlich wird, dass Schulen häufig auf Unterstützung von außen angewiesen sind (Tabelle D7).

Interne Hilfssysteme: Ereignet sich an einer Schule ein Notfall oder eine Krise, so können laut Aussagen der Experten lediglich 4 Personengruppen unterstützend Hilfe leisten, die im internen Bereich der Schule vor Ort sind. Genannt werden von IP 2 die Lehrkräfte des Beratungs- und Förderzentrums (BFZ) einer Schule und alle weiteren Lehrkräfte, ebenso wie Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter (IP 2, IP 6, IP 8) und Sozialpädagoginnen und -pädagogen (IP 6).

Externe Hilfssysteme: Im Bereich der externen Hilfssysteme gibt es weitaus mehr Nennungen (insgesamt 23) seitens der Interviewpartnerinnen und -partner. Zu den bekanntesten Helfern für schulische Notfälle und Krisenlagen zählen *Rettungskräfte* (Feuerwehr, Polizei, Rettungsdienst) sowie *spezialisierte Beratungsstellen*, wie die *Erziehungsberatungsstelle* (IP 6, IP 8), *Weißer Ring*, *Wildwasser* (IP 1).

Auch andere Fachkräfte, wie Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutinnen und -therapeuten (IP 3, IP 6) oder *Jugendämter* und *Psychologinnen* und *Psychologen* sowie weitere *psychosoziale Helfer* (Selesorge, Kriseninterventionsdienst) werden mehrfach genannt. An dieser Stelle soll jedoch keine detailliertere Darstellung erfolgen, da dies für die Forschungsfragen nicht relevant ist.

Die unterschiedlichen Aufzählungen verdeutlichen, dass den Experten ein sehr breites Spektrum an außerschulischen, externen Hilfssystemen bekannt ist, auf das Schulen zugreifen könnten. Dies lässt wiederum vermuten, dass Schulen wenig „aus sich selbst heraus“ handeln können und für die Bewältigung von Krisenlagen auf externe Unterstützung angewiesen sind.

3.5.8 Angaben zur Professionalität der Lehrkräfte

Alle zehn Interviewpartner wurden danach befragt, wie sie die Professionalität der Lehrkräfte im Umgang mit Notfällen und Krisen in Schulen einschätzen (Tabelle D8).

Laut IP 1, IP 6 und IP 7 wirken sich *fachliche Aus- und Fortbildungen* durchaus positiv auf das Handeln der Lehrkräfte in Krisenlagen aus, ebenso wie die *Berufserfahrung* (IP 8, IP 10).

Negativ bewertet werden wiederum zahlreiche Aspekte. Die Professionalität der Lehrkräfte sei insgesamt als *gering* einzuschätzen, so IP 2, IP 5, IP 6 und IP 9. Gründe dafür liegen laut Aussagen mehrerer Expertinnen und Experten u. a. in der *fehlenden Prävention schulischer Notfälle und Krisen* (IP 5) oder darin, dass *die eigene Betroffenheit* Lehrkräfte in ihrem Reagieren und Handeln beeinflusst (IP 5, IP 8) und sie insgesamt *überfordert* mit Krisensituationen scheinen (IP 5, IP 6, IP 9). Es *fehlen Fort- und Weiterbildungsangebote* (IP 2, IP 5, IP 6, IP 10), *feste und klare Strukturen für das Krisenmanagement* (IP 9) und insgesamt sei das Handeln der Lehrkräfte stark abhängig von deren *persönlicher Haltung und Lebenserfahrung* (IP 3, IP 4, IP 10). IP 4 und IP 7 fordern explizit, dass die Professionalisierung aller Lehrkräfte unbedingt notwendig sei.

3.5.9 Angaben über zu erwerbende Kompetenzen

In einer weiteren Fragestellung geht es darum, welche Kompetenzen angehende Lehrkräfte nach Ansicht der Experten bereits in der Ausbildung erwerben sollten, um sicher und professionell in Notfall- und Krisensituationen reagieren und handeln zu können. Die Empfehlungen der Experten beziehen sich auf insgesamt vier Bereiche bzw. Kategorien: fachliche, methodische, personale und soziale Kompetenzen, denen sie in alphabetischer Reihenfolge zugeordnet wurden und in Tabelle D9 dargestellt sind.

Fachliche Kompetenzen: IP 3 äußert, dass Lehrkräfte bereits in ihrer Ausbildung viel mehr Wissen über Trauer, Traumata bei Kindern und Jugendlichen, Neurophysiologie, Hirnfunktionen, Stressreaktionen und Auswirkungen von Stress vermittelt bekommen sollten, um in Krisen handlungsfähig bleiben zu können. Auch IP 8 bestätigt diese Forderung, da ihm bekannt sei, „dass Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst noch keinen Kontakt mit dem Thema „Handeln in Krisensituationen“ hatten“ (IP 8, Z. 194-196).

Der Experte (IP 8) empfiehlt für die Vermittlung grundlegender Kompetenzen zunächst „eine frühzeitige inhaltliche Befassung mit dem Leitfaden „*Handeln in Krisensituationen*“ und insbesondere der tieferen Aufklärung zum Ursprung und dem Hintergrund der darin aufgeführten Themen“ (IP 8, Z. 196-200) und schlägt als Ergänzung *praxisnahe Fallübungen* vor.

Methodische Kompetenzen: IP 7 äußert sich auf die Frage nach erforderlichen Kompetenzen für Lehrkräfte zunächst sehr allgemein und stellt dar, dass seiner Meinung nach alle Lehrkräfte grundsätzlich erstmal über einige *methodische Kompetenzen* verfügen sollten, um Krisen professionell begegnen zu können. Lehrkräfte sollten laut IP 7 erlernen, *wie* sie ihre Schülerinnen und Schüler in der Krise behutsam begleiten können – denn in einer Krise bedeute Führen und Begleiten etwas anderes als im normalen Unterrichtsalltag.

Personale Kompetenzen: Am häufigsten werden seitens der befragten Experten erforderliche Kompetenzen aus dem Bereich der *Personalen Kompetenzen* genannt. IP 2 führt auf, dass zu den persönlichen Kompetenzen einer jeden Lehrkraft gehöre, eine innere Haltung gegenüber Krisen zu haben: „... die Haltung, nicht lediglich fachlich vor Ort zu sein“ (IP 2, Z. 318-319). Zudem wäre es laut IP 4 vorrangig nötig, dass Lehrkräfte einen Notfall oder eine Krisensituation überhaupt als solches einschätzen können und eine notwendige Intervention erkennen. Der Experte nennt ergänzend zu erlernende Selbstkompetenzen, welche Eigenschaften und Fähigkeiten wie *Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein* umfassen. IP 10 betont, *Selbstfürsorge und Stressmanagement* seien unabdingbare Kompetenzen für Lehrkräfte: „Ich hatte mal das Bild, dass die Lehrkräfte zufrieden in so einen Schulalltag reinkommen, aber auch wieder zufrieden da rauskommen“ (IP 10, Z. 391-393).

IP 1, IP 5 und IP 6 nennen die *Fähigkeit zur Selbstreflektion*, die Lehrkräfte ganz besonders in Krisensituationen benötigen, um zu erkennen, was ein Notfall oder eine Krise mit bei ihnen persönlich verursacht, wie es sich anfühlt und ob man selbst überhaupt handlungsfähig sei.

Soziale Kompetenzen: Nach Ansicht von IP 7 sollten Lehrkräfte in ihrer Ausbildung insbesondere *Soziale Kompetenzen* ausbilden, um krisenkompetent handeln zu können. Wertschätzung, Annahme des Gegenübers, ein großes Herz, Verständnis für Menschen in Ausnahmesituationen seien laut IP 7 extrem wichtig für das professionelle Handeln einer Lehrkraft in Krisen. Aber auch im Bereich der *Kommunikativen Kompetenzen*, wie Sprachsensibilität und Krisenkommunikation (IP 1, Z. 329) sollten Lehrkräfte über ausreichende Grundlagen verfügen können. Sechs der befragten Expertinnen und Experten äußerten, dass für die Begleitung von betroffenen Menschen in einer Krisenlage kommunikative Kompetenzen – insbesondere die Krisenkommunikation – benötigt werden (IP 1, IP 2, IP 4, IP 5, IP 6, IP 10). Weitere genannte *Soziale Kompetenzen* sind Konfliktfähigkeit (IP 1), Kooperation (IP 8 und IP 10) und ein respektvoller Umgang mit den Betroffenen (IP 7 und IP 10).

3.5.10 Angaben zu Hemmschwellen und Hürden

Alle Experten wurden danach gefragt, welche Hemmschwellen und Hürden einer Weiterentwicklung der Krisenkompetenz bei Lehrkräften im Wege stehen könnten (Tabelle D10).

IP 1 berichtet, dass nach seiner Wahrnehmung alle Weiterentwicklungen an Schulen (Projekte etc.) meist von engagierten Lehrkräften vorangetrieben werden, die diese Prozesse aufgrund fehlender zeitlicher und personeller Ressourcen fast ehrenamtlich begleiten.

Dies unterstützt auch IP 2 und bezeichnete den *Faktor Zeit* (auch angegeben von IP 1, IP 4, IP 5, und IP 6) als das größte Hindernis für die Weiterentwicklung und Professionalisierung von Lehrkräften, denn häufig scheinen Lehrkräfte ziemlich überlastet zu sein. Es fehle Schulen laut IP 1 zudem eine *finanzielle Unterstützung für externe Fachreferentinnen und Fachreferenten* sowie die notwendige Unterstützung seitens des Kultusministeriums, um sich stetig fort- und weiterbilden lassen zu können. Auch seien nicht alle Lehrkräfte geeignet für die Entwicklung einer professionellen Krisenkompetenz – besser wäre es, wenn Lehrkräfte sich *freiwillig* dazu entscheiden würden, sich im Bereich der Krisenintervention weiterzubilden (IP 1) und die generelle Bereitschaft und das Interesse am Thema vorhanden wäre (IP 1, IP 2, IP 3, IP 5, IP 9).

Die *Angst vor den Aufgaben* (IP 2, IP 8), dem Thema und falschem Handeln in Krisen könnte einige Lehrkräfte von Weiterbildungen in diesem Bereich abhalten, daher sollten sich an Schulen eher kleine „Expertenteams“ bilden, die sich für das Handeln in Krisen speziell ausbilden lassen möchten und ihre Expertise in ihr Kollegium hineintragen können. IP 5 gibt an, dass insbesondere die *persönlichen Voraussetzungen* einen großen Einfluss auf die Handlungsfähigkeit und Professionalität im Umgang mit schulischen Krisen nehmen würden.

IP 2, IP 8 und IP 10 sprechen über *fehlende personelle Ressourcen* und kritisieren u. a. den unzureichenden Personalschlüssel an Schulen und auch bei außerschulischen Unterstützungssystemen, wie im Bereich der Schulpsychologie. „Einzelne Schulpsychologen sind für viel zu viele Schulen zuständig. Die sind aber genau wichtige, haben wichtige Schaltfunktionen“ (IP 10, Z. 230-232).

Ein weiteres Hindernis für das professionelle Handeln in Krisenlagen sei laut IP 7 eine nicht konstante *Aktualisierung der schulinternen Krisenpläne*, was dazu führe, dass man in der akuten Krise auf veraltete Raumpläne, Ansprechpersonen etc. stoße und damit nicht handlungsfähig sein kann. IP 3 betont, dass es an Schulen insgesamt an guten *Strukturen* fehle, die für die Krisenbewältigung dienlich sein könnten. Der Experte nennt als Beispiel für fehlenden Unterstützungsangebote für Lehrkräfte die *Supervision*: Lehrkräften wird i. d. R. keine Supervision oder Mediation angeboten, obwohl dies so wichtig wäre. IP 3 und IP 10 erwähnen in diesem Zusammenhang die fehlende Kooperation im Kollegium, die für die Krisenbewältigung und professionelles Handeln unbedingt notwendig seien.

Vier der befragten Expertinnen und Experten sprechen sich dafür aus, dass *bereits in der Lehrkräfteausbildung* die Entwicklung einer Krisenkompetenz angestrebt und gefördert werden sollte (IP 4, IP 7, IP 9). IP 10 beleuchtet noch einen weiteren Aspekt: Ein *schlechtes Leitungsteam* kann die erfolgreiche Krisenbewältigung deutlich beeinflussen, weshalb unbedingt auf Kooperation und die Etablierung von Kommunikationsstrukturen zu achten sei. Dass Schulleitungen wiederum häufig ohnehin schon deutlich überlastet sind – auch ohne eine akute Krise – äußerte IP 8:

„Auch ist ab und an herauszuhören, dass die Krisenvorsorge nur eine Baustelle von vielen für Schulleitungen darstellt und der Fokus, trotz der Wertigkeit der Krisenvorsorge, zunächst auf anderen Themen liegen muss“ (IP 8, Z. 206-209). Daher sollte das Krisenmanagement einer Schule immer auf mehrere Personen verteilt werden, um die Schulleitungsmitglieder in Krisenlagen unterstützen und auch entlasten zu können.

3.5.11 Angaben zu Handlungsempfehlungen

Die Interviewpartnerinnen und -partner wurden während des Gespräches darum gebeten, Handlungsempfehlungen für die zukünftige Förderung und Entwicklung der Krisenkompetenz für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst zu geben (Tabelle D11).

Organisatorische Aspekte: IP 2 und IP 10 sprechen sich dafür aus, *allgemeingültige, verbindliche Handlungsalgorithmen* für das Handeln in Krisen an Schulen zu erarbeiten, so dass die Arbeit der Krisenteams, das Krisenmanagement, jederzeit effektiv und professionell funktionieren kann. Dazu gehören laut IP 6 z. B. das *Erstellen eines schuleigenen Krisenplanes*, ein *Konzept zur Handlungssicherheit* und die *Etablierung einer Fehlerfreundlichkeit im Kollegium* bzw. in der Schulgemeinde. IP 3 fordert zudem *regelmäßige Teamsitzungen*, in denen durch Supervision und *Monitoring* ein Austausch zu kleineren und größeren Krisen stattfinden kann. Beim Monitoring ginge es auch um die *professionelle, langfristige Begleitung von Schülerinnen und Schülern*, die aufgrund von Krisenerfahrungen oder -ereignissen belastet sind und nicht nur um die Krisenbewältigung in Bezug auf akute Krisen. Ein *professionalisiertes Krisenmanagement* wird explizit von IP 6 und IP 8 gefordert.

Personelle Aspekte: Sehr deutlich wird durch neun von zehn Interviewpartnerinnen und -partnern die Empfehlung für die *Erweiterung der Lehrkräfteausbildung* ausgesprochen. IP 1 fordert dazu auf, eine Erweiterung der Lehrkräfteausbildung anzustreben und die Grundlagen der Krisenintervention als einen festen Bestandteil in die Ausbildungsphasen zu implementieren. Zu diesem Grundwissen gehören laut IP3, IP 4 und IP 5 vor allem die *Grundlagen der Psychischen Erstversorgung*, *Wissen über Stressreaktionen*, *Stresssymptome*, *Belastungsreaktionen*, *Psychoedukation*, und die *Fallarbeit mit Erfahrungen aus der Praxis* (IP 6 und IP 7).

IP 10 fordert eine *Erweiterung des Curriculums* durch ein *Modul zur schulischen Krisenintervention im Prüfungssemester des Vorbereitungsdienstes*, ein *kontinuierliches Beratungsband* für die LiV sowie eine verpflichtende Teilnahme an Ausbildungsmodulen zur *Entwicklung professionalisierter Krisenkompetenz* und sagte hierzu: „Aber gerade im Vorbereitungsdienst würde ich schon empfehlen, dass man das immer stärker an konkrete Fälle, die man erlebt hat, anknüpft und das dann versucht ein bisschen mehr mit Fleisch zu füttern“ (IP 10, Z. 495-498).

IP 7 empfiehlt ebenfalls explizit ein Modul zum Thema „*Schulische Krisen*“ (IP 7, Z. 416-420), welches in die Ausbildungsphase implementiert werden sollte. In der dritten Phase der Lehrkräftebildung sollten nach Aussage von insgesamt acht der befragten Expertinnen und Experten (IP 1, IP 4, IP 5, IP 6, IP 7, IP 8, IP 9, IP 10) ausreichend zur Verfügung gestellte Fort- und Weiterbildungsangebote die Professionalisierung der Lehrkräfte und ihrer Krisenkompetenz gefördert werden.

Eine weitere Handlungsempfehlung geben IP 1, IP 3, IP 7 und IP 10 und nennen den *Ausbau der Netzwerkarbeit* von Schulen bzw. die Verbesserungen im Bereich „*Interdisziplinäres Arbeiten*“ als erforderliche Veränderung. Die *Verbesserung der Krisenkommunikation* gehört laut IP 6 und IP 7 ebenfalls zu den personellen Aspekten, die für ein professionelles Handeln in Krisen angestrebt und trainiert werden müsse.

Übergeordnete Aspekte: IP 5, IP 7 und IP 9 stellen fest, dass für die Professionalisierung der Lehrkräfte zunächst das *Bewusstsein für die Notwendigkeit des Themas* geschaffen werden müsse, wie z. B. durch die Veranstaltung eines Pädagogischen Tages (IP 5 und IP 9). IP 4 erläutert, dass nicht nur präventive Maßnahmen wichtig seien, sondern auch die *Nachbereitung einer Krise* - schließlich nütze die Nachbereitung auch der Prävention und man sollte dies deshalb unbedingt ermöglichen und etablieren. Laut IP 5 könnten Schulen typische Krisenereignisse gut vorbereiten, indem sie regelmäßige Präventionsmaßnahmen durchführen, was mit Hilfe von Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte ermöglicht werden könnte (auch die Qualifikation der Lehrpersonen für die Teilbereiche Bedrohungsmanagement und Suizidalität).

3.5.12 Angaben zur Resilienz

Im folgenden Teil werden die Ergebnisse der zusammenfassenden Abschlussfrage (Tabelle D12) mit den Angaben der zehn Expertinnen und Experten dargestellt.

IP 2 spricht sich für *deutliche Veränderungen in der Lehrkräfteausbildung* aus und schlägt für den Zeitraum bis zur Umsetzung der veränderten Ausbildungsstrukturen Folgendes vor: „Aber jetzt in der Art Übergangszeit, wo es Menschen gibt, die da gut oder besser ausgebildet sind und es Menschen gibt, die nicht oder wenig ausgebildet sind, könnten diese Menschen eine Multiplikator-Funktion haben“ (IP 2, Z. 488-490). Er spricht sich auch für *die aktive Einbindung neuer Kolleginnen und Kollegen* aus und befürwortet *Strukturen des kollegialen Austausches*, um Grundlagen und Wissen zum Bereich des Krisenmanagements untereinander weitertragen zu können. Schließlich können laut IP 2 und IP 4 die Resilienz des gesamten Schulsystems durch die individuelle Resilienz erhöht werden. IP 4 betont: „Je resilienter jeder Einzelne ist, umso resilienter ist auch das System, da es sich aus vielen resilienten Personen zusammensetzt. Das ist das Eine. Also unmittelbar, aber mittelbar würde ich noch einen Effekt sehen, sogar zwei Effekte sehen. Eine resiliente Lehrkraft ist eben auch eine, die ihren Schülerinnen und Schülern besser Halt geben kann und dann die Resilienz der Schülerinnen und Schüler stärkt. [...] Resilienz setzt sich quasi fort und bleibt nicht für sich, sondern multipliziert sich und führt zu einer immer besser werdenden Schutzwirkung.“ (IP 4, Z. 477-481 und 484-485).

IP 7 (wie auch IP1 und IP 10) bewertet Präventionsmaßnahmen als die wichtigste Grundlage für die Resilienz einer Schule: „Wenn eine Ausbildung und Trainings zu diesen Themen absolviert wurden, wenn die Struktur des Krisenteams gut geklärt ist, läuft es viel einfacher und mindert den Stress der beteiligten Lehrkräfte. Verminderter Stress fördert Leistungsfähigkeit.

Wir können leistungsfähiger in der Krise sein und sie werden persönlich weniger belastet aus der Krise kommen, weil sie die eigene Resilienz durch die Vorbereitung gestärkt haben“ (IP 7, Z. 445-449).

Lehrkräfte können nach Ansicht von IP 8 außerdem durch „*eine gelebte Kultur des Hinsehens, durch ihre Handlungskompetenz und Handlungsfähigkeit*“ (IP 8, Z. 22-223) einen großen Beitrag zur Resilienzsteigerung der Schulen beitragen.

IP 1 fasst zusammen, dass die Etablierung von festen Strukturen für das schulische Krisenmanagement (wie Checklisten für den Krisenfall) geschaffen werden sollten und diese auch an alle Lehrkräfte der Schulgemeinde weitergetragen werden müssen. Der Experte betont: "Präventiv vorbereiten, schulen, dass sie eine Idee dazu haben, wie gehe ich in so einer Krise vor.“ (IP 1, Z. 459-460) Erst wenn Lehrkräfte bestimmte *Handlungskompetenzen* für Krisenlagen entwickelt haben, *Selbstwirksamkeit erfahren* und ein *Kontrollerleben* haben – erst dann könne man Lehrkräfte als krisenkompetent bzw. resilient bezeichnen, so IP 6.

3.5.13 Angaben zu besonderen Vorkommnissen oder herausfordernden Situationen

Im letzten Teil der Befragung wurden die Expertinnen und Experten dazu aufgefordert, über besondere Vorkommnisse oder herausfordernde Situationen zu berichten (Tabelle D13). Diese Schilderungen konnten sich einerseits auf eigene, persönliche Erfahrungen beziehen oder aber auch auf Erfahrungen von anderen Personen (z. B. von Mitgliedern eines schulischen Krisenteams).

Als besonders herausfordernd für die Arbeit des Kriseninterventionsdienstes (KID) nennt IP 1 den *plötzlichen Todesfall eines geistig behinderten Schülers* einer Förderschule. Die betroffene Schule wurde dabei unterstützt, Strukturen für die nachfolgenden Unterrichtstage zu entwickeln, was sich insbesondere durch die spezielle Schülerschaft – Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf Geistige Entwicklung (GE) – als sehr anspruchsvoll herausstellte. Auch die erschwerende Tatsache, dass diese kleine Förderschule kein internes Krisenteam hatte, zeigte den Bedarf für professionelle Unterstützung auf. IP 1 konstatiert, dass die Kommunikation mit GE-Schülerinnen und Schülern über den plötzlichen Tod eines Mitschülers eine hohe Professionalität voraussetze und anspruchsvoll sei.

IP 6 erwähnt einige besondere und neue Herausforderungen, mit denen die Schulpsychologinnen und -psychologen in den letzten drei Jahren (2020-2022) konfrontiert wurden: Die Flutkatastrophe im Ahrtal (2021), der Anschlag in Hanau (2020), das tödliche Zugunglück in Frankfurt (2020), die Gewalttat des Vaters von Schülerinnen (2020), die Flüchtlingswellen und die Coronavirus-Pandemie. Die Schulpsychologie Hessen war nur indirekt von der Flutkatastrophe im Ahrtal betroffen und dennoch vor Ort unterstützend im Einsatz.

Auch extremistische Anschläge, wie der Anschlag in Hanau, beschäftigt die Schulpsychologinnen und -psychologen, welche ehemalige Schülerinnen und Schüler und deren Familienangehörige nach dem Anschlag betreuten.

Es ereignen sich fortlaufend tragische Unglücke, die von außen mit in die Schule gebracht werden, wie z. B. das Zugunglück in Frankfurt (2020) oder die Gewalttat eines Vaters, der im Beisein seiner Kinder die Mutter tötete. Die Coronavirus-Pandemie und die neue Flüchtlingswelle aufgrund des Ukraine-Krieges belasten den Schulalltag zusätzlich, so dass für Fortbildungen der Lehrkräfte kaum Zeit und Kraft bleiben.

3.6 Diskussion

Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse der Expertenbefragungen vor dem Hintergrund der beiden Forschungsfragen (und Unterfragen) analysiert und kritisch diskutiert, um Handlungsempfehlungen für die Förderung der Krisenkompetenzen in der hessischen Lehrerbildung abzuleiten.

Fragestellung I: Inwiefern wird in der hessischen Lehrerbildung (Phase I und 2) die Entwicklung einer Krisenkompetenz für angehende Lehrkräfte angestrebt und gefördert?

Aufgrund der ausgewählten Items und dem Aufbau der Experteninterviews können zu Fragestellung I nur wenige Angaben gesammelt werden – der Fokus lag bei dieser Expertenbefragung auf der Beantwortung der Fragestellung II.

Die meisten Expertinnen und Experten kritisieren, dass für hessische Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst regelmäßige Angebote zu Themen aus dem Bereich „Schulische Krisenintervention“ fehlen würden. Man könne den Themenbereich bereits in beide Ausbildungsphasen in Form von Fort- und Weiterbildungen einbinden. Dies sei bisher noch nicht in die Ausbildungscurricula implementiert und fehle dringend, um die Krisenkompetenz der Lehrkräfte zu fördern. Zudem wird seitens der befragten Expertinnen und Experten gefordert, dass feste Strukturen für das schulische Krisenmanagement etabliert werden müssten. Lehrkräfte sollten zunächst in Ausbildungsphase I über die Strukturen eines schulischen Krisenmanagements informiert werden und dann im zweiten Schritt, in Ausbildungsphase II, in die Arbeit schulischen Krisenmanagements mit einbezogen werden. Einige Expertinnen und Experten sprechen sich dafür aus, eine professionelle Haltung der (angehenden) Lehrkräfte im Umgang mit Notfällen und Krisen zu fördern, so dass Krisen erkannt werden können und das professionelle Handeln/Intervenieren ermöglicht werden.

Unterfrage I: Inwiefern fühlen sich angehende Lehrkräfte sicher und professionell im Umgang mit schulischen Notfällen und Krisen?

Die Professionalität der Lehrkräfte wird von den meisten Expertinnen und Experten insgesamt als *gering* bewertet/eingeschätzt und somit sei eine Professionalisierung unbedingt erforderlich. Die dringend erforderlichen präventiven Maßnahmen für schulische Notfällen und Krisen sollten für alle Schulen und Lehrkräfte verpflichtend erarbeitet und umgesetzt werden. Die Interviewpartnerinnen und -partner bewerten diesbezüglich den *Faktor Zeit* als größtes Hindernis, da Lehrkräfte bereits in den beiden Ausbildungsphasen zu viele (Fach-)Inhalte vermittelt bekommen, häufig überlastet scheinen und in den Praxisphasen die Arbeitsbelastung aufgrund der vielfältigen Aufgaben im Schulalltag ohnehin sehr hoch sei.

Als einen weiteren Aspekt in Bezug auf die Einschätzung der Professionalität der angehenden Lehrkräfte im Umgang mit Notfällen und Krisen wird erwähnt, dass das *subjektive Wahrnehmen eines Notfallereignisses* und die *persönliche Betroffenheit* jedes Einzelnen die Reaktionen und Handlungen der Lehrkräfte (Überforderung) deutlich beeinflussen können und folglich die Entwicklung einer Krisenkompetenz auch Grenzen habe. Die Expertinnen und Experten erläutern während der Interviews zahlreiche Beispiele und Situationen, in denen sie in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften deutliche Unterschiede im Umgang mit herausfordernden Ereignissen feststellen konnten.

Fragestellung II: *Wie können hessische Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst auf schulische Notfälle und Krisen vorbereitet werden? Was benötigen Lehrkräfte in ihrer Ausbildung, um die Entwicklung/Weiterentwicklung ihrer professionellen Handlungs- und im Speziellen auch Krisenkompetenz zu erreichen?*

Die Äußerungen und Einschätzungen der Interviewpartnerinnen und -partner machen insbesondere deutlich, wie hoch die Notwendigkeit der Erweiterung präventiver Maßnahmen für die Professionalisierung von Lehrkräften eingeschätzt wird.

Die Grundlagen bzw. ein Basiswissen zu diesem Themenfeld sollten bereits in der Ausbildung vermittelt werden und möglichst folgende Bereiche umfassen: Psychische Erstversorgung/Notfallversorgung, Psychoedukation, Stressmanagement, Krisenkommunikation, praxisnahe Fallübungen und die Einführung in die Arbeit mit dem Leitfaden „Handeln in Krisensituationen“ (HKM, 2016). Die Implementierung des Themas in das Ausbildungscurriculum wird explizit empfohlen.

Allerdings müssten nicht nur Prävention, sondern auch das *gemeinsame Reflektieren von Notfall- und Krisenerfahrungen* in die Ausbildung mit eingebunden werden. Dies könne laut Expertinnen und Experten im Rahmen *eines kollegialen Austausches* oder einer *professionellen Supervision* eine Chance für die Professionalisierung in Bezug auf die Krisenkompetenz sein und einen wertvollen Beitrag leisten. *Regelmäßige Angebote von Fort- und Weiterbildungen* (zum Thema „Schulische Krisen“) sollten Lehrkräfte zukünftig in allen drei Ausbildungsphasen verfügbar gemacht werden, so dass Lehrkräfte eine innere Haltung entwickeln können und lernen, wie sie Krisen erkennen und angemessen reagieren und intervenieren, sich mit dem Bereich Selbstfürsorge und Stressmanagement auseinandersetzen können, vorhandene Netzwerke der außerschulischen Unterstützungsangebote kennenlernen. Ein *Konzept von Handlungssicherheit* könnte Lehrkräften mehr Handlungsfähigkeit für die Krisenintervention ermöglichen – dies brauche laut Expertinnen und Experten klare Strukturen und Absprachen im Kollegium sowie eine transparente, ständig aktualisierte Verteilung der Aufgaben und Zuständigkeiten.

Für die Umsetzung präventiver Maßnahmen werden zum einen die *Bereitschaft und das Interesse am Thema* seitens der Lehrkräfte benötigt sowie auch die notwendigen *zeitlichen, materiellen und personalen Ressourcen* einer jeden Schule. Der *Faktor Zeit* wird aus der Sicht der Expertinnen und Experten als besonders kritisch angesehen.

Es wird zusätzlich darauf hingewiesen, eine frühzeitige Einbindung der Lehrkräfte in Ausbildung in das schulische Krisenteam zu ermöglichen und anzustreben, so dass die vorhandenen Strukturen des jeweiligen (teilweise individuellen) Krisenmanagements von Anfang an bekannt sind.

Zuletzt soll an dieser Stelle noch die Einschätzung einiger Expertinnen und Experten erwähnt werden, dass sich Berufserfahrungen zusätzlich positiv auf die Entwicklung der Krisenkompetenz auswirken können. Folglich verfügen Lehrkräfte in allen drei Ausbildungsphasen über mehrere Möglichkeiten für die Entwicklung ihrer Krisen- und Handlungskompetenzen: einerseits bilden die reflektierten Erfahrungen im Umgang mit Notfällen und Krisen, andererseits bieten Aus- Fort- und Weiterbildungsangebote zum Thema eine Chance für die Professionalisierung der Lehrkräfte.

Unterfrage II: *Wie kann die Resilienz des Bildungswesens durch eine Entwicklung der professionellen Krisenkompetenz bei angehenden Lehrkräften nachhaltig gesteigert werden?*

Zunächst wird aus der Sicht der Expertinnen und Experten die *Verstärkung präventiver Maßnahmen* (als protektiver Faktor) für die Resilienz der Schulgemeinde empfohlen. Die Etablierung von festen Strukturen und eine „gelebte Kultur des Hinsehens“ könne die Handlungssicherheit der Lehrkräfte steigern und somit einen großen Beitrag zur Resilienzsteigerung aller Beteiligten der Schulgemeinde beitragen. Zu den präventiven Maßnahmen gehöre auch die aktive Einbindung neuer Kolleginnen und Kollegen im Bereich des schulischen Krisenmanagements, so dass diese über Strukturen, Zuständigkeiten und Handlungsstrategien für Krisensituationen informiert sind und dadurch die Leistungsfähigkeit und Handlungssicherheit in Stressphasen erhöht werden kann.

Die Expertinnen und Experten sprechen sich außerdem für die *Entwicklung und Etablierung einer kontinuierlichen Beratung und Begleitung der Lehrkräfte* (in allen drei Ausbildungsphasen) in Form von Coaching oder Supervision aus.

Durch die *Stärkung der individuellen Resilienz* werde auch die *Resilienz der Schülerinnen und Schüler sowie des gesamten Schulsystems* erhöht (Schutzwirkung erzielt), so die Expertinnen und Experten. Doch man könne nicht jede Lehrkraft „zu einer resilienten Person werden lassen“, die in jeder Situation immer adäquat reagiert und professionell handelt – auch nicht durch eine Veränderung in der Ausbildung der Lehrkräfte.

Es wird mehrfach darauf hingewiesen, dass eine Schulgemeinde insgesamt – und zwar *alle Mitglieder* – **mithilfe präventiver Maßnahmen** resilienter werden könnte, um mit Notfällen und Krisen umgehen zu können.

Die Inhaltsanalysen der Expertenbefragungen zeigen an einigen Stellen, dass es auch für die Experten schwierig ist, zwischen Notfällen und Krisen klar zu unterscheiden (vgl. Kapitel 1) und diese im Gesprächsverlauf häufiger synonym verwendet wurden. Dennoch wurde in der Auswertung der Interviews eine Kategorisierung dieser Bereiche als sinnvoll und notwendig erachtet, was einerseits in der Theorie begründet und andererseits einer besseren Übersicht zu gewährleisten und gezielte Maßnahmen dienen soll.

Die Häufigkeiten und Gewichtungen der genannten Aspekte wurden von den Interviewpartnern unterschiedlich angegeben, was die Einordnung zusätzlich erschwert. Zudem wurde deutlich, dass sich die Aussagen der Expertinnen und Experten nicht ausschließlich auf Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst beziehen, sondern auch auf erfahrene Lehrkräfte, die bereits im Schuldienst tätig sind.

Die aufgeführten Vorschläge in Bezug auf Fragestellung II unterstreichen die Relevanz präventiver Maßnahmen sowie einer strukturierten Unterstützung für Lehrkräfte in allen Ausbildungsphasen. Die Ergebnisse der zehn Expertenbefragungen liefern somit einige Ansätze für die Weiterentwicklung der professionellen Handlungs- und Krisenkompetenzen von Lehrkräften.

4. Studie 2: Befragung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst

In diesem Kapitel werden die einzelnen Arbeitsschritte der zweiten Erhebung dargestellt. Beginnend mit einem kurzen Überblick über die Untersuchung und die zugrunde liegenden Fragestellungen (Kapitel 4.1) wird zunächst die Entwicklung des Fragebogens zur Erhebung der Vorerfahrungen zu schulischen Notfällen, der Krisenkompetenz sowie der Stressbewältigungs- und Copingstrategien hessischer Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) beschrieben (Kapitel 4.2). Anschließend werden die Datenerhebung (Kapitel 4.3) und die Beschreibung der Stichprobe (Kapitel 4.4) behandelt. Darauf folgen die einzelnen Datenanalysen der Ergebnisse der Erhebung (Kapitel 4.5) und die Diskussion der Ergebnisse (Kapitel 4.6).

4.1 Überblick und Fragestellungen

Im zweiten Schritt dieses Forschungsvorhabens wurde eine Befragung von hessischen Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (LiV) mittels eines Onlinefragebogens durchgeführt, um v. a. die Einschätzungen der LiV zu ihren persönlichen Krisenkompetenzen sowie zu Stressbewältigungs- und Copingstrategien (im schulischen Kontext) zu erfassen. Die Ergebnisse dieser Befragung sollen vor allem aufzeigen können, wie gut sich Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) auf schulische Notfälle und Krisen vorbereitet fühlen und welche Strategien sie bereits anwenden, um mit Stress und Krisensituationen umzugehen. Anhand der Befragung sollen zudem die Unterschiede in den Vorerfahrungen und Kompetenzen der Lehrkräfte erfasst und weitere mögliche Trainingsbedarfe identifiziert werden. Der Aufbau der Befragung wird nachfolgend in Kapitel 4.2 dargestellt.

4.2 Methode

Der auf Grundlagen der in Kapitel 2 ausgeführten Theorien und den Ergebnissen aus den Experteninterviews (Kapitel 3) erstellte Fragebogen wurde neu konzipiert, um Vorerfahrungen und bereits vorhandene Kompetenzen für das Handeln in schulischen Notfällen von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst erfassen zu können. Ergänzend dazu sollen spezielle Stressbewältigungs- und Copingstrategien der LiV erfasst werden können. Diese zweite Bedarfsanalyse dient der geplanten Konzeptionierung eines Aus- und Fortbildungsangebotes zur Professionalisierung der LiV mit dem Schwerpunkt schulischer Krisenkompetenzen. Für die Erhebung der Vorerfahrungen, Krisenkompetenzen und Stressbewältigungs- und Copingstrategien der LiV wurde eine quantitative Methode ausgewählt, um anhand eines Erhebungsinstrumentes – einem neu konstruierten Online-Fragebogen – möglichst viele Lehramtsanwärter erreichen zu können.

Laut Döring (2023) zielt der quantitative Forschungsansatz „oft auf die Überprüfung theoretisch abgeleiteter Hypothesen, arbeitet mit strukturierten Abläufen sowie standardisierten Datenerhebungsinstrumenten und läuft auf die Weiterentwicklung von Theorien hinaus“ (S. 186).

Deshalb wurde ebendiese Forschungsmethode ausgewählt und eingesetzt, damit die Bedarfserhebung für eine Ausbildung in der Zielgruppe der LiV mit einem neu zu erprobenden Instrument durchgeführt und entsprechend ausgewertet werden kann. So weist Döring (2023) explizit darauf hin, dass die Validität dabei „*das wichtigste Kriterium*“ sei, welches sich „*in interne Validität (Schlüssigkeit der nachgewiesenen Ursache-Wirkungs-Beziehungen) und externe Validität (Generalisierbarkeit der Untersuchungsergebnisse auf andere als genau die untersuchten Bedingungen und Personengruppen*“ differenziert (S. 186).

Auch sollte darauf geachtet werden, ein möglichst heterogenes Bild von Lehrkräften aus den unterschiedlichen Schulformen darstellen zu können. Zudem wurde Wert darauf gelegt, dass der konstruierte Fragebogen so konzipiert und anschließend validiert werden kann, dass er als Erhebungsinstrument auch für weitere Befragungen – z. B. Befragungen von Lehrkräften durch die Schulpsychologie – dienen kann. Der finale Fragebogen soll auch zukünftig allen LiV (sowie deren Ausbilder, Schulpsychologen etc.) zugänglich sein.

4.2.1 Herleitung einer Taxonomie von schulischen Krisenkompetenzen

Da die Krisenkompetenzen der LiV in dieser Forschungsarbeit im Mittelpunkt stehen sollen, wird im nachfolgenden Teil auf die Entwicklung und Konstruktion von Teil 4 – Krisenkompetenzen (KK) noch einmal explizit eingegangen. Für diese Skalen wurde erst nach Durchführung der Befragung die Bezeichnung **SKK-L** (Schulische **K**risen**K**ompetenzen von **L**ehrkräften) festgelegt.

Auf Basis der im Theorieteil beschriebenen einschlägigen Literatur zu (Modellen von) Notfallsituationen und Notfallkompetenzen in Schulen sowie insbesondere auf Basis der Ergebnisse der im ersten Teil der Arbeit durchgeführten qualitativen Experteninterviews (Kapitel 3) wurden insgesamt sieben Facetten allgemeiner schulischer Krisenkompetenzen formuliert.

Diese beziehen sich auf *Erkennen & Wahrnehmen* (KK01), *Sicherheit vermitteln* (KK02), *Beruhigung* (KK03), *Selbstwirksamkeit* (KK04), *Kommunikation* (KK05), *Beziehung & Netzwerk* (KK06), *Selbstfürsorge* (KK07).

Konzeptuell werden diese sieben Kompetenzfacetten als moderat interkorreliert angenommen, so dass sie sich trotz einer gewissen Verbundenheit empirisch klar voneinander trennen lassen können und somit auch einen unabhängigen Einfluss auf die Bewältigung schulischer Krisensituationen ausüben sollten. Da der hier neu entwickelte Fragebogen später im Idealfall zur Bedarfsanalyse und auch Wirksamkeit von Fortbildungen zu schulischen Krisenkompetenzen eingesetzt werden soll, bestand ein wichtiges Ziel darin, ein möglichst ökonomisches Instrument mit so wenig Items wie nötig zu konstruieren. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden zunächst insgesamt 31 Items konstruiert (4 Items für Skala KK01, 5 Items für Skala KK02, 4 Items für Skala KK03, 5 Items für Skala KK04, 5 Items für Skala KK05, 4 Items für Skala KK06, 4 Items für Skala KK07), welche dann im Laufe der Analysen auf 3 Items pro Skala reduziert werden sollten, falls möglich. Dieser Teil des Onlinefragebogens bildet den Mittelpunkt der gesamten Befragung und soll auch im Ergebnisteil (Kapitel 4.5) fokussiert werden.

Die Skala SKK-L soll im Ergebnis nicht nur die schulischen Krisenkompetenzen messbar machen, sondern auch dazu beitragen, den Bedarf an gezielten Aus- und Fortbildungsmaßnahmen zu erkennen und die Wirksamkeit von Maßnahmen zur Entwicklung schulischer Krisenkompetenzen empirisch zu belegen. Dieser Ansatz unterstreicht die Bedeutung und die zentrale Rolle der Krisenkompetenzen in der Gesamtuntersuchung, was sich auch im Ergebnis- und Diskussionsteil (Kapitel 4.5 und 4.6) weiter zeigen wird.

4.2.2 Fragebogenkonstruktion (gesamt)

Der auf Grundlagen der Ergebnisse aus den Experteninterviews (Kapitel 3) und den in Kapitel 2 ausgeführten Theorien erstellte Fragebogen wurde konzipiert, um (Vor-)Erfahrungen und bereits vorhandene Kompetenzen für das Handeln in schulischen Notfällen von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst erfassen zu können. Ergänzend dazu sollen spezielle Stressbewältigungs- und Copingstrategien der LiV erfasst werden können. Der Befragung vorangestellt ist eine kurze Einführung mit entsprechender Datenschutzerklärung (Teil 0), der die Teilnehmenden zustimmen müssen, um an der Befragung teilnehmen zu können. Der daran anschließende Fragebogen besteht aus insgesamt fünf Teilen:

Allgemeine Angaben zur Person (AA), Erfahrungen und Vorwissen (EV), Stressbewältigung (ST), Krisenkompetenz (KK) und Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildung (BT). Die nachfolgende Tabelle 14 zeigt den Aufbau des 5-teiligen Online-Fragebogens mit den entsprechenden Anzahlen der Items.

Tabelle 14

Fragebogenkonstruktion

Teil	Kürzel	Bezeichnung	Zugehörige Publikation	Anzahl der Items
0	0	Einführung mit Datenschutzerklärung	Eigenentwurf	-
1	AA	Allgemeine Angaben zur Person	Eigenentwurf	9 Items
2	EV	Erfahrungen und Vorwissen	Eigenentwurf ergänzt durch: EV-01, EV-02, EV-19, EV-20 angelehnt an Munk- Oppenhäuser (2012), S. 510.	36 Items
3	ST	Stressbewältigung	ST-01: Eigenentwurf ST-02: Satow (2012)	33 Items
4	KK	Krisenkompetenz	Eigenentwurf	31 Items
5	BT	Bereitschaft zur Teilnahme	Eigenentwurf	1 Item

Die Teile 0, 1, 4 und 5 wurden komplett neu entworfen. In Teil 2 (EV) wurde der Eigenentwurf teilweise (Item EV-01, EV-02, EV-19, EV-20) in Anlehnung an die Formulierungen eines Fortbildungsmoduls/Evaluationsinstrumentes zum schulischen Krisenmanagement (Munk-Oppenhäuser 2012, S. 510) ergänzt.

In Teil 3 (ST) wurde die Skala ST-02 mithilfe eines validierten und reliablen *Stress- und Coping-Inventars* (SCI) von Satow (2012) erstellt. Der Fragebogen enthält insgesamt sechs Skalen mit insgesamt 110 Items, die meist anhand von 5-stufigen Likert-Skalen nach den Einschätzungen der Teilnehmenden fragen, als auch wenige offene Fragen mit Freitextfeldern (z. B. in Teil 2, Erfahrungen und Vorwissen).

4.3 Datenerhebung

Der Link zur Onlinebefragung wurde mit einem Anschreiben und einer Kurzbeschreibung des Forschungsprojektes mehrfach an alle hessischen Studienseminare (siehe Anhang F) gesendet (per Mail und Post). Über ein Anschreiben wurden sowohl die Leiter der Studienseminare, die Ausbilder als auch die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) über das Forschungsvorhaben informiert. Ergänzend hierzu wurden mehrere Beiträge auf Social-Media-Plattformen, die sich speziell an Referendarinnen und Referendare in Hessen richten, veröffentlicht (siehe Anhang G). Die Genehmigung der Durchführung dieser Erhebung erfolgte durch die Hessische Lehrkräfteakademie, der hierzu ein Antrag eingereicht wurde (siehe Anhang E). Zudem wurde bei der Ethikkommission der Philipps-Universität Marburg ein Ethikantrag zum dargelegten Forschungsvorhaben eingereicht, welcher ebenfalls genehmigt wurde. Die Online-Befragung erfolgte im Zeitraum von Mai – Juli 2024. Alle Daten wurden vollständig anonymisiert und unter Einhaltung der geltenden Datenschutzvorgaben erhoben.

4.4 Stichprobe

Nach Dateninspektion und -aufbereitung umfasste die Stichprobe insgesamt 145 Personen (112 weiblich, 33 männlich; Alter: $M = 29.74$, $SD = 6.25$). Die teilnehmenden LiV befanden sich zum Erhebungszeitpunkt zu 23 % in der Einführungsphase des Vorbereitungsdienstes, zu 35 % im 1. Hauptsemester, zu 25 % im 2. Hauptsemester und zu 17 % in der Prüfungsphase. Es zeigte sich eine relativ ausgeglichene Verteilung der Teilnehmenden aus allen Ausbildungsorten und Studienseminaren Hessens.

Die größte Gruppe der Befragten stellen LiV aus dem Bereich des Lehramts für Gymnasien dar (47 %). Darauf folgen LiV an Grundschulen (20 %) sowie an Haupt- und Realschulen (12 %). Weitere Teilnehmer kommen aus dem Bereich der Förderpädagogik (7 %) und der Beruflichen Schulen (7 %). Weitere 6 % der Teilnehmenden gaben an, dass sie als Quereinsteiger ohne ein abgeschlossenes Lehramtsstudium ans Studienseminar kamen und 1 % gaben "Sonstiges" an.

4.5 Ergebnisse der Befragung

Im Rahmen der Datenanalyse wurden die verwendbaren Daten ($N = 145$) zunächst deskriptiv (Kapitel 4.5.1 und 4.5.2) und anschließend inferenzstatistisch (Kapitel 4.5.3 und 4.5.4) ausgewertet.

4.5.1 Teil I: Soziodemografische Daten

Die zunächst erfassten allgemeinen soziodemografischen Daten wurden bereits in Kapitel 4.4 in der Beschreibung der Stichprobe dargestellt. Eine detailliertere Übersicht zu den soziodemografischen Daten der Stichprobe gibt Tabelle 15.

Ergänzend hierzu wurden von den Teilnehmenden weitere Angaben zu ehrenamtlichen Tätigkeiten bzw. zusätzlichen Aufgaben gemacht, die im Folgenden zusammengefasst werden:

Angaben zu ehrenamtlichen Tätigkeiten bzw. zusätzlichen Aufgaben: Die Angaben der Teilnehmenden zu ehrenamtlichen und zusätzlichen Aufgaben zeigen ein insgesamt breites Spektrum an Tätigkeiten auf, die innerhalb und außerhalb der Schule in verschiedenen Bereichen wahrgenommen werden (siehe Anhang I). Innerhalb der Schule umfassen diese u.a. die Leitung von AGs, Mitarbeit in Fachkonferenzen, Beteiligung an der Schulorganisation, Betreuung von Schülergruppen und Erteilen von Förderunterricht sowie spezielle Beauftragungen. Ehrenamtliche Tätigkeiten außerhalb der Schule erfolgen beispielsweise in der Rolle als Ausbilder und Trainer in Sportvereinen und Rettungsdiensten, Engagement in verschiedenen Vereinen und Gruppen sowie der Teilnahme an kommunalen Tätigkeiten. Insgesamt zeigen die Ergebnisse zu den ehrenamtlichen Aktivitäten eine starke Beteiligung an der Schulgemeinschaft und ein breites Engagement im sozialen und sportlichen Bereich.

Tabelle 15

Überblick Soziodemografische Daten (N = 145)

Skala	Angaben	in %
Alter	<i>M</i> = 29.74 Jahre <i>SD</i> = 6.25	–
Geschlecht	Weiblich Männlich Divers	77 23 0
Ausbildungsphase	Einführungssemester 1. Hauptsemester 2. Hauptsemester Prüfungssemester	23 35 25 17
Schulform (eingesetzt) (Mehrfachnennung war möglich)	Grundschule Förderschule Hauptschule Realschule Mittelstufenschule Gesamtschule Integrierte Gesamtschule Gymnasium Fachschule Berufliche Schule Sonstige	22 6 3 3 1 11 14 43 2 12 3
Lehramtsstudium	Lehramt an Grundschulen Lehramt für Förderpädagogik Lehramt an Hauptschulen und	20 7 12

	Realschulen	
	Lehramt an Gymnasien	47
	Lehramt an beruflichen Schulen	7
	Quereinsteiger	6

Zusammenfassung Teil I

Die Stichprobe umfasst insgesamt $N = 145$ Personen männlichen und weiblichen Geschlechts, die alle Ausbildungsphasen, Schulformen und Lehrämter abbilden.

4.5.2 Teil II: Erfahrungen und Vorwissen

In Teil II der Befragung wurden die Teilnehmenden nach ihrem Vorwissen und zu ihren persönlichen Erfahrungen zum Thema „Schulische Notfälle und Krisen“ befragt. Es sollten zunächst Angaben zur Einschätzung der Häufigkeit schulischer Notfälle und Krisen gemacht werden. In der Theorie (z. B. Karutz, 2020) werden *technisch-bedingte*, *menschenverursachte*, *medizinisch-bedingte* und *naturbedingte* Notfälle und Krisen unterschieden. Aufgrund dieser Unterscheidungen in der Theorie wurden die Teilnehmenden jeweils zu diesen vier Bereichen anhand von vier differenzierten Skalen (5-stufige Likert-Skala; Ausprägungen: 1 = *nie* bis 5 = *sehr häufig*) nach ihrer Einschätzung befragt. Es gab überall die Möglichkeit, keine Antwort zu geben („kann ich nicht beurteilen“).

Technisch-bedingte Notfall- und Krisensituationen: Betrachtet man die Einschätzungen der LiV bezüglich technisch-bedingter Notfall- und Krisensituationen (Tabelle 16), so ereignen sich am häufigsten schwere Unfälle im Unterricht ($M = 2.33$; $SD = 0.75$) und sonstige Ereignisse ($M = 2.34$; $SD = 0.89$), welche nicht näher beschrieben wurden. Alle weiteren Situationen zeigen mit Mittelwerten im Bereich von 1.40 – 1.60, dass sie eher weniger häufig an Schulen aufzutreten scheinen.

Tabelle 16

Technisch-bedingte Notfall- und Krisensituationen

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Gültige Antw.</i>
Schwere Wege- und Verkehrsunfälle von Schülerinnen und Schülern	2.12	0.73	108
Schwere Unfälle im Unterricht (z. B. Sport, Chemie)	2.33	0.75	110
Brände, Explosionen	1.60	0.59	112
Austreten von Giftstoffen	1.50	0.60	109
Einsturz von Gebäudeteilen	1.40	0.63	116
Sonstige Ereignisse	2.34	0.89	74

Bewertungsskala: 5-stufige Likert-Skala von „1 = nie“ bis „5 = sehr häufig“

Menschenverursachte Notfall- und Krisensituationen: Die Angaben über die Häufigkeiten von menschenverursachten Notfall- und Krisensituationen (Tabelle 17) in Schulen zeigen eine unterschiedliche Verteilung der möglichen Ereignisse. Massive Gewaltandrohungen und Erpressungen treten deutlich häufiger auf ($M = 2.79$; $SD = 1.12$) als andere Notfallsituationen.

Ähnlich hoch ist die Häufigkeit von massiven Gewalteskalationen ($M = 2.73$; $SD = 1.10$) und sexueller Gewalt ($M = 2.62$; $SD = 1.09$). Auch der Besitz oder Gebrauch von Waffen wird ebenfalls häufiger angegeben ($M = 2.23$; $SD = 0.94$), während Raubüberfälle eine etwas geringere, aber immer noch statistisch signifikante Häufigkeit aufweisen ($M = 1.78$; $SD = 0.81$). Demgegenüber werden Entführungen und kurzzeitige Folter ($M = 1.43$; $SD = 0.63$) als vergleichsweise seltene Ereignisse eingeordnet. Morde weisen mit einer durchschnittlichen Häufigkeit von 1.30 und einer Standardabweichung von 0.50 die geringste Prävalenz auf.

Tabelle 17

Menschenverursachte Notfall- und Krisensituationen

	Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	Gültige Antw.
	Morde	1.30	0.50	113
	Massive Gewaltandrohungen, Erpressungen	2.79	1.12	118
	Massive Gewalteskalationen	2.73	1.10	120
	Waffenbesitz/-gebrauch	2.23	0.94	112
	Raubüberfälle	1.78	0.81	110
	Sexuelle Gewalt	2.62	1.09	106
	Entführungen, kurzzeitige Folter	1.43	0.63	104
	Angedrohte, versuchte & vollendete Suizide	2.61	1.08	108
	Terrorakte	1.48	0.62	105
	Sonstige	2.09	1.04	58

Bewertungsskala: 5-stufige Likert-Skala von „1 = nie“ bis „5 = sehr häufig“

Zu dieser Skala der *menschenverursachten Notfall- und Krisensituationen* wurden weitere Analysen vorgenommen, um die Angaben nach Schulformen unterscheiden zu können. Die Ergebnisse zeigen ein differenziertes Bild (Tabelle 18).

Massive Gewaltandrohungen und Erpressungen ereignen sich am häufigsten in der Sekundarstufe I ($M = 3.00$; $SD = 0.98$). Darauf folgen die Grundschulen ($M = 2.77$; $SD = 1.30$) und die Sekundarstufe II ($M = 2.63$; $SD = 1.12$). In der Sekundarstufe I treten zudem *massive Gewalteskalationen* recht häufig auf ($M = 3.16$; $SD = 0.92$), gefolgt von Grundschulen ($M = 3.00$; $SD = 1.26$), wo die relative Häufigkeit der Gewalt ebenfalls höher ausfällt. In der Sekundarstufe II ereignen sich massive Gewalteskalationen deutlich seltener ($M = 2.30$; $SD = 1.02$) als in den zuvor genannten Schulformen. Insgesamt zeigt sich eine durchschnittliche Häufigkeit von *sexueller Gewalt* mit einem Mittelwert von 2.65 und einer Standardabweichung von 1.08.

Tabelle 18
Mittelwerte nach Schulformen

Kategorie	Grundschule			Sek I			Sek II			Gesamt		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Technisch-bedingte Notfall- und Krisensituationen												
Schwere Wege- und Verkehrsunfälle von Schüler:innen	28	1.96	0.64	27	2.07	0.73	46	2.22	0.76	101	2.11	0.72
Schwere Unfälle im Unterricht (z. B. Sport, Chemie)	30	2.20	0.71	26	2.19	0.75	46	2.41	0.78	102	2.29	0.75
Brände, Explosionen	27	1.41	0.69	30	1.63	0.56	47	1.66	0.56	104	1.59	0.60
Austreten von Giftstoffen	27	1.33	0.48	28	1.46	0.51	47	1.57	0.68	102	1.48	0.59
Einsturz von Gebäudeteilen	27	1.30	0.54	30	1.40	0.67	51	1.39	0.63	108	1.37	0.62
Sonstige Ereignisse	22	2.18	0.91	17	2.41	0.94	30	2.37	0.93	69	2.32	0.92
Menschenverursachte Notfall- und Krisensituationen												
Morde	27	1.26	0.53	28	1.21	0.42	49	1.35	0.52	104	1.29	0.50
Massive Gewaltandrohungen, Erpressungen	30	2.77	1.30	32	3.00	0.98	48	2.63	1.12	110	2.77	1.14
Massive Gewalteskalationen	30	3.00	1.26	32	3.16	0.92	50	2.30	1.02	112	2.73	1.12
Waffenbesitz/-gebrauch	29	2.17	1.14	30	2.37	0.81	46	2.15	0.92	105	2.22	0.95
Raubüberfälle	28	1.54	0.64	29	1.83	0.85	46	1.89	0.90	103	1.78	0.83
Sexuelle Gewalt	28	2.29	1.05	27	2.52	1.01	44	2.95	1.08	99	2.65	1.08
Entführungen, kurzzeitige Folter	25	1.52	0.82	28	1.43	0.57	44	1.41	0.58	97	1.44	0.64

Tabelle 18
Mittelwerte nach Schulformen

Kategorie	Grundschule			Sek I			Sek II			Gesamt		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Angedrohte, versuchte & vollendete Suizide	26	2.19	1.23	28	2.79	1.10	47	2.77	0.94	101	2.62	1.08
Terrorakte	26	1.54	0.76	27	1.41	0.57	45	1.49	0.59	98	1.48	0.63
Sonstige	17	1.71	0.92	11	2.27	1.49	25	2.24	0.93	53	2.08	1.07
Medizinisch-bedingte Notfall- und Krisensituationen												
Herzinfarkte, Schlaganfälle	27	1.78	0.75	26	2.04	0.77	45	2.20	0.79	98	2.04	0.79
(Plötzliche) krankheitsbedingte Todesfälle von Lehrkräften	26	1.85	0.54	28	2.21	0.74	48	2.21	0.80	102	2.12	0.74
(Plötzliche) krankheitsbedingte Todesfälle von Schüler:innen	26	1.62	0.57	30	2.07	0.64	49	1.90	0.65	105	1.88	0.65
Sonstige	14	1.64	0.63	12	2.08	1.24	23	2.30	1.15	49	2.06	1.07
Naturbedingte Notfall- und Krisensituationen												
Erdbeben, -rutsche	27	1.44	0.75	31	1.23	0.50	50	1.42	0.70	108	1.37	0.66
Schneestürme, Lawinenabgänge	27	1.78	0.85	31	1.52	0.72	47	1.87	0.95	105	1.74	0.87
Stürme, Hurrikans, Tornados, Blizzards	27	2.00	0.88	29	1.72	0.65	49	1.78	0.80	105	1.82	0.78
Überschwemmungen, Flutwellen	28	2.00	0.90	31	1.77	0.67	48	1.96	0.97	107	1.92	0.87
Tierangriffe	27	1.56	0.80	30	1.30	0.53	47	1.38	0.61	104	1.40	0.65
Sonstige	14	1.57	0.51	11	1.55	0.69	24	1.88	0.90	49	1.71	0.76

Die Werte steigen mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler: an Grundschulen ereignet sich sexuelle Gewalt seltener ($M = 2.29$; $SD = 1.05$), in der Sekundarstufe I nimmt die Häufigkeit etwas zu ($M = 2.52$; $SD = 1.01$) und in der Sekundarstufe II sind die Werte am höchsten ($M = 2.95$; $SD = 1.08$). *Angedrohte, versuchte & vollendete Suizide* ereignen sich in der Sekundarstufe I am häufigsten ($M = 2.79$; $SD = 1.10$), gefolgt von der Sekundarstufe II ($M = 2.77$; $SD = 0.94$) und treten etwas seltener an Grundschulen ($M = 2.19$; $SD = 1.23$) auf.

Medizinisch-bedingte Notfall- und Krisensituationen: Die Analyse der Daten zur Skala der medizinisch-bedingten Notfall- und Krisensituationen (Tabelle 19) zeigt, dass (plötzliche) krankheitsbedingte Todesfälle von Lehrkräften mit einer durchschnittlichen Häufigkeit von $M = 2.10$ und einer Standardabweichung von 0.73 am häufigsten vorkommen. Darauf folgen mit einer ähnlichen Häufigkeit Herzinfarkte und Schlaganfälle ($M = 2.04$; $SD = 0.78$). Plötzliche krankheitsbedingte Todesfälle von Schülerinnen und Schülern treten etwas seltener auf und weisen eine durchschnittliche Häufigkeit von $M = 1.88$ ($SD = 0.64$) bei 112 gültigen Antworten auf.

Tabelle 19

Medizinisch-bedingte Notfall- und Krisensituationen

	Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	Gültige Antw.
	Herzinfarkte, Schlaganfälle	2.04	0.78	105
	(Plötzliche) krankheitsbedingte Todesfälle von Lehrkräften	2.10	0.73	109
	(Plötzliche) krankheitsbedingte Todesfälle von Schülerinnen und Schülern	1.88	0.64	112
	Sonstige	2.07	1.03	54

Bewertungsskala: 5-stufige Likert-Skala von „1 = nie“ bis „5 = sehr häufig“

Naturbedingte Notfall- und Krisensituationen: Der Mittelwert dieser Skalenwerte (Tabelle 20) ist mit einer eher geringen Häufigkeit von 1.91 ($SD = 0.85$) bei der Variable *Überschwemmungen & Flutwellen* am höchsten. Darauf folgen Stürme, Hurrikans, Tornados, Blizzards ($M = 1.82$; $SD = 0.77$) sowie Schneestürme & Lawinenabgänge ($M = 1.75$; $SD = 0.85$). Noch seltener scheinen sich Erdbeben & Erdrutsche ($M = 1.37$; $SD = 0.65$) oder Tierangriffe ($M = 1.41$; $SD = 0.65$) zu ereignen. Insgesamt zeigen die Ergebnisse in dieser Skala, dass sich naturbedingte Notfallereignisse an Schulen eher selten ereignen.

Insgesamt verdeutlichen die dargestellten Ergebnisse, dass sich sowohl menschenverursachte (höchster Mittelwert = 2.77) als auch technisch-bedingte (höchster Mittelwert = 2.34) etwas häufiger als medizinisch-bedingte Notfall- und Krisensituationen (höchster Mittelwert = 2.10) oder naturbedingte Notfall- und Krisensituationen (höchster Mittelwert = 1.91) ereignen. Die Gesamtwerte liegen jedoch bei allen vier Skalen eher im Bereich von „weniger häufig“, was darauf hinweist, dass solche besonderen Ereignisse eben nicht alltäglich sind. Die Mittelwerte der Skala „menschenbedingte Notfall- und Krisensituationen“ zeigen im Bereich *Gewalt* die größten Häufigkeiten auf, wobei sich hierbei bedeutsame Unterschiede zwischen Vorfällen in den unterschiedlichen Schulformen erkennen lassen.

Tabelle 20*Naturbedingte Notfall- und Krisensituationen*

	Variable	M	SD	Gültige Antw.
	Erdbeben, -rutsche	1.37	0.65	115
	Schneestürme, Lawinenabgänge	1.75	0.85	112
	Stürme, Hurrikans, Tornados, Blizzards	1.82	0.77	112
	Überschwemmungen, Flutwellen	1.91	0.85	114
	Tierangriffe	1.41	0.65	111
	Sonstige	1.74	0.76	53

Bewertungsskala: 5-stufige Likert-Skala von „1 = nie“ bis „5 = sehr häufig“

Erfahrungen mit schulischen Notfällen und Krisen: Die Teilnehmenden wurden danach gefragt, ob sie bereits Erfahrungen mit schulischen Notfällen und Krisen gemacht haben. Die Ergebnisse (Tabelle 21) zeigen, dass etwas mehr als die Hälfte (55 %) der befragten LiV bisher noch keine persönlichen Erfahrungen mit schulischen Notfällen und Krisen gemacht haben, 44 % gaben an, bereits Erfahrungen mit Notfallereignissen gesammelt zu haben.

Tabelle 21*Erfahrungen mit schulischen Notfällen und Krisen*

Ausprägung	Anzahl	Prozent (gültig)
Ja	52	42 %
Nein	68	5 %
keine Angabe	3	2 %
Gültige Antworten	123	100 %

Schulisches Krisenteam: Insgesamt antworteten 125 Personen auf die Frage, ob sie das Krisenteam ihrer Ausbildungsschule kennen (Tabelle 22). Über die Hälfte der Befragten antworteten zu 52 % mit „nein“, 31 % gaben an, sich nicht ganz sicher zu sein, und nur 17 % antworteten mit „ja“ auf diese Frage. Dieses Ergebnis zeigt, dass die meisten befragten Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) das schulinterne Krisenteam bisher nicht kennen oder darüber Bescheid wissen.

Tabelle 22*Schulisches Krisenteam*

Ausprägung	Anzahl	Prozent (gültig)
Ja, ich kenne das schulische Krisenteam meiner Schule.	21	17 %
Ich bin mir nicht ganz sicher.	39	31 %
Nein, ich kenne das schulische Krisenteam meiner Schule nicht.	65	52 %
Gültige Antworten	125	100 %

Aufgaben eines schulischen Krisenteams: Der Frage nach der Bekanntheit des schulischen Krisenteams folgend wurde danach gefragt, ob die Lehrkräfte wissen, welche Aufgaben das schulische Krisenteam an ihrer Schule hat (Tabelle 23).

Darauf konnte nur 20 % der Befragten mit „ja“ antworten, weitere 41 % waren eher unsicher und 39 % wissen bisher noch nichts über die Aufgaben des Krisenteams.

Tabelle 23

Aufgaben schulisches Krisenteam

Ausprägung	Anzahl	Prozent (gültig)
Ja, darüber weiß ich Bescheid.	25	20 %
Ich bin mir nicht ganz sicher.	39	41 %
Nein, darüber weiß ich nichts.	65	39 %
Gültige Antworten	125	100 %

Notfallordner „Leitfaden zum Handeln in Krisensituationen“: Den *Notfallordner* (herausgegeben vom Kultusministerium Hessen), über den theoretisch jede hessische Schule verfügen sollte, kennen insgesamt 78 % der Befragten nicht, 22 % der Teilnehmenden kennen bereits den *Notfallordner* (Tabelle 24).

Tabelle 24

Notfallordner

Ausprägung	Anzahl	Prozent (gültig)
Ja, den kenne ich.	27	22%
Nein, den kenne ich nicht.	98	78%
Gültige Antworten	125	100%

Bereits durchgeführte Übungen: In einem Freitextfeld konnten Angaben zu den Schwerpunkten der bereits durchgeführten Notfallübungen an den Ausbildungsschulen der Befragten eingetragen werden. Die Auswertung dieser Angaben zeigt ein deutliches Bild: Am häufigsten wurden Übungen zum Schwerpunkt „Feueralarm“ (66x) genannt. Vier Personen gaben an, bereits eine Übung zum Schwerpunkt „Amoklauf“ (4x) mitgemacht zu haben. „Erste-Hilfe-Schulungen“ wurden von sieben Teilnehmenden angegeben. Des Weiteren gab es einzelne Nennungen zu spezifischen Notfall- und Krisenübungen, wie Übungen zu „Panikattacken“ (1x), „Unwetter“ (1x), „Warntag“ (1x) und „Gewalttätige Übergriffe“ (1x).

Anzahl und Art von Notfall- bzw. Krisenübungen innerhalb eines Schuljahres: Mit einem Mittelwert von 1.63 ($SD = 0.57$) zeigen die Ergebnisse der Skala zur Anzahl und Art von Notfall- bzw. Krisenübungen – im Zeitraum eines Schuljahres – an der Ausbildungsschule der LiV eine sehr geringe Übungsrate (Tabelle 25).

52 Personen gaben an, dass sie bisher keine Notfallübungen an ihrer Ausbildungsschule erlebt haben, 66 Personen konnten zum Befragungszeitpunkt bereits 1-5 Übungen nennen und weitere 6 Personen gaben sogar 6-10 Übungen pro Schuljahr an.

Tabelle 25

Anzahl und Art von Notfall- bzw. Krisenübungen

Ausprägung	Ungefähre Anzahl an Übungen zu schulischen Notfällen und Krisen
0	52
1-5	66
6-10	6
11-15	0
mehr als 15	0
Gültige Antworten	124

Persönliche Vorbereitung auf schulische Notfälle und Krisen: Insgesamt 124 Personen haben sich zu der Fragestellung geäußert, ob sie sich gut auf schulische Notfall- und Krisensituationen vorbereitet fühlen und sich handlungsfähig fühlen (Tabelle 26). Das Ergebnis hierzu zeigt deutlich, dass die meisten LiV sich nur mittelmäßig (46 %) oder schlecht (52 %) auf Notfälle und Krisen vorbereitet fühlen. Lediglich 2 % geben an, sich gut auf Krisensituationen vorbereitet zu fühlen und über ein ausreichendes Grundwissen der Krisenintervention zu verfügen.

Tabelle 26

Persönliche Vorbereitung

Ausprägung	Anzahl	Prozent (gültig)
Gut. Ich verfüge über ein ausreichendes Grundwissen über schulische Krisenintervention.	3	2%
Mittelmäßig. Ich kann auch in akuten Situationen handlungsfähig bleiben.	57	46%
Schlecht. Ich weiß bisher fast nichts über die akute Krisenintervention.	64	52%
Gültige Antworten	124	100%

Die Einschätzungen der Teilnehmenden bezüglich ihres Grundwissens über schulische Krisenintervention unterscheiden sich nicht bedeutsam zwischen den einzelnen Schulformen, jedoch lassen sich kleine Abweichungen erkennen (Tabelle 27): 53,3% der LiV aus dem Grundschulschulbereich geben die Einschätzung an, auch in akuten Krisensituationen noch handlungsfähig bleiben zu können. In der Sekundarstufe I (45,5 %) und II wird die persönliche Handlungsfähigkeit mit 45,5 % (Sek I) und 38,5 % (Sek II) geringer eingeschätzt.

Im Gesamtvergleich fühlen sich Lehrkräfte aus dem Bereich der Sekundarstufe II am schlechtesten vorbereitet.

Tabelle 27

Persönliche Vorbereitung nach Schulformen

		Persönliche Vorbereitung			
		Gut.	Mittelmäßig.	Schlecht.	<i>Gesamt</i>
		Ich verfüge über ein ausreichendes Grundwissen der schulischen Krisenintervention.	Ich kann auch in akuten Situationen handlungsfähig bleiben.	Ich weiß bisher fast nichts über die akute Krisenintervention.	
Grundschule	Anzahl	0	16	14	30
	Prozent	0,0 %	53,3 %	46,7 %	100,0 %
Sek I	Anzahl	0	15	18	33
	Prozent	0,0 %	45,5 %	54,5 %	100,0 %
Sek II	Anzahl	3	20	29	52
	Prozent	5,8 %	38,5 %	55,8 %	100,0 %
Gesamt	Anzahl	3	51	61	115
	Prozent	2,6 %	44,3 %	53,0 %	100,0 %

Professionelle Unterstützungsangebote: In einem weiteren Freitextfeld konnten die Teilnehmenden der Befragung eintragen, welche (regionalen) professionellen Helferinnen und Helfer oder Hilfsangebote für den Bereich schulischer Notfälle und Krisen bereits bekannt sind. Die folgende Tabelle (Tabelle 28) zeigt in alphabetischer Auflistung alle Angaben der LiV.

Tabelle 28

Professionelle Unterstützungsangebote

Professionelle Unterstützungsangebote	Anzahl d. Nennungen	Professionelle Unterstützungsangebote	Anzahl d. Nennungen
AGGAS	2	Schulleitung	8
Beratungs- und Förderzentrum (BFZ)	2	Schulsanitätsdienst	4
Beratungslehrkraft	1	Schulpsychologie	10
Brandschutzbeauftragte	4	Schulsozialarbeit	12
Entwicklungshelfer	1	Schulseelsorge	2
Erste Hilfe-Team	2	Sicherheitsbeauftragte	2
Ersthelfer	5	Sozialassistenten	1
Fachberatungsstelle Sexueller Missbrauch	1	Sozialpädagogin	1
Feuerwehr	16	Sportlehrkräfte mit Rettungsschwimmerschein	1

Professionelle Unterstützungsangebote	Anzahl d. Nennungen	Professionelle Unterstützungsangebote	Anzahl d. Nennungen
Hilfsorganisationen	1	Supervision	1
Hotline	1	THW	3
Jugendamt	4	Ubus-Kraft	1
Keine bzw. keine bekannten	19	Vertrauenslehrkraft	1
Kinder- und Jugendhilfe	1	Wildwasser	1

Zusammenfassung Teil II

Lediglich 17 % der befragten Lehrkräfte gaben an, das schulische Krisenteam ihrer Ausbildungsschule zu kennen; 22 % kennen den Notfallordner. Die befragten LiV fühlen sich insgesamt eher *unzureichend* auf schulische Notfälle und Krisen vorbereitet. Im Bereich der Sekundarstufe II gaben immerhin 5,8 % der Befragten an, dass sie sich gut vorbereitet fühlen, wohingegen genau in dieser Schulform sich die LiV mit 55,8 % am schlechtesten vorbereitet fühlen. In der Sekundarstufe I gaben die Teilnehmenden an, dass 45,5 % mittelmäßig und 54,5 % schlecht auf schulische Krisen vorbereitet seien. Im Bereich der Grundschulen schätzten die Befragten ihre Vorbereitung mit Werten von 53,3 % (mittelmäßig vorbereitet) und 46,7 % (schlecht vorbereitet) noch am besten von allen drei Schulformen ein.

4.5.3 Teil III: Stressbewältigung und Copingstrategien

Neben der Frage, welche Erfahrungen die LiVs mit Notfällen und schulischen Krisen bislang gesammelt haben, sollte zusätzlich ihre grundsätzliche Fähigkeit, mit derartigen Stresssituationen umgehen zu können und sich selbst schützen zu können, mit etablierten Skalen zur Messung von Stressbewältigung und Copingstrategien erfragt werden. Zweitens sollten die hier eingesetzten Skalen von Satow zur Validierung der später erhobenen neuen SKK-L-Skalen dienen (siehe 4.5.4).

Ergebnisse „Strategien zur Stressbewältigung“ (ST 01)

Die 15 Items der Skala ST01 des Fragebogens wurden aus theoretischen Überlegungen (siehe Kapitel 2) und den Ergebnissen der Experteninterviews abgeleitet. Es sollen angemessene, mögliche Strategien untersucht werden, die den Lehrkräften bei ihrer individuellen Bewältigung von Stress zur Verfügung stehen können. Die Ergebnisse der Daten aus der Skala ST01 (Antwortmöglichkeiten (1=nie bis 5=häufig) zeigen, dass die befragten Lehrkräfte Item ST01_01 („Unterstützung von Freunden und Familie“) am meisten zustimmten ($M = 4.44$; $SD = 0.80$), was auf eine hohe Unterstützung durch ein starkes soziales Netzwerk der Befragten hinweist. Ebenfalls hohe Werte zeigten Item ST01_02 („Selbstreflexion“) mit $M = 4.27$ ($SD = 0.94$) und Item ST01_10 („Pläne erstellen“) mit einem Mittelwert von 4.05 ($SD = 0.94$) auf (Tabelle 29).

Positive Denkweisen ($M = 3.77$; $SD = 0.99$) und das Ausüben von Hobbys ($M = 3.70$; $SD = 1.07$) werden von einigen der Teilnehmenden ebenfalls als Ressource für den Umgang mit Stress gesehen.

Die geringsten Zustimmungen gab es von den Teilnehmenden bei der Inanspruchnahme *professioneller Hilfe* in Krisen ($M = 1.57$; $SD = 1.06$) als auch bei Item ST01_13 („Glaube und Spiritualität“) mit niedrigem Mittelwert von 2.16 ($SD = 1.54$). Techniken zur Stressbewältigung werden den Angaben zufolge eher seltener von den Lehrkräften genutzt ($M = 2.77$; $SD = 1.33$), ebenso wie Praktiken zur Achtsamkeit ($M = 2.95$; $SD = 1.21$).

Tabelle 29

Mittelwerte ST01

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	Gültige Antw.
01: Ich weiß, dass ich auf die Unterstützung von geliebten Menschen zählen kann.	4.44	0.80	115
02: Die eigenen Gedanken und Gefühle zu reflektieren, kann mir dabei helfen, Lösungen für Probleme zu finden.	4.27	0.94	115
03: Ich verfüge über Techniken zur Stressbewältigung (wie Meditation, Yoga oder Atemübungen), die mir helfen, Ruhe in herausfordernden Situationen zu bewahren.	2.77	1.33	115
04: Ich suche in schweren Zeiten die Unterstützung durch Therapeut:innen, Psycholog:innen oder Berater:innen.	1.57	1.06	115
05: Ich verfüge über effektive Zeitmanagement-Fähigkeiten, den Stress in stressigen Situationen zu reduzieren.	3.36	1.06	115
06: Positive Denkweisen und die Fähigkeit, Herausforderungen als Chancen zu sehen, helfen mir im Umgang mit Schwierigkeiten.	3.77	0.99	115
07: Ich lenke mich durch die Ausübung von Hobbys und meinen Interessen ab, wenn es stressig ist.	3.70	1.07	115
08: Regelmäßige körperliche Aktivität hilft mir dabei, Stress abzubauen und meine Stimmung zu verbessern.	3.62	1.19	115
10: Das Erstellen von klaren Plänen und Zielen hilft mir, einen Ausweg aus schwierigen Situationen zu finden.	4.05	0.94	115
11: Achtsamkeitspraktiken, wie das bewusste Leben im Moment, helfen mir, meinen Stress zu reduzieren und mein emotionales Wohlbefinden zu steigern.	2.95	1.21	115
12: Humor hilft mir auch in schwierigen Situationen dabei, die Stimmung zu heben und meine Belastbarkeit zu erhöhen.	3.70	0.98	115
13: Mein Glaube an eine höhere Macht oder spirituelle Praktiken sind für mich eine wichtige Quelle der Unterstützung in schwierigen Zeiten.	2.16	1.54	115
14: Ich betrachte herausfordernde Situationen auch als Gelegenheit zum persönlichen Wachstum und zur Weiterentwicklung.	3.54	1.19	115

Bewertungsskala: 5-stufige Likert-Skala von „1 = nie“ bis „5 = sehr häufig“

Statistische Datenanalyse: Anhand der nachfolgend dargestellten Datenanalyse wird die Skala auf ihre Anwendbarkeit, Validität und Reliabilität überprüft. Hier wurde ein explorativ-konfirmatorisches Vorgehen mit dem Ausschluss einzelner Items (Glauben und Positives Wachstum) gewählt. Die Fehlerkorrelationen zwischen den Items positive Denkweisen / Humor, Zeitmanagement / Planung sowie Hobbys / körperliche Aktivitäten wurden aus inhaltlichen Gründen zugelassen.

Die Fitmaße sind zwar gut ($\chi^2(41)=52.6$; $\chi^2/df=1,3$; $p=0.106$; CFI=0.936; RMSEA=0.05; $pclose=0.476$; SRMR=0.069), aber die Faktorladungen sind durchweg sehr klein. Das bedeutet, dass die Items nicht sehr viel gemeinsame Varianz haben und deshalb nicht ein gemeinsames Konstrukt abbilden, was sich auch in den eher niedrigen bivariaten Korrelationen ausdrückt. Inhaltlich bedeutet das, dass die befragten Lehrkräfte eben nicht zahlreiche unterschiedliche Stressbewältigungsstrategien anwenden, sondern sich aus der Palette der vorhandenen möglichen Strategien die für sie passenden herausuchen und anwenden.

Als Lösungsansatz wurde hier eine Betrachtung der einzelnen Items gewählt. Auch die Paare, die relativ gut zusammenpassen, korrelieren nicht so hoch, dass ein gemeinsames Konstrukt hier nahe liegt ($r=0.369$ für Positive Denkweisen / Humor; $r=0.524$ für Zeitmanagement / Planung; $r=0.463$ für Hobbys / körperliche Aktivität). Um latente Faktoren zu identifizieren, die die Items von ST01 bündeln können, wurde in einem nächsten Schritt eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt. So konnte auch die interne Konsistenz (Reliabilität) dieser Faktoren bewertet werden. Im Ergebnis wurden fünf Faktoren ermittelt:

Faktor 1: *Achtsamkeit* (Cronbachs Alpha = .59)

Faktor 2: *Positives Denken* (Cronbachs Alpha = .59)

Faktor 3: *Zeitmanagement* (Cronbachs Alpha = .69)

Faktor 4: *Ablenkung* (Cronbachs Alpha = .63)

Faktor 5: *Reflektieren* (Cronbachs Alpha = .48)

Tabelle 30

Explorative Faktorenanalyse zu ST01

	Faktor					1 – Kommunalität
	1	2	3	4	5	
ST01_03	0.905					0.193
ST01_11	0.525					0.513
ST01_04	0.407					0.827
ST01_15		0.712				0.383
ST01_12		0.483				0.647
ST01_06		0.454				0.573
ST01_13		0.454				0.839
ST01_05			0.898			0.314
ST01_10			0.604			0.534

ST01_07	0.955	0.227
ST01_08	0.457	0.617
ST01_02	0.556	0.618
ST01_01	0.524	0.715

Anmerkung: „Faktorisierung der Hauptachse“-Extraktion wurde zusammen mit einer „Promax“-Rotation verwendet

Die nachfolgende Tabelle 31 zeigt die Ergebnisse der Faktorenstatistik, in der die fünf Faktoren insgesamt 46.16 % der Varianz erklären. Faktor 5 wird aufgrund der zu geringen Reliabilität nicht weiter berücksichtigt.

Tabelle 31

Faktorstatistik

Faktor	Quadratsumme der Ladungen	% der Varianz	kumulierte %
1	1.27	9.79	9.79
2	1.31	10.09	19.88
3	1.21	9.28	29.16
4	1.15	8.87	38.03
5	1.06	8.13	46.16

Zur Beurteilung der Modellanpassung wurden mehrere Kennwerte herangezogen, darunter der RMSEA-Wert, der Tucker-Lewis-Index (TLI), das Bayes'sche Informationskriterium (BIC) sowie der Chi-Quadrat- (χ^2)-Test (Tabelle 4.19). Der RMSEA-Wert beträgt 0.0335, das Konfidenzintervall (90% CI) für den RMSEA reicht von 0.00 bis 0.0874, was auf eine sehr gute Modellanpassung hinweist. Der TLI-Wert liegt bei 0.949 und ist somit akzeptabel und deutet ebenfalls auf eine gute Modellanpassung hin. Der BIC-Wert beträgt -83.0, was bedeutet, dass das neue Modell effizient ist. Der (χ^2)-Wert beträgt 26.2 bei 23 Freiheitsgraden (df) und einem p-Wert von 0.293, was für eine gute Anpassung spricht, da es keinen signifikanten Unterschied zwischen dem Modell und den erhobenen empirischen Daten gibt (Tabelle 32).

Tabelle 32

Modellanpassung

RMSEA 90% CI				Modelltest			
RMSEA	Untere	Obere	TLI	BIC	χ^2	df	p
0.0335	0,00	0.0874	0.949	-83.0	26.2	23	0.293

Insgesamt erfüllt nun das Konstrukt die Kriterien einer guten Modellanpassung und bietet somit eine solide Grundlage für weitere Anwendungen.

Ergebnisse „Copingstrategien“ (ST02; nach Satow, 2012)

Die Gesamtauswertung der Skala „Copingstrategien“ – mit insgesamt 20 Items – zeigt klare Tendenzen auf, dass die Coping-Strategie „*Soziale Unterstützung*“ von hessischen LiV am häufigsten im Umgang mit Stress eingesetzt wird (Tabelle 34): Der Rückhalt durch einen Partner, eine Partnerin oder gute Freunde erzielte mit Item ST02_15 („*Bei Stress und Druck finde ich Rückhalt bei meinem Partner, meiner Partnerin oder bei guten Freunden.*“) mit $M = 4.52$ ($SD = 0.74$) den höchsten Wert, was einer deutlichen Zustimmung entspricht. Auch Item ST02_13 („*Wenn ich unter Druck gerate, habe ich Menschen, die mir helfen.*“), Item ST02_19 („*Egal wie schlimm es wird, ich habe gute Freund:innen, auf die ich mich verlassen kann.*“) und Item ST02_04 („*Wenn ich mich überfordert fühle, gibt es Menschen, die mich wieder aufbauen.*“) verdeutlichen mit hohen Mittelwerten von $M = 4.37$ (ST02_13), $M = 4.38$ (ST02_19) und $M = 4.33$ (ST02_04) und geringen Standardabweichungen (0.67 - 0.79) die Anwendung dieser Coping-Strategie.

Die Coping-Strategie „*Aktive Stressbewältigung*“ wird nach der oben genannten Strategie ebenfalls häufig im Umgang mit Stress eingesetzt: Item ST02_03 („*Ich mache mir schon vorher Gedanken, wie ich Zeitdruck vermeiden kann*“) und ST02_07 („*Ich versuche Stress schon im Vorfeld zu vermeiden*“) zeigen gute Mittelwerte von 3.75 bzw. 3.68, was darauf hindeuten kann, dass die Teilnehmenden der Befragung sich teilweise auch mit präventiven Maßnahmen weiterhelfen. Jedoch sind im Bereich der präventiven Maßnahmen die Standardabweichen erhöht und liegen im Bereich von 0.83 – 1.01, so dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Teilnehmenden zu dieser Coping-Strategie einheitlich geantwortet haben.

„*Positives Denken*“ als weitere Coping-Strategie wird von einigen LiV im Umgang mit Stress angewandt, wie die Werte von ST02_06 („*Auch wenn ich sehr unter Druck stehe, verliere ich meinen Humor nicht*“) mit $M = 3.50$ ($SD = 1.16$) und ST02_16 („*Bei Stress und Druck konzentriere ich mich einfach auf das Positive*“) mit $M = 3.51$ ($SD = 0.90$) aufzeigen. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass viele Personen auf das Positive schauen, auch wenn es einmal stressig ist. Die Standardabweichungen machen allerdings deutlich, dass diese Strategie variierend angewandt und nicht von allen gleichermaßen genutzt wird.

Item ST02_08 („*Bei Stress und Druck finde ich Halt im Glauben*“), Item ST03_10 („*Egal wie schlimm es wird, ich vertraue auf höhere Mächte*“) und ST02_09 („*Gebete helfen mir dabei, mit Stress und Bedrohungen umzugehen*“) erzielten mit Mittelwerten von 2.19, 2.16 bzw. 2.11 eher niedrige Werte. Daraus lässt sich schließen, dass religiöse oder spirituelle Coping-Strategien eher selten und nur von einem geringen Teil der Befragten verwendet werden.

Die Coping-Strategie „*Alkohol- und Zigarettenkonsum*“ mit Item ST02_11 („*Wenn mir alles zu viel wird, greife ich manchmal zur Flasche*“) erzielte mit 1.24 ($SD = 0.64$) den niedrigsten Mittelwert, was darauf hindeutet, dass der Alkoholkonsum bei den meisten Befragten keine angewandte Strategie für den Umgang mit Stress zu sein scheint. Auch Item ST02_20 („*Wenn ich zu viel Stress habe, rauche ich eine Zigarette*“) weist nur einen Mittelwert von 1.47 auf.

Die Ergebnisse der Skala ST02 (Tabelle 34) zeigen durch die Differenzierung nach Schulformen keine prägnanten Unterschiede. So sollen an dieser Stelle nur drei ausgewählte Ergebnisse aufgeführt werden, bei denen Unterschiede besonders deutlich wurden:

- Item ST02_01 („Stress und Druck haben auch gute Seiten“) bestätigen Lehrkräfte aus dem Bereich der Sekundarstufe I ($M = 3,34$) am meisten, wohingegen die LiV aus den Bereichen der Grundschule ($M = 3.15$) und Sekundarstufe II ($M = 2.96$) geringere Zustimmung geben.
- Bei Item ST02_04 („Wenn ich mich überfordert fühle, gibt es Menschen, die mich wieder aufbauen.“) ist der Mittelwert hoch (≥ 4.0), jedoch geben die Lehrkräfte aus den Grundschulen ($M = 4.52$) ihre positive Zustimmung am häufigsten ab.
- Item ST02_05 („Ich sehe Stress und Druck als positive Herausforderung an.“) stimmen am häufigsten Lehrkräfte der Sekundarstufe I zu ($M = 3.0$), während die Befragten aus den Bereichen der Sek II und Grundschule geringerer Werte erreichen ($M = 2.80$ und 2.96).

Tabelle 33

ST02 – Copingstrategien ($n = 115$)

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Gültige Antw.</i>
01: Ich sage mir, dass Stress und Druck auch ihre guten Seiten haben.	3.11	0.95	115
02: Egal wie groß der Stress wird, ich würde niemals wegen Stress zu Alkohol oder Zigaretten greifen.	3.97	1.34	115
03: Ich mache mir schon vorher Gedanken, wie ich Zeitdruck vermeiden kann.	3.75	1.01	115
04: Wenn ich mich überfordert fühle, gibt es Menschen, die mich wieder aufbauen.	4.33	0.73	115
05: Ich sehe Stress und Druck als positive Herausforderung an.	2.90	1.00	115
06: Auch wenn ich sehr unter Druck stehe, verliere ich meinen Humor nicht.	3.50	1.16	115
07: Ich versuche Stress schon im Vorfeld zu vermeiden.	3.68	0.97	115
08: Bei Stress und Druck finde ich Halt im Glauben.	2.19	1.51	115
09: Gebete helfen mir dabei, mit Stress und Bedrohungen umzugehen.	2.11	1.47	115
10: Egal wie schlimm es wird, ich vertraue auf höhere Mächte.	2.16	1.41	115
11: Wenn mir alles zu viel wird, greife ich manchmal zur Flasche.	1.24	0.64	115
12: Ich tue alles, damit Stress erst gar nicht entsteht.	3.08	1.01	115
13: Wenn ich unter Druck gerate, habe ich Menschen, die mir helfen.	4.37	0.67	115

14: Bei Stress und Druck entspanne ich mich abends mit einem Glas Wein oder Bier.	1.65	1.02	115
15: Bei Stress und Druck finde ich Rückhalt bei meinem Partner, meiner Partnerin oder bei guten Freund:innen.	4.52	0.74	115
16: Bei Stress und Druck konzentriere ich mich einfach auf das Positive.	3.51	0.90	115
17: Bei Stress und Druck beseitige ich gezielt die Ursachen.	3.43	0.83	115
18: Bei Stress und Druck erinnere ich mich daran, dass es höhere Werte im Leben gibt.	3.64	1.11	115
19: Egal wie schlimm es wird, ich habe gute Freund:innen, auf die ich mich immer verlassen kann.	4.38	0.79	115
20: Wenn ich zu viel Stress habe, rauche ich eine Zigarette.	1.47	1.14	115

Bewertungsskala: 5-stufige Likert-Skala von „1 = nie“ bis „5 = sehr häufig“

Tabelle 34

Ergebnisse ST02 nach Schulformen

Schulform	Grundschule						Sek I			Sek II			Gesamt		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Item-Nr. und Aussage															
01: Ich sage mir, dass Stress und Druck auch ihre guten Seiten haben.	27	3.15	0.82	32	3.34	0.97	50	2.96	1.01	109	3.12	0.96			
02: Egal wie groß der Stress wird, ich würde niemals wegen Stress zu Alkohol oder Zigaretten greifen.	27	4.15	1.20	32	4.06	1.32	50	3.86	1.44	109	3.99	1.34			
03: Ich mache mir schon vorher Gedanken, wie ich Zeitdruck vermeiden kann.	27	3.96	0.94	32	3.66	1.04	50	3.74	1.01	109	3.77	1.00			
04: Wenn ich mich überfordert fühle, gibt es Menschen, die mich wieder aufbauen.	27	4.52	0.64	32	4.50	0.67	50	4.18	0.75	109	4.36	0.71			
05: Ich sehe Stress und Druck als positive Herausforderung an.	27	2.96	0.85	32	3.00	0.95	50	2.80	1.12	109	2.90	1.01			
06: Auch wenn ich sehr unter Druck stehe, verliere ich meinen Humor nicht.	27	3.44	1.09	32	3.47	1.14	50	3.50	1.27	109	3.48	1.18			
07: Ich versuche Stress schon im Vorfeld zu vermeiden.	27	3.70	0.87	32	3.59	1.01	50	3.70	1.04	109	3.67	0.98			
08: Bei Stress und Druck finde ich Halt im Glauben.	27	2.04	1.51	32	2.06	1.52	48	2.38	1.54	107	2.20	1.52			
09: Gebete helfen mir dabei, mit Stress und Bedrohungen umzugehen.	27	1.93	1.49	32	2.06	1.48	48	2.25	1.49	107	2.11	1.48			
10: Egal wie schlimm es wird, ich vertraue auf höhere Mächte.	27	2.19	1.47	31	2.13	1.45	48	2.19	1.38	106	2.17	1.41			
11: Wenn mir alles zu viel wird, greife ich manchmal zur Flasche.	27	1.30	0.72	32	1.19	0.54	50	1.24	0.69	109	1.24	0.65			
12: Ich tue alles, damit Stress erst gar nicht entsteht.	27	3.11	0.89	32	3.09	1.03	50	3.08	1.03	109	3.09	0.99			
Bewertungsskala: 5-stufige Likert-Skala von „1 = nie“ bis „5 = sehr häufig“															
	e						Sek I			Sek II			Gesamt		

Für die Überprüfung der Faktorstruktur der 5 Subskalen von „Coping“ (Skala „Umgang mit Stress“; ST02) wurde eine konfirmatorische Faktorenanalyse mit Stata 16.1 gerechnet. Die vorliegende Fallzahl von 114 Datensätzen in der Analyse ist allerdings grenzwertig klein für eine solch hohe Anzahl von 20 Items. Das ursprüngliche Modell mit 20 Items führte zu Schätzproblemen und ergab einen sehr schlechten Modellfit. Nach Ausschluss der beiden Subskalen „Alkohol“ und „Religion“ sowie der Items „konzentriere mich auf das Positive“ und „Rückhalt bei Partner“ zeigt sich ein akzeptabler Modellfit mit CFI=0.966, RMSEA=0.067 (pclose=0.252), SRMR=0.068, $\chi^2(24)=36.1$ ($\chi^2/df = 1,5$; $p=0.054$).

Die verbliebenen jeweils drei Items für die drei Subskalen haben gute Faktorladungen (siehe Tabelle 35), bis auf das Item „Humor“ (ST03_06) mit einer Ladung von lediglich 0.40. Aus inhaltlichen Erwägungen verbleibt das Item dennoch im Modell. Auch wird eine Zahl von drei Items pro Konstrukt als ideal angesehen, um die Messfehler zu kontrollieren, die einzelnen Messmodelle zu identifizieren und gleichzeitig die Zahl der Freiheitsgrade nicht zu inflationieren (und damit den Modellfit künstlich zu verbessern (Little 2013, S. 85).

Tabelle 35
Faktorladungen Copingstrategien

Subskala	Item	Faktorladung
Positiv	01: Ich sage mir, dass Stress und Druck auch ihre guten Seiten haben.	.78
	05: Ich sehe Stress und Druck als positive Herausforderung an.	.81
	06: Auch wenn ich sehr unter Druck stehe, verliere ich meinen Humor nicht.	.40
Aktiv	03: Ich mache mir schon vorher Gedanken, wie ich Zeitdruck vermeiden kann.	.69
	07: Ich versuche Stress schon im Vorfeld zu vermeiden.	.84
	12: Ich tue alles, damit Stress erst gar nicht entsteht.	.78
Support	04: Wenn ich mich überfordert fühle, gibt es Menschen, die mich wieder aufbauen.	.80
	13: Wenn ich unter Druck gerate, habe ich Menschen, die mir helfen.	.95
	19: Egal wie schlimm es wird, ich habe gute Freund:innen, auf die ich mich immer verlassen kann.	.68

Die Berechnungen der internen Konsistenz (Omega-Koeffizienten) zeigen, dass alle Werte akzeptabel bis gut sind, was auf eine solide Reliabilität der Subskalen hinweist (Tabelle 36). Die Korrelationen zwischen den Subskalen sind allerdings deutlich zu gering und alle Korrelationskoeffizienten (r) statistisch nicht signifikant ($p > .05$). Dies ist jedoch keinesfalls problematisch und entspricht als Ergebnis letztendlich den Erwartungen, da die Items der einzelnen Subskalen so konzipiert sind, dass sie spezifische und voneinander unabhängige Konstrukte erfassen. Eine hohe Korrelation zwischen den Subskalen würde auf inhaltliche Überschneidungen hinweisen und die Unterscheidbarkeit der Konstrukte infrage stellen.

Tabelle 36*Copingstrategien*

Skalen	ω	$M (SD)$	(1)	(2)	(3)
(1) Pos	.68	3.17 (0.80)	1		
(2) Aktiv	.81	3.50 (0.85)	.03	1	
(3) Support	.84	4.36 (0.64)	.18	.19	1

Die Mittelwerte der Subskalen liegen über dem Mittel der Skala von 3, was insbesondere für die Skala „Support“ gilt. Dies deutet darauf hin, dass die befragten Lehrkräfte eine leicht überdurchschnittliche subjektive Wahrnehmung von sozialer Unterstützung (durch Familie, Partner, Freunde, Kollegen) berichten und dies als größte Ressource einstufen. Jedoch ist dieser Befund ebenfalls unproblematisch und spiegelt lediglich realistische Einschätzungen wider, die bezüglich der Konstrukte auch erwartet wurden.

Insgesamt zeigen sich bei der Datenanalyse dieser Skala einige Limitationen, die berücksichtigt werden sollten: Ein zentrales Problem betrifft die oft problematischen Schwierigkeiten der Items, was sich in den deutlich von der Skalenmitte abweichenden Mittelwerten widerspiegelt und auf eine systematische Schiefe der Verteilung hindeutet. Dies kann darauf hinweisen, dass einige Items nicht optimal formuliert waren und möglicherweise zu einer eingeschränkten Diskriminierung der Ausprägungen innerhalb der Skalen führten, was die Aussagekraft und Sensitivität der Subskalen beeinträchtigt. Für zukünftige Studien ist folglich eine deutliche Anpassung und Optimierung der einen Subskala erforderlich, um eine bessere Verteilung der Items und eine präzisere Unterscheidung zwischen verschiedenen Ausprägungen der gemessenen Konstrukte zu ermöglichen.

Zusammenfassung Teil III Es lässt sich feststellen, dass die Strategien „*Soziale Unterstützung*“ und das „*Positive Denken*“ häufig zu den zentralen Elementen der Stressbewältigung der befragten LiV zählen. Religiöse oder spirituelle Ansätze sowie der Konsum von Alkohol und Zigaretten werden selten genutzt. *Stressbewältigungstechniken* und *Achtsamkeitsübungen* fanden ebenfalls keine hohe Zustimmung bei den Befragten und zeigten nur Mittelwerte < 3. Insgesamt deuten die Ergebnisse der statistischen Datenanalyse von ST03 auf ein solides Konstrukt hin, was jedoch einige Limitationen aufweist (z. B. Schiefe der Verteilung).

4.5.4 Teil IV: Krisenkompetenzen

Im vierten Teil der Befragung wurden die Teilnehmenden um die Einschätzung ihrer Krisenkompetenzen (KK) gebeten. Die Auswertung der Skala KK01 „*Erkennen und Wahrnehmen von Belastungsreaktionen*“ (Tabelle 37) zeigt mit durchschnittlichen Mittelwerten zwischen 3.04 – 3.62 ($SD = 0.83 - 1.09$), dass sich viele der Teilnehmenden in der Lage dazu fühlen, psychische Belastungen und akute Stressreaktionen bei ihren Schülerinnen und Schülern erkennen zu können.

Weniger sicher fühlen sich die Lehrkräfte darin, zwischen vorübergehendem und langanhaltendem Stress unterscheiden zu können (KK01_03: $M = 3.04$; $SD = 1.09$).

Tabelle 37

KK01 - Erkennen und Wahrnehmen von Belastungsreaktionen bei meinen Schülerinnen und Schülern

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	Gültige Antw.
01: Ich bin dazu in der Lage, Verhaltensänderungen bei meinen Schüler:innen zu erkennen, die auf psychosoziale Probleme hinweisen könnten, wie z. B. plötzliche Rückzugerscheinungen, häufige Wutausbrüche oder soziale Isolation.	3.62	0.83	104
02: Ich erkenne Anzeichen von psychischem Stress bei meinen Schüler:innen.	3.46	0.86	103
03: Ich kann zwischen vorübergehendem Stress und anhaltenden psychischen Belastungen unterscheiden.	3.04	1.09	97
04: Ich beobachte meine Schüler:innen kontinuierlich und aufmerksam, um alarmierende Anzeichen für psychische Probleme meiner Schüler:innen zu erkennen.	3.62	0.96	102

Bewertungsskala: 5-stufige Likert-Skala von „1 = stimme gar nicht zu“ bis „5 = stimme voll zu“

Die Fähigkeit „Sicherheit zu vermitteln“ (KK02) bewerten die befragten Lehrkräfte mit ihrer Zustimmung im Bereich von $M = 3.59$ bis 4.30 (SD zwischen 0.79 und 0.84), wobei es allerdings bei Item KK02_05 auffällige Werte gibt (Tabelle 38): Die Teilnehmenden führen sich laut Angaben zwar in der Lage dazu, auch in Krisensituationen Sicherheit vermitteln zu können, fühlen sich allerdings eher weniger gut auf Krisen vorbereitet ($M = 2.61$; $SD = 1.02$). Daraus lässt sich folgern, dass sich einige LiV mehr Handlungsstrategien für akute Krisen wünschen würden.

Tabelle 38

KK02 - Sicherheit vermitteln

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	Gültige Antw.
01: Ich kann geeignete Maßnahmen ergreifen, um die Sicherheit meiner Schüler:innen in akuten Krisensituationen zu gewährleisten (z.B. Beruhigung und Sicherheit vermitteln).	3.59	0.84	100
02: Ich schaffe eine sichere und vertrauensvolle Lernumgebung, auch in Krisensituationen.	3.95	0.78	93
03: Ich kann Ruhe und Gelassenheit ausstrahlen, auch wenn es in der Klasse stressige, herausfordernde Momente und Krisensituationen gibt.	3.88	0.84	103
04: Ich bin bereit dazu, zusätzliche Unterstützung oder Gespräche anzubieten, um meinen Schüler:innen zu helfen, mit schwierigen Situationen umzugehen.	4.30	0.79	103
05: Ich fühle mich gut vorbereitet, um in Krisensituationen handlungsfähig zu bleiben (angemessene Maßnahmen zu ergreifen und die Situation bestmöglich zu bewältigen).	2.61	1.02	104

Bewertungsskala: 5-stufige Likert-Skala von „1 = stimme gar nicht zu“ bis „5 = stimme voll zu“

Die „*Beruhigung von Schülerinnen und Schülern*“ gelingt laut Selbsteinschätzung der befragten Lehrkräfte gut, was solide Mittelwerte zwischen 3.77 und 4.05 ($SD = 0.83-0.89$) in Tabelle 39 aufzeigen. In dieser Skala erzielt das Item „*Ich nehme in kritischen Situationen auch die Ängste meiner Schüler:innen wahr und gehe darauf ein (z.B. indem ich darüber spreche).*“ mit einem Mittelwert von 4.05 und einer Standardabweichung von 0.83 die höchste Zustimmung der Befragten.

Tabelle 39*Beruhigung von Schüler:innen*

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	Gültige Antw.
01: Ich bewahre auch in stressigen Situationen die nötige Ruhe.	3.77	0.89	105
02: Ich kann meine Schüler:innen durch eine einfühlsame und klare Kommunikation auch in Krisensituationen beruhigen.	3.98	0.87	95
03: Ich bewahre in der Krise einen kühlen Kopf und kann dadurch z.B. Informationen und Anweisungen an andere weitergeben.	3.82	0.89	96
04: Ich nehme in kritischen Situationen auch die Ängste meiner Schüler:innen wahr und gehe darauf ein (z.B. indem ich darüber spreche).	4.05	0.83	99

Bewertungsskala: 5-stufige Likert-Skala von „1 = stimme gar nicht zu“ bis „5 = stimme voll zu“

Die Auswertung der Skala zur *Selbstwirksamkeit* (KK04) der Lehrkräfte zeigt insgesamt etwas geringere Werte als die durchschnittlichen Mittelwerte in den anderen sechs Skalen zu den Krisenkompetenzen (Tabelle 40).

Am schwächsten wurde hierbei das Item KK04_01 („*Ich bin gut darin, meinen Schüler:innen effektive Bewältigungsstrategien für den Umgang mit Stress und emotionalen Belastungen zu vermitteln.*“) mit $M = 3.01$ und einer deutlichen Standardabweichung von 1.07 bewertet. Auch bei diesem Item geht es – wie bei dem geringer bewerteten Item KK02_05 – um geeignete Handlungsstrategien, die bei den teilnehmenden LiV offenbar noch nicht ausreichend vorhanden sind.

Tabelle 40*KK04 – Selbstwirksamkeit*

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	Gültige Antw.
01: Ich bin gut darin, meinen Schüler:innen effektive Bewältigungsstrategien für den Umgang mit Stress und emotionalen Belastungen zu vermitteln.	3.01	1.07	99
02: Ich habe die Fähigkeiten, mit unerwarteten Herausforderungen in der Schule umzugehen.	3.50	0.90	103
03: Ich fühle mich in der Lage, meine Schüler:innen effektiv zu unterstützen, wenn es zu Krisen in der Schule kommt.	3.19	0.90	101

04: Ich verfüge über die erforderlichen Ressourcen und Fähigkeiten, um auch in Krisen weiterhin die Verantwortung für meine Schüler:innen tragen zu können.	3.31	0.97	97
05: Ich fühle mich sicher in meiner Fähigkeit, angemessene Sicherheitsmaßnahmen für die mir anvertrauten Schüler:innen in Krisensituationen zu ergreifen.	3.16	0.92	98

Bewertungsskala: 5-stufige Likert-Skala von „1 = stimme gar nicht zu“ bis „5 = stimme voll zu“

Im Bereich der „Kommunikation in Krisensituationen“ (Tabelle 41) geben die Teilnehmenden mit geringeren Standardabweichungen von 0.67 – 0.68 an, dass sie den Items KK05_01 („Ich kann einfühlsam auf Schüler:innen zugehen und eine offene Kommunikation aufbauen, um herauszufinden, was sie belastet.“) und KK05_04 („Ich höre meinen Schüler:innen aufmerksam zu und gebe ihnen damit die Möglichkeit, über ihre Gefühle und Sorgen zu sprechen.“) besonders zustimmen ($M = 4.25$ und $M = 4.41$).

Die Lehrkräfte schätzen demzufolge ihre Fähigkeiten, auf Schülerinnen und Schüler empathisch und achtsam zugehen und ihnen zuhören sowie auch eine offene Kommunikation fördern zu können, insgesamt sehr hoch ein ($M \geq 4.0$).

Im Gegensatz dazu zeigen sich in den Ergebnissen dieser Skala allerdings Unsicherheiten bei der Kommunikation mit Eltern oder Erziehungsberechtigten über psychosoziale Bedürfnisse ihrer Kinder ($M = 2.65$; $SD = 1.04$) sowie in der Vermittlung von vorhandenen Unterstützungsangeboten (wie z. B. der Schulpsychologie).

Tabelle 41

Kommunikation in Krisensituationen

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	Gültige Antw.
01: Ich kann einfühlsam auf Schüler:innen zugehen und eine offene Kommunikation aufbauen, um herauszufinden, was sie belastet.	4.25	0.68	100
02: Ich weiß, wie ich ein erstes Gespräch mit betroffenen Schüler:innen führen kann, um deren Gefühle und Gedanken zu erkunden.	3.64	1.01	101
03: Ich weiß, wie ich Eltern oder Erziehungsberechtigte über die psychosozialen Bedürfnisse ihres Kindes informieren und ihnen Ressourcen (z.B. Ansprechpartner:innen aus der Schulpsychologie) zur Verfügung stellen kann.	2.65	1.04	98
04: Ich höre meinen Schüler:innen aufmerksam zu und gebe ihnen damit die Möglichkeit, über ihre Gefühle und Sorgen zu sprechen.	4.41	0.67	104
05: Ich kann offene und nicht-wertende Fragen stellen, um die Schülerin oder den Schüler dazu zu ermutigen, ihre/seine Gedanken und Gefühle auszudrücken.	4.03	0.77	103

Bewertungsskala: 5-stufige Likert-Skala von „1 = stimme gar nicht zu“ bis „5 = stimme voll zu“

Die Befragten stimmen in der Skala „*Beziehung und Netzwerk*“ (Tabelle 42) dem Item KK06_04 („*Ich ermutige meine Schüler:innen dazu, sich gegenseitig zu unterstützen und ein Gefühl der Gemeinschaft aufrechtzuerhalten, wenn wir mit einer Krise konfrontiert sind.*“) besonders deutlich zu ($M = 4.09$). Auch in der Zusammenarbeit mit professionellen Unterstützern für Schüler in Krisensituationen fühlen sich die Lehrkräfte relativ sicher ($M = 3.71$).

Das außerschulische Netzwerk sowie Unterstützungsangebote für Kinder und Jugendliche, die besondere Hilfe benötigen, kennen eher weniger ($M = 2.50$). Daraus resultiert, dass ein Bedarf an Informationen zu außerschulischen Unterstützungsmaßnahmen besteht.

Tabelle 42

Beziehung/Netzwerk

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	Gültige Antw.
01: Ich kenne das außerschulische Netzwerk und professionelle Unterstützungsangebote für schulische Krisen.	2.50	1.15	103
02: Ich bin dazu in der Lage, Schüler:innen an professionelle psychosoziale Unterstützung weiterzuleiten (z.B. Schulpsychologie; Notfallseelsorgende), wenn dies notwendig ist und kann dafür die entsprechenden Ressourcen und Kontakte bereitstellen.	3.05	1.23	103
03: Ich kann bei Bedarf mit Schulpsycholog:innen, Sozialarbeiter:innen und anderen professionellen Helfer:innen zusammenarbeiten, um meinen Schüler:innen die bestmögliche Unterstützung zukommen zu lassen.	3.71	1.05	101
04: Ich ermutige meine Schüler:innen dazu, sich gegenseitig zu unterstützen und ein Gefühl der Gemeinschaft aufrechtzuerhalten, wenn wir mit einer Krise konfrontiert sind.	4.09	0.77	98

Bewertungsskala: 5-stufige Likert-Skala von „1 = stimme gar nicht zu“ bis „5 = stimme voll zu“

Die in Tabelle 43 dargestellten Ergebnisse der Skala „*Selbstfürsorge*“ zeigen, dass die Lehrkräfte ihre Kompetenz, über persönliche Ressourcen und Stärken zu reflektieren, um in Krisensituationen Selbstvertrauen zu gewinnen, am höchsten einschätzen ($M = 3.83$). Zudem erkennen sie ihre emotionalen Grenzen und nehmen bei Bedarf auch professionelle Unterstützung in Anspruch ($M = 3.69$).

Selbstfürsorge-Techniken sind bereits bei einigen der Befragten vorhanden und werden von diesen auch angewendet ($M = 3.38$; $SD = 1.01$). Am niedrigsten wurde Item KK07_04 („*Ich kommuniziere meine Bedürfnisse und Grenzen offen gegenüber Schüler:innen, Eltern und Kolleg:innen.*“) bewertet ($M = 3.29$; $SD = 1.11$). Diese Ergebnisse können Hinweise darauf geben, dass sich angehende Lehrkräfte noch tiefer mit dem Thema „*eigene Grenzen setzen*“ auseinandersetzen können.

Tabelle 43
Selbstfürsorge

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	Gültige Antw.
01: Ich verfüge über Techniken der Selbstfürsorge und kann diese anwenden, um meine eigene (psychische) Gesundheit zu erhalten, da die Unterstützung von Schüler:innen in schwierigen Situationen belastend sein kann.	3.38	1.01	102
02: Ich reflektiere über meine persönlichen Ressourcen und Stärken, um Selbstvertrauen zu gewinnen, wenn ich in einer Krisensituation bin.	3.83	0.87	104
03: Ich erkenne meine eigenen emotionalen Grenzen und handle professionell, wenn ich überfordert bin, indem ich Unterstützung von Vorgesetzten oder Kolleg:innen in Anspruch nehme.	3.69	0.97	104
04: Ich kommuniziere meine Bedürfnisse und Grenzen offen gegenüber Schüler:innen, Eltern und Kolleg:innen.	3.29	1.11	102

Bewertungsskala: 5-stufige Likert-Skala von „1 = stimme gar nicht zu“ bis „5 = stimme voll zu“

Statistische Datenanalysen: Mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse wurde die theoretisch postulierte Faktorenstruktur mit dem Programm Mplus 8.6 (Muthén & Muthén, 1998-2021) überprüft. Zunächst wurde untersucht, inwiefern sich das angenommene Modell mit sieben Faktoren in den Daten abbilden ließ. Alle Faktorladungen wurden frei geschätzt und die Varianzen der latenten Variablen auf 1 fixiert. Zur Bewertung der Modellanpassung wurden der Confirmatory Fit Index (CFI) und der Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) sowie Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) herangezogen. Ein CFI $\geq .90$, ein SRMR oder RMSEA $\leq .08$ sprechen für einen akzeptablen Modellfit, währenddessen ein CFI $\geq .95$, ein SRMR oder RMSEA $\leq .05$ einem guten Modellfit entsprechen (Jackson et al., 2009; Schermelleh-Engel et al., 2003).

Psychometrische Eigenschaften des Fragebogens zu schulbezogenen Krisenkompetenzen SKK-L

Im folgenden Teil sollen die Reliabilität, Faktorstruktur sowie verschiedene Validitätsaspekte des Fragebogens – im Speziellen die Skalen zu SKK-L in Teil IV - analysiert und anschließend diskutiert werden, um die Entwicklung eines praktikablen, validen Instrumentes gewährleisten zu können, das in der Praxis als verlässliches Werkzeug zur Aus- und Weiterbildung, Förderung und Bewertung von Krisenkompetenzen im schulischen Kontext dienen kann.

Konfirmatorische Faktorenanalysen (KK): Das angenommene 7-Faktoren-Modell wies bei Berücksichtigung aller 31 Items keine akzeptable Anpassung an die Daten auf (Tabelle 45). Eine Inspektion der Faktorladungen zeigte jedoch, dass in nahezu allen Skalen viele Items substantiell auf ihren angenommenen Primärfaktoren luden. Der niedrige Wert im CFI bei gleichzeitig annähernd akzeptablen Werten in RMSEA und SRMR passte zu diesem Befund, wonach das Problem vor allem in zu vielen Items mit zu hohen Nebenladungen auf anderen Faktoren bestand.

Da im Sinne der oben beschriebenen Ökonomie sowieso Items reduziert werden sollten, wurden auf Basis von Trennschärfen, Faktorladungen und Modifikationsindizes sukzessive Items eliminiert, bis schließlich 21 Items (3 pro Skala) übrig blieben. Dieses reduzierte Modell wurde dann erneut faktorenanalytisch überprüft und wies dabei eine akzeptable Passung mit den Daten auf (siehe Tabelle 44). Mit wenigen Ausnahmen lagen die Faktorladungen über alle Items hinweg in einem hohen bis sehr hohen Bereich (siehe Tabelle 46).

Tabelle 44*Konfirmatorische Faktorenanalysen für KK*

Skalen	$\chi^2/df; p$	CFI	SRMR	RMSEA
Original (31 Items)	786 [413]; < .001	.785	.089	.091
Reduziert (21 Items)	243 [168], < .001	.930	.061	.065

Tabelle 45*Faktorladungen für KK*

Skala	Kompetenz	Item	Faktorladungen
KK 01	Erkennen und Wahrnehmen	01: Ich bin dazu in der Lage, Verhaltensänderungen bei meinen Schüler:innen zu erkennen, die auf psychosoziale Probleme hinweisen könnten, wie z.B. plötzliche Rückzugerscheinungen, häufige Wutausbrüche oder soziale Isolation.	.96
		02: Ich erkenne Anzeichen von psychischem Stress bei meinen Schüler:innen.	.78
		04: Ich beobachte meine Schüler:innen kontinuierlich und aufmerksam, um alarmierende Anzeichen für psychische Probleme meiner Schüler:innen zu erkennen.	.62
KK 02	Sicherheit vermitteln	01: Ich kann geeignete Maßnahmen ergreifen, um die Sicherheit meiner Schüler:innen in akuten Krisensituationen zu gewährleisten (z.B. Beruhigung und Sicherheit vermitteln).	.72
		02: Ich schaffe eine sichere und vertrauensvolle Lernumgebung, auch in Krisensituationen.	.82
		03: Ich kann Ruhe und Gelassenheit ausstrahlen, auch wenn es in der Klasse stressige, herausfordernde Momente und Krisensituationen gibt.	.68
KK03	Beruhigung	01: Ich bewahre auch in stressigen Situationen die nötige Ruhe.	.61
		02: Ich kann meine Schüler:innen durch eine einfühlsame und klare Kommunikation auch in Krisensituationen beruhigen.	.88

		04: Ich nehme in kritischen Situationen auch die Ängste meiner Schüler:innen wahr und gehe darauf ein (z.B. indem ich darüber spreche).	.74
KK04	Selbstwirksamkeit	03: Ich fühle mich in der Lage, meine Schüler:innen effektiv zu unterstützen, wenn es zu Krisen in der Schule kommt.	.82
		04: Ich verfüge über die erforderlichen Ressourcen und Fähigkeiten, um auch in Krisen weiterhin die Verantwortung für meine Schüler:innen tragen zu können.	.75
		05: Ich fühle mich sicher in meiner Fähigkeit, angemessene Sicherheitsmaßnahmen für die mir anvertrauten Schüler:innen in Krisensituationen zu ergreifen.	.85
KK05	Kommunikation	01: Ich kann einfühlsam auf Schüler:innen zugehen und eine offene Kommunikation aufbauen, um herauszufinden, was sie belastet.	.81
		02: Ich weiß, wie ich ein erstes Gespräch mit betroffenen Schüler:innen führen kann, um deren Gefühle und Gedanken zu erkunden.	.84
		05: Ich kann offene und nicht-wertende Fragen stellen, um die Schülerin oder den Schüler dazu zu ermutigen, ihre/seine Gedanken und Gefühle auszudrücken.	.64
KK06	Netzwerk & Beziehung	01: Ich kenne das außerschulische Netzwerk und professionelle Unterstützungsangebote für schulische Krisen.	.86
		02: Ich bin dazu in der Lage, Schüler:innen an professionelle psychosoziale Unterstützung weiterzuleiten (z.B. Schulpsychologie; Notfallseelsorgende), wenn dies notwendig ist, und kann dafür die entsprechenden Ressourcen und Kontakte bereitstellen.	.81
		03: Ich kann bei Bedarf mit Schulpsycholog:innen, Sozialarbeiter:innen und anderen professionellen Helfer:innen zusammenarbeiten, um meinen Schüler:innen die bestmögliche Unterstützung zukommen zu lassen.	.67
KK07	Selbstfürsorge	02: Ich reflektiere über meine persönlichen Ressourcen und Stärken, um Selbstvertrauen zu gewinnen, wenn ich in einer Krisensituation bin.	.77
		03: Ich erkenne meine eigenen emotionalen Grenzen und handle professionell, wenn ich überfordert bin, indem ich Unterstützung von Vorgesetzten oder Kolleg:innen in Anspruch nehme.	.83
		04: Ich kommuniziere meine Bedürfnisse und Grenzen offen gegenüber Schüler:innen, Eltern und Kolleg:innen.	.69

Reliabilitäten, Mittelwerte und Interkorrelationen: Zur Beurteilung der Skalenreliabilitäten von SKK-L wurde der Reliabilitäts-Koeffizient McDonald's Omega (ω ; McDonald, 1999) herangezogen. Die Reliabilitäten der Skalen lagen in einem guten bis sehr guten Bereich ($.78 \leq \omega \leq .86$; vgl. Tabelle 46).

Die Mittelwerte der jeweiligen Skalen zeigten an, dass die Studienteilnehmer ihre Krisenkompetenzen moderat bis hoch einschätzen. Die höchsten Werte wiesen KK03 ($M = 3.98$) und KK05 ($M = 3.99$) auf, der niedrigste Wert wurde für KK04 ($M = 3.25$) ermittelt. In Bezug auf die Interkorrelationen aller *SKK-L*-Skalen zeigten sich hohe bis sehr hohe Zusammenhänge zwischen den ersten fünf KK-Skalen. Diese waren hingegen mit KK06 und KK07 eher nur gering bis moderat assoziiert, was eine gewisse Eigenständigkeit dieser beiden Krisenkompetenzen signalisiert.

Inhaltsvalidität und Konstruktvalidität: Zur Sicherung der Inhaltsvalidität wurden bereits während der Erstellung der Befragung mehrere Experten (auch aus Studie 1) als fachliche Berater unterstützend hinzugezogen, die ihr Feedback zum Gesamtkonstrukt sowie zu den einzelnen Items und Skalen gaben. So wurde für jedes einzelne Item dessen Formulierung und inhaltliche Passung mehrfach überprüft, ergänzt und überarbeitet, bis die vorliegende Fassung entstand.

Zur Prüfung der Konstruktvalidität wurden die Zusammenhänge zwischen den *SKK-L* Subskalen mit den Skalen zu Stressbewältigung und Coping untersucht (siehe Tabelle 48). Insgesamt zeigt sich hier ein erwartungskonformes Zusammenhangsmuster mit verschiedenen signifikant positiven Korrelationen im moderaten Bereich. Im Sinne der konvergenten Validität hing die Skala Zeitmanagement mit beinahe allen *SKK-L* Skalen zusammen, was im Sinne einer übergreifenden Coping-Kompetenz für schulische Krisensituationen auch sinnvoll erscheint. Ebenfalls theoretisch naheliegend zeigten sich signifikant positive Korrelationen zwischen Reflektieren und Erkennen und Wahrnehmen sowie mit Selbstfürsorge, da hierbei jeweils metakognitive Kompetenzen beteiligt sind. Erwartungsgemäß war zudem die Skala Positives Coping mit den drei *SKK-L* Subskalen Sicherheit vermitteln, Beruhigung und Selbstwirksamkeit assoziiert – diesen Facetten ist der Fokus auf positive Rahmung und Interpretation der Notfallsituation gemeinsam. Im Sinne der divergenten Validität war hingegen keine *SKK-L* Subskala mit der Strategie Ablenkung korreliert, was insofern plausibel ist, da es in Notfallsituationen gerade nicht um Ablenkung, sondern um fokussierte Bewältigung der Problematik geht. Ähnlich sind die fehlenden Korrelationen zwischen Achtsamkeit und den ersten fünf *SKK-L* Skalen zu deuten, wohingegen wie zu erwarten ein positiver Zusammenhang mit Selbstfürsorge festgestellt werden konnte.

Messinvarianz: Idealerweise hätte man die Messinvarianz für *SKK-L* geprüft (Döring, 2023; Temme & Hildebrandt, 2008), was jedoch aufgrund der zu kleinen Stichprobe ($N = 145$) nicht vollumfänglich möglich war. Die vorhandene Stichprobe konnte nur mit großem Aufwand (langwierige und umfangreiche Antragsverfahren; extremer Zeitaufwand) generiert werden, so dass es schlussendlich nur die vorliegenden Daten für etwaige Analysen gibt. Die Inhaltsvalidität ist daher eingeschränkt zu bewerten, da weitere Überprüfungen zur vollständigen Validierung erforderlich wären. Temme & Hildebrandt (2008, S. 5) weisen ausdrücklich auf die Wichtigkeit einer solchen Überprüfung hin, da „Verletzungen der Messäquivalenzbedingung [...] nicht nur Vergleiche von Mittelwerten, sondern auch von Strukturbeziehungen verzerren“ können. Läge also eine ausreichend große Stichprobe zur genaueren Datenanalyse vor, so könnte man z. B. Unterschiede zwischen den Geschlechtern, dem Alter, den Schulformen etc. herausfiltern.

„Hier ist gefordert, dass die Messbeziehungen zwischen den beobachteten Indikatoren und ihren zugrunde liegenden latenten Variablen in den Gruppen gleich sind. Nur so ist sichergestellt, dass z.B. bei gleicher Ausprägung einer latenten Variablen in allen Gruppen auch für die einzelnen Indikatoren die jeweils gleichen Werte in den Gruppen zu erwarten sind“ (Temme & Hildebrandt 2008, S. 1).

Tabelle 46

Reliabilitäten, Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen aller SKK-L-Subskalen

Skalen	ω	<i>M (SD)</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) KK01	.83	3.58 (0.75)	1						
(2) KK02	.80	3.83 (0.70)	.51**	1					
(3) KK03	.78	3.98 (0.69)	.60**	.78**	1				
(4) KK04	.86	3.25 (0.82)	.44**	.58**	.57**	1			
(5) KK05	.82	3.99 (0.69)	.60**	.52**	.55**	.44**	1		
(6) KK06	.83	3.10 (0.99)	.22*	.25*	.31**	.41**	.41**	1	
(7) KK07	.81	3.61 (0.85)	.23*	.28**	.26*	.33**	.29**	.25*	1

Anmerkungen. * $p < .05$, ** $p < .01$; ω = McDonalds Omega.

Tabelle 47

Korrelationen der SKK-L-Subskalen mit den Skalen zu Stressbewältigung und Copingstrategien

Skalen	PosCo	AktCo	Supp	Achts	PosDe	Zeit	Ablenk	Reflekt
KK01	.19	.15	.43**	.06	.23*	.28**	.07	.39**
KK02	.34**	.15	.23*	.00	.28**	.20*	.06	.20*
KK03	.34**	.13	.30**	-.03	.33**	.26**	.01	.24*
KK04	.35**	.13	.15	.14	.15	.22*	.08	.15
KK05	.18	.24*	.26*	.13	.18	.27**	.07	.24*
KK06	.11	.00	.11	.30**	.03	.15	-.03	.18
KK07	.20*	.18	.17	.25**	.32**	.40**	.17	.32**

Anmerkungen. KK01 = Erkennen und Wahrnehmen, KK02 = Sicherheit vermitteln, KK03 = Beruhigung, KK04 = Selbstwirksamkeit, KK05 = Kommunikation, KK06 = Netzwerk und Beziehung, KK07 = Selbstfürsorge; PosCo = Positives Coping, AktCo = Aktives Coping, Supp = Support, Achts = Achtsamkeit, PosDe = Positives Denken, Zeit = Zeitmanagement, Ablenk = Ablenkung, Reflekt = Reflektieren. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Zusammenfassung Teil IV

Die Befragten schätzen ihre Kompetenzen in den Bereichen „Sicherheit vermitteln“, „Beruhigung“ und „Kommunikation“ insgesamt relativ hoch ein ($M \geq 4.0$). Zudem zeigen die Angaben in der Skala „Erkennen und Wahrnehmen“, dass sich die Lehrkräfte in der Lage dazu fühlen, Verhaltensveränderungen und Belastungen bei ihren Schülern zu erkennen ($M = 3.62$).

Obwohl die befragten Lehrkräfte sich weniger gut auf das Handeln in akuten Krisen vorbereitet fühlen ($M = 2.61$), erkennen sie in Krisensituationen dennoch ihre persönlichen Grenzen und suchen bei Bedarf auch professionelle Unterstützung auf ($M = 3.29$). Ein deutlicher Bedarf scheint vor allem im Bereich der Beratung von Eltern und Erziehungsberechtigten zu bestehen ($M = 2.65$).

4.5.5 Teil V: Vorstellungen und Wünsche zu einer Ausbildungsveranstaltung

Im fünften Teil der Befragung ging es um die Vorstellungen und Wünsche (bzw. Bedarfe und Bedürfnisse) der Teilnehmenden in Bezug auf eine mögliche Ausbildungsveranstaltung zum Thema „Notfälle und Krisen in Schulen“ (Tabelle 48). Hierfür wurde zunächst danach gefragt, in welchem Umfang eine solche Veranstaltung angeboten werden sollte. Dazu gab fast die Hälfte (44 %) der Befragten an, dass sie sehr offen für den Umfang einer solchen Ausbildungsveranstaltung zum besagten Themenschwerpunkt sind. Weitere 31 % gaben an, eine mehrmalige Veranstaltung (Modulreihe) zu präferieren und 27 % wünschen eher eine einmalige Veranstaltung.

Tabelle 48

Umfang einer Ausbildungsveranstaltung

Ausprägung	Anzahl	Prozent (gesamt)
Einmalige Veranstaltung	29	27 %
Mehrmalige Veranstaltung (Modulreihe)	33	31 %
Ist mir egal - ich bin offen für alles.	46	43 %
Gültige Antworten	108	100 %

Bei den Angaben zu präferierten Tagen, an denen eine solche Ausbildungsveranstaltung stattfinden sollte (Mehrfachnennung möglich), gaben insgesamt 57 % der Befragten ($N = 108$) an, dass sie sich an „normalen Wochentagen“ bevorzugt fortbilden würden (Tabelle 49). Weitere 24 % wünschen sich eine Ausbildungsveranstaltung an unterrichtsfreien Tagen und 10 % sogar lieber an Ferientagen. Aufgrund der Möglichkeit von Mehrangaben wirken die Ergebnisse etwas verzerrt.

Tabelle 49*Wochentage für eine Ausbildungsveranstaltung*

Ausprägung	Anzahl	Prozent (wählbar)	Basis (N)	Prozent (gesamt)
Unterrichtsfreie Tage	35	32%	108	24%
Ferientage	14	13%	108	10%
"normale Wochentage"	83	77%	108	57%

Anmerkung: Mehrfachantworten möglich.

Die Teilnehmenden wurden in Teil V abschließend danach gefragt, in welchem zeitlichen Rahmen eine solche Ausbildungsveranstaltung stattfinden sollte (Tabelle 50).

Tabelle 50*Dauer einer Ausbildungsveranstaltung*

Ausprägung	Anzahl	Prozent (gültig)
1-2 Stunden	13	12 %
2-3 Stunden	22	20 %
Halbtätig	18	17 %
Ganztätig	9	8 %
Ich bin da ganz offen - der Umfang soll den Inhalten angemessen sein.	46	43 %
Gültige Antworten	108	100 %

Zusammenfassung Teil V

Die befragten LiV bevorzugen für eine Veranstaltung zum Schwerpunkt „Professionelles Handeln in Notfällen und Krisen“ eine ein- oder mehrmalige Veranstaltung, die vorzugsweise an regulären Wochen- bzw. Unterrichtstagen und in einem dem Inhalt angepassten Zeitrahmen stattfindet.

4.5.6 Teil VI: Bereitschaft zur Teilnahme

Im letzten Teil der Befragung wurden die Teilnehmenden darum gebeten, ihr Interesse an einer Veranstaltung zum Thema „Notfälle und Krisen in Schulen“ zu bekunden (Tabelle 51). Das Ergebnis zeigt ein starkes Interesse an einer solchen Ausbildungsveranstaltung:

Insgesamt 77 % haben Interesse, 22 % sind sich noch unsicher und nur 1 % der Befragten gaben an, eher kein Interesse an einem Veranstaltungsangebot zu haben.

Tabelle 51*Interesse an Fortbildung*

Ausprägung	Anzahl	Prozent (gültig)
Ja.	83	77 %
Nein.	1	1 %
Vielleicht.	24	22 %
Gültige Antworten	108	100 %

Die nachfolgende Tabelle 52 zeigt eine Auswertung des Interesses an einer Fortbildung zum behandelten Thema, aufgeschlüsselt nach Schulformen der Befragten. Aus den Ergebnissen lässt sich erkennen, dass Lehrkräfte aus dem Bereich der Grundschule das stärkste Interesse an einer Fortbildung angeben (84 %).

Tabelle 52*Interesse an Fortbildung (nach Schulformen)*

		Interesse			Gesamt
		Ja.	Nein.	Vielleicht.	
Grundschule	Anzahl	21	0	4	25
	%	84,0%	0,0%	16,0%	100,0%
Sek I	Anzahl	23	0	8	31
	%	74,2%	0,0%	25,8%	100,0%
Sek II	Anzahl	36	1	10	47
	%	76,6%	2,1%	21,3%	100,0%
Gesamt	Anzahl	80	1	22	103
	%	77,7%	1,0%	21,4%	100,0%

Zusammenfassung VI

Das Ergebnis zeigt ein starkes Interesse (77 % der Teilnehmenden) an einer Ausbildungsveranstaltung zum Thema „Notfälle und Krisen in Schulen“.

4.6 Diskussion

Die Ergebnisse der Befragung hessischer Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst liefern einige Hinweise zur Beantwortung der vorliegenden Forschungsfragen. Im Hinblick auf die Unterfrage I („Inwiefern fühlen sich angehende Lehrkräfte sicher und professionell im Umgang mit schulischen Notfällen und Krisen?“) zeigen die Ergebnisse, dass die subjektiven Einschätzungen der befragten Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Handlungssicherheiten in Notfällen und Krisen insgesamt stark variiert.

Aufgrund der Tatsache, dass nur 42 % der Teilnehmenden bereits Erfahrungen mit schulischen Notfällen und Krisen gemacht haben, sind die Ergebnisse jedoch eingeschränkt aussagekräftig. Es zeigte sich allerdings deutlich, dass die Strukturen sowie das Netzwerk schulischen Krisenmanagements wenig bekannt sind. Daraus lässt sich ableiten, dass dies in die Lehrkräfteausbildung einfließen sollte, so dass in akuten Ereignissen auch darauf zurückgegriffen werden kann. Die Ergebnisse zur „persönlichen Vorbereitung“ auf schulische Notfälle und Krisen zeigen ebenfalls, dass sich die Mehrheit der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) nur unzureichend vorbereitet fühlt. Mit 46 % der Befragten, die ihre Vorbereitung als mittelmäßig einstufen und 52 %, die sie als schlecht bewerten, wird deutlich, dass ein erheblicher Bedarf an gezielten Schulungsmaßnahmen besteht. Die geringe Anzahl von lediglich 2 % der Teilnehmenden, die sich „gut vorbereitet“ fühlen, verdeutlicht außerdem, dass bestehende Ausbildungsinhalte bislang nicht ausreichen, um Lehrkräfte auf den professionellen Umgang mit Krisensituationen vorzubereiten. Diese Ergebnisse legen nahe, dass eine Erweiterung diesbezüglich in der Lehrkräfteausbildung erforderlich ist. Dies könnte durch verpflichtende, schulformspezifische Basisschulungen zu den notwendigen Inhalten erfolgen. Zudem sollte möglichst eine kontinuierliche Weiterbildung in diesem Bereich – auch nach Abschluss des Pädagogischen Vorbereitungsdienstes – ermöglicht und gefördert werden, um Lehrkräfte nachhaltig auf den Umgang mit schulischen Notfällen und Krisen vorzubereiten.

Im Bereich „Stressbewältigung und Copingstrategien“ zeigen die Daten ein recht positives Bild: Insbesondere die „Soziale Unterstützung“ und das „Positive Denken“ tragen zur persönlichen Stressbewältigung der Befragten bei. Die Angaben der Teilnehmenden deuten auf das Vorhandensein von individuellen Strategien zur Stressbewältigung hin. Dennoch sollte die Förderung von Stressbewältigungstechniken und Achtsamkeitsübungen zukünftig ein Bestandteil der Lehrkräfteausbildung sein, um langfristig eine nachhaltige Stressbewältigung gewährleisten zu können. Hierfür könnten gezielte Übungen zu Resilienzförderung und weiteren stressreduzierenden Techniken in die Ausbildung integriert werden, um Lehrkräfte noch besser auf die Herausforderungen ihres Berufsalltags vorzubereiten.

Die Daten zu den schulischen Krisenkompetenzen zeigen ein differenziertes Bild der Selbsteinschätzung der befragten Lehrkräfte in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen. Einerseits werden in einigen Bereichen ein hohes Maß an Kompetenz angegeben, andererseits deuten einige Ergebnisse aber auch auf Unsicherheiten und weiteres Entwicklungspotenzial hin:

- *Erkennen und Wahrnehmen von Belastungsreaktionen:* Die Befragten schätzen ihre Fähigkeit, Verhaltensänderungen und psychische Belastungen bei ihren Schülerinnen und Schülern zu erkennen, als relativ hoch ein, haben jedoch Schwierigkeiten dabei, zwischen vorübergehendem und anhaltendem Stress unterscheiden zu können. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass spezifische Schulungen zum Erkennen unterschiedlicher Belastungsreaktionen bei Kindern und Jugendlichen erforderlich sind.
- *Sicherheit vermitteln:* Die Kompetenz, Schülern in Krisensituationen Sicherheit vermitteln zu können, wird von den Befragten insgesamt positiv bewertet. Allerdings zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen der allgemeinen Fähigkeit zur Krisenbewältigung und dem Gefühl der tatsächlichen Vorbereitung auf akute Krisensituationen, was auf den Bedarf an Schulungen für akute Krisenfälle hindeutet.

- *Beruhigung von Schülerinnen und Schülern:* In diesem Kompetenzbereich zeigen sich insbesondere im Bereich „Wahrnehmung und Berücksichtigung der Ängste der Schülerinnen und Schüler“ hohe Zustimmungswerte. Diese Ergebnisse heben die Bedeutung emotionaler Kompetenzen im Lehrkräftealltag hervor und zeigen, dass die befragten LiV im Bereich der Deeskalation und emotionalen Unterstützung bereits über solide Kompetenzen verfügen.
- *Selbstwirksamkeit:* Im Vergleich zu anderen Skalen werden die Werte zur Selbstwirksamkeit durch die Teilnehmenden etwas niedriger eingestuft, wobei insbesondere das „Vermitteln effektiver Bewältigungsstrategien für den Umgang mit Stress“ geringere Zustimmung erhält. Daraus lässt sich folgern, dass LiV sich noch nicht ausreichend darin fühlen, ihre Schüler aktiv und professionell bei ihrer Stressbewältigung unterstützen zu können. Dies könnte durch gezielte Fortbildungen und praxisnahe Methoden zur Förderung der Resilienz verbessert werden.
- *Kommunikation:* In diesem Kompetenzbereich zeigen sich mit einer insgesamt niedrigen Zustimmung der Teilnehmenden deutliche Unsicherheiten in der „Kommunikation mit Eltern und Erziehungsberechtigten“. Dies könnte durch Angebote zur Kommunikation mit Eltern verbessert werden.
- *Beziehung und Netzworkebildung:* Die Datenanalyse hierzu zeigt eine deutliche Unsicherheit der Befragten in Bezug auf ihre Kenntnisse über das außerschulische Netzwerk und professionelle Unterstützungsangebote für schulische Krisen. Daraus lässt sich folgern, dass es diesbezüglich entsprechende Schulungen für Lehrkräfte geben sollte, so dass diese besser informiert und vernetzt werden können.
- *Selbstfürsorge:* In diesem Bereich wird insbesondere die Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse und Grenzen anderen gegenüber offen zu kommunizieren als geringer eingeschätzt. Aufgrund dessen sollten die bereits bestehenden Maßnahmen der hessischen Lehrkräftebildung zur Förderung der persönlichen Reflexion weiter etabliert und ausgebaut werden.

Bezogen auf die Fragestellung II („Wie können hessische Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst auf schulische Notfälle und Krisen vorbereitet werden? Was benötigen Lehrkräfte in ihrer Ausbildung, um die Entwicklung/Weiterentwicklung ihrer professionellen Handlungs- und im Speziellen auch Krisenkompetenz zu erreichen?“) wird anhand der durchgeführten Datenanalysen insgesamt deutlich, dass eine systematischere Einbindung von Grundlagen schulischer Krisenintervention und schulischen Krisenmanagements in die Lehrkräfteausbildung erforderlich ist.

Diese Erkenntnisse unterstreichen den Bedarf an gezielten Fortbildungsangeboten und einer verbesserten curricularen Verankerung des Themas in der Lehrkräfteausbildung. In Kapitel 7.2 werden die Ergebnisse weiter kontextualisiert und mit bestehenden Forschungsergebnissen abgeglichen. Die Limitationen dieser zweiten Studie werden ebenfalls im Diskussionsteil von Kapitel 7 aufgeführt.

5. Das Ausbildungskonzept SKK-L

5.1 Überblick

In diesem Kapitel werden nun alle Erkenntnisse aus dem Theorieteil (Kapitel 2) sowie aus Studie 1 (Kapitel 3) und Studie 2 (Kapitel 4) zusammengeführt und daraus ein Konzept zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften erstellt. Dieses Konzept trägt den Titel **SKK-L** (Schulische **K**risen**K**ompetenzen für **L**ehrkräfte) und wird im Rahmen eines Expertenrating (siehe Kapitel 6) validiert und anschließend überarbeitet. Im Folgenden wird die Herleitung der Inhalte erläutert und eine Übersicht zum Ausbildungskonzept gegeben (Kapitel 5.2). Darauf folgen die Beschreibungen der Zielgruppe und Zielsetzung (Kapitel 5.3), des Erwartungshorizonts und der Lernziele (Kapitel 5.4), der Didaktik und Methodik (Kapitel 5.5.), der Organisation, Fortzubildende und Teilnahmebedingungen (Kapitel 5.6) und abschließend einige ergänzende Handlungsempfehlungen.

5.2 Herleitung und Übersicht zum Ausbildungskonzept

Im Folgenden soll die Herleitung der Inhalte für die sechs Ausbildungsmodule erläutert werden. Zunächst sollen allerdings auf einige wichtige Anmerkungen zur Konzeptentwicklung hingewiesen werden: Die befragten LiV bevorzugen für eine Veranstaltung zum Schwerpunkt „Professionelles Handeln in Notfällen und Krisen“ eine Veranstaltung mit einem einmaligen oder mehrmaligen Termin, die vorzugsweise an regulären Wochen- bzw. Unterrichtstagen und in einem dem Inhalt angepassten Zeitrahmen stattfindet (siehe Studie 2). Dieses Ausbildungskonzept wird jedoch keine genauen zeitlichen Angaben festlegen, so dass der jeweilige Dozent bzw. Experte (z. B. Schulpsychologe) flexibel bleiben und auf Bedarfe und Bedürfnisse der Gruppe eingehen kann.

Alle Ausbildungsmodule können unabhängig voneinander angeboten werden. Es wird jedoch empfohlen, das Modul SKK-L-01 als Basisangebot einzusetzen, da dessen Inhalte für alle Teilnehmenden von Nutzen sind – unabhängig von ihren Vorerfahrungen und ihrem Vorwissen.

Die nachfolgenden Darstellungen bieten einen Überblick zu den relevanten Inhalten und den dazugehörigen Kompetenzen. Eine detaillierte Planung der einzelnen Phasen, Dauer, Arbeitsschritte und weiteren Schritten der Durchführung werden bewusst nicht konkretisiert. Über diese Aspekte entscheiden die jeweiligen Ausbilder, Dozenten oder Experten, die diese Module regional anbieten können und die Ausgestaltung ihrer Seminare an die Bedarfe und Bedürfnisse ihrer Lernenden anpassen. Die Übersichten der sechs Module zu SKK-L beinhalten die notwendigen – aus den beiden vorangegangenen Studien abgeleiteten – Themenschwerpunkte mit den entsprechenden Inhalten und angestrebten Kompetenzen. Das erste Modul SKK-L-01 wurde in Anlehnung an das Konzept von Munk-Oppenhäuser (2012) erstellt. Die weiteren fünf Module (SKK-L-02 bis SKK-L-06) sind neu konzipierte Module für die Professionalisierung der Lehrkräfte für deren Entwicklung schulischer Krisenkompetenzen.

SKK-L-01: Grundlagen des schulischen Krisenmanagements

Ergänzend zu den konzeptionellen Ausführungen von Munk-Oppenhäuser (2012) konnten weitere Inhalte aus den bestehenden Fortbildungen zur Ausbildung schulischer Krisenteams eingefügt werden. Insbesondere die folgenden Ergebnisse der beiden durchgeführten Studien führten zu den für das Basismodul für erforderlich gehaltenen Inhalten:

- *Feste Strukturen:* Feste und klare Strukturen unterstützen laut Experten insgesamt die Arbeit schulischer Krisenteams. Drei der Experten beschreiben die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams an Schulen als sehr positiv und gaben an, dass gute Präventionsarbeit durchaus Sicherheit für die Bewältigung von Notfällen und Krisen vermitteln kann.
- *Sicherheit vermitteln:* Die befragten Lehrkräfte fühlen sich weniger gut auf Krisen vorbereitet und wünschen sich mehr Handlungsstrategien für akute Krisen.
- *Selbstwirksamkeit:* Die Auswertung der Skala zur Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte zeigen insgesamt etwas geringere Werte (am schwächsten wurde hierbei das Item „Ich bin gut darin, meinen Schüler:innen effektive Bewältigungsstrategien für den Umgang mit Stress und emotionalen Belastungen zu vermitteln.“ bewertet). Es wurde deutlich, dass häufiger geeignete Handlungsstrategien für die Krisenbewältigung fehlen. Zudem wurde anhand der vorliegenden Ergebnisse der Lehrkräftebefragung deutlich, dass insgesamt wenige (Vor-)Erfahrungen mit Notfällen bestehen, wodurch die Lehrkräfte auch noch keine Erfahrungen sammeln konnten.

SKK-L-02: Kinder in Notfällen

Die Inhalte dieses Moduls sind auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse und der ausgewerteten Literatur zum Schwerpunkt „Kinder und Jugendliche in Notfällen“ (z. B. Karutz, 2016; Karutz, 2020; Karutz, 2024; Karutz et al., 2020) entstanden. Kinder bewältigen Notfallereignisse anders als Erwachsene. Deshalb ist es so wichtig, dass Lehrkräfte über das kindliche Notfallerleben, mögliche Belastungsreaktionen und -folgen Bescheid wissen. Kinder und Jugendliche sind in ihrer emotionalen und kognitiven Entwicklung besonders vulnerabel. Besonders herausfordernd ist daher auch das Erleben von Notfällen, wie schweren Unfällen, schweren Erkrankungen von Familienmitgliedern oder Freunden, Todesfällen oder anderen traumatischen Erlebnissen. Daher ist es für Lehrkräfte – die häufig enge Bezugspersonen für Kinder sind (Karutz, 2024) – sehr bedeutungsvoll, dass sie das kindliche Notfallerleben verstehen und über angemessene Handlungsstrategien verfügen. Insbesondere in Notfällen oder Krisensituationen sind sie oft die ersten Personen, die Reaktionen und Belastungen von Schülern wahrnehmen können und sehr häufig für die Akutversorgung zuständig sind.

SKK-L-03: Auswirkungen von Notfallereignissen

Für Lehrkräfte, die häufig eine enge Vertrauens- und Bezugsperson für Schülerinnen und Schüler darstellen, ist es essenziell, über fundiertes Wissen zu den Auswirkungen von Notfallereignissen oder potenziell traumatischen Erlebnissen zu verfügen.

Sie sollten in der Lage sein, auf psychische und emotionale Belastungen professionell zu reagieren, Verhaltensänderungen bei Kindern wahrzunehmen und belastete Schülerinnen und Schüler einfühlsam zu begleiten. Insbesondere das Wissen und Verständnis über Trauma kann durchaus dazu beitragen, dass Lehrkräfte bedarfs- und bedürfnisorientiert auf Schülerinnen und Schüler eingehen können – in der Akutphase als auch mittel- und langfristig. Nur so kann dafür Sorge getragen werden, dass auch im Schulalltag betroffene Kinder die notwendige Unterstützung erhalten, die sie benötigen. Dies muss zum pädagogischen Auftrag einer jeden Lehrkraft gehören. Nur so können Kinder und Jugendliche Resilienz entwickeln und gestärkt werden. Und erst dann können Schüler sich bilden und auf Unterrichtsinhalte einlassen.

Aufgrund dieser Überlegungen soll in Modul SKK-L-03 auf typische akute Belastungsreaktionen, Belastungssymptome und mittel- und langfristige Auswirkungen von belastenden Ereignissen eingegangen werden. Im Mittelpunkt dieser Ausbildungsveranstaltung steht das Thema „Trauma bei Kindern“. Ergänzend dazu könnten Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Trauma und Trauer aufgezeigt werden.

SKK-L-04: Interdisziplinäre Kooperation und Ausbau von Netzwerken

Mehrere Experten fordern die Weiterentwicklung der Netzwerkarbeit an Schulen, da die Arbeit in multiprofessionellen Teams für die Krisenbewältigung an Schulen notwendig sei. Insgesamt scheine das System Schule bereits bei kleineren Vorkommnissen schnell überfordert zu sein, da viele Lehrkräfte auf Notfälle und Krisen kaum vorbereitet sind oder werden. Zudem sei ein fester Handlungsalgorithmus für das professionelle Handeln in Krisen an Schulen erforderlich, um möglichst rasch intervenieren zu können.

Die vorliegenden Ergebnisse aus Studie II (siehe Kapitel 4) verdeutlichen außerdem, dass sich sowohl menschenverursachte als auch technisch-bedingte etwas häufiger als medizinisch-bedingte oder naturbedingte Notfall- und Krisensituationen ereignen. Die Gesamtwerte liegen jedoch bei allen vier Skalen (Notfall- und Krisensituationen) eher im Bereich von „weniger häufig“, was darauf hinweist, dass solche besonderen Ereignisse eben nicht alltäglich sind. Die Mittelwerte der Frage nach „menschenverursachten Notfall- und Krisensituationen“ zeigen im Bereich Gewalt die größten Häufigkeiten auf, wobei sich signifikante Unterschiede bei den Vorfällen in den unterschiedlichen Schulformen erkennen lassen. Aufgrund der häufigeren Vorfälle von Gewalt in Schulen sollte insbesondere die Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit Jugendkoordinatoren der Polizei gefördert werden, um gemeinsame Präventionsarbeit leisten zu können. Dies wird in das Ausbildungsmodul SKK-L-04 thematisch integriert.

In der Zusammenarbeit mit professionellen Unterstützern für Schüler in Krisensituationen fühlen sich die befragten Lehrkräfte relativ sicher. Das außerschulische Netzwerk sowie Unterstützungsangebote für Kinder und Jugendliche, die besondere Hilfe benötigen, kennen allerdings eher wenige der befragten Lehrkräfte. Daraus resultiert, dass ein Bedarf an Informationen zu außerschulischen Unterstützungsmaßnahmen besteht.

SKK-L-05: Kommunikation mit Eltern und Erziehungsberechtigten

In den Ergebnissen der Lehrkräftebefragung zeigten sich deutliche Unsicherheiten im Bereich der Kommunikation mit Eltern oder Erziehungsberechtigten über psychosoziale Bedürfnisse ihrer Kinder. Auch ihre Fähigkeit zur Vermittlung von vorhandenen Unterstützungsangeboten (wie z. B. der Schulpsychologie) für belastete Kinder und Jugendliche schätzten die befragten Lehrkräfte als eher gering ein. Daher wird ein halbtägiges Fortbildungsangebot zum Schwerpunkt „Kommunikation“ – im Speziellen: Krisenkommunikation - empfohlen. Hierzu eignet sich besonders gut die Durchführung von Rollenspielen.

SKK-L-06: Selbstfürsorge und Resilienz bei Lehrkräften

Die Ergebnisse der Studie II zeigen in für den Bereich der Stressbewältigung, dass die Strategien „Soziale Unterstützung“ sowie „Positives Denken“ häufig zu den zentralen Elementen der Stressbewältigung der befragten LiV zählen. Religiöse oder spirituelle Ansätze sowie der Konsum von Alkohol und Zigaretten werden anscheinend selten genutzt. Stressbewältigungstechniken und Achtsamkeitsübungen fanden ebenfalls keine hohe Zustimmung bei den Befragten und zeigten nur geringere Mittelwerte. Am niedrigsten wurde das Item „Ich kommuniziere meine Bedürfnisse und Grenzen offen gegenüber Schüler:innen, Eltern und Kolleg:innen.“ bewertet, was darauf hinweist, dass sich angehende Lehrkräfte noch tiefer mit dem Thema „eigene Grenzen setzen“ auseinandersetzen können. Aufgrund dieser Ergebnisse sollte ein ergänzender Baustein mit dem Schwerpunkt „Selbstfürsorge“ angeboten werden, um insbesondere Berufseinsteiger zu stärken.

5.3 Zielgruppe und Zielsetzung

Das Ausbildungskonzept SKK-L ist in erster Linie für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst konzipiert worden, kann aber gleichermaßen auch für alle weiteren interessierten Lehrkräfte aller Schulformen angeboten werden. Die einzelnen Bausteine (SKK-L-01 bis SKK-L-06) können unabhängig voneinander abgerufen bzw. angeboten werden. Es soll darauf hingewiesen werden, dass sich dieses Ausbildungsangebot weniger gut für die 1. Phase der Lehrkräfteausbildung eignet, da sich die Studierenden noch nicht im Schulalltag befinden und somit die vermittelten Inhalte der Ausbildungsbausteine nicht zur Anwendung kommen können. Daher scheint es sinnvoller zu sein, die Lehrkräfte in ihrer zweiten Ausbildungsphase hinsichtlich der Weiterentwicklung ihrer Krisenkompetenzen zu fördern.

Das Angebot könnte auch für erfahrene Lehrkräfte von Interesse sein, die sich in der dritten Ausbildungsphase befinden. Durch § 63 HLbG wird die Teilnahme an Fortbildungsangeboten zur kontinuierlichen Professionalisierung geregelt, so dass auch berufserfahrene Lehrkräfte von einem solchen Angebot profitieren könnten. Die Teilnahme an diesen Veranstaltungen könnte im persönlichen Qualifizierungsportfolio dokumentiert werden, das den individuellen Professionalisierungsprozess unterstützt und begleitet.

Ziel dieses Ausbildungskonzeptes SKK-L ist es, Lehrkräfte nicht nur auf den regulären Schulalltag vorzubereiten, sondern sie auch für herausfordernde und außergewöhnliche Situationen zu stärken, um ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag bestmöglich erfüllen zu können.

5.4 Lernziele und Kompetenzentwicklung

Die Übersichten zu den sechs konzipierten Ausbildungsmodulen enthalten, strukturiert nach den inhaltlichen Themenschwerpunkten, die Lernziele, die aus den theoretischen Grundlagen und den Ergebnissen der ersten Studie abgeleitet wurden sowie die jeweiligen dazugehörigen Kompetenzen, die gefördert werden sollen. Diese Kompetenzen gliedern sich in die drei Kompetenzbereiche:

- *Fachliche Kompetenzen* (z. B. „Die TN verstehen wesentliche Fachbegriffe und wenden diese richtig an.“)
- *Soziale Kompetenzen* (z. B. „Die TN erkennen individuelle Stresssymptome und reagieren darauf mit angemessenen, gesundheitsfördernden Maßnahmen.“)
- *Personale Kompetenzen* (z. B. „Die TN identifizieren eigene Stresssymptome. Sie nutzen Strategien zur Stressbewältigung und kontrollieren eigene Ängste und Stress in Krisensituationen, um handlungsfähig zu bleiben.“).

Die gezielte Entwicklung Kompetenzen ist essenziell, um die Teilnehmenden auf ihre beruflichen und persönlichen Herausforderungen optimal vorzubereiten. Die sechs SKK-L-Module sollen praxisnahe Inhalte vermitteln, die nicht nur das Fachwissen der Lehrkräfte erweitern, sondern auch die soziale und personale Handlungsfähigkeit stärken.

5.5 Didaktik und Methodik

Die Seminargestaltung zu Themen der schulischen Krisenintervention erfordert ein hohes Maß an Expertise und vor allem: Sensibilität und pädagogisches Geschick. Folgende Aspekte sollten bei der Durchführung der Module SKK-L 01-06 besonders berücksichtigt werden:

- *Qualifikationen der Ausbilder:* Für eine fundierte Wissensvermittlung und einen kompetenten Umgang mit sensiblen Themen und emotionalen Herausforderungen ist es erforderlich, dass die Ausbilder über spezifische Qualifikationen (wie Schulpsychologen und Notfallpsychologen) verfügen.
- *Selbstschutz in Bezug auf persönliche Erlebnisse bzw. Vorerfahrungen:* Die Ausbilder sollten zu Beginn einer jeden Veranstaltung explizit darauf hinweisen, dass es möglicherweise zu einer Reaktivierung eines persönlichen Erlebnisses oder von Belastungen kommen kann (Trigger-Warnung). Es muss daher auf angemessenen Selbstschutz hingewiesen werden.

- *Vorsicht bei Rollenspielen:* Es empfiehlt sich, bereits vor Beginn von Rollenspielen auf potenziell belastende Inhalte hinzuweisen. Bei Bedarf kann sich jede/r Teilnehmende jederzeit zurückziehen.
- *De-Roling:* Nach den Rollenspielen sollten die Teilnehmenden ganz bewusst aus dem Spiel geholt und wieder zurück in die Realität geführt werden. Dies dient zur emotionalen Abgrenzung und kann zur Stabilisierung der Teilnehmenden beitragen.
- *Freiwilligkeit:* Alle Teilnehmenden sollten immer wieder auf die Freiwilligkeit der Teilnahme an Übungen erinnert werden.
- *Flexibilität:* Der Ausbilder sollte ein hohes Maß an Flexibilität und Aufmerksamkeit mitbringen, um adäquat auf die Bedarfe und Bedürfnisse der Teilnehmenden eingehen zu können.

5.6 Organisation, Fortbildende und Teilnahmebedingungen

An dieser Stelle werden einige Hinweise zur Organisation, den Anforderungen an die Fortbildenden und zu den Teilnahmebedingungen an den Modulen gegeben.

Organisation: Alle sechs Module zeichnen sich durch einen geringen zeitlichen Umfang von 0,5 bis 1,0 Tagen aus und sind möglichst kostenlos verfügbar zu machen. Nur so können die Module als niedrigschwelliges Angebot dienen, um eine möglichst breite Zielgruppe zu erreichen und den Zugang für viele interessierte Lehrkräfte zu erleichtern. Das Ausbildungsangebot konzentriert sich auf allgemeine Grundlagen der schulischen Krisenintervention und angrenzende relevanten Themen. Dabei stehen nicht-technische, organisatorische und pädagogische Maßnahmen der Primärprävention im Vordergrund. Es wird empfohlen, insbesondere Präsenzangebote zu ermöglichen, da diese die Durchführung interaktiver Formate wie Rollenspiele erleichtern. Rollenspiele sind hinsichtlich der Lernziele des Ausbildungsmoduls eine wirkungsvolle Methode, um den Teilnehmenden die notwendigen praktischen Handlungskompetenzen zu vermitteln und den Transfer des Gelernten in den Alltag zu unterstützen. Zusätzlich sollten wichtige Informationen zu den größten (Online-)Anbietern bereitgestellt werden, darunter:

- die Hessische Lehrkräfteakademie
- Hessische Studienseminare
- Fobizz
- SchiLf (Schulinterne Lehrerfortbildung)
- Das Deutsche Schulportal

Diese Anbieter stellen umfangreiche Ressourcen und Fortbildungsangebote für hessische Lehrkräfte bereit, die je nach Bedarf ergänzend genutzt werden können.

Anforderungen und Aufgaben der Fortbildenden: Die Ausbildungsinhalte sind thematisch dem Zuständigkeitsbereich der Schulpsychologie zuzuordnen. Dies heißt aber nicht, dass Schulpsychologen per se die zusätzliche Aufgabe der Aus- und Fortbildung von LiV übernehmen sollten. Es können ebenso Notfallpsychologen sowie weitere ausgewiesene Experten für schulisches Krisenmanagement als Referenten eingesetzt werden. Eine entscheidende Voraussetzung sind spezifische Kompetenzen und Erfahrungen im Bereich der Psychosozialen Notfallversorgung (PSNV). Zudem sind Praxiserfahrung, Lehrerfahrung und pädagogische Eignung ebenfalls unerlässlich, um die Inhalte möglichst professionell und effektiv zu vermitteln und auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden einzugehen zu können. Darüber hinaus liegt eine wichtige Aufgabe der Lehrenden der einzelnen Ausbildungsmodule in der Komprimierung und Anpassung der Inhalte an die Lerngruppen. Die Ausbildungsveranstaltungen sollten möglichst ansprechend gestaltet werden, um Motivation und Interesse bei den Teilnehmenden zu wecken. Dafür sind folgende Aspekte besonders wichtig:

- *Aktivierung:* Die Teilnehmenden sollten durch interaktive Übungen, Diskussionen oder Rollenspiele aktiv in den Lernprozess einbezogen werden.
- *Zeitmanagement:* Die Inhalte sollten möglichst präzise und strukturiert vermittelt werden, um die verfügbare Zeit optimal zu nutzen.
- *Nachdenklichkeit fördern:* Die Schwerpunktthemen der einzelnen Module sollten so aufbereitet werden, dass sie zum Reflektieren und vertieften Nachdenken anregen.
- *Verständlichkeit:* Die komplexen Inhalte sollten klar und nachvollziehbar präsentiert werden, um einen effektiven Wissenserwerb sicherzustellen.

Teilnahmebedingungen: Das Ausbildungsangebot richtet sich vorrangig an Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, steht allen Lehrkräften im Vorbereitungsdienst offen, unabhängig von Lehramt oder Schulform. Vorausgesetzt wird ein Interesse am Thema sowie die Bereitschaft, Zeit für die Fortbildung zu investieren. Darüber hinaus wird es begrüßt, wenn Teilnehmende die Bereitschaft mitbringen, sich nach der Fortbildung als Multiplikator an der (Ausbildungs-) Schule und am Studienseminar zu engagieren. Auf diese Weise können die vermittelten Inhalte nachhaltig an Kollegen weitergegeben und in der Schulpraxis verankert werden.

6. Studie 3: Expertenrating

6.1 Überblick

In diesem Kapitel wird das durchgeführte Expertenrating zum Ausbildungskonzept SKK-L erläutert. Zunächst wird eine kurze Beschreibung der Methodik gegeben (Kapitel 6.2). Darauf folgen die Beschreibungen der Stichprobe (Kapitel 6.3) und des verwendeten Materials sowie der Durchführung des Expertenratings (Kapitel 6.4). Anschließend werden die Ergebnisse des Ratings vorgestellt (Kapitel 6.5), gefolgt von einer Diskussion der Ergebnisse und deren Implikationen (Kapitel 6.6).

6.2 Methode

Das entwickelte Ausbildungskonzept SKK-L wurde mehreren Experten zur kritischen Bewertung vorgelegt. Für diesen Schritt wurde als Methodik ein Expertenrating ausgewählt. Das Konzept kann somit überprüft, kritisch bewertet und ergänzt werden. Die Ergebnisse der sorgfältigen Überprüfung durch die Experten werden in einem weiteren Schritt in das Konzept integriert. Im Anschluss daran wurde das überarbeitete Konzept erneut an die Experten zur Überprüfung und Zustimmung gesendet.

Das Expertenrating (*Experteninterview*) ist v. a. in den Sozialwissenschaften eine häufig benutzte Methode, um die Validität von Studienergebnissen zu überprüfen. Es zählt zu den qualitativen Methoden der Sozialforschung und wird gelegentlich auch als leitfadenorientierte Interviewmethode bezeichnet. Liebold & Trinczek (2009, S. 32) bezeichnen den Begriff „Experteninterview“, den sie simultan zum Expertenrating gebrauchen, als außerordentlich unpräzise, räumen aber auch ein, dass es in den Sozialwissenschaften eine gängige Methode der theoretischen und empirischen Forschung ist. Ein Expertenrating kann vor allem dann angewendet werden, wenn bereits valide Erkenntnisse zu einer Forschungsfrage vorliegen, die nunmehr durch die Meinung von „Experten“ abgesichert werden sollen. Sie überprüfen in einer schriftlichen oder mündlichen Befragung, ob und inwieweit ein Modell (hier das Ausbildungskonzept SKK-L) die bestmögliche Ausarbeitung für den beabsichtigten Lernerfolg ist. Beurteilt wird, ob die einzelnen Curricula (hier: die Module 01-06) oder die Gesamtheit der Inhalte nützlich und notwendig sind.

Das Expertenrating zu dem hier entwickelten Ausbildungskonzept für die Vermittlung von psychosozialen und pädagogischen Grundlagen der Krisenintervention bei Notfällen und Krisen in der Schule soll daher zu Einschätzungen der Experten führen, inwieweit die vorgestellten Module tatsächlich das vermitteln können, was mit ihnen in der Ausbildung intendiert wird. Dabei gilt als Validitätskriterium, dass die Brauchbarkeit für die Vermittlung bestimmter Inhalte mit dem Grad der Zustimmung durch alle Experten zunimmt. Wirtz (2022b) führt dazu aus, dass u. a. Expertenratings zur Prüfung der inhaltlichen Validität eingesetzt werden können.

„Besteht Expertenkonsens bzgl. der repräsentativen Erfassung aller relevanten inhaltlichen Aspekte und wird die Passung von Item zu dem zu erfassenden Konstrukt übereinstimmend (Beurteilerübereinstimmung) hoch eingeschätzt, so indiziert dies hohe inhaltliche Validität.“

Eine besondere Aufgabe liegt allerdings in der Auswahl der Experten. Sie sollen möglichst frei von Vorurteilen oder gefestigten „Schulmeinungen“ zu ihrem Urteil kommen. Nach Döring (2023, S. 283) ist das Wissen erfahrener pädagogischer Fachkräfte zu nutzen, um die Qualität eines vorgestellten Ausbildungskonzeptes einzuschätzen. Allerdings ist es ratsam, mehrere unabhängig urteilende Experten damit zu beauftragen. Erst wenn die Expertenurteile hinreichend gut übereinstimmen (externe Validität), bilden sie für die Bewertung der Qualität und Machbarkeit eine akzeptable Grundlage (Wirtz, 2022a). Anhand der Auswahl dieser Experten soll sichergestellt werden, dass das neu erstellte Konzept SKK-L möglichst praxisnah, realisierbar und vor allem auf die tatsächlichen Anforderungen im schulischen Krisenmanagement abgestimmt ist, in diesem Fall speziell für angehende Lehrkräfte, die über wenig Vorerfahrungen verfügen. Für dieses Rating wurden Experten aus den Bereichen der Schul- und der Notfallpsychologie ausgewählt. Diese Auswahl hat folgende Vorteile:

- Es erfolgt eine aktive Information und Einbeziehung der Schulpsychologen, die über die notwendige Fachexpertise zum Feld der Notfallpsychologie und des schulischen Krisenmanagements verfügen; die Schulpsychologie ist zudem für das Angebot und die Durchführung von Schulungen zum Themenbereich Krisenintervention zuständig.
- Die Schulpsychologie ist seit vielen Jahren für die Aus- und Fortbildung schulischer Krisenteams und von Schulleitungen zuständig.
- Schulpsychologen werden i. d. R. zu schulischen Notfällen und Krisen in der Akutsituation oder für die mittel- oder längerfristige Unterstützung herangezogen und verfügen oft über vielfältige Erfahrungen in diesem Bereich.
- Notfallpsychologen verfügen über eine breite fachliche Expertise zu den inhaltlichen Schwerpunkten der Ausbildungsmodule des Konzepts.

Anhand dieses partizipativen Prozesses soll ein praxisorientiertes, wissenschaftlich fundiertes Konzept zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften im Bereich des schulischen Krisenmanagements erstellt werden. Die enge Kooperation mit Experten für schulisches Krisenmanagement – den Schulpsychologinnen und Schulpsychologen – basiert auf realen Anforderungen, Bedarfen und Bedürfnissen der Zielgruppe und kann die nachhaltige Implementierung eines solchen Konzeptes fördern.

Die Teilnahme an der Onlinebefragung erfolgte anonym. Es wurden keine soziodemografischen Daten erhoben, die eine Identifizierung der Teilnehmer ermöglichen könnten. Die Beteiligung von Ausbildern der Studienseminare an der Überarbeitung des Ausbildungskonzeptes SKK-L wäre ebenfalls denkbar und sinnvoll gewesen. Die Einbeziehung dieser Expertengruppe konnte allerdings aufgrund der Beantragungszeit einer Genehmigung für die Befragung von Ausbildern hessischer Studienseminaren im Rahmen dieser Forschungsarbeiten nicht umgesetzt werden.

6.3 Material und Durchführung

Die Auswahl der Notfall- und Schulpsychologen für das Expertenrating erfolgte auf der Basis des erstellten Ausbildungskonzepts, in das die Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil sowie den vorangegangenen Studien (Studie 1 und 2) eingeflossen waren.

Hierzu wurden bereits bestehende persönliche und berufliche Kontakte zu Experten aus der Schulpsychologie genutzt. Die Teilnehmenden erhielten zunächst ein Anschreiben mit Kurzinformationen zum Hintergrund des Forschungsvorhabens und den Ergebnissen aus Studie 1 und 2. In diesem Anschreiben war ein QR-Code enthalten, der sowohl zum Ausbildungskonzept als auch zum Feedbackbogen führte. Für die Rückmeldung wurde ein begrenzter Zeitraum von vier Wochen festgelegt. Eine E-Mail-Adresse wurde den Teilnehmenden zur Verfügung gestellt, um eventuelle Rückfragen zu klären oder weitere Informationen auszutauschen. Nach Abgabe des Feedbacks durch die teilnehmenden Experten bekamen diese eine wertschätzende Rückmeldung und ein Dankeschreiben per Mail zurück, um ihre Teilnahme und den Beitrag zum Forschungsprojekt angemessen zu würdigen.

Nach diesen Vorarbeiten wurde zur Validierung des Ausbildungskonzeptes mit den ausgewählten Expertinnen und Experten das *Expertenrating* durchgeführt (Döring, 2022, S. 283). Die Einbeziehung der Schulpsychologen – als Experten zum Themenfeld der schulischen Krisenintervention – ist laut Döring (2022, S. 283) insbesondere für die möglichst optimale Anpassung der Module des Konzeptes an den Praxiskontext sinnvoll. Gleichmaßen ist die Befragung von Experten auch erforderlich für eine erhöhte Akzeptanz des erstellten Konzeptes (Baumgarth, 2003). Im Rahmen des Expertenrating wurden verschiedene Dimensionen des Ausbildungskonzeptes abgefragt.

Die Struktur des Expertenratings bestand aus drei Teilen:

1. Beschreibung des Forschungsvorhabens
2. Das Ausbildungskonzept
3. Bewertung des Ausbildungskonzeptes

Nachfolgend wird in Tabelle 53 die Struktur der Onlinebefragung dargestellt, die im Rahmen des Expertenratings an die ausgewählten Experten versendet wurde. Die vollständige Befragung befindet sich in Anhang H.

Tabelle 53

Onlinebefragung (im Rahmen des Expertenratings)

Abk.	Teile der Befragung	Anzahl d. Items	Nr.
EO	<i>Einführung</i>	-	1
AA	<i>Allgemeine Angaben zur Person</i>	7	2-8
	• Alter • Geschlecht • Bundesland/Land • Berufserfahrung • Schulform		

	• Besondere Aufgaben • Durchführung regelmäßiger Schulungen an Schulen?		
A0	<i>Aufbau des Ausbildungskonzeptes</i> • Anzahl der Module • Zeitumfang • Wahl oder Pflicht?	3	9-11
I0	<i>Inhalte</i> • Herleitung • Zielsetzung • Relevanz der Themen • Wissenschaftliche Fundierung • Anwendbarkeit • Berücksichtigung der Bedürfnisse • Förderung der Reflexion • Nachhaltigkeit • Inhalt der Module • Gesamteindruck	101	12-21
AN	<i>Verbesserungsvorschläge</i>	1	22

6.4 Stichprobe

Die Stichprobe für das Expertenrating zur Überprüfung des Ausbildungskonzeptes SKK-L setzt sich insgesamt aus 15 deutschen Schulpsychologen aus sieben verschiedenen Bundesländern (Bayern, Berlin, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Thüringen) und vier Notfallpsychologen (zwei aus Deutschland und zwei aus Österreich) zusammen. Diese Experten verfügen alle über eine besondere Fachlichkeit im Bereich der schulischen Krisenintervention, über praktische Erfahrungen in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften zu diesem Themenfeld oder sind im schulpsychologischen Dienst tätig.

An der Onlinebefragung nahmen 15 Personen teil, weitere vier Personen gaben ein detailliertes Feedback zum Ausbildungskonzept in schriftlicher Form. Die nachfolgende Beschreibung der soziodemografischen Daten bezieht sich auf die Teilnehmenden der Onlinebefragung, da für die vier weiteren Experten keine detaillierten Angaben vorhanden sind.

Die Teilnehmenden der Onlinebefragung ($N = 15$) sind zur Zeit der Studie im *Alter* von 25 bis 66 Jahren ($M = 33$ Jahre), 9 Teilnehmende sind weiblich und 10 sind männlichen Geschlechts. Die Angaben zur *Berufserfahrung* ($N = 15$) sind am häufigsten im Bereich „11-20 Jahre“ (38,5 %), gefolgt von „Mehr als 20 Jahre“ (23,1 %), „1-3 Jahre“ (15,4 %). „4-10 Jahre“ und „Weniger als 1 Jahr“ wurden jeweils zu 7,7 % ausgewählt.

Elf Personen verfügen über spezielle Expertise in der Durchführung von Schulungen und Workshops für Lehrkräfte und Schulleitungen, waren bereits mehrmals als Unterstützung zur akuten Krisenintervention sowie der mittel- und langfristigen Unterstützung von Schulen bei Krisenereignissen tätig. Zudem gaben acht Personen an, dass sie für die (Weiter-)Entwicklung von Präventionsprogrammen und Handlungsleitfäden im schulischen Kontext zuständig sind.

Sechs Teilnehmer der Onlinebefragung gaben unter „*Besondere Aufgaben/Funktionen*“ das Folgende an:

- Krisenteam, Notfallplan
- Referatsleitung
- Generalistin für Krisenintervention und Bedrohungsmanagement
- Leitung/Mitglied der AG Krise
- Krisenintervention
- Schulpsychologin für Notfälle und Krisen; Krisenmanagement und Krisenintervention für Schulen

6.5 Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse des Expertenratings beschrieben. Die Auswertungen beziehen sich zunächst auf die Angaben der Teilnehmenden der Onlinebefragung. Die weiteren Rückmeldungen der vier Experten, die ausschließlich per E-Mail antworteten, werden in einem gesonderten Teil unter „*Weitere Anmerkungen der Experten*“ dargestellt. Die vollständigen Antwortmöglichkeiten zu den Skalen der Onlinebefragung werden im folgenden Textteil nicht aufgeführt, sondern sind in dem Fragebogen (siehe Anhang J) einsehbar.

Aufbau des Konzeptes (A0)

Anzahl der Module: Die Bewertung der Anzahl der Module zeigt eine überwiegend positive Resonanz. Von den insgesamt elf befragten Personen bewerten acht die Anzahl der Module als angemessen (Skala: 1 = zu umfangreich, 2 = genau richtig, 3 = zu gering). Ein Experte gibt hingegen an, dass der Umfang insgesamt zu groß sei, während allerdings niemand angibt, dass die Anzahl der Module zu gering ausfalle. Eine Person schlägt vor, die Inhalte auf zwei Module zu reduzieren, um eine kompaktere Struktur zu schaffen.

Zeitungsumfang: Die Einschätzung des Zeitumfangs der Ausbildungsmodule fällt etwas unterschiedlich aus. Fünf der insgesamt elf Teilnehmenden bewerten die zeitliche Gestaltung als angemessen, während zwei weitere Personen den Umfang als zu umfangreich empfinden und eine Person den Umfang als zu gering einschätzt.

Ein weiterer Teilnehmer weist darauf hin, dass der zeitliche Umfang der Module als herausfordernd empfunden wird, da die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst bereits einer hohen beruflichen Belastung ausgesetzt seien. Zudem wird ergänzend vorgeschlagen, die Module z. B. auf zwei Tage zu verteilen oder kürzere Einheiten von jeweils 2,5 Stunden anzubieten, da Lehrkräfte zunehmend Schwierigkeiten hätten, sich für ganze Tage freustellen zu lassen. Ein weiterer Vorschlag ist die kompaktere Gestaltung der Module mit ausreichend Fallarbeit. Gleichzeitig wurde jedoch von zwei Befragten angeregt, größere Zeitfenster einzuplanen, um Raum für Selbsterfahrung und Austausch zu schaffen.

Besonders für das Modul L-04 wird empfohlen, bei der Einbindung externer Netzwerkpartner mehr Zeit vorzusehen. Außerdem besteht bei einer Person eine Unklarheit hinsichtlich der Dauer des Moduls SKK-L-05.

Wahl oder Pflicht: Die zwölf Teilnehmenden äußern unterschiedliche Meinungen zur verpflichtenden Teilnahme an den Modulen. Fünf Experten sprechen sich dafür aus, dass alle Module verbindlich in die Lehrkräfteausbildung integriert werden sollten, während vier weitere eine teilweise Verpflichtung empfehlen, bei der nur ausgewählte Module verpflichtend zu absolvieren wären. Eine Person gibt an, die Module nur als freiwilliges Angebot für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst bereitzustellen. Ergänzend wird von einer Person angeregt, alle Module verpflichtend zu gestalten, allerdings die Teilnahme an praktischen Übungen und Rollenspielen freiwillig anzubieten. Ein weiterer Vorschlag ist es, Modul 1 als verpflichtend einzuführen, während die übrigen Module als Wahlpflichtangebote ohne zusätzlichen Zeitaufwand zur Verfügung stehen sollen.

Inhalt (I0)

Herleitung: Die Herleitung des Ausbildungskonzepts wird insgesamt positiv bewertet. Eine Person stuft die Herleitung als nur mäßig verständlich ein, wohingegen fünf Teilnehmende sie als verständlich und vier weitere sogar als sehr verständlich empfinden.

Zielsetzung: Die Formulierungen zur Zielsetzung des Konzepts wird ebenfalls überwiegend positiv bewertet. Ein Teilnehmer bewertete sie als mittelmäßig, während vier Personen sie als gut und fünf als sehr gut einschätzen. Zwei Personen kritisieren allerdings insbesondere die Formulierung eines Lernziels auf Seite 20, das ihrer Meinung nach nicht zum inhaltlichen Schwerpunkt passe. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass der vierte inhaltliche Schwerpunkt des Moduls SKK-L-03 (Tod und Trauer) nicht mit dem dazu angegebenen Lernziel zur Entstehung und Symptomatik von Traumata übereinstimme.

Relevanz der Themen: Die Mehrheit der Teilnehmenden bewertet die Relevanz der behandelten Themen als hoch: Sieben Personen stufen die Themen als „sehr relevant“ ein, drei weitere als „relevant“, während eine Person die Relevanz nur als mäßig empfindet. Zusätzlich äußern drei Teilnehmende ergänzend über die Kommentarfunktion, dass Krisen und Notfälle im Schulalltag unausweichlich sind, weshalb Lehrkräfte darauf vorbereitet sein sollten – sowohl in Bezug auf ihr eigenes Handlungspotenzial als auch hinsichtlich des Wissens um wichtige Ansprechpersonen innerhalb der Schule.

Außerdem wird kritisch hinterfragt, ob angehende Lehrkräfte angesichts der Vielzahl an Lerninhalten während ihrer Ausbildung überhaupt über die nötigen kognitiven Ressourcen für zusätzliche Angebote verfügen.

Wissenschaftliche Fundierung: Dieser Aspekt wird von den meisten Befragten als positiv eingeschätzt. Fünf Personen bewerten sie als „sehr gut“, drei weitere als „gut“. Eine Person hinterlässt eine Anmerkung und weist darauf hin, dass eine Expertenbefragung eher als „praktische Fundierung“ denn als „wissenschaftliche Fundierung“ zu verstehen sei.

Anwendbarkeit: Zur Anwendbarkeit des Ausbildungskonzeptes gaben weniger Teilnehmende (sieben Personen) ihre Einschätzung an. Eine Person bewertet die Anwendbarkeit als „sehr gut“, während vier weitere sie als „gut“ einschätzen. Eine Person stuft sie als „eher weniger“ anwendbar ein. Ein weiterer Teilnehmer hinterlässt eine Anmerkung und weist darauf hin, dass ihm die zeitlichen Ressourcen in der zweiten Ausbildungsphase nicht bekannt sind.

Berücksichtigung der Bedürfnisse: Die Berücksichtigung der Bedürfnisse wird von den Teilnehmenden überwiegend positiv bewertet. Drei Personen empfinden sie als „sehr deutlich“, fünf weitere als „deutlich“, während ein Teilnehmer sie als „geht so“ einstuft. Zudem äußern sich drei Teilnehmende mit weiterführenden Anmerkungen: Eine Person hebt hervor, dass die wissenschaftlichen Vorüberlegungen und Studien die spezifischen Bedürfnisse gut verdeutlichen, die Bedeutung von Wissen, Handlungskompetenz, Selbstwirksamkeitserfahrungen und insbesondere Selbstfürsorge betonen, die im Lehrberuf eine zentrale Rolle spielt. Ein weiterer Kommentar verweist ergänzend auf Unterschiede zwischen Schularten und Bundesländern.

Förderung der Reflexion: Die Mehrheit der Teilnehmer bestätigt, dass die Ausbildungsinhalte zur Förderung der Reflexion beitragen können. Acht Teilnehmer bejahten dies, während zwei eine eher neutrale Antwort „geht so“ geben. Zwei Experten fügen ergänzend hinzu, dass der Praxisbezug der Fortbildung – mit konkreten Beispielen aus dem schulischen Alltag – extrem wichtig sei und dass nach Abschluss der Fortbildung ein weiterer Termin angeboten werden könnte, um offene Fragen zu klären und eine unterstützende Reflexion zu ermöglichen.

Nachhaltigkeit: Die Bewertungen zur Nachhaltigkeit fallen überwiegend positiv aus. Vier Teilnehmende bezeichnen die Inhalte des Konzeptes als „sehr nachhaltig“, während drei sie als „nachhaltig“ einstufen. Eine weitere Person bewertet die Nachhaltigkeit hingegen als „mittelmäßig“ und zwei Teilnehmende gaben zusätzliche Anmerkungen: Ein Experte schlägt vor, im Laufe einer „Lehrkräfte-Karriere“ eine kompakte Auffrischung anzubieten, insbesondere wenn das Erlernte selten angewendet wird. Die zweite Person betont, dass Wissen durch praktische Erfahrung besser verankert bleibt und eine Fortbildung für erfahrene Lehrkräfte möglicherweise nachhaltiger wäre.

Inhalte der Module: Die Bewertungen der Inhalte der einzelnen Module zeigen eine überwiegend positive Resonanz (Tabelle 54). Allerdings haben nicht alle elf Teilnehmer zu jedem der sechs Module eine Bewertung abgegeben.

SKK-L-01: Sieben Personen bewerten das Modul mit „Sehr gut“, drei Teilnehmer mit „Gut“ und ein Teilnehmer mit „mittel“.

SKK-L-02: Sechs Teilnehmer bewerten das Modul mit „Sehr gut“, zwei Personen mit „Gut“ und eine Person mit „Weniger gut“.

SKK-L-03: Sechs Teilnehmer bewerten das Modul mit „Sehr gut“, zwei Personen mit „Gut“ und zwei weitere Personen mit „Weniger gut“.

SKK-L-04: Vier Teilnehmer bewerten das Modul mit „Sehr gut“, vier weitere Personen mit „Gut“ und zwei Teilnehmer mit „Weniger gut“.

SKK-L-05: Dieses Modul bewerteten vier der teilnehmenden Experten mit „Sehr gut“, vier weitere mit „Gut“, eine Person mit „Mittel“ und ein weiterer Teilnehmer mit „Weniger gut“.

SKK-L-06: Insgesamt fünf Teilnehmer gaben an, das Modul als „Sehr gut“ einzustufen, vier Personen bewerteten es mit „Gut“ und eine Person mit „Weniger gut“.

Tabelle 54

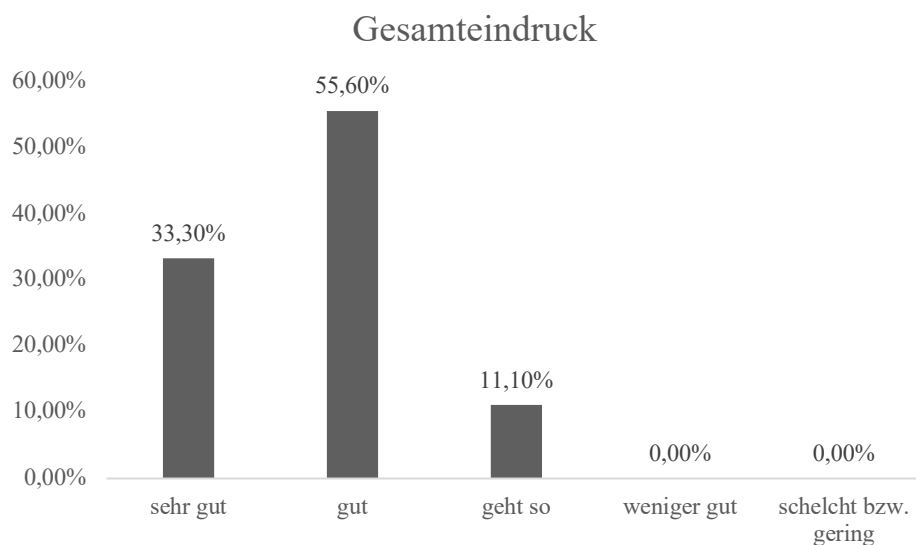
Inhalt der Module

Modul	N	Sehr gut	Gut	Mittel	Weniger gut	Schlecht	Keine Bewertung
SKK-L-01	11	7	3	1	-	-	-
SKK-L-02	10	6	2	-	1	-	2
SKK-L-03	11	6	2	-	2		1
SKK-L-04	11	4	4	-	2		1
SKK-L-05	11	4	4	1	1		1
SKK-L-06	11	5	4	-	1		1

Gesamteindruck: Der Gesamteindruck des Ausbildungskonzepts ($N = 9$) wird überwiegend positiv bewertet (siehe Abbildung 18). Drei Teilnehmer stufen ihn als „sehr gut“ ein, fünf als „gut“ und eine Person bewertet ihn mit „geht so“.

Abbildung 18

Gesamteindruck Ausbildungskonzept SKK-L



Verbesserungsvorschläge

Zum Abschluss der Onlinebefragung wurden die Teilnehmenden dazu aufgefordert, weitere Verbesserungsvorschläge für das Ausbildungskonzept SKK-L zu geben. Zwei Personen äußerten hierzu konkrete Anregungen.

Eine Person betont die Relevanz aller Inhalte, plädiert jedoch für eine verpflichtende Ausbildung in diesem Bereich mit reduzierter Stundenzahl, um die Umsetzung wahrscheinlicher zu machen. Zudem wird empfohlen, biografische Erfahrungen der Teilnehmenden stärker einzubeziehen, da sowohl Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst als auch Seiteneinsteigende oft selbst belastende Erlebnisse mitbringen. Darüber hinaus sollten regelmäßige Auffrischungs- und Reflexionsrunden von 90 Minuten bis drei Stunden einmal jährlich stattfinden – idealerweise in Verbindung mit der verpflichtenden Erste-Hilfe-Auffrischung.

Ein weiterer Vorschlag zielt auf inhaltliche und organisatorische Aspekte ab. Inhaltlich wird eine klarere Abgrenzung zwischen Krisenmanagement und Krisenintervention sowie zwischen systemischen und persönlichen Krisen angeregt. Außerdem sollte die Rollenklarheit für alle Teilnehmenden eines Ausbildungsmoduls gestärkt werden, indem deutlicher herausgearbeitet wird, welche Aufgaben Lehrkräfte übernehmen und welche sie an andere Stellen abgeben können. Auch die kollegiale Unterstützung sollte stärker thematisiert werden.

Auf organisatorischer Ebene wird die Frage aufgeworfen, wer am Ende das Konzept in der Praxis umsetzen und die Verantwortung dafür tragen soll. Dafür seien erfahrene Praktiker notwendig, weshalb geklärt werden müsste, wie diese in die Lehrkräfteausbildung eingebunden werden können. Schließlich wird die Überlegung angestellt, ob das Konzept möglicherweise besonders für die Schulung zukünftiger Schulleitungen geeignet wäre.

Weitere Anmerkungen zum Ausbildungskonzept

Vier Experten – darunter ein Notfallpsychologe aus Deutschland, ein Notfallpsychologe aus Österreich sowie zwei Schulpsychologen aus Deutschland – gaben schriftliches Feedback zum Konzept in Form einer E-Mail. Ihre Anmerkungen bezogen sich auf verschiedene inhaltliche und strukturelle Aspekte.

Einer der befragten Experten kritisiert, dass die Zielgruppe des Konzepts nicht klar definiert sei. Es sei wichtig, diese explizit zu benennen, um Missverständnisse zu vermeiden. Zudem sollten die wissenschaftlichen Grundlagen sowie die zugrundeliegenden Projekte ausführlicher erläutert werden. Darüber hinaus wird angeregt, die Darstellung der Ergebnisse der Studien 1 und 2 auf den Seiten 6 und 7 des Konzepts zu präzisieren und den Bezug zu den Forschungsfragen deutlicher herauszuarbeiten. Auch auf Seite 10 bedürfe es einer Erklärung, warum die Verweise auf das HLbG und die HLbGDV ergänzt wurden.

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Beschreibung des Moduls SKK-L-02, in den Quellenangaben zu relevanten Themen – insbesondere zur Vulnerabilität von Kindern – ergänzt werden sollten.

Zudem wird für Seite 15 empfohlen, in der Beschreibung des Moduls SKK-L-03 eine präzisere Begriffswahl zu treffen. Statt allgemein von „Trauma“ zu sprechen, wäre es sinnvoller, die Begriffe „Traumafolgestörungen“ oder „Psychotraumatologie“ zu verwenden.

Ein weiterer Experte weist außerdem darauf hin, dass das Konzept bisher weitestgehend auf Wissenserwerb und Verstehen fokussiert sei, jedoch konkrete Handlungsanweisungen für den Notfall fehlten. Entscheidend sei es jedoch, dass Lehrkräfte nicht nur theoretische Grundlagen vermittelt bekommen, sondern auch praxisnah üben, wie sie in Krisensituationen angemessen handeln. Dazu gehören sicheres und ruhiges Auftreten, Strukturierung chaotischer Situationen, der Umgang mit Angst und Verzweiflung sowie das Stellen gezielter Fragen. Diese praktischen Fähigkeiten könnten vor allem in Präsenzs Schulungen vermittelt und durch realitätsnahe Übungen gefestigt werden. Ohne diesen praktischen Bezug bestehe die Gefahr, dass sich Teilnehmende zwar informiert, aber nicht ausreichend vorbereitet oder handlungsfähig fühlen.

Ein weiterer genannter Aspekt bezieht sich die Anzahl der Lerneinheiten. Ein Experte gibt zu bedenken, dass der Umfang des Konzepts für den Vorbereitungsdienst zu groß sei und daher reduziert werden sollte. Um die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden hochzuhalten, wird außerdem empfohlen, verstärkt praxisnahe Beispiele aus dem schulischen Alltag einzubauen.

Zusammenfassend verdeutlichen die Gesamtergebnisse des Expertenratings, dass das Ausbildungskonzept eine wertvolle Basis für die Professionalisierung von Lehrkräften bietet, jedoch an mehreren Stellen weiterentwickelt werden sollte. Eine stärkere Verknüpfung von Theorie und Praxis, klarer definierte Zielgruppen, eine Klärung der Verantwortlichen und Ausbildenden sowie eine praxisnahe und kompakte Gestaltung sind wichtige Schritte, um die Wirksamkeit und Umsetzbarkeit der Fortbildung zu verbessern.

6.6 Diskussion

Nachfolgend werden die Ergebnisse des Expertenratings zum Ausbildungskonzept SKK-L kritisch reflektiert und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Weiterentwicklung des Konzepts diskutiert. Die folgenden Aspekte zählen zu den zentralen Ergebnissen des Expertenratings:

Aufbau des Konzepts: Die Mehrheit der Teilnehmenden empfindet die Anzahl der Module als „genau richtig“, während einige eine gestraffte Struktur bevorzugen. Dies wirft die Frage auf, inwiefern eine Reduzierung der Module ohne inhaltliche Einbußen möglich wäre. Besonders im Kontext der stark begrenzten zeitlichen Ressourcen von Lehrkräften stellt sich die in diesem Zusammenhang die Herausforderung, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen inhaltlicher Tiefe und zeitlicher Umsetzbarkeit zu finden. Einige Experten schlagen vor, die Module flexibler zu gestalten oder auf zwei Hauptmodule zu konzentrieren: Dies könnte zwar die Teilnahmebereitschaft der angehenden Lehrkräfte erhöhen, birgt jedoch das Risiko, dass einige wesentliche Inhalte zu stark gekürzt oder verdichtet würden. Daher wäre zu überlegen, ob eine modulare Wahlfreiheit – beispielsweise durch Basis- und Vertiefungsmodule – eine sinnvolle Alternative darstellen könnte. Zudem divergieren die Meinungen hinsichtlich des Zeitumfangs: Während einige Experten kürzere Sitzungen befürworten, könnte dies die Möglichkeit zur intensiven Auseinandersetzung mit den Themen einschränken.

Eine mögliche Lösung wäre die Einführung von asynchronen Lernanteilen oder kompakten Online-Modulen, die Lehrkräfte zeitlich flexibler in ihren schulischen Arbeitsalltag integrieren können. Diese unterschiedlichen Perspektiven verdeutlichen, dass eine klare Abwägung zwischen Flexibilität und inhaltlicher Qualität erforderlich ist. Eine weiterführende Evaluation könnte klären, welche Struktur sowohl praktikabel als auch inhaltlich zielführend ist.

Inhalte: Die Relevanz der Themen der sechs Module wurden überwiegend als „sehr relevant“ bewertet, was für eine inhaltliche Ausrichtung spricht, die den tatsächlichen Bedarf von Lehrkräften trifft. Allerdings werfen die geäußerten Bedenken über die begrenzten Ressourcen von Lehrkräften in Ausbildung eine zentrale Frage auf: Wie kann das Konzept so gestaltet werden, dass es trotz hoher Relevanz auch realistisch in bestehende Ausbildungsstrukturen integriert werden kann? Eine mögliche Lösung könnte auch diesbezüglich eine Differenzierung in Pflicht- und Wahlmodule bzw. Basis- und Vertiefungsmodule sein. Die Zielsetzung des Konzeptes Mehrheit bewerten die Experten mehrheitlich als „gut“ oder „sehr gut“, wobei es ergänzende Kritik an einzelnen Lernzielen gab, die nicht korrekt formuliert wurden. Dies legt nahe, dass hier eine genauere Abstimmung auf die praktische Umsetzbarkeit und Messbarkeit der Lernziele erforderlich ist. Besonders im Hinblick auf die Anwendung in unterschiedlichen schulischen Kontexten könnte eine präzisere Definition der angestrebten Kompetenzen dazu beitragen, die Akzeptanz und Wirksamkeit des Programms zu erhöhen. Ein weiterer Diskussionspunkt ergibt sich aus der Bewertung der wissenschaftlichen Fundierung: Während diese insgesamt als positiv eingeschätzt wurde, hinterfragt ein Experte die Aussagekraft der Expertenbefragung als wissenschaftliche Methode. Diese Rückmeldung wirft die Frage auf, ob zusätzliche empirische Untersuchungen erforderlich sind, wie z. B. durch eine begleitende Evaluationsstudie mit quantitativen und qualitativen Methoden, um die Wirksamkeit des Konzepts noch fundierter belegen zu können.

Die Nachhaltigkeit der Inhalte wurde von allen Experten durchweg positiv bewertet, ergänzt durch die Empfehlung, Auffrischkurse und einen stärkeren Praxisbezug zu integrieren. Dies legt nahe, dass die Module des Ausbildungskonzepts nicht als einmalige Maßnahme, sondern als fortlaufender Lernprozess konzipiert werden sollten. Dabei wäre zu diskutieren, ob eine Kombination aus Präsenzveranstaltungen, digitalen Selbstlernmodulen und regelmäßigen Supervisionstreffen langfristig die wirkungsvollste Strategie darstellt. Die insgesamt gute Bewertung der Anwendbarkeit wird durch Unsicherheiten bezüglich der verfügbaren Ressourcen relativiert, was darauf hinweist, dass neben inhaltlichen Aspekten auch strukturelle Rahmenbedingungen eine entscheidende Rolle für die Umsetzbarkeit des Ausbildungskonzepts spielen. Eine mögliche Weiterentwicklung des Konzepts könnte daher darauf abzielen, Multiplikatorenschulungen anzubieten oder die Bereitstellung flexibler Zeitkontingente für Fortbildungen zu fördern.

Verpflichtung oder Freiwilligkeit: Die Rückmeldungen hierzu zeigten unterschiedliche Meinungen zur Verbindlichkeit der Module. Ein erheblicher Teil der Teilnehmenden spricht sich für eine verpflichtende Teilnahme an den Ausbildungsmodulen aus, wohingegen von anderen eine differenzierte Lösung bevorzugt wird, bei der nur bestimmte Basismodule obligatorisch sind. Eine mögliche Anpassung wäre daher, ein ausgewähltes Basismodul verpflichtend zu gestalten und ergänzende Inhalte als Wahlpflichtangebote zu konzipieren.

Dies würde eine bedarfsgerechte Weiterbildung ermöglichen, ohne die zeitlichen Ressourcen der Lehrkräfte übermäßig zu beanspruchen.

Praxisbezug und Anwendbarkeit: Die meisten Experten bewerten das Konzept insgesamt positiv, machen aber auch Verbesserungsvorschläge zur Straffung und stärkeren Praxisbezug, wobei besonders die Aspekte Relevanz der Themen, flexiblere Zeitfenster und Nachhaltigkeit betont werden. Um diese Anregungen aufzunehmen, sollten vermehrt interaktive Formate wie Rollenspiele, Fallstudien oder simulationsgestützte Trainings integriert werden, was sowohl die Anwendbarkeit als auch die Nachhaltigkeit des Konzeptes verbessern kann.

Nachhaltigkeit und Reflexion: Mehrere Experten heben hervor, dass regelmäßige Auffrischungen und Reflexionsangebote weiter gestärkt werden könnten. Dies könnte u. a. dazu beitragen, dass teilnehmende Lehrkräfte in weiteren Ausbildungsveranstaltungen ihre Erfahrungen aus der Praxis mit den Inhalten des Konzepts verknüpfen und weiter vertiefen könnten.

Das Ausbildungskonzept SSK-L wurde anhand der Ergebnisse überarbeitet und eine neue Fassung des Konzeptes erstellt (siehe Anhang „Überarbeitetes Ausbildungskonzept SKK-L“). Überarbeitet wurden einzelne Formulierungen in den Textbausteinen, das fehlerhafte Lernziel 4 auf S. 20 korrigiert und folgendes ergänzend hinzugefügt:

- Seite 2 erhält nun einen ergänzenden Hinweis darauf, dass das vorliegende Ausbildungskonzept lediglich Auszüge der vorangegangenen Studien umfasst
- Zielgruppe bzw. Adressaten des Ausbildungskonzeptes
- Fehlende Quellenangaben
- Ein abschließender Hinweis zum Zeitumfang auf Seite 17.

Nicht umgesetzte Anpassungen im Ausbildungskonzept: Insgesamt konnten zahlreiche, wertvollen Rückmeldungen aus dem Expertenrating gewonnen werden, wovon einige vorgeschlagene Änderungen allerdings vorerst nicht in das Ausbildungskonzept integriert werden. Dies betrifft insbesondere strukturelle Anpassungen wie die Veränderung der Anzahl der Module als auch die Neugestaltung des Zeitumfangs. Eine Reduktion oder Umstrukturierung der Module erfordert grundlegende Änderungen am Gesamtkonzept, die mit den ursprünglichen Zielen und Rahmenbedingungen nicht vereinbar gewesen wären. Auch die ausführliche Darstellung der wissenschaftlichen Forschungsarbeiten, einschließlich der theoretischen Grundlagen sowie der Ergebnisse aus Studie I und Studie II, wurde zugunsten eines begrenzten Umfangs bewusst nicht aufgenommen. Allen Interessierten steht jedoch ergänzend die vorliegende Forschungsarbeit in ihrer Gesamtversion zur Verfügung. Ein weiterer nicht umgesetzter Punkt betrifft die explizite Benennung der zuständigen Verantwortlichen als auch der Experten für die Durchführung der Ausbildungsmodule, da diese noch nicht feststehen kann. Außerdem wurden auch inhaltliche Veränderungen der einzelnen Module nicht in das finale Konzept übernommen, da dieses zunächst in der Praxis erprobt und evaluiert werden sollte. Dennoch wurden die Rückmeldungen hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung sorgfältig geprüft und können in zukünftige Überarbeitungen einfließen.

7. Zusammenfassung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse von Studie 1 (Kapitel 3), Studie 2 (Kapitel 4) und Studie 3 (Kapitel 6) zusammengeführt (Kapitel 7.1). Anschließend folgt die Diskussion der Ergebnisse dieser Forschungsarbeit, einschließlich offener Forschungsfragen und Limitationen (Kapitel 7.2). Abschließend gibt Kapitel 7.3 einen Ausblick und bietet Handlungsempfehlungen für die Weiterführung der vorliegenden Forschung.

7.1 Gesamtergebnis

Das vorrangige Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit war es, zunächst anhand theoriegeleiteter Grundgedanken sowie einer wissenschaftlich fundierten Bedarfsanalyse (Experteninterviews und Befragung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst) die erforderlichen Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Krisenkompetenz für Lehrkräfte zu ermitteln. Für diese Bedarfsanalyse wurden zwei geeignete Erhebungsinstrumente (Studie 1: Interviewleitfaden; Studie 2: Fragebogen) konzipiert, erprobt und für Studie 2 auch validiert. Im zweiten Schritt sollen aus den Ergebnissen der zwei durchgeführten Bedarfsanalysen geeignete Maßnahmen entwickelt werden, die zur Professionalisierung der Lehrkräfte in Bezug auf ihre Krisenkompetenz beitragen können. Als zentrales Ergebnis wird ein Ausbildungskonzept für hessische Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) vorgestellt, welches als zusätzliches Ausbildungsangebot für LiV in Hessen zur Verfügung stehen kann.

Im Folgenden werden die Gesamtergebnisse der drei durchgeführten Studien, orientiert an den zugrundeliegenden Forschungsfragen, dargestellt. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen dazu beitragen, gezielte Aus- und Fortbildungskonzepte zur Professionalisierung der Lehrkräfte zu entwickeln, um ihre schulischen Krisenkompetenzen zu stärken und ihre Resilienz zu fördern.

Fragestellung I: *Inwiefern wird in der hessischen Lehrerbildung (Phase 1 und 2) die Entwicklung einer Krisenkompetenz für angehende Lehrkräfte angestrebt und gefördert?*

Zunächst wurden die Einschätzungen der befragten Expertinnen und Experten aus Studie 1 herangezogen, um die erste Fragestellung beantworten zu können. Obwohl die konkrete Fragestellung nicht explizit in den Interviews gestellt wurde, lassen sich dennoch relevante Aussagen der Experten zusammenfassen, die zur Beantwortung der vorliegenden Fragestellung beitragen.

Eingangs wurden die Experten nach ihrer Einschätzung zur Häufigkeit schulischer Notfälle und Krisen gefragt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich laut Angaben der Befragten kleinere Notfälle (fast) täglich, größere Notfälle und Krisen eher selten ereignen. Die Mehrheit der im Rahmen der ersten Studie befragten Expertinnen und Experten bewertet die Förderung professionalisierter Krisenkompetenzen bei Lehrkräften im Vorbereitungsdienst als insgesamt zu gering und bisher unzureichend (siehe Kapitel 3). Vier der zehn Befragten heben ausdrücklich hervor, dass die Entwicklung von Krisenkompetenzen bereits während der Ausbildungsphase gezielt unterstützt werden sollte.

Zudem wurde empfohlen, regelmäßige Aus- oder Fortbildungsangebote zur schulischen Krisenintervention für LiV verfügbar zu machen. Weiterhin wurde von mehreren Experten vorgeschlagen, diesen Themenschwerpunkt in beide Ausbildungsphasen der Lehrkräfte – in Form von Fort- und Weiterbildungen – einzubinden, um die Krisenkompetenz der Lehrkräfte zu fördern. Außerdem forderten die befragten Expertinnen und Experten, dass feste Strukturen für das schulische Krisenmanagement etabliert werden müssten. Betont wurde auch, dass die Förderung einer professionellen Haltung der Lehrkräfte im Umgang mit Krisen essenziell ist, um Notfälle zu erkennen und professionell darauf reagieren zu können.

Die Einschätzungen der Experten verdeutlichen, dass diese die Entwicklung weiterer Maßnahmen zur Förderung der Krisenkompetenzen in der Lehrerbildung empfehlen. Die inhaltsanalytische Auswertung der Experteninterviews und deren Ergebnisse führten zur Bestätigung der Annahme, dass die Förderung der Entwicklung professionalisierter Krisenkompetenzen bei LiV bislang nicht ausreichend und demzufolge weiterzuentwickeln ist. Außerdem wurden Teilergebnisse der ersten Studie zur Herleitung einiger Items der Onlinebefragung verwendet (in Teil 2: Items zu *Erfahrungen und Vorwissen* und in Teil 4: Items zu *Krisenkompetenzen*).

Neben den Berufserfahrungen der Experten konnten zur Beantwortung der ersten Fragestellung konnten v. a. die Ergebnisse der zweiten Studie herangezogen werden. Mittels einer Onlinebefragung wurden insgesamt 145 hessische Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst zu ihrem Vorwissen und ihren Erfahrungen in Bezug auf schulische Notfälle und Krisen sowie zu ihren persönlichen Stressbewältigungsstrategien und Krisenkompetenzen befragt. Die Ergebnisse der Befragung (siehe Kapitel 4) zeigen u. a. die persönlichen Einschätzungen der LiV in Bezug auf ihre persönliche Vorbereitung auf schulische Krisen, welche als Teilergebnis zur Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen werden können. 42 % der Befragten gaben an, bereits Erfahrungen mit schulischen Notfällen und Krisen gemacht zu haben, 17 % kennen das schulische Krisenteam und 20 % wissen über dessen Aufgaben Bescheid. Lediglich 2 % der LiV schätzen ihr persönliche Vorbereitung auf schulischen Krisen auf einer drei-stufigen Antwortskala („gut“, „mittel“, schlecht) mit „gut“ ein, 46 % mit „mittel“ und 52 % mit „schlecht“. Die Einschätzungen der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst zu ihrem Grundwissen über schulische Krisenintervention sind schulformübergreifend ähnlich, wobei zukünftige Grundschullehrkräfte ihre Handlungsfähigkeit in akuten Krisensituationen am höchsten (53,3 %) und zukünftige Lehrkräfte der Sekundarstufe II am niedrigsten (38,5 %) bewerten.

Die Zusammenführung der relevanten Ergebnisse aus Studie 1 und Studie 2 bestätigt die Annahme, dass eine Weiterentwicklung geeigneter Maßnahmen zur Förderung der Krisenkompetenzen von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst sinnvoll und notwendig ist.

Unterfrage I: *Inwiefern fühlen sich angehende Lehrkräfte sicher und professionell im Umgang mit schulischen Notfällen und Krisen?*

Diese Fragestellung konnte anhand der Ergebnisse der ersten und der zweiten Studie beantwortet werden.

Aus den Ergebnissen der Experteninterviews in Studie 1 geht hervor, dass die Professionalität der Lehrkräfte im Umgang mit schulischen Notfällen und Krisen als eher gering bewertet wird, weshalb eine umfassende Professionalisierung als dringend angesehen wird. Präventive Maßnahmen sollten nach Meinung der Interviewpartner verpflichtend für alle Schulen und Lehrkräfte umgesetzt werden. Als größtes Hindernis für die Etablierung von Maßnahmen zur Förderung der Krisenkompetenzen wurde mehrfach der Faktor „Zeitmangel“ genannt, da Lehrkräfte in der Ausbildung und im Schulalltag bereits stark belastet seien. Subjektive Wahrnehmungen und persönliche Betroffenheit beeinflussen laut Experten das Verhalten der Lehrkräfte im Krisenfall zudem erheblich und können zu Überforderung führen, weshalb die Entwicklung von Krisenkompetenzen auch ihre Grenzen habe. Zudem wurden „deutliche Unterschiede“ im Umgang der Lehrkräfte mit herausfordernden Ereignissen festgestellt.

Die zweite Studie (siehe Kapitel 4) erfasste in Teil IV der Befragung u. a. die Einschätzungen der befragten Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst bezüglich ihrer schulischen Krisenkompetenzen (SKK-L). Neben den bereits o. g. Einschätzungen der persönlichen Vorbereitung auf schulische Notfälle und Krisen dienen insbesondere die Ergebnisse der in der Befragung der LiV zur Ermittlung der Einschätzung ihrer Krisenkompetenzen benutzten „SKK-L“-Skalen zur Beantwortung der vorliegenden Fragestellung. Die Befragungsergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte sich mehrheitlich in der Lage sehen, psychische Belastungen und Stressreaktionen bei ihren Schülerinnen und Schülern wahrzunehmen, jedoch recht unsicher bei der Unterscheidung zwischen vorübergehendem und anhaltendem Stress sind. Während die Krisenkompetenz zur „*Beruhigung von Schülerinnen und Schülern*“ und das „*Vermitteln von Sicherheit in Krisensituationen*“ als relativ hoch ($M \geq 4.0$; Bewertungsskala: 5-stufige Likert-Skala von „1 = stimme gar nicht zu“ bis „5 = stimme voll zu“) eingeschätzt werden, fühlen sich viele Lehrkräfte unzureichend auf akute Krisensituationen vorbereitet. Die „*Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern*“ wird von den Befragten insgesamt als aufmerksam, offen und einfühlsam bewertet, wohingegen Unsicherheiten in der „*Kommunikation mit Eltern*“ sowie in der „*Nutzung und Vermittlung außerschulischer Unterstützungsangebote*“ bestehen. Hinsichtlich ihrer „*Selbstfürsorge*“ schätzen die teilnehmenden LiV insbesondere ihre Reflexionsfähigkeit als besondere Stärke ein, wohingegen in der klaren „*Kommunikation eigener Bedürfnisse und Grenzen gegenüber Schüler:innen, Eltern und Kolleg:innen*“ noch Entwicklungschancen gegeben sind.

Die Ergebnisse aus Studie 1 und Studie 2 verdeutlichen, dass zusätzliche Maßnahmen zur Förderung der Krisenkompetenzen von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (LiV) notwendig sind, um ihre Handlungssicherheit in Krisensituationen gezielt zu verbessern.

Als weiteres Ergebnis der zweiten Studie liegt nun ein valides, reliables Messinstrument – der Fragebogen SKK-L – vor, das zur Erfassung von Erfahrungen und Vorwissen zu schulischen Notfall- und Krisensituationen, Stressbewältigungsstrategien und Krisenkompetenzen von Lehrkräften eingesetzt werden kann (siehe Anhang H). Desiderate und Limitationen zum Fragebogen werden in Kapitel 7.2 aufgeführt.

Fragestellung II: *Wie können hessische Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst auf schulische Notfälle und Krisen vorbereitet werden? Was benötigen Lehrkräfte in ihrer Ausbildung, um die Entwicklung/Weiterentwicklung ihrer professionellen Handlungs- und im Speziellen auch Krisenkompetenzen zu erreichen?*

Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung, die den Schwerpunkt des vorliegenden Forschungsvorhabens bildet, wurden zunächst die relevanten Ergebnisse aus den Studien 1 und 2 sowie weiterer theoretischer Erkenntnisse und Überlegungen zusammengefasst. Auf dieser Grundlage wurde das Ausbildungskonzept SKK-L entwickelt, das aus sechs Modulen zur Förderung schulbezogener Krisenkompetenzen bei Lehrkräften besteht (siehe Kapitel 5). Der erste Entwurf des Konzepts wurde im Rahmen der dritten Studie (Expertenrating) überprüft und überarbeitet (siehe Kapitel 6). Die finalisierte Version des Ausbildungskonzepts wurde anschließend den Experten erneut vorgelegt und ohne weitere Anpassungen abgeschlossen. In Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit sind alle Überlegungen und Schritte der Konzeptentwicklung bereits dargestellt worden. Die detaillierte und vollständig überarbeitete Fassung des Ausbildungskonzept SKK-L ist als Anhang „Überarbeitetes Ausbildungskonzept SKK-L“ der Arbeit beigelegt.

Im Folgenden werden die zentralen Inhalte des Ausbildungskonzeptes SKK-L erläutert. Einleitend wird der Hintergrund des Forschungsprojektes sowie des Ausbildungskonzeptes, eine kompakte Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstandes sowie ein Überblick zu den durchgeführten Studien 1 und 2 gegeben. Darauf folgen die aus den Studien abgeleiteten Handlungsempfehlungen und eine Beschreibung der Zielgruppe und der Zielsetzung des Konzeptes. Den Hauptteil bildet die Herleitung der sechs Module, gefolgt von einer strukturierten Übersicht der jeweiligen Modulinhalte, Lernziele und Kompetenzbereiche.

Diese Übersicht gliedert sich wie folgt:

- SKK-L-01: Grundlagen schulischen Krisenmanagements
- SKK-L-02: Kinder in Notfällen
- SKK-L-03: Auswirkungen von Notfallereignissen
- SKK-L-04: Interdisziplinäre Zusammenarbeit im Bereich der Nachsorge / Monitoring nach Notfällen und Krisen in der Schule
- SKK-L-05: Kommunikation mit Eltern und Erziehungsberechtigten
- SKK-L-06: Selbstfürsorge und Resilienz

Abschließend folgen Literaturangaben und einige didaktische Kommentierungen zur Durchführung der Module. Das Ausbildungskonzept SKK-L stellt ein zentrales Ergebnis dieser Forschungsarbeit dar und wird im anschließenden Diskussionsteil hinsichtlich seiner Relevanz, Wirksamkeit und möglicher Weiterentwicklungen reflektiert.

Unterfrage II: *Wie kann die Resilienz des Bildungswesens durch eine Entwicklung der professionellen Krisenkompetenz bei angehenden Lehrkräften nachhaltig gesteigert werden?*

Im Rahmen der ersten Studie wurden die Experten gefragt, wie nach ihrer Einschätzung die Resilienz des Bildungswesens durch die Förderung der Krisenkompetenzen von Lehrkräften gesteigert werden kann. Nachfolgend werden die wesentlichen Aussagen der Interviewpartner zusammengefasst:

Präventive Maßnahmen: Durch die Etablierung fester Handlungsalgorithmen und klarer Strukturen kann die Resilienz der Lehrkräfte als auch der Schulen für den Umgang mit Notfällen und Krisen nachhaltig gestärkt werden. Dazu gehören u. a. eindeutig definierte Zuständigkeiten sowie handlungsfähige schulische Krisenteams, die ein professionelles Krisenmanagement gewährleisten. Die Verfügbarkeit von qualifiziertem Personal ist wesentlich, wobei präventive Maßnahmen an die jeweilige Schulform angepasst werden sollten. Ein konkretes Beispiel für eine hilfreiche Ressource ist der Notfallordner „Handeln in Krisenlagen“ des Landes Hessen. Zudem sollte die Expertise der Schulpsychologie genutzt werden, die durch regelmäßige Schulungen zur Krisenintervention die Kompetenzen von Lehrkräften stärken. Laut Aussagen der Experten tragen präventive Maßnahmen nicht nur zur effektiven Krisenbewältigung bei, sondern vermitteln auch ein Gefühl der Sicherheit. Eine mögliche Umsetzung könnte die Durchführung eines pädagogischen Tages zum Thema „Handeln in Krisen“ sein, um Lehrkräfte gezielt auf den Umgang mit Krisensituationen vorzubereiten.

Kontinuierliche Beratung und Begleitung der Lehrkräfte: Bereits in der Lehrkräfteausbildung sollte grundlegendes Wissen zur Krisenbewältigung vermittelt werden, um angehende Lehrkräfte frühzeitig auf herausfordernde Situationen vorzubereiten. Darüber hinaus sind laut Experten außerdem regelmäßige Supervisions- und Coachingangebote für Lehrkräfte sowie Schulleitungen essenziell, um eine langfristige professionelle Unterstützung zu gewährleisten. Auch kollegiale Fallberatungen stellen eine wertvolle Möglichkeit dar, um gemeinsam Lösungsstrategien zu erarbeiten und voneinander zu lernen. Ein zentraler Aspekt der professionellen Weiterentwicklung ist zudem die Selbstreflexion der Lehrkräfte, die regelmäßig geübt und in den schulischen Arbeitsalltag integriert werden sollte, um die persönliche Handlungskompetenz kontinuierlich zu stärken. In diesem Kontext ist auch der Begriff des „Reflective Practitioner“ (Schön, 1983) von Bedeutung, der auf die Notwendigkeit hinweist, dass Lehrkräfte nicht nur ihre Praxis regelmäßig reflektieren, sondern auch ihre eigene professionelle Entwicklung bewusst steuern. Indem sie ihre eigenen Erfahrungen hinterfragen und ihre Vorgehensweisen kritisch evaluieren, können sie ihre Fachkompetenz weiter ausbauen und ihre Reaktionen auf komplexe Herausforderungen im Schulalltag stetig verbessern. Ein guter Ansatz ist auch die in Hessen erfolgte Einführung eines Portfolios für Lehrkräfte, das über die gesamte Berufszeit zu führen ist und die persönliche Entwicklung dokumentiert.

Ganzheitlicher, umfassender Ansatz: Zwei der befragten Experten empfehlen eine Weiterentwicklung der schulischen Netzwerkarbeit, da die Arbeit in multiprofessionellen Teams für die Krisenbewältigung an Schulen notwendig sei.

Stärkung der individuellen und systemischen Resilienz: Da die Handlungsfähigkeit von Lehrkräften maßgeblich durch ihr individuelles, subjektives Erleben beeinflusst wird, ist es essenziell, gezielt an der persönlichen Resilienz zu arbeiten. Fortbildungsangebote der Schulpsychologie sollten daher aktiv genutzt werden, um Strategien für die individuelle Krisenbewältigung zu erlernen und zu vertiefen.

Ein wichtiger Aspekt ist zudem die gemeinsame Reflexion nach einer Notfall- oder Krisensituation im Rahmen der schulischen Nachsorge eines Ereignisses.

Durch das Prinzip „aus Krisen lernen“ können wertvolle Erfahrungen festgehalten und für zukünftige Herausforderungen genutzt werden, um nachhaltige Veränderungen und Weiterentwicklungen abzuleiten. Darüber hinaus sollte die Integration neuer Lehrkräfte in das schulische Krisenmanagement frühzeitig erfolgen und nicht vergessen werden, damit sie sich sicher im Umgang mit Krisensituationen fühlen und aktiv zur Resilienz des gesamten Systems beitragen können. Um die mittel- und langfristigen Auswirkungen eines Notfall- oder Krisenereignisses angemessen zu begleiten, sollte von Schulen ein langfristiges Monitoring eingeführt werden. Dies ermöglicht eine kontinuierliche Beobachtung, die Anpassung von Maßnahmen zur Krisenbewältigung und eine Weitervermittlung professioneller Unterstützungsangebote.

Eine professionelle Haltung der Lehrkräfte ist dabei essenziell, wozu wiederum insbesondere die Vermittlung von Grundwissen über schulische Krisenintervention bereits in die Lehrkräfteausbildung gehört. Dazu zählen Themen wie Psychische Erste Hilfe, Psychoedukation, typische Stressreaktionen sowie Maßnahmen zur Stressbewältigung und Supervision. Die Professionalisierung der Lehrkräfte sollte fachliche, methodische, personale und soziale Kompetenzen gleichermaßen umfassen. Zudem ist aus polizeilicher Sicht die Etablierung einer „Kultur des Hinsehens“ von großer Bedeutung, die sich auf alle Mitglieder der Schulgemeinde erstreckt. Eine enge und vertrauensvolle Beziehungsarbeit zwischen Lehrkräften und Schülern kann entscheidend für eine erfolgreiche Krisenbewältigung sein. Damit Fortbildungsangebote nachhaltig wirksam bleiben, sind praxisnahe Fallübungen besonders wertvoll, da sie eine direkte Anwendung des erlernten Wissens in realistischen Szenarien ermöglichen.

7.2 Gesamtdiskussion

Ziel dieser Forschungsarbeit war es, die Professionalisierung von hessischen Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (LiV) im Hinblick auf die Entwicklung ihrer Krisenkompetenz zu untersuchen, um entsprechende Implikationen für die Praxis abzuleiten und konkrete Handlungsempfehlungen für die Weiterentwicklung von Resilienzstrategien im schulischen Kontext formulieren zu können. Die Ergebnisse der drei durchgeführten Studien sollen dabei nicht nur in Bezug auf die konkrete Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst diskutiert, sondern auch hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Resilienz von allen Lehrkräften – unabhängig von ihrer Ausbildungsphase – und für die Resilienz des gesamten Bildungswesens reflektiert werden.

Die Literaturanalyse zeigt, dass Lehrkräfte zunehmend auffälliges Verhalten bei Schülerinnen und Schülern wahrnehmen (vgl. BiPsy-Monitor, 2025; Robert Bosch Stiftung, 2024). Dies macht eine intensive Auseinandersetzung mit der Frage erforderlich, wie Lehrkräfte bestmöglich auf solche Notfälle vorbereitet werden können. Statistiken belegen, dass Krisen und Notfälle an Schulen keine Ausnahme sind, sondern regelmäßig auftreten (z. B. Unfallkasse Hessen, 2022).

Positiv hervorzuheben ist, dass es bereits seit vielen Jahren etablierte Fortbildungsangebote zur schulischen Krisenintervention als auch einige Präventionsmaßnahmen zur Förderung der psychischen Gesundheit gibt. So bietet die Schulpsychologie Hessen u. a. gezielte Schulungen für Mitglieder schulischer Krisenteams an.

Seit 2006 existiert in Hessen zudem das SKIT-Team, das Schulen in Krisensituationen unterstützt. Allerdings fehlt es bislang an speziellen Angeboten für Lehrkräfte, die sich noch in der Ausbildung befinden.

Um Krisensituationen an Schulen wirkungsvoll zu bewältigen, werden umfassendere Konzepte benötigt, die insbesondere geeignete Präventionsmaßnahmen beinhalten. Diese Maßnahmen sollten nicht nur die akute Krisenintervention verbessern, sondern auch zur Gesunderhaltung und -förderung aller Mitglieder der Schulgemeinschaft beitragen (z. B. Darius et al., 2016; Klusmann, 2011; Schaarschmidt, 2005).

Diese Empfehlungen aus der Literaturanalyse decken sich mit den Ergebnissen der Experteninterviews (Studie 1). Daraus lässt sich folgern, dass präventive Maßnahmen und eine gezielte Vorbereitung der Lehrkräfte auf Krisensituationen essenziell sind, um langfristig die Resilienz der Schulgemeinschaft zu stärken.

Insbesondere die Schulung von Lehrkräften in Psychischer Erster Hilfe sowie die Implementierung fester Strukturen für Krisenprävention und -bewältigung werden als zentrale Handlungsfelder angesehen. Zudem betonen die befragten Expertinnen und Experten die Bedeutung interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen Schule, Schulpsychologie und externen Beratungsstellen. Ein gut etabliertes Netzwerk kann dabei helfen, frühzeitig präventive Maßnahmen zu ergreifen und im Krisenfall adäquat zu reagieren. Darüber hinaus wird deutlich, dass die Entwicklung professioneller Kompetenzen im Umgang mit Notfällen bereits während der Lehrkräfteausbildung stärker verankert werden sollte. Eine Integration dieser Themen in das Kerncurriculum und spezifische Fortbildungsangebote könnte dazu beitragen, Lehrkräfte besser auf herausfordernde Situationen im Schulalltag vorzubereiten und ihre Handlungssicherheit in Krisensituationen zu erhöhen.

Ein zentraler Bestandteil schulischer Krisenbewältigung sollte nach wissenschaftlichen Erkenntnissen (vgl. z. B. Karutz, 2024) die Psychische Erste Hilfe sein und als Basiskompetenz für alle Lehrkräfte etabliert werden, um in den ersten Stunden nach einem Notfall adäquat reagieren zu können. Da sich Schulen hinsichtlich Schulform, Lage, Größe und weiteren Faktoren stark unterscheiden, kann es kein einheitliches Konzept zum schulischen Krisenmanagement geben. Dennoch betont die Fachliteratur die Bedeutung präventiver Maßnahmen (z. B. Hatzichristiou et al., 2011; Hausmann, 2021; Karutz, 2020; Karutz, 2024; Lasogga & Gasch, 2011).

In der hessischen Lehrkräftebildung werden bereits zahlreiche Maßnahmen zur Entwicklung professioneller Kompetenzen gefördert, wozu auch der Bereich „Gesundheitsaspekte“ (Lehrkräfteakademie, 2024) zählt. Die Beratung und Reflexion komplexer beruflicher Handlungssituationen sind explizit im Kerncurriculum für die Ausbildung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (LiV) verankert, ebenso wie die Portfolioarbeit.

Es wäre daher empfehlenswert, die Weiterentwicklung der Krisenkompetenzen in das Kerncurriculum zu integrieren – beispielsweise durch eine Verankerung als eigener Schwerpunkt im Rahmen einer VINN-Veranstaltung (VINN = Innovieren in Unterricht und Schule mit dem Schwerpunkt bildungspolitisch relevanter Fragestellungen).

Die Curricula der hessischen Lehrerbildung bieten bereits die Möglichkeit, den Schwerpunkt „Schulische Krisenkompetenzen von Lehrkräften“ (SKK-L) zu integrieren. Dies wäre sinnvoll, da die Auseinandersetzung mit aktuellen Herausforderungen des Lehrkräfteberufs ohnehin Teil der Ausbildung ist. Modelle zur Professionalisierung von Lehrkräften fokussieren zunehmend die kontinuierliche, lebenslange Entwicklung. In diesem Kontext sollte auch die Reflexion von Krisenerfahrungen und deren Weiterentwicklungschancen eine größere Rolle spielen (Kaiser, 2007; Kaiser, 2011; Lausberg, 2007; Mangelsdorf, 2020).

Zudem wurde deutlich, dass die Notwendigkeit einer systematischeren, umfassenderen Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich schulbezogener Krisenkompetenzen für die weitere Stärkung der Resilienz der Lehrkräfte und des gesamten Bildungswesens gegeben ist. Diese Ergebnisse decken sich mit Teilergebnissen der durchgeführten Experteninterviews (Studie 1). Die befragten Experten betonten die Notwendigkeit, Lehrkräfte bereits in der Ausbildung systematisch auf den Umgang mit schulischen Notfällen und Krisen vorzubereiten und ihnen bereits im Rahmen ihrer Ausbildung praxisnahe Handlungskompetenzen zu vermitteln. Besonders hervorgehoben wurde zudem die Bedeutung interdisziplinärer Zusammenarbeit, klarer, fester Handlungsstrukturen und einer verstärkten Sensibilisierung für die psychischen Belastungen der Kinder und Jugendlichen. Daher wäre es zielführend, bestehende Strukturen der hessischen Lehrerbildung gezielt um weitere Inhalte zur Entwicklung professionalisierter Krisenkompetenzen für die schulischen Krisenbewältigung zu erweitern und innovative, niedrigschwellige Fortbildungsangebote für bereits tätige Lehrkräfte zu schaffen. Die in diesem Bereich geschulten Lehrkräfte könnten ihr Wissen und ihre Kompetenzen wiederum als Multiplikatoren an ihren Schulen einbringen. Auf diese Weise könnte langfristig eine stabile Krisenkultur in Schulen etabliert werden, die nicht nur auf akute Notfälle vorbereitet ist, sondern auch präventiv zur psychischen Gesundheit und Resilienz aller Mitglieder der Schulgemeinschaft beiträgt.

Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (Studie 2) gab an, das schulische Krisenteam und dessen Aufgaben als auch den Notfallordner „Handeln in Krisenlagen“ nicht zu kennen und sich schlecht auf Notfälle und Krisen vorbereitet zu fühlen. Die Ergebnisse der zweiten Studie zeigen in Teil IV (Krisenkompetenzen) allerdings teilweise deutlich positivere, subjektive Einschätzungen der befragten Lehrkräfte hinsichtlich ihrer „Handlungsfähigkeit“ in Krisensituationen. Viele der Teilnehmenden fühlen sich in der Lage, Belastungen bei Schülern zu erkennen, Sicherheit zu vermitteln, für Beruhigung sorgen zu können, in Krisen kommunizieren zu können, Beziehungsarbeit mit Schülern führen zu können und auf Selbstfürsorge achten zu können. Die Angaben der Lehrkräfte und deren Mittelwerte im Bereich „Krisenkompetenzen“ sind zusammenfassend als positiv zu bewerten, wobei diese positiven Einschätzungen nicht automatisch ausschließen, dass weiterhin ein erheblicher Ausbildungsbedarf im Bereich der Krisenbewältigung und Notfallintervention besteht.

Die Einschätzungen der Teilnehmenden könnten verzerrt sein, da immerhin 55 % der Befragten zum Zeitpunkt der Erhebung noch keine Erfahrungen mit schulischen Notfallsituationen gesammelt hatten. Zudem sind die rein subjektiven Einschätzungen der Lehrkräfte insofern kritisch zu bewerten, da sich erst in der realen Notfall- oder Krisensituation zeigt, inwiefern sich die vorherigen Einschätzungen zur Handlungsfähigkeit realisieren lassen.

Die Befragten gaben jedoch an, sich nur unzureichend auf schulische Krisensituationen vorbereitet zu fühlen und schätzten ihre eigene Handlungsfähigkeit in solchen Situationen als eher gering ein. Zudem zeigte sich, dass die durchschnittliche Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit in Notfällen und Krisen vergleichsweise niedrig war. Dies könnte darauf hindeuten, dass Lehrkräfte in ihrer Ausbildung nicht ausreichend auf die Vermittlung von Bewältigungsstrategien für Schülerinnen und Schüler vorbereitet werden.

Besonders auffällig waren die Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) im Bereich der Kommunikation mit Eltern und Erziehungsberechtigten. Viele gaben an, sich in diesem Bereich unsicher zu fühlen. Ziel sollte es sein, angehende Lehrkräfte sowohl theoretisch als auch praktisch darauf vorzubereiten, Eltern und Erziehungsberechtigte über die psychosozialen Bedarfe und Bedürfnisse ihrer Kinder zu informieren und sie an entsprechende professionelle Unterstützungsangebote weiterzuleiten. Auch im Bereich „Beziehung/Netzwerk“ zeigen die Befragungsergebnisse ähnliche Tendenzen: Die Kenntnisse über außerschulische Netzwerke und professionelle Unterstützungsangebote für schulische Krisen wurden von den Teilnehmenden als eher gering eingeschätzt. Daraus lässt sich ableiten, dass die Ausbildung in diesem Bereich durch gezielte Angebote ergänzt werden sollte. Diese Ergebnisse verdeutlichen darüber hinaus den bereits aufgezeigten Bedarf an einer stärkeren Vernetzung zwischen Schule und externen Fachkräften sowie die Notwendigkeit einer interdisziplinären Zusammenarbeit, um eine umfassende Unterstützung für Schülerinnen und Schüler sicherzustellen.

Limitationen der durchgeführten Studien sowie des Ausbildungskonzeptes

Im Folgenden werden die Limitationen der durchgeführten Studien sowie des Ausbildungskonzeptes betrachtet. Die erste Studie diente der Bedarfsanalyse für eine Professionalisierung der Krisenkompetenzen von Lehrkräften. Dazu wurden zehn Experten des Helfersystems für schulische Notfälle und Krisen (siehe Abbildung 7) interviewt. Die Ergebnisse dieser ersten Studie konnten zur Beantwortung der Fragestellungen I, II und Unterfrage II herangezogen werden. Diese Studie weist mehrere Limitationen auf. Ein wesentlicher Aspekt ist die Auswahl der befragten Expertinnen und Experten, die möglicherweise nicht die gesamte Breite aller relevanten Perspektiven der schulischen als auch außerschulischen Unterstützungsangebote für Notfälle und Krisen in der Schule abbildet. Zudem war die Anzahl der befragten Experten eher gering, wodurch die Generalisierbarkeit der Ergebnisse entsprechend einschränkt zu betrachten ist. Ein weiterer potenzieller Bias ergibt sich durch die Tatsache, dass einige der Experten persönlich bekannt waren, wodurch eine Verzerrung durch soziale Erwünschtheit nicht ausgeschlossen werden kann. Darüber hinaus wurde in dieser Studie allgemein über Lehrkräfte gesprochen, ohne spezifisch auf die Situation von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst einzugehen.

Eine gezielte Befragung der Experten bezüglich ihrer Einschätzungen zu Lehrkräften in dieser speziellen Phase der Ausbildung hätte wertvolle, differenzierte Einblicke liefern können. Allerdings waren nicht alle Experten mit der LiV-Ausbildung vertraut.

Im Rahmen der zweiten Studie wurden insgesamt 145 hessische Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) mittels einer Onlinebefragung zu ihrem Vorwissen und ihren Erfahrungen in Bezug auf schulische Notfälle und Krisen sowie zu ihren persönlichen Stressbewältigungsstrategien und Krisenkompetenzen befragt. Als Limitation dieser zweiten Studie sind mehrere Aspekte zu erwähnen. Zum einen war die Stichprobe relativ gering, da die Beantragungszeit für diese Erhebung sehr lang und die Erhebungsdauer dementsprechend eingeschränkt war. Zudem wurden ausschließlich LiV an allgemeinbildenden Schulen aus Hessen befragt, sodass Lehrkräfte an beruflichen Schulen nicht berücksichtigt wurden. Aufgrund dieser begrenzten Stichprobe und der spezifischen Zielgruppe könnte die Repräsentativität der Ergebnisse in Frage gestellt werden. Ein weiterer limitierender Faktor war der Zeitpunkt der Befragung, der möglicherweise zu Verzerrungen in den Antworten geführt haben könnte. Zudem wurde die Studie zwar von der Lehrkräfteakademie Hessen unterstützt, was einerseits durchaus positiv anzuerkennen ist, aber auch die Unabhängigkeit der Erhebung beeinflussen könnte. Kritisch zu bewerten ist auch, dass die durchgeführte, strukturierte Onlinebefragung nicht dazu geeignet war, detailliertes Feedback zu sammeln: Hierfür hätten persönlichere Interviews mit Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (aus allen Schulformen) vermutlich tiefere Einblicke ermöglicht. Ein weiterer möglicher Schwachpunkt war die Formulierung der Items, bei denen keine trennscharfen Unterscheidungen zwischen den Begriffen „Notfall“ und „Krise“ getroffen wurden, was die Klarheit und Präzision der Antworten beeinträchtigen könnten.

Ein besonders positives Ergebnis der zweiten Studie ist aber, dass nun ein ausreichend valides, reliables Instrument zur Erfassung der Krisenkompetenzen und Stressbewältigungsstrategien von Lehrkräften in jeder Berufsphase zur Verfügung steht. Der Einsatz des Instrumentes sollte jedoch anhand weiterer Forschungen mit einer größeren Stichprobe erneut validiert werden. Ergänzend hierzu wäre es durchaus interessant, den Fragebogen im Rahmen einer längsschnittlichen Untersuchung anzuwenden, um entsprechende Entwicklungen der Lehrkräfte zu überprüfen. Eine solche Untersuchung könnte wertvolle Erkenntnisse darüber liefern, wie sich die Krisenkompetenzen und die Resilienz der Lehrkräfte im Laufe ihrer Berufserfahrung entwickeln und ob gezielte Schulungsmaßnahmen langfristige positive Effekte haben.

Kritisch zu bewerten sind auch hier die rein subjektiven Einschätzungen der Teilnehmenden, von denen man nicht weiß, ob und inwiefern sie in und nach einem Notfall- oder Krisenerleben diese Strategien tatsächlich angewendet haben und wie erfolgreich das Nutzen dieser Strategien für die individuelle Bewältigung ist. Die subjektive Wahrnehmung der Lehrkräfte lässt keine Rückschlüsse auf die tatsächliche Wirksamkeit der Strategien zu, weshalb weitergehende Untersuchungen und eine differenzierte Betrachtung der realen Anwendung von Stressbewältigungsmaßnahmen notwendig sind. Für weitere Untersuchungen würden sich wiederum längsschnittliche Studien eignen.

Das Ausbildungskonzept SKK-L wurde auf Grundlage aktueller wissenschaftlicher Theorien sowie aus den Ergebnissen der Studie 1 und Studie 2 erstellt.

Nach einer Überprüfung durch einige Experten aus den Bereichen der Schulpsychologie und Notfallpsychologie entstand das vorliegende Ausbildungskonzept, welches als konkrete Handreichung insbesondere für Ausbilder der Studienseminare, Verantwortliche der Lehrerbildung, qualifizierte Experten, alle weiteren Interessierten zur Verfügung stehen soll. Kritisch anzumerken ist, dass das Konzept keine didaktischen und methodischen Ausführungen enthält, was für die konkrete Umsetzung für die Dozierenden hilfreich erschienen wäre. Dies war dennoch eine bewusste Entscheidung, den Ausbildern nicht alles vorzugeben, um die Gestaltung der Veranstaltungen möglichst flexibel und individualisiert gestalten zu können. Darüber hinaus bezieht sich die bisherige Untersuchung des Ausbildungskonzeptes ausschließlich auf das Bundesland Hessen. Daher muss noch geklärt werden, inwieweit die Ergebnisse auf andere Bundesländer oder unterschiedliche Bildungssysteme übertragbar sind.

Ein zentrales Thema im Zusammenhang mit der möglichen Implementierung des Ausbildungskonzeptes SKK-L ist die Frage, in welche Phase der Lehrkräftebildung es am sinnvollsten integriert werden kann. Der pädagogische Vorbereitungsdienst ist bereits stark überfrachtet, sodass die Aufnahme eines weiteren Bausteins oder weiterer freiwilliger Angebote gut durchdacht werden muss. Demnach bedarf es einer kritischen Auseinandersetzung mit der Frage, wie SKK-L in bestehende Strukturen eingebettet werden kann, ohne die ohnehin hohe Belastung der LiV weiter zu verstärken. Ein weiterer offener Punkt ist die Zuständigkeit für die Durchführung der Ausbildung zu SKK-L. Es ist bislang nicht geklärt, wer die Verantwortung für die Vermittlung der Inhalte übernehmen soll. Die Schulpsychologie könnte zwar eine zentrale Rolle spielen, verfügt jedoch häufig nicht über die zeitlichen Ressourcen, um zusätzliche Aus- oder Fortbildungsmodule in großem Umfang durchzuführen. Eine mögliche Lösung könnte die bereits erwähnte Etablierung eines Multiplikatorensystems sein. In diesem Modell könnten qualifizierte Ausbilder innerhalb der Studienseminare befähigt werden, das Konzept eigenständig umzusetzen und angehende Lehrkräfte entsprechend zu schulen. Diese Entwicklungen könnten dazu beitragen, die Inhalte nachhaltig zu verankern, ohne dass einzelne Personen überlastet werden. Mittelfristig ist auch an ein strukturiertes Online-Angebot zum Selbststudium zu denken.

In Studie 3 wurden Experten aus den Bereichen der Schulpsychologie und aus der Notfallpsychologie zur Validierung des Ausbildungskonzeptes SKK-L herangezogen. Besonders hervorzuheben ist das große Interesse der angefragten Experten, die innerhalb kurzer Zeit zur Teilnahme am Expertenrating bereit waren. Dies weist auf die Relevanz des Themas für die Experten aus Schul- und Notfallpsychologie hin und zeigt deren Bereitschaft, an der Weiterentwicklung von Konzepten zur Förderung der Krisenkompetenzen von Lehrkräften mitzuwirken. Trotz der positiven Resonanz gibt es jedoch auch einige methodische Einschränkungen, die bei zukünftigen Untersuchungen berücksichtigt werden sollten: Die befragten Schulpsychologen und Notfallpsychologen lieferten zwar wertvolle Rückmeldungen zum Ausbildungskonzept, jedoch wäre es sinnvoll gewesen, auch Ausbilder aus Studienseminaren in die Befragungen mit einzubeziehen, da diese über praktische Erfahrungen in der Lehrerbildung verfügen. Außerdem spielen die Ausbilder eine bedeutende Rolle, wenn es um die Umsetzung des Konzepts innerhalb der Lehrkräfteausbildung gehen soll. Die gewählte Onlinebefragung war möglicherweise nicht das optimale Format, um eine ausreichende Diskussion zur Validierung des Ausbildungskonzeptes zu ermöglichen.

Aufgrund der teilweise sehr unterschiedlichen Vorkenntnisse und Erfahrungen der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst könnte das Konzept beispielsweise darauf durch individualisierte Module oder anpassbare Inhalte eingehen. Tabelle 56 gibt eine strukturierte Übersicht zu den Herausforderungen, Ressourcen und Gelingensbedingungen für die Umsetzung des Ausbildungskonzeptes SKK-L. Diese drei Kategorien spiegeln zentrale Aspekte der Lehrkräfte-Professionalisierung wider, die Einfluss auf die Lehrkräfte nehmen können.

Tabelle 55

Herausforderungen-Ressourcen-Gelingensbedingungen

Herausforderungen	Ressourcen	Gelingensbedingungen
• <i>Fehlende Ressourcen:</i> Begrenzte finanzielle und personelle Mittel, Mangel an qualifizierten Fachkräften	• <i>Sicherheit:</i> Stabiles Umfeld für Lehrkräfte und Schüler, Prävention und Offenheit im Umgang mit Krisen	• <i>Interaktive Lernformate:</i> Fallstudien, Rollenspiele, Coaching
• <i>Institutionelle Rahmenbedingungen:</i> Fehlende Verbindlichkeit von Fortbildungen, mangelnde strategische Einbindung	• <i>Praxisnahe Inhalte:</i> Realitätsnahe Schulungen, konkrete Handlungsmöglichkeiten	• Angemessene Lernumgebung: Zeitliche Freiräume für Fortbildungen
• <i>Inhaltliche Relevanz:</i> Mangel an praxisnahen Schulungen, theoretische Fortbildungen ohne konkrete Anwendung	• <i>Blended Learning:</i> Kombination aus digitalen und analogen Formaten	• Strukturelle Verankerung: Klare Team-Regeln und Verantwortlichkeiten
• <i>Nachhaltigkeit:</i> Zeitlich begrenzte Fortbildungen, fehlende langfristige Begleitung	• <i>Kollegialer Austausch:</i> Interdisziplinäre Zusammenarbeit mit psychosozialen Fachkräften	• Zeitliche Ressourcen: Planbare Fortbildungszeiträume

Diese Übersicht zeigt auf, dass die Professionalisierung von Lehrkräften in Bezug auf ihre Krisenkompetenzen von mehreren Faktoren abhängt: Fehlende Ressourcen, unzureichende strukturelle Unterstützung und die mangelnde Praxisrelevanz bestehender Fortbildungen stellen große Herausforderungen dar. Der Praxisbezug, der Theorie und Praxis miteinander verbindet, ist eine zentrale Komponente für den nachhaltigen Erfolg der Aus- und Fortbildungsangebote. Gelingensbedingungen wie interaktive Lernformate, feste zeitliche Ressourcen und eine klare schulische Struktur für den Umgang mit Krisen sollten bei der Planung und Umsetzung des Ausbildungskonzeptes im Rahmen von SKK-L berücksichtigt werden. In diesem Zusammenhang wird auch der Begriff des „Reflective Practitioner“ relevant, da eine regelmäßige und kontinuierliche Reflexion der eigenen Praxis eine grundlegende Voraussetzung für den Erfolg solcher Maßnahmen darstellt.

Um die in dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse zum Ausbildungskonzept SKK-L weiter zu vertiefen, könnten zukünftige Studien an diese Thematik anknüpfen. Dabei wären insbesondere folgende Fragestellungen von Interesse:

- Wie kann das Konzept an unterschiedliche Zielgruppen (Unterschiede in Schulform, Lehramt, Vorwissen, Personale Kompetenzen, etc.) angepasst werden?
- Wer sollte für die Implementierung und Weiterentwicklung des Ausbildungskonzeptes SKK-L langfristig verantwortlich sein?
- Wann und in welchem Rahmen sollten entsprechende Module (SKK-L-01 bis SKK-L-06) angeboten werden?
- Welche Ausbildungsmodule sollten verpflichtend und welche eher freiwillig sein?
- In welchem Format sollten diese Module stattfinden (Präsenz, Online, Blended Learning)?
- Welcher zeitliche Umfang ist für eine effektive Aus- und Fortbildungsveranstaltung notwendig und sinnvoll?
- Welche weiteren Faktoren beeinflussen die erfolgreiche Umsetzung des Ausbildungskonzeptes?

Diese Fragen verdeutlichen den weiteren Forschungs- und Entwicklungsbedarf des Ausbildungskonzept SKK-L, um eine nachhaltige und auch breite Implementierung zu ermöglichen. In Anbetracht der übergeordneten Rahmenbedingungen wird deutlich, dass die Umsetzung gezielter Maßnahmen zur Professionalisierung von Lehrkräften nicht isoliert von den systemischen Herausforderungen des Bildungswesens betrachtet werden kann. Während diese Forschungsarbeit fundierte Empfehlungen zur Stärkung der Krisenkompetenzen und Resilienz von Lehrkräften liefert, stehen diesen Ansätzen gleichzeitig zahlreiche systemische Probleme gegenüber. Im Folgenden werden drei beispielhafte Paradoxien skizziert, die die Weiterentwicklung der Professionalisierung von Lehrkräften erschwerend beeinflussen könnten und langfristige Herausforderungen für das Bildungssystem darstellen:

- *Qualifikationsanspruch vs. Ressourcenmangel:* Einerseits wird eine immer höhere Qualifizierung der Lehrkräfte erwartet, andererseits fehlen häufig zeitliche und finanzielle Ressourcen, um diese zusätzlichen Qualifikationen im Rahmen der Aus- oder Fortbildung umfassend zu vermitteln.
- *Förderung der Resilienz vs. Belastende Arbeitsbedingungen:* Lehrkräfte sollen Resilienz entwickeln, um mit den zahlreichen Belastungen und zunehmend komplexeren Herausforderungen umgehen zu können. Gleichzeitig tragen die hohe Arbeitsbelastung, der Personalmangel und die steigenden Anforderungen zur Erschöpfung und psychischen Belastung der Lehrkräfte bei, was wiederum die Entwicklung der Resilienz deutlich erschwert.
- *Prävention vs. Reaktion:* Es gibt einen hohen Bedarf an präventiven Maßnahmen zur Krisenbewältigung und Resilienzförderung von Lehrkräften. In der Realität wird jedoch oft erst auf akute Krisen reagiert, anstatt langfristige präventive Konzepte systematisch zu etablieren.

Angesichts dieser Paradoxien stellt sich die Frage, wie man den zunehmenden Herausforderungen für Lehrkräfte und Schulen bestmöglich begegnen kann. Um den Bedarf zumindest teilweise zu decken, werden seitens des Ministeriums zahlreiche Maßnahmen initiiert, darunter Förderprogramme für Quer- und Seiteneinsteiger zur Gewinnung neuer Lehrkräfte. In diesem Zusammenhang gilt es zu klären, wie man den zunehmenden Herausforderungen für Lehrkräfte und Schulen nun am effektivsten begegnen kann:

Sollte die Erweiterung der Professionalisierungsmaßnahmen im Vordergrund stehen, oder wäre es sinnvoller, Quer- und Seiteneinsteiger gezielt durch die Vermittlung von pädagogischem und psychosozialen Grundwissen zu fördern?

Zunächst sollte die Lehrerbildung einer erneuten Überprüfung unterzogen werden, um gut durchdachte Entscheidungen hinsichtlich einer möglichen Neustrukturierung der Ausbildung zu treffen. Ergebnisse dieser Forschungsarbeit deuten darauf hin, dass zahlreiche Lehrkräfte eine Zunahme psychischer Auffälligkeiten bei Schülerinnen und Schülern beobachten (z. B. Robert Bosch Stiftung, 2024; Fichtner et al., 2024). Dies erschwert es ihnen zunehmend, fachliche Inhalte zu vermitteln, eine förderliche Lernatmosphäre zu schaffen und auf die Heterogenität der Lerngruppen angemessen einzugehen. Immer häufiger ist daher ein effektives „Krisenmanagement“ in den Klassen erforderlich. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, neue Prioritäten zu setzen und zentrale Fragen zu klären: Sollen Lehrkräfte bestmöglich professionalisiert werden – und wenn ja, mit welchen Schwerpunkten?

Die Analyse zeigt, dass eine nachhaltige Professionalisierung der schulischen Krisenkompetenzen von Lehrkräften sowohl strukturelle Veränderungen als auch eine individuelle Aus- und Fortbildung erfordert. Die Ergebnisse dieser Forschung zeigen, dass Schulen eine zentrale Rolle im Bereich der psychosozialen Unterstützung für Kinder und Jugendliche spielen können. Eine systematische Verankerung von Fortbildungs- und Unterstützungsangeboten ist daher notwendig. Künftige Forschungen sollten sich darauf konzentrieren, die Wirksamkeit spezifischer Professionalisierungsmaßnahmen zu untersuchen und Ansätze zur strukturellen Verbesserung der schulischen Versorgungssituation weiterzuentwickeln.

Die nachfolgende Abbildung 20 stellt das im Rahmen dieser Forschungsarbeit entwickelte Modell „Professionalisierung SKK-L“ vor, das zur Stärkung der schulischen Krisenkompetenzen von Lehrkräften beitragen soll. Dieses dreidimensionale Diagramm ist aus den theoretischen und empirischen Überlegungen der Untersuchung hervorgegangen und fasst zentrale Erkenntnisse zur Professionalisierung von Lehrkräften zusammen. Es unterteilt den Professionalisierungsprozess in drei aufeinander aufbauende Phasen, sieben Kompetenzbereiche und drei Handlungsebenen. Die im Modell dargestellte Professionalisierung der Lehrkräfte erfolgt in folgenden drei Phasen:

Phase I: Studium (*Sensibilisierung*)

- Erste Stufe der Ausbildung, in der grundlegende Fähigkeiten und Bewusstsein für relevante Themen geschult werden.

Phase II: Vorbereitungsdienst (*Training & Anwendung*)

- Praktische Anwendung und Vertiefung des theoretischen Wissens.

Phase III: Fort- und Weiterbildung (*Konsolidierung & Transfer*)

- Weiterentwicklung und Spezialisierung der erlernten Kompetenzen.

Die sieben Kompetenzbereiche SKK-L umfassen verschiedene *Schlüsselkompetenzen* bzw. *Krisenkompetenzen*, die für die Professionalisierung notwendig sind:

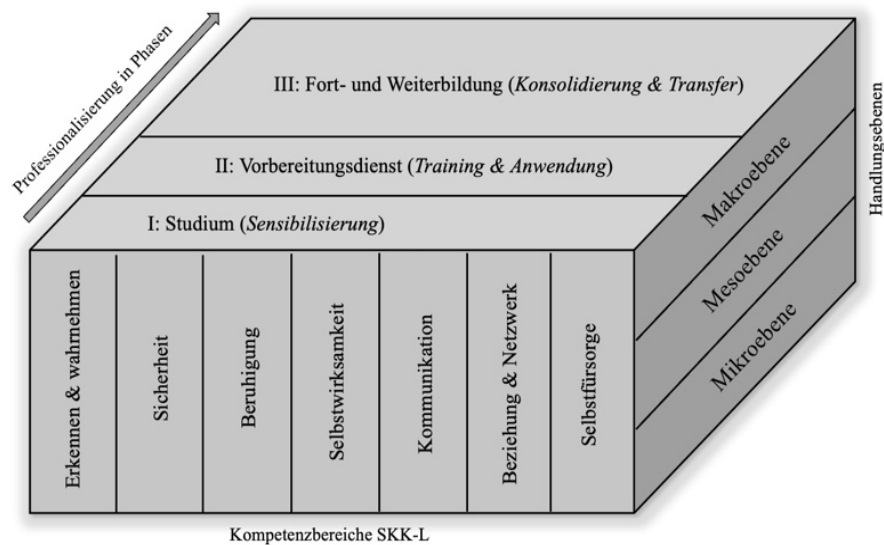
- *Erkennen & Wahrnehmen*: Fähigkeit, relevante Situationen zu identifizieren.
- *Sicherheit*: Gewährleistung und Einschätzung von Sicherheitsaspekten.
- *Beruhigung*: Beruhigende Kommunikation und Deeskalationstechniken.
- *Selbstwirksamkeit*: Förderung der eigenen Handlungskompetenz.
- *Kommunikation*: Effektiver Austausch von Informationen.
- *Beziehung & Netzwerk*: Aufbau und Pflege von Beziehungen sowie Kooperationsfähigkeit.
- *Selbstfürsorge*: Eigene psychische und physische Gesundheit erhalten.

Das Modell unterteilt außerdem das professionelle Handeln in drei Ebenen:

- *Mikroebene*: Direkte Interaktion mit Einzelpersonen.
- *Mesoebene*: Zusammenarbeit innerhalb von Teams oder Organisationen.
- *Makroebene*: Übergeordnete Strukturen, gesellschaftliche und institutionelle Einflüsse.

Abbildung 20

Professionalisierung SKK-L



Dieses Modell veranschaulicht zum einen, dass die Professionalisierung ein gestuftes, systematisches Vorgehen erfordert, und zum anderen, dass die Kompetenzentwicklung SKK-L fortlaufend und dynamisch ist. Sie beginnt mit der Sensibilisierung, setzt sich mit praktischer Anwendung fort und mündet in einer kontinuierlichen Weiterbildung im Laufe der dritten Phase der Lehrkräftebildung. Die verschiedenen Kompetenzbereiche sind von zentraler Bedeutung für die Entwicklung und werden auf unterschiedlichen Handlungsebenen umgesetzt.

Das Modell bietet somit eine fundierte Grundlage für die systematische Entwicklung schulischer Krisenkompetenzen und kann als Orientierung für zukünftige Professionalisierungsmaßnahmen sowie für weiterführende Forschungsarbeiten genutzt werden.

Persönliches Schlusswort

Die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen rückt zunehmend in den Fokus des schulischen Alltags: Lehrkräfte nehmen vermehrt Verhaltensauffälligkeiten wie Ängste, Konzentrationsprobleme und körperliche Unruhe bei ihren Schülerinnen und Schülern wahr (Robert Bosch Stiftung, 2024). Während die Pisa-Studie seit über zwei Jahrzehnten ausschließlich die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler an deutschen Schulen misst, fehlt jedoch immer noch eine systematische Erfassung psychischer Belastungen und der Verfügbarkeit von Hilfsangeboten – ein eklatantes Versäumnis in der Bildungs- und Gesundheitspolitik (BiPsy-Monitor, 2025). Doch bislang gibt es weder ausreichende Studien zur tatsächlichen Verbreitung psychischer Erkrankungen noch flächendeckende Konzepte zur Unterstützung betroffener Kinder und Jugendlicher. Die Ergebnisse des BiPsy-Monitors (2025) verdeutlichen erhebliche Versorgungslücken *sowohl innerhalb als auch außerhalb* von Schulen. Insbesondere der ambulante Zugang zur Psychotherapie bleibt für viele Schülerinnen und Schüler unzureichend, während schulische Angebote wie Beratung, Schulsozialarbeit und Schulpsychologie weiter ausgebaut werden müssen. Gleichzeitig wird die Rolle der Lehrkräfte als erste Ansprechpersonen bei psychischen Belastungen immer wichtiger. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer fundierten Professionalisierung im schulischen Bereich: Lehrkräfte benötigen spezifische Kompetenzen, um frühzeitig Belastungen zu erkennen, angemessen zu reagieren und in interdisziplinären Netzwerken mit psychosozialen Fachkräften zusammenzuarbeiten. Die vorliegenden Forschungsergebnisse zur Professionalisierung von Lehrkräften zeigen, dass sich diese Kompetenzentwicklung über verschiedene Phasen hinweg vollzieht – von der Sensibilisierung im Studium über die Anwendung im Vorbereitungsdienst bis zur kontinuierlichen Weiterbildung. Die Entwicklung einer professionellen Handlungs- bzw. Krisenkompetenz ist entscheidend, um psychische Belastungen bei Kindern und Jugendlichen rechtzeitig zu erkennen und angemessene Unterstützungsmaßnahmen bereitstellen zu können. Vor diesem Hintergrund gewinnt v. a. die Professionalisierung der Lehrkräfte zunehmend an Bedeutung, um langfristig eine bessere Versorgung und präventive Maßnahmen zur Förderung der psychischen Gesundheit von Schülerinnen und Schülern gewährleisten zu können. Die Notwendigkeit einer umfassenden Professionalisierung von Lehrkräften – ebenso wie von Schulleitungen – im schulischen Krisenmanagement wird auch durch die Ergebnisse der LISUM-Studie (Fichtner et al., 2024) belegt. 68 % der Befragten schätzen, dass das Krisenmanagement bis 2030 zunehmend an Bedeutung gewinnen wird, so dass kollegialer Austausch unter Schulleitungen, Coaching und Fortbildungen notwendig sind. 90% der Befragten beurteilen die Steuerungskompetenz (u. a. Ziele entwickeln, strategisch verfolgen, Qualität sichern), die Selbstorganisations- und Selbstreflexionskompetenz, die Organisations- und Verwaltungskompetenz (u. a. den Schulbetrieb planen, Ressourcen managen, budgetieren) und die *Gesundheitskompetenz* (u. a. *in Krisensituationen resilient bleiben und das Schulteam stärken*) als weitere Schlüsselkompetenzen von Schulleitern und Führungskräften als „wichtig“ und 50 % als „äußerst wichtig“ (Fichtner et al., 2024, S. 11).

Diese Entwicklungen stehen in direktem Zusammenhang mit den Herausforderungen im schulischen Alltag: Psychische Belastungen bei Schülerinnen und Schülern nehmen zu – Lehrkräfte und Schulleitungen müssen zunehmend als „Krisenmanager“ agieren. Aus diesen Erkenntnissen lassen sich gleich mehrere Rückschlüsse ziehen, die die bereits ausgeführten Überlegungen zur Professionalisierung von Lehrkräften ergänzen:

Erstens müssen Lehrkräfte und Schulleitungen gezielt in ihrer Kommunikations-, Führungs- und Gesundheitskompetenz gestärkt werden, um den wachsenden Anforderungen im Schulalltag gerecht zu werden. Zweitens erfordert der Anstieg psychischer Belastungen bei Kindern und Jugendlichen eine enge Verzahnung zwischen schulischen und psychosozialen Unterstützungsangeboten. Drittens wird deutlich, dass Professionalisierung nicht nur als individuelle Entwicklung verstanden werden darf, sondern als *kontinuierlicher, systemischer Prozess*, der interdisziplinäre Zusammenarbeit, Teamentwicklung und praxisnahe Unterstützung umfasst. Es braucht daher für die notwendigen Weiterentwicklungen eine doppelte Strategie: einerseits eine fundierte Ausbildung und fortlaufende Professionalisierung der Lehrkräfte in den genannten Schlüssel- bzw. Krisenkompetenzen und andererseits eine strukturelle Verbesserung der Versorgungsangebote, um frühzeitig präventiv und unterstützend eingreifen zu können.

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit wurden bereits zentrale Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen zu den Schwerpunkten der Krisenkompetenzen von Lehrkräften sowie zu möglichen Maßnahmen zur Resilienzsteigerung für das gesamte Bildungswesen dargelegt. Diese haben insbesondere den Umgang mit Krisensituationen und die Förderung der Resilienz von Lehrkräften und Schulen in den Mittelpunkt gestellt. Doch neben den bisher aufgeführten Aspekten gibt es noch weitere relevante Handlungsempfehlungen und Überlegungen, die zur Stärkung der psychischen und professionellen Krisenkompetenz beitragen können. Im Folgenden sollen nun einige ergänzende Gedanken und konkrete Vorschläge vorgestellt werden, die auf den bisherigen Ergebnissen aufbauen und weitere Ansatzpunkte für die Praxis liefern, um zusätzliche Perspektiven aufzuzeigen, die sowohl die individuelle Resilienz von Lehrkräften als auch die systemische Widerstandskraft des Bildungssystems nachhaltig fördern können.

Anhand der intensiven Auseinandersetzung mit dem Schwerpunkt der vorliegenden Forschungsarbeit wurde u. a. das Folgende noch einmal sehr deutlich: Die „Five Essentials“ (Hobfoll et al., 2007) der Psychischen Ersten Hilfe – Sicherheit vermitteln, für Beruhigung sorgen, Selbstwirksamkeit ermöglichen, Anbindung fördern und Hoffnung vermitteln – sollten nicht nur in der Akutintervention nach Notfällen und Krisen eine Rolle spielen. Vielmehr müssen diese fünf Grundprinzipien als allgemeingültige Ziele und Leitlinien im schulischen Alltag verankert werden. Schulen sind nicht nur Lernorte, sondern eben v. a. *Lebensräume*, in denen das Wohlbefinden und die psychische Stabilität aller Mitglieder der Schulgemeinschaft gefördert werden sollten. Indem diese Prinzipien konsequent berücksichtigt und aktiv gelebt werden, kann nicht nur die Resilienz des Bildungssystems gestärkt, sondern auch eine Kultur der Achtsamkeit und Unterstützung etabliert werden, die allen gleichermaßen zugutekommt. Damit Lehrkräfte bestmöglich auf Notfälle und Krisensituationen vorbereitet sind, benötigen sie auch geeignete Reflexions- und Unterstützungsinstrumente. Dazu gehören v. a. Intervention, Supervision, kollegiale Fallberatung sowie die Beratung durch professionelle Unterstützer wie die Schulpsychologie.

Diese Maßnahmen können es Lehrkräften ermöglichen, ihre Erfahrungen strukturiert zu verarbeiten, aus vergangenen Krisensituationen zu lernen und sich gegenseitig zu stärken. Zwar existieren bereits einige Screening-Instrumente zur Erfassung von Belastungen bei Lehrkräften im Schulalltag, jedoch fehlt ein spezifisches Tool, das akute psychische Belastungen bei Lehrkräften in Krisensituationen zuverlässig misst. Ein solches Instrument könnte wertvolle Erkenntnisse liefern, um gezielte Unterstützungsangebote zu entwickeln und präventive Maßnahmen zu optimieren.

Während allgemeine Belastungen von Lehrkräften im Schulalltag bereits Gegenstand mehrerer Untersuchungen waren, bleiben die spezifischen Herausforderungen, denen Lehrkräfte in akuten Notfallsituationen oder während längerfristiger Krisen ausgesetzt sind, bislang weitgehend unerforscht. Um die Resilienz der Lehrkräfte und damit des gesamten Bildungssystems nachhaltig zu stärken, sind weitere wissenschaftliche Untersuchungen erforderlich. Nur durch eine systematische Erfassung und Analyse dieser Belastungen können gezielte Interventions- und Präventionsmaßnahmen entwickelt werden, die Lehrkräfte in ihrer wichtigen Rolle nachhaltig unterstützen. In diesem Zusammenhang wäre es zudem sinnvoll, Copingstrategien einzubinden, um aufzuzeigen, wie Lehrkräfte mit den vielfältigen Herausforderungen umgehen können. Diese Strategien bieten sehr vielfältige, praktische Ansätze, um die persönliche Resilienz im Umgang mit belastenden Situationen zu stärken und können somit die langfristige Handlungsfähigkeit der Lehrkräfte stärken.

Abschließend soll als Zusammenfassung des Ausblickes das Folgende betont werden:

Die Erhaltung und Stärkung der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen ist eine der zentralen Herausforderungen des Bildungssystems. Die vorliegenden Erkenntnisse zeigen, dass Lehrkräfte nicht nur als Wissensvermittler, sondern zunehmend auch als Begleiter – als Lebensbegleiter und enge Bezugspersonen – in sämtlichen Lebenslagen gefordert sind. Damit sie dieser Verantwortung gerecht werden können, braucht es eine nachhaltige Professionalisierung, interdisziplinäre Kooperationen und gut ausgebaute Unterstützungsstrukturen. Es liegt nun an Bildungs- und Gesundheitspolitik, Wissenschaft und Praxis, die notwendigen Schritte einzuleiten, um Schulen als resiliente Lebens- und Lernorte zu gestalten. Dazu gehört nicht nur die Vermittlung von Krisen- und Gesundheitskompetenzen, sondern eben auch die strukturelle Sicherstellung von präventiven und intervenierenden Maßnahmen. Nur wenn Lehrkräfte in ihrem Berufsalltag unterstützt und gestärkt werden, können sie langfristig auch die psychische Gesundheit ihrer Schülerinnen und Schüler fördern.

Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit verdeutlichen, dass nachhaltige Veränderungen nur durch einen ganzheitlichen, systemischen Ansatz erreicht werden können. Es ist an der Zeit, die psychische Gesundheit als festen Bestandteil schulischer Bildung zu etablieren und einen Wandel hin zu einer Schulkultur der Achtsamkeit und Resilienz aktiv voranzutreiben.

Literaturverzeichnis

Die genannten Interquellen wurden am 03.03.2025 auf ihre Gültigkeit überprüft.

- Abele, A. E., & Čandová, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(2), 107–118.
- Adler, S. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. *Journal of Education for teaching*, 17(2), 139–150.
- Agarwal, J., Parajuli, R., Xanthou, M., & Sextos, A. (2023). Safer and resilient schools in seismic regions: a systems perspective. *Civil Engineering and Environmental Systems*, 40(3), 129–149.
- Aguilera, D. (2000). *Krisenintervention*. Huber.
- Aich, G. (2006). *Kompetente Lehrer: Ein Konzept zur Verbesserung der Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit*. Schneider.
- Allabauer, K. (2021). Resilienz in Schule und Lehrerbildung. *R&E-SOURCE*, (15). <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/982>
- American Psychological Association (2019). *Style and grammar guidelines recommended by the American Psychological Association*. <http://www.apastyle.org/style-grammar-guidelines/paper-format>
- American Psychological Association (2020). *Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.)*. <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Amini, B. (2020). *Lebenskrisen. Lebenschancen. Grundlegung der Subdisziplin der Krisenpädagogik*. Heseberg.
- Amt für Lehrerbildung (AfL) (2012). *Module für den pädagogischen Vorbereitungsdienst*. https://sts-gym-heppenheim.bildung.hessen.de/ausbildung/module_alle_lehraemter_2012-11-26.pdf
- Andresen, S., Koch, C., & König, J. (Hrsg.) (2015). *Vulnerable Kinder: Interdisziplinäre Annäherungen* (Vol. 10). Springer-Verlag.
- Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S., & Wilmes, J. (2020). *Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie KiCo*. Universitätsverlag. <https://hilpub.uni-hildesheim.de/handle/ubhi/15698>
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. DGVT.
- Arnold, R., & Nolda, S. (Hrsg.). (2010). Wörterbuch Erwachsenenbildung (Vol. 8425). UTB.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv Publikation. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024/pdf-dateien-2024/bildungsbericht-2024.pdf>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Banit, O. & Merzliakova, O. (2023). Identification the key strategies of resilience of Ukrainian teachers in the conditions of war. *EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: State and Society*, 4–23. DOI: 10.38014/ehs-ss.2023.1.01
- Barth, A. R. (1992). *Burnout bei Lehrern*. Hogrefe.

- Barth, A. R. (1997). *Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung*. Hogrefe.
- Barwinski Fähr, R. (2000). „Psychisches Trauma“ - ein unmögliches Konzept. *Psychotraumatologie*, 1(01), 2-2.
- Bassler, M. (2005). *Psychotherapie der Angsterkrankungen: Krankheitsmodelle und Therapiepraxis - störungsspezifisch und schulenübergreifend*. Georg Thieme Verlag.
- Bauer, J. (2018a). Die pädagogische Beziehung: Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog. Ein Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Vorschulzeit. In U. Herrmann (Hrsg.), *Pädagogische Beziehungen* (S. 23–34). Beltz.
- Bauer, J. (2018b). Einfühlung, Zuwendung und pädagogische Führung: Die Bedeutung der Beziehung für Lehren und Lernen. Eine neurobiologisch fundierte Perspektive. In U. Herrmann (Hrsg.), *Pädagogische Beziehungen* (S. 35–41). Beltz.
- Bauer, J., Drechsel, B., Retelsdorf, J., Sporer, T., Rösler, L., Prenzel, M., & Möller, J. (2010). Panel zum Lehramtsstudium–PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32(2), 34–55
- Bauer, K.-O. (1997). *Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern*. Beltz Juventa.
- Bauer, P., & Wiezorek, C. (2016). Vulnerable Familien. *Sozial extra*, 40(6), 20–23.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumgarth, C. (2003). Wirkungen des Co-Brandings. Deutscher Universitätsverlag.
https://doi.org/10.1007/978-3-663-11854-1_7
- Baur, N., Blasius, J. (Hrsg.) (2014). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer Fachmedien.
- Beauducel, A. & Leue, A. (2014). *Psychologische Diagnostik*. Hogrefe
- Beerlage I. (2023). Resilienz von Gemeinschaften, Städten und Gemeinwesen/Community Resilience. 2 Resilienz-Förderung. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*. <https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-LBPGF-23>
- Beerlage, I. (2009). *Qualitätssicherung in der Psychosozialen Notfallversorgung: Deutsche Kontroversen – Internationale Leitlinien*. Bonn.
- Beerlage, I. (2015). Psychosoziales Belastungs- und Handlungsverständnis für Interventionen nach Notfallereignissen und für belastenden Einsatzsituationen. In G. Perren-Klingler (Hrsg.), *Psychische Gesundheit und Katastrophe* (S. 1–35). Springer.
- Beerlage, I., & Hartmann T. (2013). Aktiv von Kindesbeinen an! *Bevölkerungsschutz*, 2, 2–5.
- Beerlage, I., Arndt, D., Hering, T., Springer, S., & Nörenberg, L. (2008). *Netzwerk psychosoziale Notfallversorgung – Umsetzungsrahmenpläne. Belastungen und Belastungsfolgen in der Bundespolizei*. Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe.
- Beerlage, I., Helmerichs, J., Waterstraat, F., & Bellinger, M. M. (2010). Management Psychosozialer Notfallversorgung (PSNV) in Katastrophen- und Großschadenslagen. In Schutzkommission beim Bundesminister des Innern (Hrsg.), *Leitfaden Katastrophenmedizin* (S. 131–150).
- Beerlage, I., Hering, T., & Nörenberg, L. (2006). *Entwicklung von Standards und Empfehlungen für ein Netzwerk zur bundesweiten Strukturierung und Organisation psychosozialer Notfallversorgung*. Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe.

- Beerlage, I., Springer, S., Hering, T., Arndt, D., & Nörenberg, L. (2009). *Netzwerk Psychosoziale Notfallversorgung – Umsetzungsrahmenpläne 2. Qualität in Aus- und Fortbildung*. Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe.
- Behringer, W., Buergi, U., Christ, M., Dodt, C., & Hogan, B. (2013). Fünf Thesen zur Weiterentwicklung der Notfallmedizin in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Notfall + Rettungsmedizin* 16, 625–626.
- Bell, C., & Federspiel, J. (2021). Trauer bei Jugendlichen. In M. Böhmer & G. Steffgen (Hrsg.), *Trauer an Schulen. Basiswissen und Hinweise zum Umgang mit Sterben und Tod* (S. 60–76). Springer.
- Beltman, S. (2020). Understanding and Examining Teacher Resilience from Multiple Perspectives. In C. F. Mansfield (Hrsg.), *Cultivating Teacher Resilience* (S. 11–26). Springer.
- Bengel, J. & Becker, K. (2011). Psychosoziale Notfallversorgung: Qualitätsstandards und Leitlinien. Teil I und II. (3. Aufl.). BBK.
- Bengel, J. (2003). Notfallpsychologische Interventionen bei akuter Belastungsstörung. In A: Maercker (Hrsg.), *Therapie der posttraumatischen Belastungsstörungen* (S.185–203). Springer.
- Bengel, J., & Hubert, S. (2010). *Anpassungsstörung und akute Belastungsreaktion*. Hogrefe.
- Bengel, J., Meinders-Lücking, F., & Rottmann, N. (2009). *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu Psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit*. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Benölken, R., Weber, D., Veber, M., & Stebner, F. (2023). Resilientes Verhalten von Lehrkräften im inklusiven Mathematikunterricht – Konzeption eines Messinstruments. *Beiträge zum Mathematikunterricht 2022*, (S. 577–580). WTM.
- Berger, P. & Riecher-Rössler, A. (2004). Definition der Krise und Krisenassessment. In A. Riecher-Rössler, P. Berger, A. T. Yilmaz, & R.-D. Stieglitz (Hrsg.), *Psychiatrisch-psychotherapeutische Krisenintervention: Grundlagen, Techniken und Anwendungsgebiete* (S. 19–30). Hogrefe.
- Berger, R., Granzer D., Waack, S., & Looss, W. (2010). *Und wenn's bei uns passiert? Umgang mit Krisen und Gewalt in der Schule*. Beltz.
- Bernholt, A., Sorge, S., Rönnebeck, S., & Parchmann, I. (2023). Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrkräftebildung – Diskussion ausgewählter Erkenntnisse und weiterführender Bedarfe. *Unterrichtswissenschaft*, 51(1), 99–121.
- Besson, N. A. (2008). Mit strategischer Krisenevaluation zur besseren Krisenperformance. In T. Nolting & A. Thießen (Hrsg.) *Krisenmanagement in der Mediengesellschaft. Potenziale und Perspektiven der Krisenkommunikation*. (S. 253–272).Springer.
- Betolila, S. (2015). PROSAMIC – Aufbau eines Netzes zum Schutze der psychischen Gesundheit in Argentinien. In G. Perren-Klingler (Hrsg.), *Psychische Gesundheit und Katastrophe* (S. 58–59). Springer.
- bin Saeed Al-Hadrami, A. (2022). The Competences of managing educational crises for principals of basic education schools in Sultanate of Oman. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 13(4). 37– 50. DOI: 10.47750/jett.2022.13.04.006
- Blanz, M. (2015). *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit: Grundlagen und Anwendungen*. Kohlhammer.

- Blaumeiser, G. (2003). *Unfallprävention und Erste Hilfe im Lebensraum Schule*. Shaker.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Blömeke, S., Kaier, G., & Lehmann, R. (Hrsg.) (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer*. Waxmann.
- BMBF (2016). *Neue Wege in der Lehrerbildung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Berlin. <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:109-1-8413599>
- Bohl, C., Karnaki, P., Cheli, S., Fornes Romero, G., Glavak Tkalić, R., Papadopoulos, E., ... & Berth, H. (2023). Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in der Coronazeit. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 18(2), 182–188.
- Böhmer, M., & Steffgen, G. (Hrsg.) (2021). *Trauer an Schulen. Basiswissen und Hinweise zum Umgang mit Sterben und Tod*. Springer.
- Böhm-Kasper, O. (2004). *Schulische Belastung und Beanspruchung*. Waxmann.
- Böhm-Kasper, O., & Weishaupt, H. (2002). Belastung und beanspruchung von lehrern und schülern am gymnasium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 472–499.
- Bollnow, O. F. (2013a). Die un stetigen Formen der Erziehung. In U. Boelhaue, G. Kühne-Bertram, H.-U. Lessing, & F. Rodi (Hrsg.), *Otto Friedrich Bollnow. Schriften. Band VII. Band VII. Anthropologische Pädagogik* (S. 49–58). Königshausen & Neumann.
- Bollnow, O. F. (2013b). Krise und neuer Anfang. In U. Boelhaue, G. Kühne-Bertram, H.-U. Lessing, & F. Rodi (Hrsg.), *Otto Friedrich Bollnow. Schriften. Band VII. Anthropologische Pädagogik* (S. 59–65). Königshausen & Neumann.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2013): Professionalisierung bildend denken. Perspektiven einer erziehungs wissenschaftlichen Professionstheorie. In: K. Müller-Roselius, & U. Hericks (Hrsg.). *Bildung. Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*. (S. 35–54). Budrich.
- Bradley S., & Green C. (Hrsg.) (2020). *The Economics of Education. A Comprehensive Overview*. Academic Press.
- Brandt, H., & Moosbrugger, H. (2020). Planungsaspekte und Konstruktionsphasen von Tests- und Fragebogen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl.) (S. 39–66). Springer.
- Brewin, C. R., Andrews, B., & Valentine, J. D. (2000). Meta-Analysis of Risk Factors for Posttraumatic Stress Disorder in Trauma-Exposed Adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 68(5), 748–766.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 159–167). Hogrefe.
- Bründel, H. (2009). *Tatort Schule. Gewaltprävention und Krisenmanagement an Schulen*. Carl Link Verlag.
- Bude, H. (2021). "Es gibt ein Problem, wenn Kinder Schule verlernen" *Zeit-Magazin*, 03, 1. <https://www.zeit.de/arbeit/2021-03/heinz-bude-schule-pandemie-bildung-kinder>
- Bühner, M. (2011). Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion (2., aktualisierte und erw. Aufl., [Nachdr.]). Pearson Studium.
- Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe (BBK) (2012). *Schutzkonzepte Kritischer Infrastrukturen im Bevölkerungsschutz. Ziele, Zielgruppen, Bestandteile und Umsetzung im BBK*. BBK.

- Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe (BBK) (2019). *BBK-Glossar. Ausgewählte zentrale Begriffe des Bevölkerungsschutzes*. (2. Aufl.) BBK.
- Bundesministerium des Innern (2016). *Konzeption Zivile Verteidigung (KZV)*.
https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/bevoelkerungsschutz/konzeption-zivile-verteidigung.pdf;jsessionid=6899DC4A227D6F11B0381D6C686CCDCA.live861?__blob=publicationFile&v=3
- Bundesministerium des Innern (BMI) (2009). *Nationale Strategie zum Schutz Kritischer Infrastrukturen (KRITIS-Strategie)*. Media Consulta.
- Bundesministerium des Innern und für Heimat (2022). *Deutsche Strategie zur Stärkung der Resilienz gegenüber Katastrophen*. Bundesministerium des Innern und für Heimat.
https://www.bbk.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Mediathek/Publikationen/Sendai-Katrima/deutsche-strategie-resilienz-lang_download.pdf?__blob=publication-File&v=6
- Bundesministerium des Innern und für Heimat (2023). *Entwurf eines Gesetzes zur Umsetzung der CER-Richtlinie und zur Stärkung der Resilienz kritischer Anlagen*. Bearbeitungsstand 21.12.2023. Bundesministerium des Innern und für Heimat.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016). *Neue Wege in der Lehrerbildung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Berlin. <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:109-1-8413599>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2023a). *Lehrkräfteprofessionalisierung: Facetten, Förderung und zukünftige Herausforderungen*.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2023b). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Ein Blick zurück, ein Blick nach vorn*.
- Bürgerservice Hessenrecht (2011a). *Dienstordnung für Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter und sozialpädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter*.
<https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/hevr-LDOHE2011rahmen>
- Bürgerservice Hessenrecht (2011b). *Hessisches Lehrkräftebildungsgesetz (HLbV)*.
<https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-LehrBiGHE2011V6P59>
- Bürgerservice Hessenrecht (2011c). *Verordnung zur Durchführung des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes (HLbGDV). Vom 28. September 2011*.
<https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-LehrBiGDVHEV8P44/part/X>
- Bürgerservice Hessenrecht (2011d). *Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses (VOGSV)*. <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/hevr-SchulVerhGVHE2011V4IVZ>
- Burgess A.W., & Baldwin, B.A. (1981): *Crisis intervention theory and practice*. Prentice Hall
- Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, N., Höhne, T., Lohwasser, D., Stöhr, R., & Zirfas, J. (2017). *Vulnerabilität: Pädagogische Herausforderungen*. Kohlhammer.
- Bürkner, H.-J. (2010): *Vulnerabilität und Resilienz: Forschungsstand und sozialwissenschaftliche Untersuchungsperspektiven*. Working Paper, No. 43. Leibniz-Institut für Regionalentwicklung und Strukturplanung (IRS).
- Burow, O.-A. (2021). *Die Corona-Chance: Durch sieben Schritte zur „Resilienten Schule“*. Beltz.

- Butollo, W., Gavranidou, M., & Maragkos, M. (1999). Entwicklung, Trauma, Bindung und Persönlichkeitsstörungen. *PTT-Persönlichkeitsstörungen: Theorie und Therapie*, 3, 53–63.
- Butollo, W., Hagl, M., & Krüsmann, M. (2003). *Kreativität und Destruktion posttraumatischer Bewältigung. Forschungsergebnisse und Thesen zum Leben nach dem Trauma*. Klett-Cotta.
- Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. Basic Books.
- CCT - Career Counselling for Teachers (Hrsg.) (o. J.). *Karriereberatung für Lehrer/-innen*. CCT.
- Cohen, J. (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2nd ed., New York: Lawrence Erlbaum Associates
- Cohen, J. A., Mannarino, A. P., & Deblinger, E. (2009). *Traumafokussierte kognitive Verhaltenstherapie bei Kindern und Jugendlichen*. Springer.
- Combe, A., & Buchen, S. (1996). *Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen*. Juventa Verlag.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Klinkhardt.
- Cramer, C., Friedrich, A., & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung*, 1, 1–23.
- Cullberg, J. (1978). Krisen und Krisentherapie. *Psychiatrische Praxis*, 5, 23–34.
- Czakon, R., & Harpes, K. (2021). Probleme beim Umgang mit Trauer im Schulkontext. In M. Böhmer & G. Steffgen (Hrsg.), *Trauer an Schulen. Basiswissen und Hinweise zum Umgang mit Sterben und Tod* (S. 12). Springer.
- Daniilidou, A., & Platsidou, M. (2018). Teachers' resilience scale: An integrated instrument for assessing protective factors of teachers' resilience. *Hellenic Joournal of Psychology* 15(1), 15–39.
- Daniilidou, A., & Platsidou, M. (2023). Development and testing of a scale for assessing the protective factors of teachers' resilience. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 27(3), 1–25.
- Daniilidou, A., Platsidou, M., & Gonida, S. E. (2020). Primary school teachers' resilience: association with teacher self-efficacy, burnout and stress. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 18, 549–582. doi: 10.25115/ejrep.v18i52.3487
- Darius, S., Seiboth, F., Bunzel, K., Seibt, R., & Böckelmann, I. (2016). Belastungsfaktoren und Burnout-Risiko bei Lehrkräften unterschiedlichen Alters. *Arbeitsmedizin, Sozialmedizin, Umweltmedizin : ASU*, 51, 353–359.
- Dauber, H., & Vollstädt, W. (2004). Psychosoziale Belastungen im Lehramt. Empirische Befunde zur Frühpensionierung hessischer Lehrer. *Die Deutsche Schule*, 96(3), 359–369.
- Davidson, J. R. T., & Van der Kolk, B. A. (1996). The psychopharmacological treatment of posttraumatic stress disorder. In B. A. Van der Kolk, A. C. McFarlane, & L. Weisaeth (Hrsg.), *Traumatic stress: The effects of overwhelming experience on mind, body, and society* (S. 510–524). The Guilford Press.

- Deutscher Hospiz- und PalliativVerband e. V. (o. J.). *Hospizlernen*.
https://www.dhvp.de/themen_hospizlernen.html
- Deutscher Lehrerverband (2024). *Keine Zivilschutzübungen an den Schulen – aber die Bedrohungslage und Verteidigungsstrukturen als Thema im Unterricht zur Sprache bringen*.
<https://www.lehrerverband.de/deutscher-lehrerverband-keine-zivilschutzuebungen-an-den-schulen-aber-die-bedrohungslage-und-verteidigungsstrukturen-als-thema-im-unterricht-zur-sprache-bringen/>
- Deutsches Institut für Normung e.V. (DIN) (Hrsg.) (2015). *DIN 13050:2015-04. Begriffe im Rettungswesen (Arbeitsausschuss NA 053-01-09 AA (Begriffe im Rettungswesen) im Normausschuss Rettungsdienst und Krankenhaus (NARK))*. Beuth.
- Deutsches Schulportal (2024). *Deutsches Schulbarometer 2024*. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/deutsches-schulbarometer-schueler-2024-jeder-fuenfte-junge-mensch-berichtet-von-psychischen-problemen/>
- DGfE (2024). *Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu aktuellen Herausforderungen für Lehrer:innenbildung, Qualifizierung und Professionalisierung*. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.02_DGfE-Stellungnahme_Lehrer.innenbildung.pdf
- Dick, R. v. (1999). *Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf: Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte*. Tectum Verlag.
- Diers, M. (2016). *Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften: Junge Erwachsene in Risikolage erzählen*. Springer.
- Dolan, Y., Kierdorf, T., & Höhr, H. (2009). *Schritt für Schritt zur Freude zurück: Das Leben nach traumatischen Erfahrungen meistern*. Carl Auer Verlag.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. (6. Aufl.) Springer.
- Döring-Seipel, E., & Dauber, H. (2010). Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen. *Schulpädagogik heute*, 1(2), 1–16.
- Döring-Seipel, E., & Dauber, H. (2013). *Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Döring-Seipel, E., Seip, M., Bosse, D., & Dauber, H. (2020). Warum personale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf so wichtig sind. Universität Kassel. <https://kobra.uni-kassel.de/items/20499a96-33ee-4ae7-8bf1-f4c977837332>
- Dozio, E., & Nemiccola, F. (2015). Das Unvorhersehbare vorwegnehmen: Wie die Mittelschulen des Kantons Tessin sich vorbereitet haben. In G. Perren-Klingler (Hrsg.), *Psychische Gesundheit und Katastrophe* (S. 87–94). Springer.
- dpa & lrs (2024) *Hubig: Aussagen zu Zivilschutzübungen nicht nachvollziehbar*.
<https://www.sueddeutsche.de/politik/verteidigung-mainz-hubig-aussagen-zu-zivilschutzuebungen-nicht-nachvoll-ziehbar-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-240316-99-360632>
- dpa (2024) *Lehrerverband: Bewusstsein für Bedrohung an Schulen schaffen*.
<https://www.sueddeutsche.de/politik/verteidigung-lehrerverband-bewusstsein-fuer-bedrohung-an-schulen-schaffen-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-240317-99-366024>

- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. (8. Aufl.) Eigenverlag.
- Duden (2020). *Das Herkunftswörterbuch: Etymologie der deutschen Sprache*. 6. Aufl., Berlin.
- ECW (2022). *Delivering collective education outcomes in Afghanistan. Education Cannot Wait Facilitated Multi-Year Resilience Program 2018 -2021*. ECW.
<https://www.educationcannotwait.org/sites/default/files/2022-03/ECW%20Facilitated%20MYRP%20Afghanistan%202018-2021.PDF>
- Edelhoff, C. (1976). Innovationen in der Lehrerfortbildung: Beispiel Hessen. *Bildung und Erziehung*, 29, 413-422.
- Egloff, B., Herbrechter, D., Schemmann, W. & Schmidt-Hertha, B. (2022). *Weiterbildungsbericht Hessen 2021*. Hessisches Kultusministerium.
- Eichborn, U. (2022). Das Rahmenwerk *Scrum* im Unterricht – Wie wir mit agilen Methoden im Unterricht den Erwerb von Zukunftskompetenzen fördern können. In T. Stricker (Hrsg.), *Agilität in der Schulentwicklung* (S. 203–228). Springer VS.
- Engelhardt, M. von (1982). *Die pädagogische Arbeit des Lehrers: eine empirische Einführung*. Schöningh.
- Englbrecht, A., & Storath, R. (2005). *In Krisen helfen*. Cornelsen Scriptor.
- Eppsteinschule (2017). *Konzept der Eppsteinschule zur Bewältigung schulischer Krisen*. Eppsteinschule.
- Erim, Y., Geiser, F., Beschoner, P., Jerg-Bretzke, L., Weidner, K., Albus, C., ... & Morawa, E. (2024). *Arbeitsplatzbezogenes Belastungserleben und psychische Gesundheit der Beschäftigten im Gesundheitswesen während der COVID-19-Pandemie: Risiko-und Schutz-faktoren aus der VOICE-Studie*. Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz, 1-8.
- Erpenbeck, J.; & Sauter, W. (2007). *Kompetenzentwicklung im Netz – New Blended Learning mit Web 2.0*. epubli.
- Erpenbeck, J.; & Sauter, W. (Hrsg.) (2016). *Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Wege in eine neue Bildungswelt*. Springer.
- Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern, Katholisches Schulkommissariat in Bayern (Hrsg.) (2018). *Notfallhandbuch Schule für den Umgang mit Tod und akuten Krisen*. [Lo-seblattsammlung]. Religionspädagogisches Zentrum.
- Everly, G. & Mitchell, J. (2002). *CISM – Stressmanagement nach kritischen Ereignissen*. Facultas.
- Feld, T.C., Schemmann, W. & Seitter, W.(2016). *Weiterbildungsbericht Hessen 2015*. Hessisches Kultusministerium.
- Fichtner, S., Koch, J., & Sandau, M. (2024). *Ergebnisse der LISUM Schulleitungsbefragung in Berlin und Brandenburg. Schlüsselkompetenzen schulischer Führungskräfte heute und in 2030*. LISUM.
https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/images/Leistungen/LISUM_Schulleitungsbefragung_final.pdf
- Fischer, G., & Riedesser, P. (2023). *Lehrbuch der Psychotraumatologie*. (6. Aufl.) utb.
- Fleck-Bohaumilitzky, C. (o.J.). *Wie Kinder Tod und Trauer erleben*.
<https://www.familienhandbuch.de/imperia/md/content/stmas/familienhandbuch/trauer.pdf>

- Fobizz Studie (2020). *So sehen Lehrkräfte die Corona-Krise in der Bildung*. Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e. V.
- Fooken, I. (2009). Resilienz und posttraumatische Reifung. In A. Maercker (Hrsg.), *Post-traumatische Belastungsstörungen*, (3. Aufl) (S. 65-85–93). Springer.
- Frey, A. (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften. Eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 30–46). Beltz.
- Frick, J. (2021). Resilienz und Salutogenese im Lehrberuf: Förderung und Aufrechterhaltung der Lehrer*innen-Gesundheit. In K. Fröhlich-Gildhoff & M. Rönna-Böse (Hrsg.), *Menschen stärken. Studien zur Resilienzforschung* (S. 109–155). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-32259-5_6
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2022). Resilienz. In *Facetten des Vertrauens und Misstrauens: Herausforderungen für das soziale Miteinander* (S. 71–85). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Frohn, J., & Heinrich, M. (2018). Inkompetente Kompetenzorientierung? Das verkürzte Verständnis der Kompetenzorientierung und die Konsequenzen für die Lehrkräfteausbildung und Lehrkräftefortbildung. *Deutsche Schule* (1), 65–74.
- Fuller, F., & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Hrsg.), *Teacher education. The seventy-fourth NSSE yearbook, Part I* (S. 2552). University of Chicago Press.
- Garbe, E. (2015). *Das kindliche Entwicklungstrauma: Verstehen und bewältigen*. Klett-Cotta.
- Garnezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatrics*, 20, 459–466.
- Garnezy, N., & Masten, A. S. (1984). The study of stress and competence in children: a building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97–111.
- Gasch, B. (2011). Belastungen. In F. Lasogga & B. Gasch (Hrsg.), *Notfallpsychologie. Lehrbuch für die Praxis* (S. 35–52). Springer.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2019). *LiV Spektrum. Für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst*. https://www.gew-hes-sen.de/fileadmin/user_upload/veroeffentlichungen/liv_spektrum/1905_liv_spektrum2019_web_4.pdf
- Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in career guidance and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work* (S. 71–100). John Wiley.
- Graf, N., Gramß, D., & Edelkraut, F. (2022). *Agiles Lernen. Neue Rollen, Kompetenzen und Methoden im Unternehmenskontext*. Springer.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of educational research*, 68(1), 61–99.
- Häcker, Thomas: Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker, & T. Leonhard (Hrsg.) (2017): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven* (S. 21–45). Klinkhardt.

- Hagleitner, J., & Bednar, W. (2007). *Notfall und Trauma: Indikation Psychotherapie und/oder Indikation Klinische Psychologie?* GESUNDHEIT ÖSTERREICH GMBH. GESCHÄFTSBEREICH ÖBIG.
- Harding, U. (2015). Der medizinische Notfall. In F. Salomon (Hrsg.), *Praxisbuch Ethik in der Notfallmedizin. Orientierungshilfen für kritische Entscheidungen* (S.17–25). MWV.
- Hasan, A. (2020). Viele pre-und perinatale Risikofaktoren, wenige protektive Faktoren. *InFo Neurologie+ Psychiatrie*, 22, 14–16.
- Hatzichristiou, C., Issari, P., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2011). The development of a multi-level model for crisis preparedness and intervention in the Greek educational system. *School Psychology International*, 32(5), 464–483.
- Hatzichristou, C., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2010). Promoting the well-being of school communities: A systemic approach. In B. Doll, W. Phohl, & J. Yoon (Hrsg.), *Handbook of youth prevention science* (S. 255–274). Routledge
- Hausmann, C. (2006). *Einführung in die Psychotraumatologie*. Facultas.
- Hausmann, C. (2021). *Interventionen der Notfallpsychologie. Was man tun kann, wenn das Schlimmste passiert*. (2. Aufl.) Facultas.
- Helmerichs, J., Karutz, H., & Geier, W. (2017). Psychosoziales Krisenmanagement. In H. Karutz, W. Geier, T. & Mitschke (Hrsg.), *Bevölkerungsschutz: Notfallvorsorge und Krisenmanagement in Theorie und Praxis* (S. 30–54). Springer Link.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Suhrkamp.
- Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179–187). Klinkhardt.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., & Bonnet, A. (2018). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 606– 616). Münster: Waxmann.
- Hessische Lehrkräfteakademie (2021). *Lehrerbildung in Hessen*. <https://lehrkraefteakademie.hessen.de/ueber-uns/kernkompetenz-lehrerbildung>
- Hessische Lehrkräfteakademie (2022). *2022-11-01-Novellierung-Vorbereitungsdienst*. Hessische Lehrkräfteakademie.
- Hessische Lehrkräfteakademie (2022). *Kerncurriculum für den pädagogischen Vorbereitungsdienst*. Hessische Lehrkräfteakademie.
- Hessische Lehrkräfteakademie. (o. J.) *Fortbildungsangebote und Akkreditierung*. <https://akkreditierung.hessen.de/catalog>
- Hessischer Bildungsserver (2011). *Ausbildungsveranstaltungen und Module*. <https://sts-ghrf-kassel.bildung.hessen.de/ausbildungsmodule/index.html>.
- Hessisches Gesetz- und Verordnungsblatt (2023). *Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 31. März 2023*. <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-SchulGHE2022rahmen>

- Hessisches Kultusministerium (2011). *Handeln in Krisensituationen. Ein Leitfaden für die Schule*. (2. Aufl.) Hessisches Kultusministerium.
- Hessisches Lehrerbildungsgesetz (2011). *Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen, I vom 24.10.2011* (S. 590) . A. Bernecker. https://sts-gym-fulda.bildung.hessen.de/downloads/schulrecht/hessisches_lehrerbildungsgesetz.pdf
- Hessisches Lehrkräftebildungsgesetz (HLbG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 28. September 2011. Gesamtausgabe in der Gültigkeit vom 20.12.2024 bis 31.12.2029. <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-LehrBiGHE2011V6P59>
- Heyse, H. (2011). *Herausforderung Lehrergesundheit. Handreichungen zur individuellen und schulischen Gesundheitsförderung*. Klett; Kallmeyer.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of Resources – A New Attempt at Conceptualizing Stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524.
- Hobfoll, S. E., & Buchwald, P. (2004). Die Theorie der Ressourcenerhaltung und das multi-axiale Copingmodell. In P. Buchwald, C. Schwarzer, & S. E. Hobfoll (Hrsg.), *Stress gemeinsam bewältigen: Ressourcenmanagement und multiaxiales Coping* (S. 11–26). Hogrefe.
- Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, R. A., Brymer, M. J., Friedman, M. J., Friedman, M., Gersons, B. P. R., de Jong, J. T. V. M., Layne, C. M., Maguen, S., Neria, Y., Norwood, A. E., Pynoos, R. S., Reissman, D., Ruzek, J. I., Shalev, A. Y., Solomon, Z., Steinberg, A. M., & Ursano, R. J. (2007). Five Essential Elements of Immediate and Mid-Term Trauma Intervention: Empirical Evidence. *Psychiatry* 70(4), 283–315.
- Hoffmann, J. & Roshdi, K. (2016). Schwere zielgerichtete Gewalt und Amok an Schulen. Prävention durch Krisenteams und psychologisches Bedrohungsmanagement. In: Knappe, R., & Röthlein, J. (Hrsg.). *Krisenintervention an Schulen* (S. 31–48). Mediengruppe Oberfranken.
- Holling, C. S. (1973): Resilience and Stability of Ecological Systems. *Annual Review of Ecology and Systematics* 4, 1–23.
- Holzrichter, T. (2016). *Selbstfürsorge als Basis der Lehrergesundheit. Strategien, Tipps und Praxishilfen*. Verlag an der Ruhr.
- Horn, H. (1968). *Volksschullehrernachwuchs – Untersuchungen zur Quantität und Qualität*. Beltz.
- Huber, M. (2003). *Trauma und die Folgen. Trauma und Traumabehandlung Teil 1*. (4. Aufl.) Junfermann.
- Huber, M. (2010). *Der innere Garten. Ein achtsamer Weg zur persönlichen Veränderung*. Junfermann.
- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 249–267). Böhlau.
- Hülshoff, T. (2017). *Psychosoziale Intervention bei Krisen und Notfällen*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Ihle, W., Esser, G., Schmidt, M. H., & Blanz, B. (2002). Die Bedeutung von Risikofaktoren des Kindes- und Jugendalters für psychische Störungen von der Kindheit bis ins frühe Erwachsenenalter. In *Kindheit und Entwicklung*, 11, 201–211.

- Institut für Qualität und Wirtschaftlichkeit im Gesundheitswesen (IQWiG) (2021). *Trauma bei Kindern und Jugendlichen. Informationen für Lehr- und Erziehungskräfte*. IQWiG. <https://www.gesundheitsinformation.de/pdf/posttraumatische-belastungsstoerung/2021-trauma-bei-kindern-und-jugendlichen.pdf>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE) (2016). *Teachers in Crisis Contexts Training for Primary School Teachers*. <https://inee.org/resources/teachers-crisis-contexts-training-primary-school-teachers>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE) (2016). TiCC, 1. Training Pack Introduction. <https://inee.org/resources/training-primary-school-teachers-crisis-contexts>
- Jackson, D. L., Gillaspay Jr, J. A., & Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: an overview and some recommendations. *Psychological methods*, 14(1), 6.
- Job, A. K., Dalkowski, L., Hahlweg, K., Muschalla, B., & Schulz, W. (2020). Resilienz: Längsschnittliche Betrachtung von Kindern mit Risikofaktoren. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 69(8), 749–767.
- Juen, B., Öhler, U., & Thormar, S. (2009). Posttraumatisches Wachstum bei Einsatzkräften. *Zeitschrift für Psychotraumatologie, Psychotherapiewissenschaft, Psychologische Medizin*, 7(1), 9–19.
- Jung, M. (2014). Grußwort. https://sts-gym-kassel.bildung.hessen.de/intern/inhalte_juni14/wir_ueber_uns/grusswort.-191112-entw.pdf
- Justus-Liebig-Universität Gießen (2024). *Der pädagogische Vorbereitungsdienst*. <https://www.uni-giessen.de/de/studium/studienangebot/lehramt/ref>
- Kaiser, A. (2007). *Menschenbildung in Katastrophenzeiten*. Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kappelhoff, P. (2004). Kompetenzentwicklung in Netzwerken: Die Sicht der Komplexitäts- und allgemeinen Evolutionstheorie.
- Karutz, H. (1998). *Psychische Hilfe bei Kindern in akuten Notfällen*. Stumpf & Kossendey.
- Karutz, H. (2004). *Psychische Erste Hilfe bei unverletzt-betroffenen Kindern in Notfallsituationen*. Münster: LIT.
- Karutz, H. (2010). *Notfälle in Schulen: Prävention, Intervention und Nachsorge*. Stumpf & Kossendey.
- Karutz, H. (2016). *Kinder in Notfällen. Psychische Erste Hilfe und Nachsorge*. Stumpf & Kossendey.
- Karutz, H. (2018). *Pädiatfit*. <http://harald-karutz.de>
- Karutz, H. (2020). *Notfälle und Krisen in Schulen. Prävention, Nachsorge, Psychosoziales Management*. Stumpf & Kossendey.
- Karutz, H. (2024). *Kinder in Notfällen. Psychische Erste Hilfe und Psychosoziale Akuthilfe bei Unglücken, Krisen und Katastrophen*. Stumpf & Kossendey.
- Karutz, H., & Posingies, C. (2020a). Das Bildungswesen – eine kritische Infrastruktur? *Bevölkerungsschutz Heft 4*, 18–22.
- Karutz, H., & Posingies, C. (2020b). *Zurück zum Schulalltag – aber wie? Pädagogisches und Psychosoziales Krisenmanagement in der Coronavirus-Pandemie*. Stumpf & Kossendey.

- Karutz, H., & Posingies, C. (2021a). Kollektive Krisen in der Schule. In T. Böhme, S. Lindemeyer, A.-K. Wenk, & B. Wittmann-Stasch (Hrsg.), „*Manchmal ist Schulseelsorge wichtiger...*“ *Evangelische Schulseelsorge in Zeiten von Corona*. (S. 24–46). Comenius-Institut.
- Karutz, H., Fegert, A. K., & Blank-Gorki, V. (2020). Kind und Katastrophe (KiKat): Forschung für eine zielgruppenspezifisch differenzierte Psychosoziale Notfallversorgung. *Trauma – Zeitschrift für Psychotraumatologie und ihre Anwendungen* 18(2), 72–83.
- Karutz, H., Posingies, C., Dülks, J. (2022). *Vulnerabilität und Kritikalität des Bildungswesens in Deutschland. Eine Betrachtung aus Sicht des Bevölkerungsschutzes. Abschlussbericht*. Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe.
https://www.researchgate.net/publication/362834288_Vulnerabilitat_und_Kritikalitat_des_Bildungswesens_in_Deutschland_Eine_Betrachtung_aus_Sicht_des_Bevolkerungsschutzes_Abschlussbericht
- Kast, V. (2018). *Trauern: Phasen und Chancen des psychischen Prozesses*. Verlag Herder GmbH.
- Keller-Schneider, M.; & Hericks, U. (2011). Beanspruchung Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von LehrerInnen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11 (2), 20–31.
- Kirstein, N. (2011). *99 Tipps. Lehrergesundheits erhalten*. Cornelsen.
- Klusmann, U. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 814–820). Waxmann.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 161–173.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*.
- Knight Wegenstein AG (Hrsg.) (1973). *Empirisch-wissenschaftliche Studie über die Arbeitszeit der Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland. Band I Analyse*. Knight Wegenstein.
- Knight Wegenstein AG (Hrsg.) (1973b). *Empirisch-wissenschaftliche Studie über die Arbeitszeit der Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland. Band II Katalog für Zeitaufwand*. Knight Wegenstein.
- Kohler, J. (2004). Schlüsselkompetenzen und „employability“ im Bologna-Prozess. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen*. Essen, 5-15.
- Köller, O.; Thiel, F.; Ackeren-Mindl, I. v.; Anders, Y.; Becker-Mrotzek, M.; Cress, U.; Diehl, C.; Kleickmann, T.; Lütje-Klose, B.; Prediger, S.; Seeber, S.; Ziegler, B.; Lewalter, D.; Maaz, K.; Reintjes, C. & Stanat, P. (2023). *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. <https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2023-Gutachten-Lehrkraeftebildung.pdf>

- Krause, A., & Dorsemagen, C. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (2. Aufl.) (S. 987–1013). Waxmann.
- Krebs, S. (2019). *Resilienz in der Schule. Wie Kinder stark werden*. Junfermann.
- Kreis Borken (Hrsg.) (2011). *Krisenprävention und Krisenintervention an Schulen des Kreises Borken. Leitfaden für die Schulen des Kreises*. https://rsb-borken.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Leitfaden092011.pdf
- Kristen, P. (2023). „WENN AN MEINER SCHULE PASSIERT, WAS ICH NIE ERLEBEN WOLLTE“. Krisenseelsorge in Schulen als Unterstützungssystem in schulischen Krisen. *rpi-impulse*(3), 32–33.
- Ksienzyk, B., & Schaarschmidt, U. (2005). Beanspruchung und schulische Bedingungen. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. (2. Aufl.) (S. 72–87). Beltz.
- Kultusministerkonferenz (2012). *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung*. Sekretariat der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf
- Kunter, M. (2022). Professionalisierung von Lehrkräften. In M. A. Wirtz (Hrsg.): *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/professionalisierung-von-lehrkraeften>
- Kunter, M., & Klusmann, U. (2010). Kompetenzmessung bei Lehrkräften – Methodische Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1), 68–86.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Waxmann.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105, 805–820.
- Lackner, R. (2004): *Wie Pippa wieder lachen lernte. Fachliche Hilfe für traumatisierte Kinder*. Springer Verlag
- Landolt, M. A. (2009). Posttraumatische Belastungsstörung. In S. Schneider, & J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie. Bd. 3*, (S. 609–628). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-79545-2_35
- Lantermann, E.-D., Döring-Seipel, E., Eierdanz, F., & Gerhold, L. (2009). *Selbstsorge in unsicheren Zeiten. – resignieren oder gestalten*. Beltz PVU.
- Larasati, R., & Kuswandono, P. (2023). Enhancing Teachers' Resilience through Teacher Professional Development. *Language Circle: Journal of Language and Literature*, 17(2), 391–402.
- Lasogga, F. (2011). Psychische Erste Hilfe (PEH). In Lasogga, F., & Gasch, B. (2011). *Notfallpsychologie. Lehrbuch für die Praxis*. (S. 74–76.).
- Lasogga, F. (2011). Folgen. In F. Lasogga, & B. Gasch (Hrsg.), *Notfallpsychologie. Lehrbuch für die Praxis* (S. 52–64). Springer.

- Lasogga, F., & Gasch, B. (2004). *Notfallpsychologie*. Stumpf & Kossendey.
- Lasogga, F., & Gasch, B. (2011). *Notfallpsychologie. Lehrbuch für die Praxis*. (2. Aufl.). Springer.
- Lasogga, F., & Gasch, B. (2013). *Psychische Erste Hilfe bei Unfällen*. Stumpf & Kossendey.
- Lausberg, M. (2007). *Kinder sollen sich selbst entdecken. Die Erlebnispädagogik Kurt Hahns*. Marburg: Tectum Verlag.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer.
- Leonhard, T., & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerbildung? in: C. Berndt, T. Häcker, & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge – Perspektiven*. (S. 46–55). Klinkhardt.
- Leonhard, T., Kosinar, J., & Reintjes, C. (Hrsg.) (2018). *Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrer*innenbildung - Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Klinkhardt Forschung.
- Lübke, L., Roitzsch-Pröhl, D., Stellmacher, J. (2021). *Das Marburger Modell der Professionsbezogenen Beratung. Stärkung der überfachlichen Kompetenzentwicklung von Studienbeginn bis -ende*. Newsletter. Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Berlin.
- Lüders, M. K. (2016). *Berufliche Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern: personale Kompetenzen als Ressource im Schulalltag*. Beltz Juventa.
- Luxem, J., Runggaldier, K., Karutz, H., & Flake, F. (2024). *Notfallsanitäter heute*. 8. Aufl., München: Elsevier.
- Maercker, A. (2013). Symptomatik, Klassifikation und Epidemiologie. In: Maercker, A. (Hrsg.), *Posttraumatische Belastungsstörungen*. (S. 13–34). Springer
- Maercker, A., & Eberle, D. J. (2022). Was bringt die ICD-11 im Bereich der trauma- und belastungsbezogenen Diagnosen? *Verhaltenstherapie* (2022) 32 (3), 62–71. <https://doi.org/10.1159/000524958>
- Mammes, I., & Rotter, C. (Hrsg.) (2022). *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen*. Klinkhardt.
- Mangelsdorf, J. (2020). Posttraumatisches Wachstum. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 19(1), 21–33.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87.
- Mauermann, L. (1990): Resignieren oder bewältigen? Vom Umgang mit Belastungen im Lehrerberuf. In *Lehrer-Journal / Hauptschulmagazin*, 5,11, 55–59, 62.
<http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/3903>
- Mayr, J. (2009). LehrerIn werden in Österreich: empirische Befunde zum Lehramtsstudium. *Erziehung & Unterricht*, 159(1–2), 14–33.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. 12., überarb. Aufl. Beltz Verlag.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. L. Erlbaum Associates.
- MDR (2021). *Burnout bei Junglehrern. Ein Drittel gibt auf*.
<https://www.mdr.de/wissen/burnout-bei-angehenden-lehrern-100.html>

- Melzer, C., & Hillenbrand, C. (2015). Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66 (5), 230–242.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2013). *Gesund und aktiv im Lehrberuf. Handreichung für Lehrkräfte an beruflichen Schulen*. Schwäbische Druckerei GmbH. https://arbeitsschutz-schule.kultus-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/arbeitschutz-schule-bw/pdf/Handreichung_Gesund%20und%20aktiv%20im%20Lehrberuf.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014). *Empfehlungen zu Strukturen, Aufgaben und Verfahrensweisen des Schulpsychologischen Krisenmanagements in Schulen in Nordrhein-Westfalen*. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. <https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Empfehlungen-Krisenintervention.pdf>
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews*. (2. Aufl.). De Gruyter.
- Mitchell, J. T. & Everly, G. S. (1998). *Stressbearbeitung nach belastenden Ereignissen*. Stumpf & Kossendey.
- Morgan, S. (2023). *Wenn das Unfassbare geschieht. Vom Umgang mit seelischen Traumatisierungen*. (3. Aufl.). Kohlhammer.
- Munk-Oppenhäuser, V. (2012). *Entwicklung und Evaluation eines Fortbildungsprogramms für schulinterne Krisenteams in Thüringen*. [Dissertation]. Technische Universität Dortmund.
- Nagel, N., & Dörr, G. (2019). KomPass plus – ein innovativer Ansatz zur Prävention von Krisen an Schule. In: M. Böhmer (Hrsg.), *Amok an Schulen. Prävention, Intervention und Nachsorge bei School Shootings* (S. 168–192). Springer Fachmedien.
- Nickel, S. (2011) (Hrsg.). *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis*. CHE.
- Nikendei, A. (2017). *Psychosoziale Notfallversorgung. Praxisbuch Krisenintervention*. Stumpf & Kossendey.
- OECD (2024). *Bildung auf einen Blick 2024: OECD-Indikatoren*. wbv Media <https://doi.org/10.1787/e7565ada-de>
- Oser, F., & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Ruediger.
- Paasch, R. (2017). Krisenmanagement zum Saisonende. *Die Sportpsychologen*, <https://www.die-sportpsychologen.de/2017/05/dr-rene-paasch-krisenmanagement-zum-saisonende/>
- Pacheco, E.-M., Bisaga, I., Suryani Oktari, R., Parikh, P. & Helene Joffe, H. (2021). Integrating psychosocial and WASH school interventions to build disaster resilience. *International Journal of Disaster Risk Reduction* 65, 102520, 1–12.
- Peters, J. H., Dörfler, T. (2014). Abschlussarbeiten in der Psychologie und den Sozialwissenschaften. Planen, Durchführen und Auswerten. Pearson.
- Pistauer, Alex (2014). Hilfe für verletzte Seelen. *DUGV plusplus*, 2014,3 (S. 10). DUGV.
- Porsch, R., & Gollub, P. (Hrsg.) (2023). *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung*. Waxmann.

- Posingies C. (2024). Schwere zielgerichtete Gewalt an Schulen. Die Rolle der Schulsekretärin in besonderen Notfällen. *Praxishandbuch Schulsekretariat*. Wolters Kluwer, S. 1-16.
- Rauin, U. (2007). Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert: Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? *Forschung aktuell*, 3, 60–64.
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedjei, A., Napp, A.-K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R., Hölling, H., Devine, J., Erhart, M., & Hurrelmann, K. (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSYS-Studie. In: *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 64 (S. 1512–1521). <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3>
- Reekers, H., & Gloger-Wendland, K. (2016). *Traumata und ihre Folgen. Stärkende Ansätze aus der Traumapädagogik*. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). <https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Traumaonline.pdf>
- Reinhard, F., & Maercker, A. (2004). Sekundäre Traumatisierung, Posttraumatisch Belastungsstörung, Burnout und soziale Unterstützung bei medizinischem Rettungspersonal. *Zeitschrift für Medizinische Psychologie*, 1 (S. 29–36).
- Reintjes, C., Idel, T. S., Bellenberg, G., & Thönes, K. (Hrsg.) (2021). *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf*. Waxmann.
- Reiter, L., & Strotzka, H. (1977). Der Begriff der Krise: Ideengeschichtliche Wurzeln und aktuelle Probleme des Krisenbegriffes. *Psychiatria Clinica* (10) (1-3): 7–26. <https://doi.org/10.1159/000283695>
- Robert Bosch Stiftung (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Schüler:innen. Ergebnisse von 8- bis 17-Jährigen und ihren Erziehungsberechtigten zu Wohlbefinden, Unterrichtsqualität und Hilfesuchverhalten*. Robert Bosch Stiftung.
- Rothland, M. (2009). Das Dilemma des Lehrerberufs sind... die Lehrer? Anmerkungen zur persönlichkeitspsychologisch dominierten Lehrerbelastungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(1), 111–125.
- Rothland, M. (2013a). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl.) (S. 21–42). Springer VS.
- Rothland, M. (2013b). Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl.) (S. 231–250). Springer VS.
- Rothland, M. (Hrsg.) (2013c). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl.). Springer VS.
- Rothland, M., & Walter, J. (2023). Belastung und Beanspruchung im Referendariat. Ein systematischer Forschungsüberblick. In *SEMINAR*, 29, No. 2, 97–123).
- Röthlein, H.-J. (2004). Auswirkungen von Vorfällen zielgerichteter schulischer Gewalt auf die Schule als Organisation. *SchulVerwaltung Spezial Nr. 01*, 8–11.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers*. Huber.

- Saube, R., & Möller, H. (1981). *Psychomentele Belastungen im Lehrerberuf: Ergebnisse einer Studie in Berlin-West*. GEW Berlin.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie1. In M. Rothland (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf Modelle, Befunde, Interventionen*. 2. Aufl.(S. 82–95). Springer
- Schaarschmidt, U. (2005) (Hrsg.). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. (2. Aufl.). Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2007): Die Potsdamer Lehrerstudie. Eine vorläufige Bilanz. *Profil (Berlin)*, 3, 4–10.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. W. (2003). *AVEM - Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Handanweisung*. (2. Aufl.). Swets & Zeitlinger. Computerversion im Rahmen des Wiener Testsystems. Schuhfried.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. W. (2008). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Handanweisung* (3. Aufl.). Pearson.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U., & Fischer, A.W. (2016). *Lehrereignung, Voraussetzungen erkennen, Kompetenzen fördern, Bedingungen gestalten*. Kohlhammer.
- Scharfenberg, J. (2020). *Warum Lehrerin, warum Lehrer werden? Motive und Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden im internationalen Vergleich*. Klinkhardt.
- Scharfenberg, J., Weiß, S., Hellstén, M., Keller-Schneider, M., Sava, S., & Kiel, E. (2022). Die Studien- und Berufswahlmotive von Grundschullehramtsstudierenden im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15, 251–272.
- Scheithauer, H., Leuschner, V., & NETWASS Research Group (2015). *Krisenprävention in der Schule. Das NETWASS-Programm zur frühen Prävention schwerer Schulgewalt*. Kohlhammer.
- Schemmann, M. & Seitter, W. (2014). Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Resultate eines vierfachen Zielgruppenbezugs. In H. Pätzold, H. v. Felden & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19.–21. September 2013 an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg* (S. 154–169). Schneider Verlag
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23–74.
- Schiller, F. von, 1786, [Brief an Ferdinand Huber, 1. Mai 1786]. <https://www.friedrich-schiller-archiv.de/briefe-schillers/an-ferdinand-huber/schiller-an-ferdinand-huber-1-mai-1786/>
- Schlögl, R. (2016). „Krise“ als historische Form der gesellschaftlichen Selbstbeobachtung. Eine Einleitung. In R. Schlögl, P. R. Hoffmann-Rehnitz, & E. Wiebel (Hrsg.), *Die Krise in der Frühen Neuzeit*. (S. 9–32). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmitz, G., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12–25.
- Schnell, M., & Wetzell, H. (1999). Krisenintervention und –therapie. In: R. Asanger, G. Weninger (Hrsg.), *Handwörterbuch Psychologie*. S. 371–376. Beltz-Verlag.

- Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schönknecht, G. (1997). *Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag*. Deutscher Studien Verlag.
- Schönknecht, G. (2005). *Die Entwicklung der Innovationskompetenz von LehrerInnen aus (berufs-) biographischer Perspektive*. Pädagogische Hochschule Freiburg im Breisgau. https://www.bwpat.de/spezial2/schoenknecht_spezial2-bwpat.pdf
- Schröder, M. (2006). *Burnout unvermeidlich?* Universitätsverlag.
- Schweer, M. K., Thies, B., & Lachner, R. P. (2017). Soziale Wahrnehmungsprozesse und unterrichtliches Handeln: Eine dynamisch-transaktionale Perspektive. In M. K. Schweer (Hrsg.) *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*, 121–145. Springer.
- Schwippert, K. (2015). Zur Situierung der aktuellen Lehrkräftebildungsforschung: Stand und Perspektiven im Rahmen von internationalen Vergleichsuntersuchungen. *BzL-Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, 33(1), 7–21.
- Sendera, A., & Sendera, M. (2013). *Trauma und Burnout in helfenden Berufen. Erkennen, Vorbeugen, Behandeln – Methoden, Strategien und Skills*. Springer.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22.
- Siegrist, J. (2006). Soziale Krisen und Gesundheit. Anwendung und Evidenz. Hogrefe.
- Simmich, T., Reimer, C., Alberti, L., Bronisch, T., Erbe, C., Milch, W., & Plaß, A. (1999). Empfehlungen zur Behandlungspraxis bei psychotherapeutischen Kriseninterventionen. *Psychotherapeut*, 44(6), 394–398. <https://doi.org/10.1007/s002780050201>
- Sonneck, G., Kapusta, N., Tomandl, G., & Voracek, M. (2016) (Hrsg.), *Krisenintervention und Suizidverhütung*. (3. Aufl.). utb.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2022). *Krisenintervention an Schulen. Eine Handreichung für Schulleitungen und schulische Krisenteams*. München
- Statistik Hessen (2023) *Schülerinnen und Schüler in Hessen*. <https://statistik.hessen.de/unsere-zahlen/bildung/schuelerinnen-und-schueler-in-hessen-2023>
- Stein, C. (2020). *Spannungsfelder der Krisenintervention: ein Handbuch für die psychosoziale Praxis*. Kohlhammer.
- Steiner, H. (2023). Zielsetzung der Ausbildungsveranstaltung VBRH. In *Ausbildungsveranstaltung Beratung und Reflexion von beruflichen Handlungssituationen (VBRH)*. Handreichung. Hessische Lehrkräfteakademie.
- Stellmacher, J., Lübke, L., Roitzsch-Pröhl, D., Trautner, M. & Schwinger, M. (2020). Das Marburger Modell der professionsbezogenen Beratung – eine evaluationsgestützte Reflexion bisheriger Erfahrungen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) *Profilbildung im Lehramtsstudium. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zur individuellen Orientierung, curricularen Entwicklung und institutionellen Verankerung* (S. 32–44). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Taylor, M. J. (2018). Using CALMERSS to Enhance Teacher Well-Being: A Pilot Study. *International Journal of Disability, Development and Education* 65 (3), 243–261.

- Temme, D. & Hildebrandt, L. (2008). Gruppenvergleiche bei hypothetischen Kontrukten – Die Prüfung der Übereinstimmung von Messmodellen mit derStrukturgleichungsmethodik. In *Schriftenreihe Economic Risk, Discussion Paper 2008-042*. Verfügbar unter: <http://edoc.hu-berlin.de/series/sfb-649-papers/2008-42/PDF/42.pdf>
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57* (S. 202–224). Beltz.
- Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (Hrsg.) (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (2. Aufl.). Waxmann.
- Thierack, A. (2002). *Berufliche Vorstellungen von Studierenden in den Lehrämtern Primarstufe und Sekundarstufe I/II. Unter Berücksichtigung schulstufen- und geschlechtsspezifischer Besonderheiten*. Lit.
- Thun-Hohenstein, L., Lampert, K., & Altendorfer-Kling, U. (2020). Resilienz–Geschichte, Modelle und Anwendung. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 19(1), 7–20.
- Till, W. (2018). Krisenintervention oder Beziehung gibt Halt. In M. Hochgerner, H. Hoffmann-Widhalm, L. Nausner, & E. Wildberger (Hrsg.), *Gestalttherapie* (S. 259–280). facultas.
- Ulich, E., Metz, G., Nengelken, G., & Wulsten, A. R. (1967). Einige Aspekte der beruflichen Situation und der zeitlichen Beanspruchung von Lehrkräften an Höheren Schulen. In Deutsche Gesellschaft für Psychologie (Hrsg.), *Bericht über den XXV. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (Münster 1966)*. Hogrefe.
- Ulich, K. (2004). *Ich will Lehrer/in werden. Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden*. Beltz.
- Unfallkasse Hessen (2021). *Krisenmanagement an Schulen*. Unfallkasse Hessen. <https://www.ukh.de/schule/krisenmanagement/krisenmanagement-an-schulen>
- Unfallkasse Hessen (2022). *Jahresbericht 2022*. Unfallkasse Hessen. https://www.ukh.de/fileadmin/Medien/Medien/UKH/UKH_Jahresbericht_2022_DS.pdf
- Vierhaus, R. (2002). Krisen. In S. Jordan (Hrsg.), *Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe*. (S. 193–197). Reclam.
- Vloet, T. D., & Bürger, A. (2024). *Prävention psychischer Störungen. Kindheit und Entwicklung*. Hogrefe.
- Voss, T., Kunter, M., Seiz, J., Hoehne, V., & Baumert, J. (2014). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(2), 184–201.
- Walter, T. (2006). *Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik?* VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Warger, R. (2015). *Der plötzliche Todesfall Jugendlicher - Unterstützungsmöglichkeiten in der Schule: Ein Handbuch für Schulleitung, Lehrpersonal, Krisenteams an Schulen sowie schulexterne psychosoziale und psychologische Fachkräfte*. Studia Universitätsverlag
- Wegner, R., Berger, P., Krause, A., & Baur, X. (2004). Zur Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern mit stationär behandelten psychischen Erkrankungen im Vergleich mit berufstätigen Lehrkräften. *ErgoMed. Praktische Arbeitsmedizin* 1, 17–23.

- Wempe, C. (2019). Krisen und Belastungen, Krisenreaktionen bei Kindern und Jugendlichen. In C. Wempe (Hrsg.). *Krisen und Krisenintervention bei Kindern und Jugendlichen*. (2. Aufl.). (S. 19–36). Kohlhammer.
- Wenglein, S., Bauer, J., Heininger, S., & Prenzel, M. (2015). Kompetenz angehender Lehrkräfte zum Argumentieren mit Evidenz: Erhöht ein Training von Heuristiken die Argumentationsqualität? *Unterrichtswissenschaft*, 43 (3), 209–224.
- Werner, E. E. (1992): The children of Kauai: resiliency and recovery in adolescence and adulthood. In: *Journal of Adolescent Health* 13 (4), 262–268.
- Werner, E. E., Biermann, J., & French, F. (1971). *The children of Kauai; a longitudinal study from the prenatal period to age ten*. University of Hawaii Press.
- Wienkamp, H. (2021). Psychologische Anforderungsanalysen : Anforderungsprofile für Management, Arbeit und Business. Springer.
- Wirtz, M. (2022a). Validität, externe. In M. A. Wirtz (Hrsg.): *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/validitaet-externe>
- Wirtz, M. (2022b). Validität, inhaltliche. In M. A. Wirtz (Hrsg.): *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/validitaet-inhaltliche#search=87371cfb05682750dbb3ce02a3d20309&offset=1>
- Witzmann, M. (2022). *Gesellschaftlicher Umgang mit Tod und Trauer. Wie sich der Konsum digitaler Medien auf die Wahrnehmung von Tod und Trauer bei Kindern auswirkt*. [Masterarbeit]. Private Pädagogische Hochschule der Diözese. urn:nbn:de:0295-opus4-28578
- World Health Organization. (2022). ICD-11: International classification of diseases (11th revision). <https://icd.who.int/>
- Wulk, J. (1988). *Lehrerbelastung. Qualitative und quantitative Aspekte der psychischen und physischen Belastung von Lehrern. Eine arbeitspsychologische Untersuchung an Lehrern beruflicher Schulen*. Peter Lang.
- Wustmann Seiler, C., & Fthenakis, W. E. (2012). Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Cornelsen.
- Zhang, S. & Luo, Y. (2023) Review on the conceptual framework of teacher resilience. *Frontiers in Psychology. Sec. Educational Psychology*, 14, 1179984. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1179984>
- Zöllner, T., Calhoun, L. G., & Tedeschi, R. G. (2006). Trauma und persönliches Wachstum. In A. Maercker (Hrsg.), *Psychotherapie der posttraumatischen Belastungsstörungen: Krankheitsmodelle und Therapiepraxis - störungsspezifisch und schulenübergreifend* (S. 36–45).

Anhangsverzeichnis

Anhang A:	Studie 1: Leitfaden Experteninterviews.....	XI
Anhang B:	Studie 1: Übersicht Experten.....	XIV
Anhang C:	Studie 1: Experteninterviews und Transkripte..... (wegen des Umfangs in einem eigenen Band)	XI
Anhang D:	Studie 1: Tabellen mit Ergebnissen der Experteninterviews.....	XV
Anhang E:	Studie 2: Antrag Genehmigung der Befragung.....	XXVII
Anhang F:	Studie 2: Anschreiben.....	XXIX
Anhang G:	Studie 2: Flyer zur Onlinebefragung.....	XXXI
Anhang H:	Studie 2: Befragung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst.....	XXXII
Anhang I:	Studie 2: Angaben zu ehrenamtlichen Tätigkeiten bzw. zusätzlichen Aufgaben.....	LIII
Anhang J:	Studie 3: Fragebogen zum Expertenrating des Ausbildungskonzepts SKK-L.....	LVII
Anhang „Überarbeitetes Ausbildungskonzept SKK-L“		

Anhang A – Studie 1: Leitfaden Experteninterviews

Begrüßung und Einführung

Liebe Kollegin, lieber Kollege,

vielen Dank, dass Sie sich bzw. Du Dir die Zeit für dieses Interview genommen haben bzw. hast. Sie helfen bzw. Du hilfst mir dabei, die Forschungsfragen meiner Dissertation zu bearbeiten. In meiner Expertenbefragung geht es um zwei Fragen. Zum einen geht es darum, *ob und inwiefern in der hessischen Lehrerbildung (Phase 1 und 2) die Entwicklung einer Krisenkompetenz für junge Lehrkräfte angestrebt und gefördert wird.*

Zum anderen geht es um die Fragestellung, *wie hessische Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst auf schulische Notfälle und Krisen vorbereitet werden können.* Was benötigen Lehrkräfte in ihrer Ausbildung, um die Entwicklung/ Weiterentwicklung ihrer professionellen Handlungs- und im Speziellen auch Krisenkompetenz zu erreichen?

Und dafür benötige ich Ihr bzw. Dein Wissen und Ihre bzw. Deine Fachlichkeit.

Vorweg möchte ich Sie bzw. möchte ich Dich gerne fragen, ob Sie bzw. Du mit der Veröffentlichung des Interview-Transkriptes und Ihrer bzw. Deiner namentlichen Nennung als Expertin / Experte in meiner Dissertation einverstanden sind bzw. bist?

Einstiegsfragen:

Einsteigen möchte ich gerne mit einigen allgemeinen Fragen zu Ihrer/ Deiner Person:

1. Wie alt sind Sie bzw. bist Du?
2. Welchen Berufsabschluss haben Sie bzw. hast Du?
3. Was ist Ihre bzw. Deine aktuelle berufliche Position?
4. Interessant wäre für mich zu wissen, aus welcher Perspektive bzw. in welcher Rolle Sie sich bzw. Du Dich zu unserer Fragestellung äußern können bzw. kannst: Was ist Ihr bzw. Dein persönlicher Blick auf mein Thema?

Schlüsselfragen:

5. Wie würden Sie bzw. würdest Du die Begriffe „Notfall“ und „Krise“ definieren bzw. unterscheiden?
6. Wie häufig ereignen sich Ihrem bzw. Deinem Wissen nach Notfall- und Krisensituationen an Schulen?
 - Welche Arten von *Notfällen* ereignen sich nach Ihrem bzw. Deinem Wissen?
 - Welche Arten von *Krisen* ereignen sich nach Ihrem bzw. Deinem Wissen?
7. Wie sind Ihre bzw. Deine bisherigen Erfahrungen mit Lehrkräften und deren Verhalten in Bezug auf schulische Notfälle und Krisen?

- Ist Ihnen bzw. Dir bekannt, wie und aus welchen Personen ein schulisches Krisenteam gebildet wird?
 - Welche Aufgaben hat bzw. sollte ein schulisches Krisenteam Ihrer bzw. Deiner Meinung nach haben?
 - Inwiefern haben Sie bzw. hast du in Ihrer bzw. Deiner aktuellen Funktion in Notfällen oder Krisen mit schulischen Krisenteams zusammengearbeitet?
 - Wie haben sich Lehrkräfte, die nicht speziell zum Krisenteam der Schule zählen, in schulischen Notfällen und Krisen Ihrer bzw. deiner Erfahrung nach verhalten?
 - Welche Erfahrungen waren für Sie bzw. Dich positiv, welche negativ?
8. Was ist aus Ihrer bzw. Deiner Sicht unbedingt notwendig, damit Schulen auf Notfälle und Krisen angemessen reagieren können?
9. Welche professionellen Helfer oder Helferinnen bzw. Hilfseinrichtungen sind Ihnen bzw. Dir bekannt, die Schulen in Notfällen oder Krisen zur Seite stehen können?
10. Wie schätzen Sie bzw. schätzt Du als Expertin / Experte die Professionalität der Lehrkräfte im Umgang mit Notfällen und Krisen in Schulen ein?
- Inwiefern spielen das Alter und die Berufserfahrungen der Lehrkräfte aus Ihrer bzw. deiner Sicht eine bedeutende Rolle im Umgang mit Notfällen und Krisen?
 - Inwiefern kann das Verhalten einer einzelnen Lehrkraft problematisch sein?
 - Inwiefern kommt dem Verhalten einer einzelnen Lehrkraft eine besondere Bedeutung zu?
11. Wie könnten Lehrkräfte auf schulische Notfall- und Krisensituationen vorbereitet werden?
- Inhaltliche Aspekte
 - Methodische Aspekte
 - Bildungsorganisatorische Aspekte
 - Was sollten Lehrkräfte lernen und wie?
12. Welche Kompetenzen sollten nach Ihrer bzw. Deiner Ansicht eine Lehrkraft bereits in der Ausbildung erwerben, um sicher und professionell in Notfall- und Krisensituationen reagieren/ handeln zu können?
13. Was sind aus Ihrer bzw. Deiner Sicht Hemmschwellen und Hürden, die einer Weiterentwicklung der Krisenkompetenz bei Lehrkräften im Wege stehen?
14. Welche Handlungsempfehlungen würden Sie bzw. würdest Du geben, um zukünftig die Entwicklung der Krisenkompetenz für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst zu fördern?
15. Die zusammenfassende Abschlussfrage:
- Inwiefern kann die Professionalisierung junger Lehrkräfte (und/oder aller Lehrkräfte) dazu beitragen, Schulen in Notfällen und Krisen resilienter zu machen? Oder muss die Frage ggf. differenzierter beantwortet werden?
16. Gibt es darüber hinaus noch etwas, was Sie bzw. Du zu dieser Thematik mitteilen möchten bzw. möchtest?

Rückblick:

Ich fasse nun noch einmal zusammen, was ich von Ihnen bzw. von Dir in Bezug auf meine zwei Forschungsfragen gehört habe. (...) Habe ich Sie bzw. Dich richtig verstanden und deine Aussagen korrekt zusammengefasst oder soll ich etwas korrigieren?

Ausblick:

...

Vielen Dank für Ihre bzw. Deine Zeit!

Anhang B – Studie 1: Übersicht Experten

Personenbezogene Daten				Interviews	
Experte	Alter in Jahren	Funktion	Institution	Dauer in min	P / O
IP 1	48	Lehrkraft und Ausbilderin für hessischen Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst	Studienseminar für GHRF in Marburg	43	P
IP 2	38	Gymnasial- und Förderschullehrer; Landesbeauftragter des JRK für Schulen in Hessen	Jugendrotkreuz (JRK) Hessen	53	O
IP 3	63	Dipl.-Pädagogin; Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin; Notfallseelsorgerin; SbE Einsatzkraft und Ausbilderin	Kriseninterventionsdienst Marburg-Biedenkopf; SbE-Bundesvereinigung Stressbearbeitung nach belastenden Ereignissen e.V.	49	O
IP 4	46	Dipl.-Pädagoge; Professor für Psychosoziales Krisenmanagement	MSH Medical School Hamburg	58	O
IP 5	51	Schulpsychologe	Staatliches Schulamt für den Landkreis Marburg-Biedenkopf	49	P
IP 6	58	Psychologiedirektorin; Leitung des SKIT	Hessisches Kultusministerium; Landesweite Koordination Krisenintervention und Bedrohungsmanagement; SKIT	55	O
IP 7	58	Diplom-Religionspädagoge; Fachstelleninhaber Notfallseelsorge Psychosoziale Notfallversorgung für 3 Dekanate	Evangelische Dekanate Marburg, Biedenkopf, Gladenbach, Lahn-Dill	37	P
IP 8	40	Polizeihauptkommissar; Jugendkoordinator;	Polizeidirektion Offenbach, Polizei Hessen	40	P
IP 9	58	Kreisbrandinspektor; Leiter Gefahrenabwehrzentrum für den Landkreis Marburg-Biedenkopf	Landkreis Marburg-Biedenkopf	26	P
IP 10	55	Psychologe; Fachlicher Leiter „Professionsbezogene Beratung“	Zentrum für Lehrerbildung; Philipps-Universität-Marburg	57	O

Anmerkungen: P = Präsenz; O = online

Anhang D – Studie 1: Tabellen mit Ergebnissen der Experteninterviews

Tabelle D1

Allgemeine Angaben

Allgemeine Angaben	IP 1	IP 2	IP 3	IP 4	IP 5	IP 6	IP 7	IP 8	IP 9	IP 10
Strukturelle Aspekte										
Netzwerkarbeit bzw. die Arbeit in multiprofessionellen Teams ist notwendig für die Krisenbewältigung an Schulen		X				X				
Ein fester Handlungsalgorithmus für das Handeln in Krisen ist erforderlich		X								
Schulpsychologische Krisenteams bilden regelmäßig Schulleitungen fort					X					
Personelle Aspekte										
Zuständigkeiten der handelnden Personen müssen klar sein		X								
Arbeitsgruppen zu schulischem Krisenmanagement etablieren		X								
Mangelnde Ausbildung und Qualifikation der Lehrkräfte in Bezug auf Krisenkompetenz		X	X	X						
Mangel an Schulpsychologinnen und –psychologen										X
Subjektives Erleben von Notfallereignissen				X						
Übergeordnete Aspekte										
Es ereignen sich häufig schulische Notfälle und Krisen.			X							
Schulische Krisen unterscheiden sich nach Schulformen.					X					
Viele Schulen nutzen die Unterstützungsangebote der schulpsychologischen Krisenteams.					X	X				
Das hessische Kultusministerium gibt für alle Schulen den Ordner „Handeln in Krisensituationen“ aus.					X					

Tabelle D2*Angaben zu Notfällen in Schulen*

Notfalltypen	IP 1	IP 2	IP 3	IP 4	IP 5	IP 6	IP 7	IP 8	IP 9	IP 10
Medizinische Notfälle										
Plötzlicher Tod	X					X				
Sturz und Verletzung (Pausenhof; Sportunterricht)	X	X			X	X		X	X	
Schnittverletzung		X							X	
Knochenbruch		X							X	
Synkope		X		X					X	
Krampfanfall				X						
Akute Unterzuckerung				X						
Herzinfarkt				X						
Ertrinken						X				
Andere akute Erkrankungen				X				X	X	
Zwischenmenschliche Ereignisse										
Körperliche Übergriffe				X				X		
Messerstecherei				X						
Amoklauf (School Shooting)				X	X					
Konflikte				X	X					
Suizid					X	X				X
Social Media Challenges								X		
Technisch bedingte Notfälle										
Verletzungen durch Maschinen und Werkzeuge		X								
Unfall im Chemieunterricht				X						
Einsatz chemischer Waffen (Reizgas)								X		
Verletzungen durch defekte Gebäudeteile/Bauschäden				X						
Verkehrsunfall					X					
Schulbusunfall					X					
Naturbedingte Notfälle										
Extremwetter (Starkregen, Überschwemmungen, extremer Schneefall, Stürme)				X						

Tabelle D6*Angaben zu Forderungen und Bedarfen*

Angaben zu Forderungen und Bedarfen	IP 1	IP 2	IP 3	IP 4	IP 5	IP 6	IP 7	IP 8	IP 9	IP 10
Personelle Aspekte										
Beziehungsarbeit				X						
Coaching/ Supervision für Lehrkräfte	X		X							
Fehlerfreundlichkeit etablieren						X				
Grundwissen über Psychische Erstversorgung					X	X				
Implementierung des Themas in die Lehrkräfteausbildung							X			X
Kultur des Hinsehens								X		
Psychoedukation						X				
Wissen über typische Stressreaktionen						X				
Strukturelle Aspekte										
Aus- und Fortbildungsangebote für Schulen	X			X			X			X
Funktionen von Mitgliedern eines Krisenteams doppelt besetzen (Kompensation von Ausfällen)				X						
Klare Absprachen und Strukturen im Kollegium				X	X					X
Konzept von Handlungssicherheit						X				
Netzwerkarbeit			X							
Prävention (allgemein)					X					
Weiterentwicklung und Etablierung der Kriseninterventionsdienste (KID/KIT/PSNV) an Schulen									X	
Zeitliche Ressourcen schaffen	X									X
Übergeordnete Aspekte										
Personelle und materielle Ausstattung für Prävention				X						
Schutzmaßnahmen (Gebäudetechnik und Sicherheit)				X						

Tabelle D7

Angaben zu bekannten Helferinnnen und Helfern und Hilfseinrichtungen

[illegible]

Tabelle D8*Angaben zur Professionalität der Lehrkräfte*

Angaben zur Professionalität der Lehrkräfte	IP 1	IP 2	IP 3	IP 4	IP 5	IP 6	IP 7	IP 8	IP 9	IP 10
Berufserfahrung wirkt sich positiv aus								X		X
Eigene Betroffenheit beeinflusst die Handlungsfähigkeit					X			X		
Fachliche Aus- und Fortbildung wirken positiv	X					X	X			
Fehlende Aus- und Weiterbildungsangebote		X			X	X				X
Fehlende empirische Untersuchungen zur Einschätzung der Professionalität						X				
Haltung und Einstellung der Personen beeinflussen das Handeln	X			X				X		
Lebenserfahrungen und Persönlichkeit spielen bedeutende Rolle			X	X						X
Prävention fehlt					X					
Professionalität gering		X			X	X			X	
Professionalisierung notwendig				X			X			
Strukturen fehlen									X	
Überforderung					X	X			X	

Tabelle D9*Angaben über zu erwerbende Kompetenzen*

Angaben über zu erwerbende Kompetenzen	IP 1	IP 2	IP 3	IP 4	IP 5	IP 6	IP 7	IP 8	IP 9	IP 10
Fachliche Kompetenzen										
Fachwissen			X			X		X		
Methodische Kompetenzen										
Allgemein							X			
Personale Kompetenzen										
Handlungskompetenz								X		
Persönliche Kompetenzen	X	X							X	
Problemlösekompetenz	X			X						
Selbstkompetenz				X						X
Selbstreflexion	X				X	X				
Selbstwirksamkeit						X				
Verantwortung					X					
Soziale Kompetenzen										
Kommunikative Kompetenzen	X	X		X	X	X				X
Konfliktfähigkeit	X									
Kooperation								X		X
Verständnis und Respekt							X			X

Tabelle D10*Angaben zu Hemmschwellen und Hürden*

Angaben zu Hemmschwellen und Hürden	IP 1	IP 2	IP 3	IP 4	IP 5	IP 6	IP 7	IP 8	IP 9	IP 10
Aktualisierung der Krisenpläne							X			
Angst		X						X		
Ausbildung der Lehrkräfte				X			X		X	
Bereitschaft und Interesse der Lehrkräfte	X	X	X		X				X	
Fehlende Flexibilität									X	
Fehlende Kooperation innerhalb des Kollegiums			X							X
Fehlende Netzwerkarbeit								X		
Fehlende politische Verantwortung							X			
Fehlende Strukturen			X							
Finanzielle Unterstützung	X									
Personelle Ressourcen		X		X		X			X	X
Persönliche Voraussetzungen	X				X					
Zeitliche Ressourcen	X	X		X	X	X				

Tabelle D11*Angaben zu Handlungsempfehlungen*

Angaben zu Handlungsempfehlungen	IP 1	IP 2	IP 3	IP 4	IP 5	IP 6	IP 7	IP 8	IP 9	IP 10
Organisatorische Aspekte										
Allgemeingültige, verbindliche Handlungsalgorithmen		X								X
Krisenmanagement professionalisieren						X		X		
Regelmäßige Teamsitzungen			X							
Personelle Aspekte										
Aufgabenverteilung im Kollegium		X								
Beratungskompetenzen erhöhen										X
Erweiterung der Lehrkräfteausbildung	X		X	X	X	X	X	X	X	X
Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte	X			X	X	X	X	X	X	X
Handlungskompetenzen erweitern										X
Krisenkommunikation verbessern						X	X			
Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst in Strukturen einweisen			X							
Netzwerkarbeit/interdisziplinäres Arbeiten	X		X				X			X
Supervision für Lehrkräfte einführen										X
Zusammenarbeit im schulischen Krisenteam (regelmäßig)			X						X	
Übergeordnete Aspekte										
Bewusstsein für Notwendigkeit/Thema schaffen					X		X		X	
Beziehungsarbeit verbessern und nutzen					X					
Leitfaden für „Handeln in Krisensituationen“ nutzen					X			X	X	
Monitoring von belasteten Schülerinnen und Schülern			X							
Nachbereitung schulischer Krisen				X						
Präventive Maßnahmen					X					
Schulwechsel/Übergänge begleiten			X							
Therapiemaßnahmen bei Schülerinnen und Schülern dosieren/priorisieren			X							

Tabelle D12*Angaben zur Resilienz*

Angaben zur Resilienz	IP 1	IP 2	IP 3	IP 4	IP 5	IP 6	IP 7	IP 8	IP 9	IP 10
Einbindung neuer Kolleginnen und Kollegen		X								
Individuelle Resilienz kann Resilienz des Systems erhöhen		X		X						
Kontrollerleben erhöhen							X			
Kooperation			X							
Prävention	X						X			X
Selbsthilfefähigkeit/Handlungsfähigkeit der Lehrkräfte erhöhen				X	X			X	X	
Selbstwirksamkeit						X				
Strukturen schaffen	X									

Tabelle D13*Angaben zu besonderen Vorkommnissen oder herausfordernden Situationen*

Angaben zu besonderen Vorkommnissen oder herausfordernden Situationen	IP 1	IP 2	IP 3	IP 4	IP 5	IP 6	IP 7	IP 8	IP 9	IP 10
Anschlag in Hanau						X				
Flüchtlingswellen						X				
Flutkatastrophe im Ahrtal 2021						X				
Gewalttat 2020						X				
Pandemie						X				
Plötzlicher Todesfall eines geistig behinderten Schülers an einer Förderschule	X									
Tödliches Zugunglück in Frankfurt 2020						X				
Verpflichtende Teilnahme für Schulleitungen zum Thema Krisenmanagement						X				

Anhang E – Studie 2: Genehmigung der Befragung**Hessische Lehrkräfteakademie****HESSEN**

Hessische Lehrkräfteakademie
Stuttgarter Straße 18-24 • 60329 Frankfurt

Arbeitsbereich Dez. I.2
Geschäftszeichen
Dok.-Nr.
Bearbeiter/-in Michael Krebs
Durchwahl +49 69 38989-374
Fax +49 69 38989-399
E-Mail michael.krebs@kultus.hessen.de

Frau Posingies

Per E-Mail

Ihr Zeichen
Ihre Nachricht

Datum 08.05.2024

Genehmigung zur Durchführung des Forschungsprojektes „Notfälle und Krisen in Schulen“

Sehr geehrte Frau Corinna Posingies,

in Abstimmung mit dem Hessischen Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen genehmige ich die Durchführung des o. g. Forschungsvorhabens an den Studienseminaren in Hessen unter nachfolgenden Prämissen:

1. Die Befragungen erfolgen unter Berücksichtigung des Prinzips der Freiwilligkeit gänzlich anonym.
2. Das wissenschaftliche Vorhaben erfolgt unter Beachtung der einschlägigen datenschutzrechtlichen Regelungen.
3. Die Hessische Lehrkräfteakademie erhält ohne Aufforderung die Dissertation. Gegebenenfalls ist – wenn sinnvoll – ein Zwischenbericht zu erstellen und zur Verfügung zu stellen.

Die Studienseminarleiterin oder der Studienseminarleiter, an die oder den Sie sich bitte wenden, können die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst über die bekannten Verteiler auf das Forschungsvorhaben aufmerksam machen. Bitte weisen Sie bei der Kommunikation auf die Genehmigung durch die Hausspitze der Hessischen Lehrkräfteakademie hin. Eine Übersicht der Studienseminare in Hessen finden Sie hier:

<https://lehrkraefteakademie.hessen.de/ausbildung-von-lehrkraeften/paedagogischer-vorbereitungsdienst/studienseminare>

Ich wünsche eine erfolgreiche und erkenntnisreiche Durchführung des Forschungsvorhabens.

- 2 -

Mit freundlichen Grüßen

Im Auftrag

gez. Carsten Mergenthaler

Leitung Abteilung I

Leitung Dezernat I.2

Anhang F – Studie 2: Anschreiben

Studienleitung:

Corinna Posingies
Philipps-Universität Marburg
FB04 | AE Pädagogische Psychologie
Gutenbergstraße 18
35032 Marburg
Tel: 0177-3465124
Email: corinna.posingies@uni-marburg.de

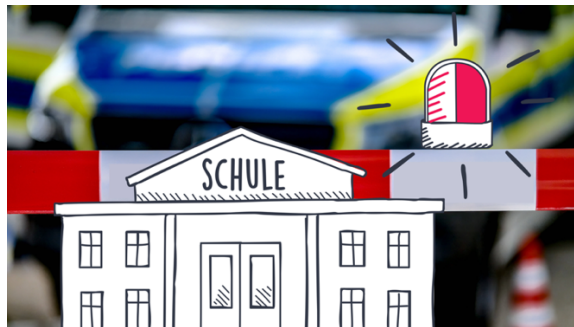


Betreuer:

Prof. Dr. Malte Schwinger
Philipps-Universität Marburg
Fachbereich Psychologie

AG Kinder- und Jugendpsychologie
AE Pädagogische Psychologie

Befragung von hessischen Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (LiV) zum Thema „Notfälle und Krisen in Schulen“



Liebe Teilnehmende!

Danke, dass Sie sich für meine Studie interessieren!

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine Befragung im Rahmen meiner Dissertation mit dem Titel „Notfälle und Krisen in Schulen. Entwicklung professionalisierter Krisenkompetenz für hessische Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst.“ Mein Forschungsvorhaben führe ich an der Philipps-Universität Marburg (Deutschland), am Fachbereich Psychologie unter der Leitung von Prof. Dr. Malte Schwinger, durch.

Warum sollte ich teilnehmen?

Das Forschungsvorhaben thematisiert ein aktuelles Thema: Notfälle und Krisen ereignen sich fast täglich an Schulen, dennoch werden Lehrkräfte in der Ausbildung darauf kaum vorbereitet. Es soll für Sie in der zweiten Ausbildungsphase ein entsprechendes Angebot in Form eines Ausbildungsangebotes (im Rahmen von VINN) entwickelt werden, dass LiV *freiwillig* in Anspruch nehmen können. Ziel soll es sein, dass Sie die wichtigsten Grundlagen der Krisenintervention erlernt haben, um sich in herausfordernden Situationen weiterhin handlungsfähig fühlen zu können. Es geht also um IHRE Professionalisierung als Lehrkraft für den Umgang mit Notfällen und Krisen!

Für die Konzeptionierung des Bausteins soll an dieser Stelle zunächst eine Befragung durchgeführt werden, damit ich besser auf Ihre Bedarfe eingehen kann. Sie helfen mir durch Ihre Teilnahme dabei, eine bestmögliche Vorbereitung eines Angebotes für sie zu erstellen.

**Wer kann teilnehmen?**

Alle LiV aus Hessen, unabhängig von Ausbildungsphase, Lehramt/Schulform und Studienseminar.

Wie soll die Studie ablaufen?

Ich habe für Sie einen Online-Fragebogen mit insgesamt 35 Fragen erstellt. Die Beantwortung der Fragen dauert ca. 10-15 Minuten.

Hier der Zugangslink:

https://s2survey.net/befragung_liv_hessen/

**Ergeben sich durch die Teilnahme an der Studie für mich irgendwelche Nachteile?**

Es sind keine Nachteile durch die Studienteilnahme zu erwarten.

Ich freue mich über Ihre Teilnahme! Ganz lieben Dank für die Unterstützung!



Corinna Fosingies

Ehemalige Lehrkraft aus Marburg (Hessen)

Anhang G – Studie 2: Flyer zur Onlinebefragung

Notfälle und Krisen **in der Schule**

WAS BRAUCHEN LEHRKRÄFTE, UM AUF
HERAUSFORDERNDE SITUATIONEN IN DER SCHULE
VORBEREITET ZU SEIN?

➔ **Online-Befragung von LiV aus Hessen**

Schwerpunkte:

- ✓ bisherige Erfahrungen und Vorwissen
- ✓ persönliche Strategien zur Stressbewältigung
- ✓ Umgang mit Krisen
- ✓ Interesse an Fortbildung

Dauer: 10 min

➔ **Bitte teilnehmen!**



@Corinna Posingies
Philipps-Universität Marburg
FB Psychologie
AG Pädagogische Psychologie
www.corinna-posingies.de



LINK ZUR BEFRAGUNG  https://s2survey.net/befragung_liv_hessen/

Anhang H – Befragung der LiV

Allgemeine Informationen für Teilnehmende

Studienleitung:

Corinna Posingies
Philipps-Universität Marburg
FB04 | AE Pädagogische Psychologie
Gutenbergstraße 18
35032 Marburg
Tel: 0177-3465124



Email: corinna.posingies@uni-marburg.de

Betreuer:

Prof. Dr. Malte Schwinger

Philipps-Universität Marburg
Fachbereich Psychologie
AG Kinder- und Jugendpsychologie
AE Pädagogische Psychologie

Befragung von hessischen Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (LiV)

zum Thema „Notfälle und Krisen in Schulen“

Allgemeine Information für Teilnehmende

Liebe Teilnehmende!

Danke, dass Sie sich für meine Studie interessieren!

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine Befragung im Rahmen meiner Dissertation mit dem Titel *„Notfälle und Krisen in Schulen. Entwicklung professionalisierter Krisenkompetenz für hessische Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst.“*

Mein Forschungsvorhaben führe ich an der Philipps-Universität Marburg (Deutschland), am Fachbereich Psychologie unter der Leitung von Prof. Dr. Malte Schwinger, durch.

Warum sollte ich teilnehmen?

Das Forschungsvorhaben thematisiert ein aktuelles Thema: Notfälle und Krisen ereignen sich fast täglich an Schulen, dennoch werden Lehrkräfte in der Ausbildung darauf kaum vorbereitet. Es soll für Sie in der zweiten Ausbildungsphase ein entsprechendes Angebot in Form eines Ausbildungsangebotes (im Rahmen von V/NN) entwickelt werden, dass LiV freiwillig in Anspruch nehmen können. Ziel soll es sein, dass Sie die wichtigsten Grundlagen der Krisenintervention erlernt haben, um sich in herausfordernden Situationen weiterhin handlungsfähig fühlen zu können. Es geht also um IHRE Professionalisierung als Lehrkraft für den Umgang mit Notfällen und Krisen!

Für die Konzeptionierung des Bausteins soll an dieser Stelle zunächst eine Befragung durchgeführt werden, damit ich besser auf Ihre Bedarfe eingehen kann. Sie helfen mir durch Ihre Teilnahme dabei, eine bestmögliche Vorbereitung eines Angebotes für sie zu erstellen.

Wer kann teilnehmen?

Alle LiV aus Hessen, unabhängig von Ausbildungsphase, Lehramt/Schulform und Studienseminar.

Wie soll die Studie ablaufen?

Ich habe für Sie einen Online-Fragebogen mit insgesamt 36 Fragen erstellt. Die Beantwortung der Fragen dauert ca. 10-15 Minuten.

Hier der Zugangslink:

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

Ergeben sich durch die Teilnahme an der Studie für mich irgendwelche Nachteile?

Es sind keine Nachteile durch die Studienteilnahme zu erwarten.

Einverständniserklärung

Die untenstehenden Informationen zum Datenschutz und zur Freiwilligkeit habe ich zur Kenntnis genommen.

Ausführliche Hinweise zum Datenschutz und zur Freiwilligkeit

- Die Teilnahme an der Studie ist freiwillig. Ihr Einverständnis kann jederzeit folgenlos widerrufen und die Untersuchung abgebrochen werden.
- Die pseudonymisierten Daten werden auf verschlüsselten und passwortgeschützten Datenträgern gespeichert, auf die lediglich die Projektmitarbeitenden Zugriff haben. Nach Beendigung der Studie wird der Versuchspersonencode (Pseudonymisierung) gelöscht. Für die Erstellung Ihres Versuchspersonencode erhalten Sie eine Anleitung („Wie erstelle ich das Codewort?“).
- Wir weisen ausdrücklich darauf hin, dass die Rohdaten in anonymisierter Form als Teil einer Publikation eingereicht werden können.

- Wir weisen ausdrücklich darauf hin, dass die von Ihnen erhobenen Rohdaten in anonymisierter Form der Forschungsgemeinschaft auf einer öffentlich zugänglichen Datenbank (z.B. „DataHub“) auf unbestimmte Zeit zur Verfügung gestellt werden. Die Betreuung dieser Datenbank erfolgt durch die Philipps-Universität Marburg und der Justus-Liebig-Universität Gießen und unterliegt deutschem Datenschutzrecht.
- Nach Europäischer Datenschutz-Grundverordnung für Forschungsvorhaben haben sie bzgl. Ihrer Daten folgende Rechte:
 - *Recht auf Auskunft*
Sie haben das Recht auf Auskunft über die Sie betreffenden personenbezogenen Daten, die im Rahmen der Studie erhoben, verarbeitet oder ggf. an Dritte übermittelt werden (Aushändigen einer kostenfreien Kopie) (Artikel 15 DS-GVO).
 - *Recht auf Berichtigung*
Sie haben das Recht Sie betreffende unrichtige personenbezogene Daten berichtigen zu lassen (Artikel 16 und 19 DS-GVO).
 - *Recht auf Löschung*
Sie haben das Recht auf Löschung Sie betreffender personenbezogener Daten, z. B., wenn diese Daten für den Zweck, für den sie erhoben wurden, nicht mehr notwendig sind (Artikel 17 und 19 DS-GVO).
 - *Recht auf Einschränkung der Verarbeitung*
Unter bestimmten Voraussetzungen haben Sie das Recht auf Einschränkung der Verarbeitung zu verlangen, d.h. die Daten dürfen nur gespeichert, nicht verarbeitet werden. Dies müssen Sie beantragen. Wenden Sie sich hierzu bitte an die Studienleitung.
Im Falle der Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung werden zudem all jene benachrichtigt, die Ihre Daten erhalten haben (Artikel 17 (2) und Artikel 19 DS-GVO).
 - *Recht auf Datenübertragbarkeit*
Sie haben das Recht, die Sie betreffenden personenbezogenen Daten, die Sie dem Verantwortlichen für die Studie bereitgestellt haben, zu erhalten. Damit können Sie beantragen, dass diese Daten entweder Ihnen oder, soweit technisch möglich, einer anderen von Ihnen benannten Stelle übermittelt werden (Artikel 20 DS-GVO).
 - *Widerspruchsrecht*
Sie haben das Recht, jederzeit gegen konkrete Entscheidungen oder Maßnahmen zur Verarbeitung der Sie betreffenden personenbezogenen Daten Widerspruch einzulegen (Art 21 DS-GVO). Eine solche Verarbeitung findet anschließend grundsätzlich nicht mehr statt.
 - *Einwilligung zur Verarbeitung personenbezogener Daten und Recht auf Widerruf dieser Einwilligung*
Die Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten ist nur mit Ihrer Einwilligung rechtmäßig (Artikel 6 DS-GVO). Sie haben das Recht, Ihre Einwilligung zur Verarbeitung personenbezogener Daten jederzeit zu widerrufen. Es dürfen jedoch die bis zu diesem Zeitpunkt erhobenen Daten durch die in der Einwilligungserklärung zu der jeweiligen Studie genannten Stellen verarbeitet werden (Artikel 7, Absatz 3 DS-GVO).
 - *Benachrichtigung bei Verletzung des Schutzes personenbezogener Daten* („Datenschutzpannen“)

Hat eine Verletzung des Schutzes personenbezogener Daten voraussichtlich ein hohes Risiko für Ihre persönlichen Rechte und Freiheiten zur Folge, so werden Sie unverzüglich benachrichtigt (Artikel 34 DS-GVO).

➤ *Übermittlungen personenbezogener Daten an Drittländer oder an internationale Organisationen*

Bei der Übermittlung Ihrer Daten an Länder oder Organisationen außerhalb der EU besteht möglicherweise ein niedrigeres Datenschutzniveau als im Inland. (Artikel 44-50 DS-GVO).

Möchten Sie eines dieser Rechte in Anspruch nehmen, wenden Sie sich bitte an die Studienleitung. Außerdem haben Sie das Recht, Beschwerde einzulegen, wenn Sie der Ansicht sind, dass die Verarbeitung der Sie betreffenden personenbezogenen Daten gegen die DS-GVO verstößt (siehe Kontaktdaten).

Kontaktperson

Bei Unklarheiten bzgl. der Studie oder Ihren Rechten als StudienteilnehmerIn können Sie sich jederzeit an Corinna Posingies per Mail wenden (corinna.posingies@uni-marburg.de).

Einführung

Einverständniserklärung

Die untenstehenden Informationen zum Datenschutz und zur Freiwilligkeit habe ich zur Kenntnis genommen.

Ausführliche Hinweise zum Datenschutz und zur Freiwilligkeit

- Die Teilnahme an der Studie ist freiwillig. Ihr Einverständnis kann jederzeit folgenlos widerrufen und die Untersuchung abgebrochen werden.
- Die pseudonymisierten Daten werden auf verschlüsselten und passwortgeschützten Datenträgern gespeichert, auf die lediglich die Projektleiterin Zugriff hat. Nach Beendigung der Studie wird der Versuchspersonencode (Pseudonymisierung) gelöscht.
- Wir weisen ausdrücklich darauf hin, dass die Rohdaten in anonymisierter Form als Teil einer Publikation eingereicht werden können.
- Wir weisen ausdrücklich darauf hin, dass die von Ihnen erhobenen Rohdaten in anonymisierter Form der Forschungsgemeinschaft auf einer öffentlich zugänglichen Datenbank (z.B. „DataHub“) auf unbestimmte Zeit zur Verfügung gestellt werden. Die Betreuung dieser Datenbank erfolgt durch die Philipps-Universität Marburg und der Justus-Liebig-Universität Gießen und unterliegt deutschem Datenschutzrecht.
- Nach Europäischer Datenschutz-Grundverordnung für Forschungsvorhaben haben sie bzgl. Ihrer Daten folgende Rechte:

Recht auf Auskunft

Sie haben das Recht auf Auskunft über die Sie betreffenden personenbezogenen Daten, die im Rahmen der Studie erhoben, verarbeitet oder ggf. an Dritte übermittelt werden (Aushändigen einer kostenfreien Kopie) (Artikel 15 DS-GVO).

Recht auf Berichtigung

Sie haben das Recht darauf, Sie betreffende unrichtige personenbezogene Daten berichtigen zu lassen (Artikel 16 und 19 DS-GVO).

Recht auf Löschung

Sie haben das Recht auf Löschung Sie betreffender personenbezogener Daten, z. B., wenn diese Daten für den Zweck, für den sie erhoben wurden, nicht mehr notwendig sind (Artikel 17 und 19 DS-GVO).

Recht auf Einschränkung der Verarbeitung

Unter bestimmten Voraussetzungen haben Sie das Recht auf Einschränkung der Verarbeitung zu verlangen, d.h. die Daten dürfen nur gespeichert, nicht verarbeitet werden. Dies müssen Sie beantragen. Wenden Sie sich hierzu bitte an die Projektleitung.

Im Falle der Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung werden zudem all jene benachrichtigt, die Ihre Daten erhalten haben (Artikel 17 (2) und Artikel 19 DS-GVO).

Recht auf Datenübertragbarkeit

Sie haben das Recht, die Sie betreffenden personenbezogenen Daten, die Sie der Verantwortlichen für die Studie bereitgestellt haben, zu erhalten. Damit können Sie beantragen, dass diese Daten entweder Ihnen oder, soweit technisch möglich, einer anderen von Ihnen benannten Stelle übermittelt werden (Artikel 20 DS-GVO).

Widerspruchsrecht

Sie haben das Recht, jederzeit gegen konkrete Entscheidungen oder Maßnahmen zur Verarbeitung der Sie betreffenden personenbezogenen Daten Widerspruch einzulegen (Art 21 DS-GVO). Eine solche Verarbeitung findet anschließend grundsätzlich nicht mehr statt.

Einwilligung zur Verarbeitung personenbezogener Daten und Recht auf Widerruf dieser Einwilligung

Die Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten ist nur mit Ihrer Einwilligung rechtmäßig (Artikel 6 DS-GVO). Sie haben das Recht, Ihre Einwilligung zur Verarbeitung personenbezogener Daten jederzeit zu widerrufen. Es dürfen jedoch die bis zu diesem Zeitpunkt erhobenen Daten durch die in der Einwilligungserklärung zu der jeweiligen Studie genannten Stellen verarbeitet werden (Artikel 7, Absatz 3 DS-GVO).

Benachrichtigung bei Verletzung des Schutzes personenbezogener Daten („Datenschutzpannen“)

Hat eine Verletzung des Schutzes personenbezogener Daten voraussichtlich ein hohes Risiko für Ihre persönlichen Rechte und Freiheiten zur Folge, so werden Sie unverzüglich benachrichtigt (Artikel 34 DS-GVO).

Übermittlungen personenbezogener Daten an Drittländer oder an internationale Organisationen

Bei der Übermittlung Ihrer Daten an Länder oder Organisationen außerhalb der EU besteht möglicherweise ein niedrigeres Datenschutzniveau als im Inland. (Artikel 44-50 DS-GVO).

Möchten Sie eines dieser Rechte in Anspruch nehmen, wenden Sie sich bitte an die Projektleitung. Außerdem haben Sie das Recht, Beschwerde einzulegen, wenn Sie der Ansicht sind, dass die Verarbeitung der Sie betreffenden personenbezogenen Daten gegen die DS-GVO verstößt (siehe Kontaktdaten).

Kontaktperson

Bei Unklarheiten bzgl. der Studie oder Ihren Rechten als StudienteilnehmerIn wenden Sie sich jederzeit gerne an: [Corinna Posingies](#)

Mailkontakt: corinna.posingies@uni-marburg.de

Die Richtlinien guter ethischer Forschung sehen vor, dass sich die Teilnehmer/innen an empirischen Studien explizit und nachvollziehbar mit der Teilnahme einverstanden erklären.

Freiwilligkeit. Ihre Teilnahme an dieser Untersuchung ist freiwillig. Es steht Ihnen zu jedem Zeitpunkt dieser Studie frei, Ihre Teilnahme abzubrechen, ohne dass Ihnen daraus Nachteile entstehen.

Anonymität. Ihre Daten sind selbstverständlich vertraulich, werden nur in anonymisierter Form ausgewertet und nicht an Dritte weitergegeben. Demographische Angaben wie Alter oder Geschlecht lassen keinen eindeutigen Schluss auf Ihre Person zu.

Fragen. Falls Sie noch Fragen zu dieser Studie haben sollten, finden Sie im Anschluss ein Impressum mit Kontaktdaten der Studienleiterin.

Hiermit bestätige ich, dass ich mindestens 18 Jahre alt bin sowie die Einverständniserklärung gelesen und verstanden habe.

- ☐ Ja
- ☐ Nein

Teil 1:

Allgemeine Angaben zur Person

Im ersten Teil geht es um allgemeine Angaben zur Ihrer Person.

1. Wie alt sind Sie?

Alter in Jahren:

2. Welchem Geschlecht ordnen Sie sich zu?

- ☐ weiblich
- ☐ männlich
- ☐ divers
- ☐ keine Angabe

3. In welcher Ausbildungsphase des Referendariats befinden Sie sich?

Bitte kreuzen Sie das zutreffende Feld an.

- ☐ Einführungsphase
- ☐ 1. Hauptsemester
- ☐ 2. Hauptsemester
- ☐ Prüfungsphase

4. Welchem Schulamtsbezirk gehört Ihre Ausbildungsschule an?

Bitte tragen Sie Ihre Antwort in das Feld ein.

5. An welchem Studienseminar werden Sie ausgebildet?

Bitte tragen Sie Ihre Antwort in das Feld ein.

6. Welchen Studiengang haben Sie absolviert?

Bitte kreuzen Sie das zutreffende Feld an.

- ☐ Lehramt an Grundschulen
- ☐ Lehramt an Hauptschulen und Realschulen
- ☐ Lehramt an Gymnasien
- ☐ Lehramt an beruflichen Schulen
- ☐ Lehramt für Förderpädagogik
- ☐ Ich bin Quereinsteiger und habe kein Lehramtsstudium absolviert.
- ☐ Sonstiges

7. Ich bin an meiner Ausbildungsschule in der folgenden Schulform eingesetzt:

Bitte kreuzen Sie das zutreffende Feld bzw. die zutreffenden Felder an (Mehrfachantwort möglich).

- ☐ Grundschule
- ☐ Förderschule
- ☐ Hauptschule
- ☐ Realschule

- Gesamtschule
- Integrierte Gesamtschule
- Mittelstufenschule
- Gymnasium
- Berufliche Schule
- Fachschule
- Sonstige:

8. Übernehmen Sie an Ihrer Ausbildungsschule besondere Aufgaben (z.B. Fachleitung)?

Geben Sie Ihre Aufgaben bzw. Funktionen an.

Zu meinen zusätzlichen Aufgaben gehören an meiner Ausbildungsschule:

9. Engagieren Sie sich in Ihrer Freizeit in einem Ehrenamt?

Nennen Sie im Textfeld Ihre ehrenamtliche Tätigkeit(en).

Teil 2:

Erfahrungen und Vorwissen

Im nächsten Teil werden Sie nach Ihrem Vorwissen und zu Ihren persönlichen Erfahrungen zum Thema schulischer Notfälle und Krisen gefragt.

Denken Sie nun darüber nach, wie Sie die Häufigkeit schulischer Notfälle und Krisen in der Schulform einschätzen, in der Sie tätig sind/werden.

In der Theorie wird unterschieden zwischen

- a) technisch-bedingten Notfälle und Krisen
- b) menschenverursachten Notfälle und Krisen
- c) medizinisch-bedingten Notfälle und Krisen
- d) naturbedingten Notfälle und Krisen.

Daher werden Sie zunächst jeweils zu diesen vier Bereichen nacheinander nach Ihrer Einschätzung befragt.

10. Wie häufig ereignen sich Ihrer Einschätzung nach die folgenden technisch-bedingten Notfall- und Krisensituationen innerhalb eines Schuljahres an einer Schule?

Bitte geben Sie Ihre Einschätzungen an.

	nie sehr häufig kann ich nicht einschätzen
○ Schwere Wege- und Verkehrsunfälle von Schüler:innen ○ Schwere Unfälle im Unterricht (z.B. Sport, Chemie) ○ Brände, Explosionen ○ Austreten von Giftstoffen ○ Einsturz von Gebäudeteilen ○ Sonstige Ereignisse	

11. Wie häufig ereignen sich Ihrer Einschätzung nach die folgenden menschenverursachten Notfall- und Krisensituationen innerhalb eines Schuljahres an einer Schule?

Bitte geben Sie Ihre Einschätzungen an.

	nie sehr häufig kann ich nicht einschätzen
○ Morde ○ Massive Gewaltandrohungen, Erpressungen ○ Massive Gewalteskalationen ○ Waffenbesitz/-gebrauch ○ Raubüberfälle ○ Sexuelle Gewalt ○ Entführungen, kurzzeitige Folter ○ Angedrohte, versuchte & vollendete Suizide ○ Terrorakte	

- Sonstige:

12. Wie häufig ereignen sich Ihrer Einschätzung nach die folgenden medizinisch-bedingten Notfall- und Krisensituationen innerhalb eines Schuljahres an einer Schule?

Bitte geben Sie Ihre Einschätzungen an.

nie
sehr häufig
kann ich nicht einschätzen

- Herzinfarkte, Schlaganfälle
- (Plötzliche) krankheitsbedingte Todesfälle von Lehrkräften
- (Plötzliche) krankheitsbedingte Todesfälle von Schüler:innen
- Sonstige:

13. Wie häufig ereignen sich Ihrer Einschätzung nach die folgenden naturbedingten Notfall- und Krisensituationen innerhalb eines Schuljahres an einer Schule?

Bitte geben Sie Ihre Einschätzungen an.

nie
sehr häufig
kann ich nicht einschätzen

- Erdbeben, -rutsche
- Schneestürme, Lawinenabgänge
- Stürme, Hurrikans, Tornados, Blizzards
- Überschwemmungen, Flutwellen
- Tierangriffe
- Sonstige:

Und nun geht es um weitere Erfahrungen...

14. Haben Sie bereits Erfahrungen mit schulischen Notfällen und Krisen gemacht?

- Ja
- Nein
- keine Angabe

15. Welche Notfall- oder Krisensituationen haben Sie bereits an einer Schule erlebt?

Beschreiben Sie kurz Ihre Erfahrungen.

16. Kennen Sie die Aufgaben eines schulischen Krisenteams?

- ☐ Ja, darüber weiß ich Bescheid.
- ☐ Ich bin mir nicht ganz sicher.
- ☐ Nein, darüber weiß ich nichts.

17. Ist Ihnen an Ihrer Schule bekannt, wer zum schulischen Krisenteam gehört?

- ☐ Ja, ich kenne das schulische Krisenteam meiner Schule.
- ☐ Ich bin mir nicht ganz sicher.
- ☐ Nein, ich kenne das schulische Krisenteam meiner Schule nicht.

18. Ist Ihnen der (Notfallordner) Leitfaden zum „Handeln in Krisensituationen“ bekannt?

- ☐ Ja, den kenne ich.
- ☐ Nein, den kenne ich nicht.

19. Ist Ihnen bekannt, wie viele und welche Art von Notfall- bzw. Krisenübungen im Laufe eines Schuljahres an Ihrer Ausbildungsschule regulär durchgeführt werden?

Notieren Sie Ihre Antwort stichwortartig.

20. Wie viele Übungen (praktische oder theoretische anhand von Fallbeispielen) zu schulischen Notfällen und Krisen haben Sie bereits bis zum heutigen Zeitpunkt (in der Rolle der Lehrkraft) durchgeführt?

		6-	mehr als	
0	1-5	10	11-15	15

Ungefähre Anzahl an Übungen zu schulischen Notfällen und Krisen

21. Welche Schwerpunkte hatten die durchgeführten Übungen zu schulischen Notfällen und Krisen?

Nennen Sie möglichst alle Themen/Szenarien/Fallbeispiele in Form von Stichwörtern, die Ihnen noch in Erinnerung sind (wie z.B. Feuealarm).

22. Wie ist Ihrer Einschätzung nach Ihre persönlichen Vorbereitung auf schulische Notfälle und Krisen ?

- Gut. Ich verfüge über ein ausreichend Grundwissen über schulische Krisenintervention.
- Mittelmäßig. Ich kann auch in akuten Situationen handlungsfähig bleiben.
- Schlecht. ich weiß bisher fast nichts über die akute Krisenintervention.

23. Welche professionelle Helfer:innen bzw. Hilfsangebote sind Ihnen für Ihre Schule bekannt, die im Notfall oder einer Krise unterstützen können?

Nennen Sie bitte die Personen oder Institutionen.

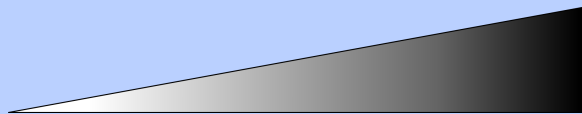
Teil 3:

Stressbewältigung

In diesem Teil geht es um

- Ihren persönlichen Umgang mit Stress
- Ihre Strategien zur Stressbewältigung

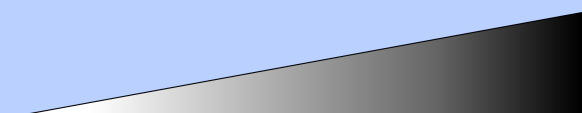
24. Wie gehen Sie mit Stress um?



stimme gar nicht zu
 stimme eher nicht zu
 unentschieden
 stimme eher zu
 stimme voll zu
 kann ich nicht beurteilen

- Ich sage mir, dass Stress und Druck auch ihre guten Seiten haben.
- Egal wie groß der Stress wird, ich würde niemals wegen Stress zu Alkohol oder Zigaretten greifen.
- Ich mache mir schon vorher Gedanken, wie ich Zeitdruck vermeiden kann.
- Wenn ich mich überfordert fühle, gibt es Menschen, die mich wieder aufbauen.
- Ich sehe Stress und Druck als positive Herausforderung an.
- Auch wenn ich sehr unter Druck stehe, verliere ich meinen Humor nicht.
- Ich versuche Stress schon im Vorfeld zu vermeiden.
- Bei Stress und Druck finde ich Halt im Glauben.
- Gebete helfen mir dabei, mit Stress und Bedrohungen umzugehen.
- Egal wie schlimm es wird, ich vertraue auf höhere Mächte.
- Wenn mir alles zu viel wird, greife ich manchmal zur Flasche.
- Ich tue alles, damit Stress erst gar nicht entsteht.
- Wenn ich unter Druck gerate, habe ich Menschen, die mir helfen.
- Bei Stress und Druck entspanne ich mich abends mit einem Glas Wein oder Bier.
- Bei Stress und Druck finde ich Rückhalt bei meinem Partner, meiner Partnerin oder bei guten Freund:innen.
- Bei Stress und Druck konzentriere ich mich einfach auf das Positive.
- Bei Stress und Druck beseitige ich gezielt die Ursachen.
- Bei Stress und Druck erinnere ich mich daran, dass es höhere Werte im Leben gibt.
- Egal wie schlimm es wird, ich habe gute Freund:innen, auf die ich mich immer verlassen kann.
- Wenn ich zu viel Stress habe, rauche ich eine Zigarette.

25. Welche der folgenden Strategien wenden Sie im Umgang mit Stress an?



nie
 häufig

- Unterstützung von Freunden und Familie: Ich weiß, dass ich auf die Unterstützung von geliebten Menschen zählen kann.
- Selbstreflexion: Die eigenen Gedanken und Gefühle zu reflektieren, kann mir dabei helfen, Lösungen für Probleme zu finden.
- Stressbewältigungstechniken: Ich verfüge über Techniken zur Stressbewältigung (wie Meditation, Yoga oder Atemübungen), die mir helfen, Ruhe in herausfordernden Situationen zu bewahren.
- Professionelle Hilfe: Ich suche in schweren Zeiten die Unterstützung durch Therapeut:innen, Psycholog:innen oder Berater:innen.
- Zeitmanagement: Ich verfüge über effektive Zeitmanagement-Fähigkeiten, den Stress in stressigen Situationen zu reduzieren.
- Positive Denkmuster: Positive Denkweisen und die Fähigkeit, Herausforderungen als Chancen zu sehen, helfen mir im Umgang mit Schwierigkeiten.
- Hobbys und Interessen: Ich lenke mich durch die Ausübung von Hobbys und meinen Interessen ab, wenn es stressig ist.
- Körperliche Aktivität: Regelmäßige körperliche Aktivität hilft mir dabei, Stress abzubauen und meine Stimmung zu verbessern.
- Planung und Organisation: Das Erstellen von klaren Plänen und Zielen hilft mir, einen Ausweg aus schwierigen Situationen zu finden.
- Achtsamkeit: Achtsamkeitspraktiken, wie das bewusste Leben im Moment, helfen mir, meinen Stress zu reduzieren und mein emotionales Wohlbefinden zu steigern.
- Humor: Humor hilft mir auch in schwierigen Situationen dabei, die Stimmung zu heben und meine Belastbarkeit zu erhöhen.
- Glaube und Spiritualität: Mein Glaube an eine höhere Macht oder spirituelle Praktiken sind für mich eine wichtige Quelle der Unterstützung in schwierigen Zeiten.
- Persönliches Wachstum: Ich betrachte herausfordernde Situationen auch als Gelegenheit zum persönlichen Wachstum und zur Weiterentwicklung.

Teil 4:

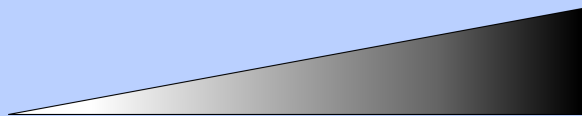
Krisenkompetenzen

Im Folgenden geht es um Ihre Selbsteinschätzung in Bezug auf Ihre Krisenkompetenzen. Dabei geht es einerseits um vorhandene persönliche Ressourcen und andererseits um konkretes Handeln in Krisenlagen.

Es wird hierbei aus pragmatischen Gründen durchgängig der Begriff „Krise“ verwendet, der sich in dem folgenden Teil sowohl auf akute Ereignisse bzw. Notfälle (z.B. schwerer Sturz eines Schülers auf dem Schulhof oder ein Schulbusunfall) als auch auf die Folgen eines Notfalls bzw. längerfristige Krisen (z.B. durch den Verlust oder Tod eines nahestehenden Menschen; Gewalt; Naturkatastrophen) bezieht.

26. Erkennen und Wahrnehmen von Belastungsreaktionen bei meinen Schüler:innen

Bitte geben Sie Ihre Selbsteinschätzung an.

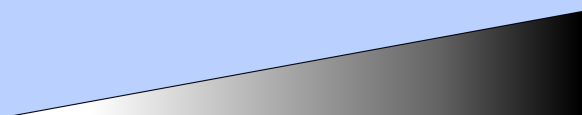


stimme gar nicht zu
stimme eher nicht zu
unentschieden
stimme eher zu
zu
stimme voll zu
zu
kann ich nicht beurteilen

- Ich bin dazu in der Lage, Verhaltensänderungen bei meinen Schüler:innen zu erkennen, die auf psychosoziale Probleme hinweisen könnten, wie z.B. plötzliche Rückzugerscheinungen, häufige Wutausbrüche oder soziale Isolation.
- Ich erkenne Anzeichen von psychischem Stress bei meinen Schüler:innen.
- Ich kann zwischen vorübergehendem Stress und anhaltenden psychischen Belastungen unterscheiden.
- Ich beobachte meine Schüler:innen kontinuierlich und aufmerksam, um alarmierende Anzeichen für psychische Probleme meiner Schüler:innen zu erkennen.

27. Sicherheit vermitteln

Bitte geben Sie Ihre Selbsteinschätzung an.

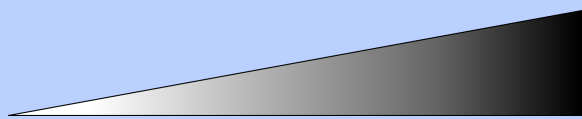


stimme gar nicht zu
stimme eher nicht zu
unentschieden
stimme eher zu
zu
stimme voll zu
zu
kann ich nicht beurteilen

- Ich kann geeignete Maßnahmen ergreifen, um die Sicherheit meiner Schüler:innen in akuten Krisensituationen zu gewährleisten (z.B. Beruhigung und Sicherheit vermitteln).
- Ich schaffe eine sichere und vertrauensvolle Lernumgebung, auch in Krisensituationen.
- Ich kann Ruhe und Gelassenheit ausstrahlen, auch wenn es in der Klasse stressige, herausfordernde Momente und Krisensituationen gibt.
- Ich bin bereit dazu, zusätzliche Unterstützung oder Gespräche anzubieten, um meinen Schüler:innen zu helfen, mit schwierigen Situationen umzugehen.
- Ich fühle mich gut vorbereitet, um in Krisensituationen handlungsfähig zu bleiben (angemessene Maßnahmen zu ergreifen und die Situation bestmöglich zu bewältigen).

28. Beruhigung von Schüler:innen

Bitte geben Sie Ihre Selbsteinschätzung an.

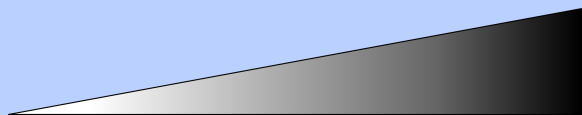


stimme gar nicht zu
stimme eher nicht zu
unentschieden
stimme eher zu
stimme voll zu
kann ich nicht beurteilen

- Ich bewahre auch in stressigen Situationen die nötige Ruhe.
- Ich kann meine Schüler:innen durch eine einfühlsame und klare Kommunikation auch in Krisensituationen beruhigen.
- Ich bewahre in der Krise einen kühlen Kopf und kann dadurch z.B. Informationen und Anweisungen an andere weitergeben.
- Ich nehme in kritischen Situationen auch die Ängste meiner Schüler:innen wahr und gehe darauf ein (z.B. indem ich darüber spreche).

29. Selbstwirksamkeit

Bitte geben Sie Ihre Selbsteinschätzung an.



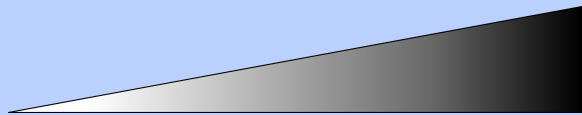
stimme gar nicht zu
stimme eher nicht zu
unentschieden
stimme eher zu
stimme voll zu
kann ich nicht beurteilen

- Ich bin gut darin, meinen Schüler:innen effektive Bewältigungsstrategien für den Umgang mit Stress und emotionalen Belastungen zu vermitteln.
- Ich habe die Fähigkeiten mit unerwarteten Herausforderungen in der Schule umzugehen.
- Ich fühle mich in der Lage, meine Schüler:innen effektiv zu unterstützen, wenn es zu Krisen in der Schule kommt.

- Ich verfüge über die erforderlichen Ressourcen und Fähigkeiten, um auch in Krisen weiterhin die Verantwortung für meine Schüler:innen tragen zu können.
- Ich fühle mich sicher in meiner Fähigkeit, angemessene Sicherheitsmaßnahmen für die mir anvertrauten Schüler:innen in Krisensituationen zu ergreifen.

30. Kommunikation in Krisensituationen

Bitte geben Sie Ihre Selbsteinschätzung an.

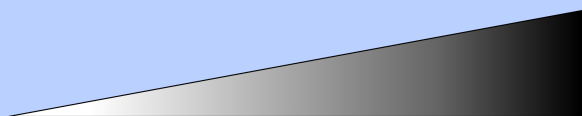


stimme gar nicht zu
stimme eher nicht zu
unentschieden
stimme eher zu
stimme voll zu
kann ich nicht beurteilen

- Ich kann einfühlsam auf Schüler:innen zugehen und eine offene Kommunikation aufbauen, um herauszufinden, was sie belastet.
- Ich weiß, wie ich ein erstes Gespräch mit betroffenen Schüler:innen führen kann, um deren Gefühle und Gedanken zu erkunden.
- Ich weiß, wie ich Eltern oder Erziehungsberechtigte über die psychosozialen Bedürfnisse ihres Kindes informieren und ihnen Ressourcen (z.B. Ansprechpartner:innen aus der Schulpsychologie) zur Verfügung zu stellen kann.
- Ich höre meinen Schüler:innen aufmerksam zu und gebe ihnen damit die Möglichkeit, über ihre Gefühle und Sorgen zu sprechen.
- Ich kann offene und nicht-wertende Fragen stellen, um die Schülerin oder den Schüler dazu zu ermutigen, ihre/seine Gedanken und Gefühle auszudrücken.

31. Beziehung/Netzwerk

Bitte geben Sie Ihre Selbsteinschätzung an.



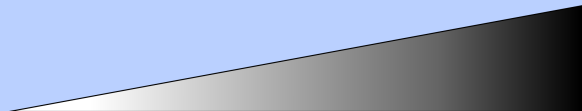
stimme gar nicht zu
stimme eher nicht zu
unentschieden
stimme eher zu
stimme voll zu
kann ich nicht beurteilen

- Ich kenne das außerschulische Netzwerk und professionelle Unterstützungsangebote für schulische Krisen.
- Ich bin dazu in der Lage, Schüler:innen an professionelle psychosoziale Unterstützung weiterzuleiten (z.B. Schulpsychologie; Notfallseelsorgende), wenn dies notwendig ist und kann dafür die entsprechenden Ressourcen und Kontakte bereitstellen.

- Ich kann bei Bedarf mit Schulpsycholog:innen, Sozialarbeiter:innen und anderen professionellen Helfer:innen zusammenarbeiten, um meinen Schülerinnen und Schülern die bestmögliche Unterstützung zukommen zu lassen.
- Ich ermutige meine Schüler:innen dazu, sich gegenseitig zu unterstützen und ein Gefühl der Gemeinschaft aufrechtzuerhalten, wenn wir mit einer Krise konfrontiert sind.

32. Selbstfürsorge

Bitte geben Sie Ihre Selbsteinschätzung an.



stimme gar nicht zu
 stimme eher nicht zu
 unentschieden
 stimme eher zu
 stimme voll zu
 kann ich nicht beurteilen

- Ich verfüge über Techniken der Selbstfürsorge und kann diese anwenden, um meine eigene (psychische) Gesundheit zu erhalten, da die Unterstützung von Schüler:innen in schwierigen Situationen belastend sein kann.
- Ich reflektiere über meine persönlichen Ressourcen und Stärken, um Selbstvertrauen zu gewinnen, wenn ich in einer Krisensituation bin.
- Ich erkenne meine eigenen emotionalen Grenzen und handle professionell, wenn ich überfordert bin, indem ich Unterstützung von Vorgesetzten oder Kolleg:innen in Anspruch nehme.
- Ich kommuniziere meine Bedürfnisse und Grenzen offen gegenüber Schüler:innen, Eltern und Kolleg:innen.

Teil 5:

Freiwillige Veranstaltung

Im folgenden Teil geht es um Ihre **Vorstellungen** und **Wünsche** zu einer angemessenen und "attraktiven" Veranstaltung (im Rahmen von VINN) zum Thema "Professionelles Handeln in Notfällen und Krisen".

33. Ich bevorzuge für eine Veranstaltung den folgenden Umfang:

- ☐ Einmalige Veranstaltung
- ☐ Mehrmalige Veranstaltung (Modulreihe)
- ☐ ist mir egal

34. Welchen zeitlichen Umfang der Veranstaltung würden Sie bevorzugen?

- ☐ 1-2 Stunden
- ☐ 2-3 Stunden
- ☐ halbtägig
- ☐ ganztägig

35. Ich bevorzuge:

- ☐ „normale Wochentage“
- ☐ Unterrichtsfreie Tage
- ☐ Ferientage

36. Welches Format würden Sie für eine Veranstaltung zum genannten Thema bevorzugen?

Sortieren Sie Ihre Wünsche nach Prioritäten (1= am meisten bevorzugt bis 4=am wenigsten bevorzugt), indem Sie die Blöcke in den entsprechenden Rang verschieben.

- Online-Fortbildung (Webinar)
- Präsenzveranstaltung (überregional)
- Präsenzveranstaltung (regional)
- Self-learning Angebot

Teil 6:

Bereitschaft zur Teilnahme

An dieser Stelle möchte ich Sie nach Ihrer Bereitschaft und Ihrem Interesse an einer Ausbildungsveranstaltung zum Thema "Professionelles Handeln in Notfällen und Krisen" fragen.

37. Wären Sie an einer Veranstaltung bzw. einem VINN-Baustein zum Thema „Professionelles Handeln in Notfällen und Krisen in“ interessiert?

- ☐ Ja.
- ☐ Nein.
- ☐ Vielleicht.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Wir möchten uns ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Anhang I – Studie 2: Angaben zu ehrenamtlichen Tätigkeiten bzw. zusätzlichen Aufgaben

Innerhalb der Schule

AGs und Projektleitung:

- Die Leitung einer Fußball-AG
- Leitung einer Schüler-AG
- Leitung einer Theater-AG
- Mitarbeit in 2 AGs, Personalrat, Mitgestaltung von Schulsportevents (z.B. JTfO, BJS etc.)
- Regelmäßige Durchführung der Musikpause (wöchentlich)

Arbeitsgruppen und Fachkonferenzen:

- Fachgruppe Englisch
- Fachgruppe Mathe
- Fachkonferenz Sport und Mathe
- Mitglied im Sportausschuss
- Unterstützung bei Fachschaftsaufgaben

Aufgaben im Rahmen der Schulorganisation:

- Es laufen Planungen für einen Buchklub, dieser wurde aber noch nicht ins Leben gerufen.
- Mitarbeit am Schutzkonzept
- Mitglied in der Planungsgruppe "Berufsorientierung"
- Planung und Durchführung von Projektwochen (drei Stück), wie auch die Betreuung von SuS während des Praktikums.
- Projektleitung, Aufsicht
- Schutzkonzept
- Sportfest organisieren

Betreuung und Förderunterricht:

- Auszeitklasse
- Betreuung der Hausaufgabenbetreuung
- Förderkurs Mathe
- Förderunterricht Deutsch für die Jahrgangsstufe 8
- Förderunterricht Deutsch in der 5. Klasse
- Hausaufgabenbetreuung
- LRS Kurs

- Leitung Schulsanitätsdienst
- Leitung der Bücherei

Beauftragte/r:

- Ersthelfer
- IT-Beauftragter
- Erste-Hilfe-Beauftragte
- Leitung Schulsanitätsdienst

Klassenzugehörigkeit und Unterstützung:

- Einkauf im Klassenverband
- Unterstützung in der Klassenleitung
- Vertretungen
- Mitarbeit und Planung:

Mitarbeit AG Schuleingangsdagnostik/Übergang

- Mitbetreuen Schwimmkurs 4. Klasse
- Teilnahme am schulinternen Seminar, Erste-Hilfe-Erziehung in den 9. Klassen
- Unterstützung der Chemie-AG
- Unterrichten, Hospitieren usw.

Ehrenamtliche Tätigkeiten der LiV*Ausbilder und Trainer:*

- Basketballtrainer
- DLRG - Ausbilderin Schwimmen/Rettungsschwimmen, Wachdienst
- Deutsches Rotes Kreuz, Erste-Hilfe Ausbilder und Rettungsdienst
- Fachübungsleiter Bergwandern im Deutschen Alpenverein
- Fußballtrainer
- Handballtrainer einer männlichen A-Jugend
- Handballtrainerin beim Bezirk Gießen
- Handballtrainerin in einem Verein
- Trainer / Ausbilder bei einer DLRG-Ortsgruppe
- Trainerin für 3 verschiedene Sportarten für Kinder zwischen 6 und 11 Jahren (je 2 Trainingsgruppen pro Sportart)
- Trainerin für Leistungsturnen
- Trainerin im karnevalistischen Tanzsport

- Trainerin im Verein (Boxen)
- Trainerin Showtanz
- Trainerin Sportverein
- Übungsleiterin
- Übungsleiterin im Verein

Engagement in Vereinen und Gruppen:

- Bergwacht, Elternbeirat
- Bildungsinitiative des DJV "Lernort Natur"
- Deutsches Rotes Kreuz
- Elternbeirat in der Kita
- Ehrenamtliche Nachhilfe
- Einsatzabteilung in der Feuerwehr
- Elternvertretung KiTa
- Fachübungsleiter Bergwandern im Deutschen Alpenverein
- Freikirchliches Engagement
- Freizeiten für Kinder/Jugendliche
- Fußballverein
- Gesangsverein, Geschichtsverein
- Im Tierheim um die Katzen kümmern
- In der buddhistischen Gruppe
- In einem Sportverein Trainingsleitung und Vorstandsarbeit
- Jugendwart in der Feuerwehr (Leitung einer Jugendgruppe)
- Karnevalistischer Tanzsport
- Kirche
- Kommunalpolitik
- Mandatsträgerin der Gemeindevertretung
- Mitarbeit an Ferienfreizeiten
- Mitglied im Vorstand verschiedener Vereine
- Musical und Kultur Gießen e.V.
- Personalrat (aktuell Nachrücker)
- Reitverein
- Round Table
- Stadtverordnete
- Theaterverein
- Verein

- Verein für brasilianischen Paartanz (Unterricht, Eventorganisation, Care-Team)
- Vereinstätigkeiten in der Turnabteilung
- Vorstand Förderverein KiTa
- Vorstandschaft in einem Obst/Kulturverein

Rettungsdienste und Sicherheit:

- Beim DRK als Ausbilderin, Bereitschaftsleiterin, Aktive im Einsatzdienst, Gruppenführerin im Katastrophenschutz
- Tafel Gießen
- Feuerwehr
- Hilfsschöffe
- Vorlesen für Kinder im Krankenhaus
- Rettungsdienst
- Unterstützung für Geflüchtete
- Unterstützung bei der Durchführung von Jugendfreizeiten im Schwalm-Eder-Kreis
- Wahlhelfer

Sonstiges:

- Ausschussvorsitzende, stv. Fraktionsvorsitzende
- Elternbeirat in der Kita

Anhang J – Fragebogen zum Expertenrating des Ausbildungskonzepts SKK-L

1. Feedback zum Ausbildungskonzept SKK-L

Feedback zum Ausbildungskonzept SKK-L

Vorgelegt von:

Corinna Posingies
Philipps-Universität Marburg

Hallo!

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit dafür nehmen, an dieser Onlinebefragung teilzunehmen.

Bei dieser Befragung soll es um Ihre Meinung zum vorgestellten Ausbildungskonzept SKK-L gehen.

Ich habe einige Items dafür vorgesehen und möchte Sie darum bitten, dass Sie ganz offen und konstruktiv all Ihre Anregungen und Kommentare in die freien Textfelder unter den jeweiligen Items eintragen. Sie helfen mir dadurch, diesen ersten Entwurf des Ausbildungskonzeptes SKK-L überarbeiten zu können.

Alle von Ihnen gemachten Angaben werden selbstverständlich anonymisiert und ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet. Niemand kann Rückschlüsse auf Ihre Person ziehen.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Corinna Posingies

Philipps-Universität Marburg
corinna.posingies@uni-marburg.de

2. Wie alt sind Sie?**Alter in Jahren:****3. Welchem Geschlecht ordnen Sie sich zu?**

- ☐ weiblich
- ☐ männlich
- ☐ divers
- ☐ keine Angabe

4. In welchem Bundesland sind Sie aktuell tätig?

Tragen Sie Ihr Bundesland in das folgende Feld ein:

5. Wie lange sind Sie bereits als Schulpsycholog:in tätig?

- ☐ Weniger als 1 Jahr
- ☐ 1-3 Jahre
- ☐ 4-10 Jahre
- ☐ 11-20 Jahre
- ☐ Mehr als 20 Jahre

6. In welcher der folgenden Schulform sind Sie am häufigsten tätig?

Bitte kreuzen Sie das zutreffende Feld bzw. die zutreffenden Felder an (Mehrfachantwort möglich).

- ☐ Grundschule
- ☐ Förderschule
- ☐ Hauptschule
- ☐ Realschule
- ☐ Gesamtschule
- ☐ Integrierte Gesamtschule
- ☐ Mittelstufenschule
- ☐ Gymnasium
- ☐ Berufliche Schule
- ☐ Fachschule
- ☐ Sonstige:

7. Übernehmen Sie in Ihrer Funktion als Schulpsycholog:in besondere Aufgaben?

Falls JA, geben Sie Ihre Aufgaben bzw. Funktionen an.

8. Führen Sie bereits regelmäßig Schulungen für Krisenteams an Schulen durch?

- ☐ Ja, regelmäßig.
- ☐ Ja, aber nicht regelmäßig.
- ☐ Selten.
- ☐ Nein.

9. Wie bewerten Sie die Anzahl der Module im Ausbildungskonzept?☐ Zu umfangreich☐ Genau richtig☐ Zu gering☐ Anmerkungen:

☐ Ich bin mir unsicher.**10. Wie bewerten Sie den angegebenen Zeitumfang für die einzelnen Module?**

Falls Sie hierzu etwas anmerken möchten, tragen Sie dies bitte in das Textfeld ein.

☐ Zu umfangreich☐ Genau richtig☐ Zu gering☐ Anmerkungen:

☐ Ich bin mir unsicher.

11. Sollen die Module als freiwillige oder als Pflichtveranstaltung (im Rahmen des Vorbereitungsdienstes) angeboten werden?

Sollte eines oder mehrere Module verpflichtend sein: Welche Module sollten das sein? Notieren Sie Ihre Antwort unter Anmerkungen.

- ☐ Die Module sollten alle verpflichtend im Rahmen der Lehrkräfteausbildung absolviert werden.
- ☐ Einzelne, ausgewählte Module sollten verpflichtend im Rahmen der Lehrkräfteausbildung absolviert werden.
- ☐ Die Module sollten als freiwilliges Angebot für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst zur Verfügung stehen.
- ☐ Einzelne, ausgewählte Module sollten als freiwilliges Angebot für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst zur Verfügung stehen.
- ☐ Ich bin mir unsicher.
- ☐ Anmerkungen:

12. Sind die Ausführungen zur Herleitung des Ausbildungsangebotes für Lehrkräfte (für die Professionalisierung ihrer Krisenkompetenzen) verständlich?

Falls Sie weitere Anregungen oder Kommentare zur Herleitung haben, tragen Sie diese bitte in das freie Textfeld ein.

- ☐ Unverständlich
- ☐ Weniger verständlich
- ☐ Geht so
- ☐ Verständlich
- ☐ Sehr verständlich
- ☐ Weitere Anregungen und Kommentare:

13. Wie gut werden die Ziele des Ausbildungskonzeptes vermittelt?

Falls Sie weitere Anregungen oder Kommentare zur Zielsetzung haben, tragen Sie diese bitte in das freie Textfeld ein.

☐ Mangelhaft☐ Ausreichend☐ Geht so☐ Gut☐ Sehr gut☐ Weitere Anregungen und Kommentare:**14. Inwieweit sind die Themen des Konzeptes für die Praxis der Lehrkräfte relevant?**

Falls Sie weitere Anregungen oder Kommentare zur Relevanz der Themen haben, tragen Sie diese bitte in das freie Textfeld ein.

☐ Sehr relevant☐ Relevant☐ Geht so☐ Weniger relevant☐ Unrelevant☐ Weitere Anregungen und Kommentare:**15. Wie gut ist das Ausbildungskonzept wissenschaftlich fundiert und auf aktuellen Forschungsergebnissen basierend?**

Falls Sie weitere Anregungen oder Kommentare zur wissenschaftlichen Fundierung haben, tragen Sie diese bitte in das freie Textfeld ein.

☐ Sehr gut☐ Gut☐ Geht so☐ Ausreichend☐ Mangelhaft☐ Weitere Anregungen und Kommentare:

16. Wie gut lässt sich das Ausbildungskonzept in der Praxis der Lehrkräfte umsetzen?

Falls Sie weitere Anregungen oder Kommentare zur praktischen Anwendbarkeit haben, tragen Sie diese bitte in das freie Textfeld ein.

☐ Sehr gut

☐ Gut

☐ Geht so

☐ Eher weniger

☐ Gar nicht

☐ Weitere Anregungen und Kommentare:

17. Wie sehr berücksichtigt das Ausbildungskonzept die spezifischen Bedürfnisse und aktuellen Herausforderungen von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (LiV) in Krisensituationen?

Falls Sie weitere Anregungen oder Kommentare zur Herleitung haben, tragen Sie diese bitte in das freie Textfeld ein.

☐ Sehr deutlich

☐ Deutlich

☐ Geht so

☐ Weniger

☐ Gar nicht

☐ Weitere Anregungen und Kommentare:

18. Fördert das Ausbildungskonzept die Reflexion der Lehrkräfte über ihre eigenen Rolle und ihr Verhalten in Krisensituationen?

Falls Sie weitere Anregungen oder Kommentare zur Reflexion haben, tragen Sie diese bitte in das freie Textfeld ein.

☐ Ja

☐ Geht so

☐ Nein

☐ Weitere Anregungen und Kommentare:

19. Wie nachhaltig schätzen Sie die Modulinhalte für die Kompetenzentwicklung bei den Lehrkräften ein?

Falls Sie weitere Anregungen oder Kommentare zur Nachhaltigkeit haben, tragen Sie diese bitte in das freie Textfeld ein.

- ☐ Sehr nachhaltig
- ☐ Nachhaltig
- ☐ Mittelmäßig
- ☐ Weniger nachhaltig
- ☐ Gar nicht nachhaltig
- ☐ Weitere Anregungen und Kommentare

20. Wie bewerten Sie den Inhalt der Module?

schlecht sehr gut



Modul SKK-L-01: Grundlagen schulischen Krisenmanagements	☐	☐	☐	☐	☐
Modul SKK-L-02: Kinder in Notfällen	☐	☐	☐	☐	☐
Modul SKK-L-03: Auswirkungen von Notfallereignissen	☐	☐	☐	☐	☐
Modul SKK-L-04: Interdisziplinäre Zusammenarbeit	☐	☐	☐	☐	☐
Modul SKK-L-05: Kommunikation	☐	☐	☐	☐	☐
Modul SKK-L-06: Selbstfürsorge und Resilienz	☐	☐	☐	☐	☐

21. Wie bewerten Sie das Ausbildungskonzept insgesamt hinsichtlich der Inhalte und der Umsetzbarkeit in die Praxis

Falls Sie weitere Anregungen oder Kommentare zu Ihrer Gesamtbewertung haben, tragen Sie diese bitte in das freie Textfeld ein.

- ☐ Sehr gut
- ☐ Gut
- ☐ Geht so
- ☐ Weniger gut
- ☐ Schlecht bzw. gering
- ☐ Weitere Anregungen und Kommentare:

22. Welche konkreten Verbesserungsvorschläge möchten Sie für das Ausbildungskonzept vorschlagen?

Notieren Sie im Textfeld bitte alle Anregungen.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Wir möchten uns ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

Überarbeitetes Ausbildungskonzept SKK-L

Ausbildungskonzept



Autorin: Corinna Posingies
Philipps- Universität Marburg
Fachbereich Psychologie
AE Pädagogische Psychologie

Inhalt

1.	Hintergrund	1
2.	Forschungsstand	2
3.	Durchgeführte Studien	3
4.	Handlungsempfehlungen	6
5.	Zielgruppe und Zielsetzung	8
6.	Herleitung und Übersicht zum Ausbildungskonzept SKK-L	9
7.	Literaturempfehlungen	18
8.	Didaktische Kommentierungen	20
9.	Literatur	21

Anmerkungen:

1. Aus Gründen der Lesbarkeit wird in diesem Ausbildungskonzept auf gendergerechte Sprache verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten für alle Geschlechter gleichermaßen.
2. Das vorliegende Ausbildungskonzept fasst zentrale Inhalte von zwei vorangegangenen Studien zusammen und dient als komprimierte Darstellung. Weiterführende Details, umfassende Analysen sowie der vollständige Kontext sind in der zugehörigen Dissertationsschrift mit dem Titel *„Notfälle und Krisen in Schulen. Entwicklung professionalisierter Krisenkompetenz für hessische Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst“* enthalten.

1. Hintergrund

In Schulen aller Schulformen gehören Notfälle und Krisen zum Schulalltag (Karutz, 2020). Dazu zählen laut Karutz (2020) u. a. Unglücke, akute Erkrankungen, plötzliche Todesfälle, (körperliche und psychische) Gewaltakte sowie eskalierende Konflikte. Auch Extremsituationen wie Amokläufe (bspw. Winnenden im Jahr 2009) treten an deutschen Schulen mit enormen körperlichen, psychischen und sozialen Auswirkungen sowie Folgen für die gesamte Schulgemeinde auf. Neben zahlreichen akuten kurzfristigen Krisen und Notfällen können zudem langfristige Krisenlagen, wie z. B. die Coronavirus-Pandemie oder die Flutkatastrophe in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen 2021, den Schulalltag extrem beeinflussen und belasten. Solche Ereignisse betreffen im Umfeld Schule fast immer einen relativ großen, heterogenen Personenkreis und können vielfältige psychische Folgen verursachen (Karutz, 2020). Zu den Betroffenen schulischer Krisen und Notfälle zählen in den meisten Fällen Schüler, Lehrkräfte, Augenzeugen und Zuschauer. Obwohl die Häufigkeit schulischer Krisen und Notfälle nachgewiesen und statistisch erfasst sehr hoch ist (vgl. Unfallkasse Hessen, 2022), findet die Entwicklung einer Krisenkompetenz bei Lehrkräften in der Lehrerbildung dennoch bisher kaum Beachtung oder gar eine feste Implementierung im Ausbildungscurriculum.

Eine Krisenfestigkeit des Bildungswesens erfordert jedoch unabdingbar die Krisenfestigkeit der Lehrkräfte: Ganz besonders in Krisenlagen kann Schule als „stabilisierende und stabile Oase von Schutz und Sicherheit“ (Karutz et al., 2022) einen wertvollen Beitrag zur Krisenbewältigung und Resilienzsteigerung aller Betroffenen leisten. Lehrkräfte gelten, unabhängig vom Eintreten schulischer Notfälle und Krisen, als vulnerable Gruppe im Bildungswesen. Ganz besonders durch die Coronavirus-Pandemie wurde das Brennglas erneut auf einen ohnehin schon viel diskutierten Berufsstand gehalten. Diese Krise hat aufgezeigt, dass bezüglich der Professionalisierung und Resilienz von Lehrkräften dringend Handlungsbedarf besteht.

Zur Professionalisierung von Lehrkräften sollte folglich – neben weiteren Kompetenzfacetten im Kompetenzbereich „pädagogisch-psychologisches Wissen“ (Baumert & Kunter, 2006) – insbesondere die Entwicklung einer Krisenkompetenz gehören. Die Grundlagen berufsspezifischer Kernkompetenzen und professioneller Handlungskompetenzen lernen Lehrkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung in der ersten Phase während des Studiums sowie der darauffolgenden zweiten Phase im Rahmen des Vorbereitungsdienstes kennen. In einer dritten Phase entwickeln Lehrkräfte im Laufe ihres Berufslebens durch vielfältige Erfahrungen im Berufsalltag sowie die Reflexion ihres Handelns eine professionelle Kompetenz. Krisenkompetenzen hingegen werden – falls überhaupt – in der Regel erst in dieser dritten Phase erworben und weiterentwickelt. Letztendlich sind der Erwerb und die Entwicklung professioneller Kompetenz(en) ein lebenslanger, kontinuierlicher Prozess (siehe Phasenmodelle, z. B. Huberman, 1991). Die Stärkung von Resilienz im Bildungswesen umfasst zahlreiche Handlungsfelder (pädagogische, strukturelle, bildungsorganisatorische), und diese Entwicklungsaufgabe ist sicherlich hoch komplex. Auf jeden Fall kann jedoch eine professionalisierte Krisenkompetenz bei Lehrkräften zur erfolgreichen Krisenbewältigung beitragen und dazu befähigen, eine tragende Säule in der Struktur einer krisenfesten, resilienten Schule zu werden.

Krisenfestigkeit des Bildungswesens erfordert Krisenfestigkeit der Lehrkräfte!

2. Forschungsstand

Eine Professionalisierung von Lehrkräften findet grundsätzlich in allen drei Phasen der Lehrerbildung statt. Nach Baumert & Kunter (2006) ist die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz das zentrale Ziel beruflichen Lernens und gilt als Prädiktor für die erfolgreiche Bewältigung komplexer Aufgaben und damit für die gelingende Gestaltung von Lehr-Lernprozessen. Die Förderung der Entwicklung einer Krisenkompetenz fehlt nach aktuellem Stand gänzlich in den Modulen der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung (AfL, 2012, Hessischer Bildungsserver, 2011). Im Vorbereitungsdienst bezieht sich der Ausbildungsinhalt „Umgang mit Krisen“ ausschließlich auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen und Krisen in Bezug auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis (AfL, 2012).

Lehrkräfte werden somit nicht explizit auf das breite Spektrum an schulischen Krisensituationen vorbereitet, weder im Studium (vgl. Studieninhalte BA/MA Soziale Arbeit) noch im Rahmen des pädagogischen Vorbereitungsdienstes (Kultusministerkonferenz, 2012). Die erfolgreiche Bewältigung schulischer Krisen verlangt jedoch ein hohes Maß an professioneller Kompetenz (Kunter et al., 2011), welche sich aus Fachwissen, fachdidaktischem Wissen, pädagogisch-psychologischem Wissen, Überzeugungen, motivationalen Orientierungen sowie der Fähigkeit zur Selbstregulation zusammensetzt. Bislang sieht das Krisenmanagement an hessischen Schulen jedoch so aus, dass lediglich schulische „Krisenteams“ vorgehalten werden, für die keine verbindliche Aus- oder Fortbildung bzw. fachliche Expertise vorgeschrieben ist. Darüber hinaus sind Ansprechpartner aus dem Bereich der Schulpsychologie sowie regionale Angebote von Notfallseelsorgenden oder Kriseninterventionsteams vorhanden.

Zahlreiche aktuelle Studien, wie z.B. die COPSY-Studie 2020/2021 (Ravens-Sieberer et al., 2021), die KiCo-Studie 2020 (Andresen et al., 2020), die Fobizz-Studie 2020 (Fobizz, 2020), „Bildung auf einen Blick 2024“ (OECD, 2024) oder „Bildung in Deutschland“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024) als auch ein Forschungsprojekt zur Vulnerabilität und Kritikalität des deutschen Bildungswesens (Karutz et al., 2022) zeigen in diesem Zusammenhang einen deutlichen Bedarf zur Steigerung von Resilienz im deutschen Bildungswesen und somit für die Resilienzförderung vulnerabler Lehrkräfte auf.

Wie dringend Maßnahmen zur Resilienzförderung von Lehrkräften sind, zeigen aktuelle Ergebnisse der Lehrkräftebefragung (Robert Bosch Stiftung, 2024) auf, die auf eine deutliche Doppelbelastung hinweisen: Trotz einer grundsätzlich hohen Berufszufriedenheit fühlen sich 38 Prozent der Lehrkräfte *mehrmals pro Woche* erschöpft, 10 Prozent sogar *täglich*. Hinzu kommen bei immerhin 41 % der Befragten eine deutliche Frustration und bei 38 % sogar depressive Verstimmungen. Parallel dazu beklagen mit 49 % insbesondere Lehrkräfte, die an Schulen in sozialen Brennpunkten tätig sind, eine unzureichende Unterstützung für psychisch belastete Schülerinnen und Schüler.

3. Durchgeführte Studien

Aus den dargestellten Überlegungen entstand im Rahmen eines Dissertationsvorhabens ein Forschungsprojekt zum Thema „Notfälle und Krisen in Schulen“, bei dem es um die Professionalisierung der Krisenkompetenzen von hessischen Lehrkräften im Vorbereitungsdienst geht: Das Forschungsprojekt setzt sich mit den folgenden Fragestellungen auseinander:

Fragestellung I: Inwiefern wird in der hessischen Lehrerbildung (Phase 1 und 2) die Entwicklung einer Krisenkompetenz für junge Lehrkräfte angestrebt und gefördert?

- Unterfrage: Inwiefern fühlen sich angehende Lehrkräfte sicher und professionell im Umgang mit schulischen Krisen?

Fragestellung II: Wie können hessische Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst auf schulische Krisen und Notfälle vorbereitet werden? Was benötigen Lehrkräfte in ihrer Ausbildung, um die Entwicklung/ Weiterentwicklung ihrer professionellen Handlungs- und im Speziellen auch Krisenkompetenz zu erreichen?

- Unterfrage: Wie kann die Resilienz des Bildungswesens durch eine Entwicklung der professionellen Krisenkompetenz bei jungen Lehrkräften nachhaltig gesteigert werden?

Im Forschungsprojekt wurden zwei Studien durchgeführt. Für die Studie I ein exploratives, qualitatives Forschungsdesign in Form von Experteninterviews gewählt, um den Entwicklungsstand der Krisenkompetenz bei Lehrkräften in der Ausbildung sowie deren Potenziale und bereits vorhandene Kompetenzen im schulischen Krisenmanagement zu analysieren. Mithilfe eines teilstandardisierten Interviewleitfadens wurden zehn Experten aus verschiedenen Bereichen der Lehrerbildung in Hessen sowie der Notfallpsychologie befragt.

Mit Studie II wurde anhand einer Befragung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) in Hessen erfasst, wie angehende Lehrkräfte sich selbst – in Bezug auf ihre „Krisenkompetenzen“ – einschätzen. Im ersten Teil der Befragung ging es darum, welche Erfahrungen die LiV bereits mit schulischen Notfällen und Krisen gemacht haben. Die dazugehörigen Items dienten dazu, die Häufigkeit der unterschiedlichen Arten von Notfällen und Krisen in Schulen erfassen zu können. Im zweiten Teil der Befragung wurden Strategien zur Stressbewältigung erfasst sowie eine Selbsteinschätzung der LiV in Bezug auf ihre persönlichen Krisenkompetenzen ermittelt.

Die Stichprobe der Befragung umfasste insgesamt 145 Personen (112 weiblich, 33 männlich, Alter: $M = 29.74$, $SD = 6.25$). Die teilnehmenden LiV befanden sich zum Erhebungszeitpunkt zu 23 % in der Einführungsphase des Vorbereitungsdienstes, 35 % im 1. Hauptsemester, 25 % im 2. Hauptsemester und 17 % in der Prüfungsphase. Es zeigte sich eine relativ ausgeglichene Verteilung der Teilnehmenden aus allen Ausbildungsstellen und Studienseminaren Hessens. Die größte Gruppe der Befragten stellten LiV aus dem Bereich des Lehramts für Gymnasien dar (47 %). Darauf folgten LiV an Grundschulen (20 %) sowie an Haupt- und Realschulen (12 %). Weitere Teilnehmer kamen aus dem Bereich der Förderpädagogik (7 %) und der Beruflichen Schulen (7 %).

Weitere 6 % der Teilnehmenden gaben an, dass sie als Quereinsteiger ohne ein abgeschlossenes Lehramtsstudium ans Studienseminar kamen und 1 % gab "Sonstiges" an.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Als Ergebnis der ersten Erhebung (Studie I: Expertenbefragung) entstand die Empfehlung, die Möglichkeit für eine freiwillige (Weiter-)Qualifizierung von interessierten LiV für den Bereich „Professionelles Handeln in Notfällen und Krisen“ zu konzipieren, zu erproben und dauerhaft verfügbar zu machen.

Die Ergebnisse aus Studie II (Befragung der LiV) zeigen auf, dass lediglich 17 % der befragten Lehrkräfte das schulische Krisenteam ihrer Ausbildungsschule kennen. 22 % der Befragten kennen den Notfallordner des Hessischen Kultusministeriums. Die befragten LiV fühlen sich insgesamt eher *unzureichend* auf schulische Notfälle und Krisen vorbereitet. Im Bereich der Sekundarstufe II gaben immerhin 5,8 % der Befragten an, dass sie sich gut vorbereitet fühlen, wohingegen sich die LiV genau in dieser Schulform mit 55,8 % am schlechtesten vorbereitet fühlen. In der Sekundarstufe I gaben die Teilnehmenden an, dass 45,5 % mittelmäßig und 54,5 % schlecht auf schulische Krisen vorbereitet seien. Im Bereich der Grundschulen schätzten die Befragten ihre Vorbereitung mit Werten von 53,3 % (mittelmäßig vorbereitet) und 46,7 % (schlecht vorbereitet) noch am besten von allen drei Schulformen ein.

Weitere Ergebnisse der Expertenbefragung

- *Fachkompetenzen:* Ein Experte äußerte, dass Lehrkräfte bereits in ihrer Ausbildung viel mehr Wissen über Trauer, Traumata bei Kindern und Jugendlichen, Neurophysiologie, Hirnfunktionen, Stressreaktionen und Auswirkungen von Stress vermittelt bekommen sollten, um in Krisen handlungsfähig bleiben zu können. Es wurde die Empfehlung ausgesprochen, für die Vermittlung grundlegender Kompetenzen „eine frühzeitige inhaltliche Befassung mit dem Leitfaden „Handeln in Krisensituationen“ anzuleiten. Zudem würden sich als Ergänzung praxisnahe Fallübungen gut eignen.
- *Personale Kompetenzen:* Ein Experte spricht sich explizit für „zu erlernende Selbstkompetenzen“ aus, welche Eigenschaften und Fähigkeiten wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein umfassen. Selbstfürsorge und Stressmanagement seien unabdingbare Kompetenzen für Lehrkräfte. Ein weiterer Experte führte aus, dass zu den persönlichen Kompetenzen einer jeden Lehrkraft gehöre, eine innere Haltung gegenüber Krisen zu haben: „(...) die Haltung, nicht lediglich fachlich vor Ort zu sein.“ Zudem äußerten einige Experten, dass zunächst einmal die *Zuständigkeiten der handelnden Personen* in Krisenlagen klar geregelt sein sollten. Dafür müsste es an jeder Schule im Rahmen der Präventionsarbeit Arbeitsgruppen geben, in denen verschiedene Personen aus der Schulgemeinde (Hausverwaltung, Schulverwaltung, Schulleitung, Lehrkräfte, Pädagogisches Fachpersonal) an der Erarbeitung und *Etablierung eines schulischen Krisenmanagements* beteiligt werden.

Dem stehen allerdings häufig die *mangelnde Ausbildung und Qualifikation des Schulpersonals*, insbesondere bei Lehrkräften, in Bezug auf die Krisenkompetenz entgegen.

- *Soziale Kompetenzen*: Lehrkräfte sollten bereits in ihrer Ausbildung insbesondere soziale Kompetenzen ausbilden, um krisenkompetent handeln zu können. Wertschätzung, Annahme des Gegenübers, ein „großes Herz“, Verständnis für Menschen in Ausnahmesituationen, Konfliktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und ein respektvoller Umgang mit Betroffenen seien extrem wichtig für das professionelle Handeln einer Lehrkraft in Krisen.
- *Strukturelle Aspekte*: Mehrere Experten fordern eine Weiterentwicklung der *Netzwerkarbeit* an Schulen, da für die Krisenbewältigung an Schulen *Arbeit in multiprofessionellen Teams* besonders wichtig sei.
- *Organisatorische Rahmenbedingungen*: Für die Umsetzung präventiver Maßnahmen werden zum einen die Bereitschaft und das Interesse am Thema seitens der Lehrkräfte benötigt sowie auch die notwendigen zeitlichen, materiellen und personalen Ressourcen einer jeden Schule. Der Faktor Zeit wird aus der Sicht der Experten als besonders kritisch angesehen. Es wird zusätzlich darauf hingewiesen, eine frühzeitige Einbindung der Lehrkräfte in Ausbildung in das schulische Krisenteam zu ermöglichen und anzustreben, so dass die vorhandenen Strukturen des jeweiligen (teilweise individuellen) Krisenmanagements von Anfang an bekannt sind.

Sonstige Hinweise aus der Expertenbefragung

Krisen außerhalb der Schulen: Aus der Sicht eines Experten werden häufiger Krisen von außen in Schulen hineingetragen als sie in der Schule selbst passieren oder ausgelöst werden. Dies ist ein wichtiger Hinweis und zeigt die Notwendigkeit der Professionalisierung der Lehrkräfte deutlich auf, da Lehrkräfte in ihrem Schulalltag mit den Auswirkungen der Krisen ihrer Schülerschaft konfrontiert werden und professionell umgehen müssen.

- *Kultur des Hinsehens*: Aus polizeilicher Sicht gehört zu den präventiven Maßnahmen einer Schule u. a. eine Kultur des Hinsehens, was einer der Experten wie folgt formulierte: „Das Verhalten von Lehrkräften, gerade im Umgang mit Gewalt- oder Konfliktsituationen, hat Vorbildcharakter für das Kollegium und insbesondere für die Schülerschaft. Eine gelebte Kultur des Hinsehens signalisiert Interesse und Regelwahrung.“
- *Pädagogische Haltung*: Ein Experte äußerte, dass insbesondere eine gute Beziehungsarbeit, eine pädagogische Haltung und Beziehungsgestaltung von Lehrkräften zu den Schülerinnen und Schülern einen wertvollen Beitrag zur Prävention und Krisenbewältigung leisten kann und sehr wertvoll sei. Der Experte spricht sich ausdrücklich für eine professionelle Präventionsarbeit aus: „(...) gut reagieren kann man dann, wenn man gut vorbereitet gewesen ist.“
- *Professionalität der Lehrkräfte*: Laut Experten wirken sich fachliche Aus- und Fortbildungen durchaus positiv auf das Handeln der Lehrkräfte in Krisenlagen aus, ebenso wie die Berufserfahrung.

- *Krisenkommunikation*: Mehrere der befragten Experten äußerten, dass für die Begleitung von betroffenen Menschen in einer Krisenlage kommunikative Kompetenzen benötigt werden – insbesondere für die *Krisenkommunikation*. Dies könne man anhand von Fallübungen gut trainieren.

Als Fazit kann man zusammenfassen, dass Lehrkräfte erst dann als krisenkompetent bzw. resilient bezeichnet werden können, wenn sie bestimmte *Handlungskompetenzen* für Krisenlagen entwickelt haben, *Selbstwirksamkeit erfahren* und ein *Kontrollerleben* haben. Die Äußerungen und Einschätzungen der Experten machen insbesondere deutlich, wie hoch die Notwendigkeit der Erweiterung präventiver Maßnahmen für die Professionalisierung von Lehrkräften eingeschätzt wird. Allerdings müssten nicht nur Prävention, sondern auch das gemeinsame Reflektieren von Notfall- und Krisenerfahrungen in die Ausbildung mit eingebunden werden. Dies könne den Experten zufolge im Rahmen eines kollegialen Austausches oder einer professionellen *Supervision* eine Chance für die Professionalisierung in Bezug auf die Krisenkompetenz sein und einen wertvollen Beitrag leisten.

Zuletzt soll an dieser Stelle noch die Einschätzung einiger Experten erwähnt werden, dass sich auch die Berufserfahrungen zusätzlich auf die Entwicklung der Krisenkompetenz auswirken können. Folglich verfügen Lehrkräfte in allen drei Ausbildungsphasen über mehrere Möglichkeiten für die Entwicklung ihrer Krisen- und Handlungskompetenzen: Die reflektierten Erfahrungen im Umgang mit Notfällen und Krisen, aber auch Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote zum benannten Thema bieten Chancen für ihre Professionalisierung.

4. Handlungsempfehlungen

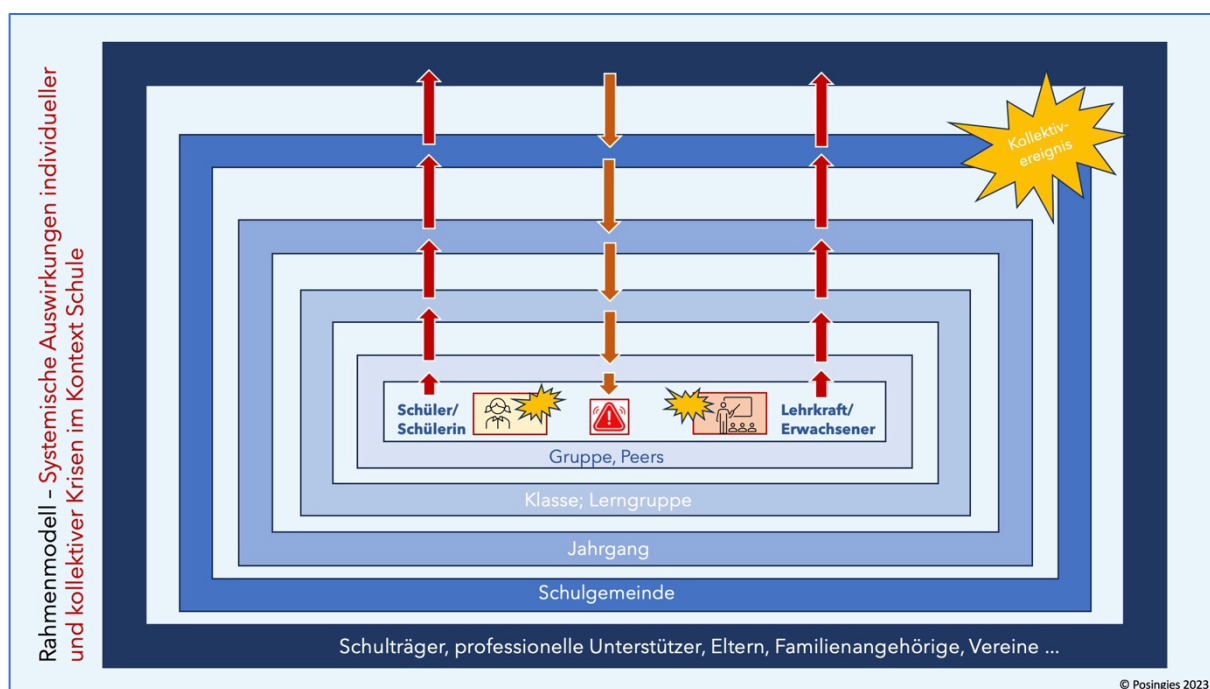
Die Ergebnisse der beiden durchgeführten Studien bilden – gemeinsam mit weiteren theoretischen Überlegungen bzw. Erkenntnissen – die Grundlagen des Ausbildungskonzeptes **SKK-L** (Schulische **K**risen**K**ompetenzen für **L**ehrkräfte), welches nachfolgend dargestellt wird. Unter Berücksichtigung des Kerncurriculums für den pädagogischen Vorbereitungsdienst könnte hiermit ein neues, freiwilliges oder (teil-)verpflichtendes Angebot für interessierte LiV entstehen, das z. B. im Rahmen einer Ausbildungsveranstaltung (§ 45 HLbGDV) im Bereich VINN (Innovieren in Unterricht und Schule mit dem Schwerpunkt bildungspolitisch relevanter Fragestellungen) oder auch im Bereich BRH (Beratung und Reflexion von beruflichen Handlungssituationen) angeboten werden kann. Im Bereich VINN sind in der Handreichung des Kultusministeriums bereits die „Bearbeitung von beruflichen Handlungssituationen“ sowie der „Raum für weitere Themen“ explizit genannt. An dieser Stelle ließe sich ein weiteres Angebot mit dem Schwerpunkt Schulische **K**risen**K**ompetenzen für **L**ehrkräfte (**SKK-L**) – „*Professionelles Handeln in Notfällen und Krisen*“ gut einfügen. Im Bereich BRH könnte die Reflexion von außerunterrichtlichen, herausfordernden Situationen integriert werden und zumindest als Gesprächsanlass dienen. Als weiteren Verweis für eine rechtliche Grundlage soll an dieser Stelle noch ergänzend § 41 HLbGDV aufgeführt werden, der sich auf vertiefende Kenntnisse für das pädagogische Handeln bezieht:

Bezüge zum HLbG: Grundsätzlich sieht das Hessische Lehrerbildungsgesetz (20.12.2024 bis 31.12.2029) als Ziel des pädagogischen Vorbereitungsdienstes folgendes vor (§ 35 HLbG;

Abs. 1, Satz 1): „Der Vorbereitungsdienst soll die Lehrkräfte befähigen, den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule und die besonderen Aufgaben der Bildungsgänge, Schulformen und Schulstufen zu erfüllen.“ Mit dem Konzept *SKK-L* könnte dazu beigetragen werden, dass Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) auch in besonderen/herausfordernden Situationen über mehr Handlungssicherheit verfügen, um auch in Notfallsituationen oder Krisenlagen ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag möglichst professionell nachkommen zu können. Dies ist zwar nicht ausdrücklich als eine Kernkompetenz im Kerncurriculum für den pädagogischen Vorbereitungsdienst hinterlegt, könnte jedoch eine Erweiterung der Kompetenzen darstellen bzw. ermöglichen.

Die nachfolgende Abbildung zeigt ein Rahmenmodell, das die systemischen Auswirkungen individueller und kollektiver Krisen im schulischen Kontext aufzeigt. In der Mitte stehen ein Schüler/eine Schülerin als auch die Lehrkraft, die die zentralen Akteure in einer Krisensituation sind. Die verschiedenen Ebenen um die Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkraft herum bilden aufsteigend alle Ebenen einer Schulgemeinde ab. So lässt sich erkennen, dass sich zahlreiche Auswirkungen auf allen Ebenen ergeben können, wenn ein einzelnes Mitglied der Schulgemeinde einen Notfall erlebt. Umkehrt kann sich ein kollektives Ereignis auf alle darunter liegenden Ebenen auswirken. Dieses Rahmenmodell soll aufzeigen, dass Notfälle und Krisen niemals isoliert auftreten, sondern in der Regel im gesamten sozialen Umfeld eine Resonanz erzeugen. Aufgrund dessen ist es unabdingbar, dass auf allen Ebenen professionell reagiert und/oder unterstützt werden kann.

Rahmenmodell



5. Zielgruppe und Zielsetzung

Das Ausbildungskonzept SKK-L (Schulische Krisenkompetenzen von Lehrkräften) wurde als praxisnahe Handreichung für verschiedene Akteure des Bildungswesens, wie Ausbilder an Studienseminaren und Schulpsychologen, konzipiert, um bestehende Ausbildungsstrukturen weiterzuentwickeln. Es richtet sich in erster Linie an Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, kann jedoch gleichermaßen für interessierte Lehrkräfte aller Schulformen genutzt werden. Die einzelnen Bausteine (SKK-L-01 bis SKK-L-06) sind modular aufgebaut und können unabhängig voneinander abgerufen oder angeboten werden.

Da sich Studierende in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung noch nicht im Schulalltag befinden, können sie die vermittelten Inhalte der Ausbildungsbausteine nicht unmittelbar anwenden. Daher eignet sich das Konzept insbesondere für die zweite Ausbildungsphase, in der Lehrkräfte gezielt in der Weiterentwicklung ihrer Krisenkompetenzen gefördert werden können.

In der Neufassung des hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes (HLbG) mit der dazugehörigen Durchführungsverordnung (HLbGDV) vom 13.05.2022 wird im Bereich der inhaltlichen Veränderungen aufgeführt, dass in der Ausbildung der Lehrkräfte die Arbeit an komplexen beruflichen Handlungssituationen (BHS) und den zugeordneten komplexen pädagogischen Fragestellungen (KPF) wesentlich sei (Hessische Lehrkräfteakademie, 2022). Zudem sollen die Handlungs- und Reflexionskompetenzen der LiV gestärkt werden. In Bezug auf diese Veränderungen und Weiterentwicklungen in der Lehrkräfteausbildung ist durchaus vorstellbar, dass das entwickelte Ausbildungskonzept nicht nur freiwillig als Zusatzangebot für interessierte LiV und weitere Lehrkräfte angeboten werden kann, sondern sogar eine Integration der Ausbildungsinhalte von SKK-L in die allgemeine Lehrkräfteausbildung denkbar – als auch empfehlenswert – wäre.

Das Angebot könnte – wie bereits erwähnt – auch für erfahrene Lehrkräfte von Interesse sein, die sich in der dritten Phase ihrer beruflichen Entwicklung befinden. Durch § 63 HLbG wird die Teilnahme an Fortbildungsangeboten zur kontinuierlichen Professionalisierung geregelt, sodass auch berufserfahrene Lehrkräfte von einem solchen Angebot profitieren könnten. Die Teilnahme an diesen Veranstaltungen könnte im persönlichen Qualifizierungsportfolio dokumentiert werden, das den individuellen Professionalisierungsprozess unterstützt und begleitet.

Ziel dieses Ausbildungskonzeptes <i>SKK-L</i> ist es, Lehrkräfte nicht nur auf den regulären Schulalltag vorzubereiten, sondern sie auch in herausfordernden und außergewöhnlichen Situationen zu stärken, damit sie ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag bestmöglich erfüllen können.

6. Herleitung und Übersicht zum Ausbildungskonzept SKK-L

Im Folgenden soll die Herleitung der Inhalte für die sechs Ausbildungsmodule erläutert werden. Zunächst soll allerdings auf einige wichtige Anmerkungen zur Konzeptionierung hingewiesen werden:

Die befragten LiV bevorzugen für eine Veranstaltung zum Schwerpunkt „Professionelles Handeln in Notfällen und Krisen“ eine ein- oder mehrmalige Veranstaltung, die vorzugsweise an regulären Wochen- bzw. Unterrichtstagen und in einem dem Inhalt angepassten Zeitrahmen stattfindet. Dieses Ausbildungskonzept wird jedoch keine genauen zeitlichen Angaben festlegen, so dass der jeweilige Dozent bzw. Experte (z. B. Schulpsychologe) flexibel bleiben und auf Bedarfe und Bedürfnisse der Gruppe eingehen kann. Alle Ausbildungsmodule können unabhängig voneinander angeboten werden. Es wird jedoch empfohlen, das Modul SKK-L-01 als Basismodul anzubieten, da von diesen Inhalten alle Teilnehmenden – unabhängig von ihren Vorerfahrungen und ihrem Vorwissen – gleichermaßen profitieren können.

Es soll an dieser Stelle auch darauf hingewiesen werden, dass es natürlich bereits zahlreiche unterschiedliche Konzepte und Fortbildungsangebote für Schulen gibt, die sich an Schulleitungen, Mitglieder schulischer Krisenteams sowie weitere Mitglieder der Schulgemeinden richten (z. B. Hoffmann & Roshdi, 2016; Karutz, 2018; Munk-Oppenhäuser, 2012; Nagel & Dörr, 2019; Scheithauer et al., 2015). Häufig werden schulische Krisenteams von qualifizierten Schulpsychologen aus- und fortgebildet, welche ebenfalls über evidenzbasierte Schulungskonzepte verfügen. Und selbstverständlich eignen sich all diese Angebote auch für interessierte Lehrkräfte. Dennoch wurde im Rahmen dieser Forschungsarbeit ein modularisiertes Ausbildungskonzept entwickelt, das sich zum einen ganz speziell an Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst richtet und zum anderen inhaltlich aus vorangegangenen aktuellen Bedarfsanalysen abgeleitet wurde. Dies ist im Ergebnis neuartig und in einer solchen Form bislang noch nicht als Konzept vorhanden. Zudem können die Ausbildungsmodule SKK-L die bisherigen Inhalte der Lehrkräfteausbildung sinnvoll ergänzen und gleichermaßen ein wertvolles Angebot für weitere Lehrkräfte (im Schulalltag) darstellen. Letztendlich bleibt es aber jeder Lehrkraft selbst überlassen, die Verantwortung für die ganz persönliche Weiterentwicklung, Bildung als auch Professionalisierung zu tragen.

Die nachfolgenden Darstellungen sollen anhand von Übersichten als Vorschläge dazu dienen, die relevanten Inhalte und die dazugehörigen Lernziele überblicken zu können. Die genauere Planung der einzelnen Phasen, Dauer, Arbeitsschritte, Methodik und Didaktik werden bewusst *nicht* konkretisiert. Über diese Aspekte entscheiden die jeweiligen Ausbilder, Dozenten oder Experten, die diese Module regional anbieten und die Ausgestaltung ihrer Seminare an die Bedarfe und Bedürfnisse ihrer Lernenden – den Lehrkräften – anpassen können. Die Übersichten der fünf Module zu SKK-L enthalten die notwendigen – aus den beiden vorangegangenen Studien abgeleiteten – Themenschwerpunkte mit den entsprechenden Inhalten und angestrebten Kompetenzen. Das erste Modul *SKK-L-01* wurde in Anlehnung an das Konzept von Munk-Oppenhäuser (2012) erstellt. Die weiteren fünf Module (SKK-L-02 bis SKK-L-06) sind neu konzipierte Module für die Professionalisierung der Lehrkräfte im Hinblick auf die Entwicklung schulischer Krisenkompetenzen.

Die sechs Ausbildungsmodule

SKK-L-01: Grundlagen schulischen Krisenmanagements

Das Modul *SKK-L-01* wurde in Anlehnung an das Konzept von Munk-Oppenhäuser (2012) erstellt. Ergänzend zu den Ausführungen der Autorin konnten weitere Inhalte aus den bestehenden Fortbildungen zur Ausbildung schulischer Krisenteams eingefügt werden. Insbesondere die folgenden Ergebnisse der beiden durchgeführten Studien führten zu den erforderlichen Inhalten des Basismoduls:

- *Feste Strukturen:* Feste und klare Strukturen unterstützen laut Experten insgesamt die Arbeit schulischer Krisenteams. Drei der Experten beschrieben die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams an Schulen als sehr positiv und gaben an, dass gute Präventionsarbeit durchaus Sicherheit für die Bewältigung von Notfällen und Krisen vermitteln kann.
- *Sicherheit vermitteln:* Die befragten Lehrkräfte fühlen sich weniger gut auf Krisen vorbereitet und wünschen sich mehr Handlungsstrategien für akute Krisen.
- *Selbstwirksamkeit:* Die Auswertung der Skala zur *Selbstwirksamkeit* der Lehrkräfte zeigen insgesamt etwas geringere Werte (am schwächsten wurde hierbei das Item „Ich bin gut darin, meinen Schüler:innen effektive Bewältigungsstrategien für den Umgang mit Stress und emotionalen Belastungen zu vermitteln“ bewertet). Es wurde deutlich, dass häufiger geeignete Handlungsstrategien für die Krisenbewältigung fehlen. Zudem wurde anhand der vorliegenden Ergebnisse der Lehrkräftebefragung deutlich, dass insgesamt wenige Erfahrungen mit Notfällen bestehen, wodurch die Lehrkräfte auch noch keine Erfahrungen sammeln konnten.

Übersicht SKK-L-01: Grundlagen schulischen Krisenmanagements

	Lehramt	Alle Lehrämter	
	Ausbildungsphase	Einführungsphase, 1. und 2. Hauptsemester, Prüfungsphase	
	Dauer	1,0 Tag	
	Inhaltliche Schwerpunkte	Lernziele	Kompetenzbereiche
1	Begriffliche Erläuterungen	Die TN kennen die Begriffe Notfall, Krise, Trauma und Trauer und können diese richtig anwenden. Sie haben Grundkenntnisse über verschiedene Notfalltypen, Belastungsfaktoren und Moderatorvariablen.	<i>Fachkompetenz:</i> Die TN verstehen wesentliche Fachbegriffe und wenden diese richtig an. <i>Handlungskompetenzen:</i> Die TN wenden Fachbegriffe korrekt an und benennen und identifizieren in unterschiedlichen Notfällen und Krisen auf mögliche Belastungsfaktoren und Moderatorvariablen. <i>Personale Kompetenzen:</i> Die TN entwickeln ein Verständnis für Reaktionen auf Belastungen.

			<i>Soziale Kompetenzen:</i> Die TN erkennen in Notfällen und Krisen bei den Betroffenen den erforderlichen Unterstützungsbedarf.
2	Das schulische Krisenteam	Die TN lernen Strukturen und verantwortliche Personen des schulischen Krisenteams kennen.	<i>Fachkompetenzen:</i> Die TN verstehen rechtliche und organisatorische Grundlagen der schulischen Krisenintervention. <i>Handlungskompetenz:</i> Die TN erkennen vorhandene Strukturen und identifizieren Verantwortliche.
3	Unterstützung im Krisenfall	Die TN lernen professionelle Helfer bzw. Unterstützungsangebote wie Schulpsychologie, Kriseninterventionsdienste und Notfallseelsorge kennen.	<i>Fachkompetenz:</i> Die TN verstehen die Rolle, Aufgaben, Angebote und Funktionen außerschulischer Unterstützungsangebote. <i>Handlungskompetenz:</i> Die TN binden bei Bedarf vorhandene Unterstützungsangebote im Krisenfall ein.
4	Die Notfallsituation	Die TN kennen verschiedene Notfalltypen und Lagefaktoren. Sie können Betroffene („Kreise der Betroffenheit“) erkennen und kategorisieren und verstehen typische Belastungsreaktionen.	<i>Handlungskompetenz:</i> Die TN identifizieren Betroffene und analysieren die Lage. <i>Soziale Kompetenzen:</i> Die TN erkennen und stabilisieren betroffene Personen.
5	Psychosoziale Notfallversorgung – Akutinterventionen	Die TN kennen Maßnahmen der Psychischen Erste Hilfe und der Psychosozialen Akuthilfe.	<i>Fachkompetenz:</i> Die TN rufen Interventionstechniken für akute Krisensituationen ab. <i>Personale Kompetenz:</i> Die TN nutzen Strategien zur Stressbewältigung und Selbstreflexion in/nach Krisensituationen. <i>Handlungskompetenz:</i> Die TN leiten angemessene Unterstützungsmaßnahmen ein.
6	Rechtlicher Rahmen – häufig gestellte Fragen	Die TN erwerben Kenntnisse und ein Verständnis der rechtlichen Grundlagen für den Krisenfall.	<i>Fachkompetenz:</i> Die TN überprüfen und kontrollieren die rechtlichen Rahmenbedingungen in Krisensituationen.

SKK-L-02: Kinder in Notfällen

Die Inhalte dieses Moduls sind auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse und der ausgewerteten Literatur zum Schwerpunkt „Kinder und Jugendliche in Notfällen“ (z. B. Karutz, 2016; Karutz, 2020; Karutz, 2024; Karutz et al., 2020) entstanden. Kinder bewältigen Notfallereignisse anders als Erwachsene.

Deshalb ist es so wichtig, dass Lehrkräfte über das kindliche Notfall erleben, mögliche Belastungsreaktionen und -folgen Bescheid wissen. Kinder und Jugendliche sind in ihrer emotionalen und kognitiven Entwicklung besonders vulnerabel. Besonders herausfordernd ist daher auch das Erleben von Notfällen, wie schweren Unfällen, schweren Erkrankungen von Familienmitgliedern oder Freunden, Todesfällen oder anderen traumatischen Erlebnissen. Daher ist es für Lehrkräfte – die häufig enge Bezugspersonen für Kinder sind – sehr bedeutungsvoll, dass sie das kindliche Notfall erleben verstehen und über angemessene Handlungsstrategien verfügen. Insbesondere in Notfällen oder Krisensituationen sind sie oft die ersten Personen, die Reaktionen und Belastungen von Schülern wahrnehmen können und sehr häufig für die Akutversorgung zuständig sind.

Übersicht SKK-L-02: Kinder in Notfällen

	Lehramt	Alle Lehrämter	
	Ausbildungsphase	Einführungsphase, 1. und 2. Hauptsemester, Prüfungsphase	
	Dauer	1,0 Tag	
	Inhaltliche Schwerpunkte	Lernziele	Kompetenzbereiche
1	Psychische Erste Hilfe (PEH)	Die TN kennen spezifische Maßnahmen der Psychischen Erste Hilfe für die Begleitung von Kindern und Jugendlichen.	<i>Fachkompetenz:</i> Die TN wenden PEH-Maßnahmen als auch Maßnahmen der psychosozialen Akuthilfe situationsgerecht an. <i>Handlungskompetenz:</i> Die TN erkennen Anzeichen von Belastung und leiten angemessene Unterstützungsmaßnahmen ein.
2	Psychosoziale Akuthilfe	Die TN kennen Maßnahmen der Psychosozialen Akuthilfe für die Begleitung von Kindern und Jugendlichen.	<i>Personale Kompetenz:</i> Die TN entwickeln einen professionalisierten Umgang mit betroffenen Kindern und Jugendlichen in Notfällen und Krisen.
3	Mittel- und langfristige Versorgung	Die TN kennen die regional und überregional verfügbaren Helfer und Hilfsangebote, die sowohl mittelfristige als auch langfristige Versorgungsangebote anbieten können.	<i>Fachkompetenz:</i> Die Teilnehmenden sind mit den relevanten regionalen und überregionalen Ressourcen vertraut und können diese bei Bedarf ansprechen. <i>Handlungskompetenz:</i> Die Teilnehmenden koordinieren die weitere Versorgung von Betroffenen nach einem Krisenereignis und stellen eine kontinuierliche Unterstützung sicher.
4	Selbsthilfestrategien für Kinder	Die TN lernen, wie sie Schülerinnen und Schüler zur individuellen Entwicklung geeigneter Selbsthilfestrategien für	<i>Sozialkompetenz:</i> Durch die Förderung der Entwicklung von individuellen Bewältigungsstrategien fördern die TN die soziale und emotionale Resilienz von Kindern.

		die Bewältigung von Notfallereignissen anleiten können.	<i>Personale Kompetenz:</i> Die TN unterstützen die Schüler in ihrer Selbstreflexion und im Umgang mit Stress, Ängsten und Krisen.

SKK-L-03: Auswirkungen von Notfallereignissen

Lehrkräfte sind häufig enge Bezugspersonen für Schülerinnen und Schüler. Daher ist es für sie von besonderer Bedeutung, über ein fundiertes Wissen zu den Auswirkungen von Notfallereignissen oder anderen – potenziell traumatischen – Erfahrungen zu verfügen. Lehrkräfte müssen als Bezugs- oder Vertrauenspersonen auf psychische und emotionale Belastungen professionell reagieren, Verhaltensveränderungen der Kinder erkennen und beobachten sowie belastete Kinder begleiten können. Insbesondere das Wissen und Verständnis über Traumata kann durchaus dazu beitragen, dass Lehrkräfte bedarfs- und bedürfnisorientiert auf Schülerinnen und Schüler eingehen können – in der Akutphase als auch mittel- und langfristig. Nur so kann dafür Sorge getragen werden, dass auch im Schulalltag betroffene Kinder die notwendige Unterstützung erhalten, die sie benötigen. Dies *muss* zum pädagogischen Auftrag einer jeden Lehrkraft gehören. Nur so können Kinder und Jugendliche Resilienz entwickeln und gestärkt werden. Und erst dann können Schüler sich bilden und auf Unterrichtsinhalte einlassen. Aufgrund dieser Überlegungen soll in Modul SKK-L-03 auf typische akute Belastungsreaktionen, Belastungssymptome, mittel- und langfristige Auswirkungen von belastenden Ereignissen eingegangen werden. Im Mittelpunkt dieser Ausbildungsveranstaltung steht das Thema „Trauma bei Kindern“. Ergänzend dazu könnten Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Trauma und Trauer aufgezeigt werden.

Übersicht SKK-L-03: Auswirkungen von Notfallereignissen

	Lehramt	Alle Lehrämter	
	Ausbildungsphase	Einführungsphase, 1. und 2. Hauptsemester, Prüfungsphase	
	Dauer	1,0 Tag	
	Inhaltliche Schwerpunkte	Lernziele	Kompetenzbereiche
1	Kurzfristige Reaktionen	Die TN kennen typische, kurzfristige Reaktionen von Kindern und Jugendlichen auf ein Notfallereignis.	<i>Fachkompetenz:</i> Die TN identifizieren typische Reaktionen auf akute Belastungen von Kindern und Jugendlichen. <i>Handlungskompetenz:</i> Die TN können angemessen professionell und deeskalierend auf akute Stressreaktionen eingehen.

2	Mittel- und längerfristige Reaktionen und Folgen	Die TN kennen mittel- und langfristige Reaktionen und Folgen von Notfallereignissen bei Kindern und Jugendlichen.	<i>Fachkompetenz:</i> Die TN analysieren die potenziellen Folgen eines Notfallereignisses. <i>Personale Kompetenz:</i> Die TN reflektieren ihre professionelle Rolle als Lehrkraft in der mittel- und langfristigen Begleitung von betroffenen Kindern.
3	Trauma	Die TN verstehen die Entstehung von Traumata bei Kindern und kennen typische Symptome eines Traumas.	<i>Fachkompetenz:</i> Die TN erkennen typische Traumasymptome und unterscheiden diese von anderen möglichen (Belastungs-)Reaktionen. <i>Handlungskompetenz:</i> Die TN leiten notwendige, professionelle Unterstützungsmaßnahmen ein, wenn ihre Schülerinnen und Schüler Hilfe benötigen.
4	Umgang mit Tod und Trauer	Die TN kennen die psychologischen und sozialen Auswirkungen von Tod und Trauer bei Kindern und Jugendlichen und wissen, wie sie diesen Themen im Schulalltag begegnen können.	<i>Sozialkompetenz:</i> Die TN unterstützen betroffene Kinder und Jugendliche durch altersgerechte und entwicklungsangepasste Maßnahmen und eine angemessene Kommunikation. <i>Personale Kompetenz:</i> Die TN entwickeln eine persönliche, pädagogische als auch professionelle Haltung im Umgang mit Tod und Trauer.

SKK-L-04: Interdisziplinäre Kooperation und Ausbau von Netzwerken

Mehrere Experten fordern die *Weiterentwicklung der Netzwerkarbeit* an Schulen, da die Arbeit in multiprofessionellen Teams für die Krisenbewältigung an Schulen notwendig sei. Insgesamt scheine das System Schule bereits bei kleineren Vorkommnissen schnell überfordert zu sein, da viele Lehrkräfte auf Notfälle und Krisen kaum vorbereitet sind oder werden. Zudem sei ein fester Handlungsalgorithmus für das professionelle Handeln in Krisen an Schulen erforderlich, um möglichst rasch intervenieren zu können. Die vorliegenden Ergebnisse aus Studie II verdeutlichen außerdem, dass sich sowohl menschenverursachte als auch technisch bedingte Notfall- und Krisensituationen etwas häufiger als medizinisch bedingte oder naturbedingte Notfall- und Krisensituationen ereignen. Die Gesamtwerte liegen jedoch bei allen vier Skalen (Notfall- und Krisensituationen) eher im Bereich von „weniger häufig“, was darauf hinweist, dass solche besonderen Ereignisse eben nicht alltäglich sind. Die Mittelwerte der Frage nach „menschenverursachten Notfall- und Krisensituationen“ zeigen im Bereich Gewalt die größten Häufigkeiten auf, wobei sich signifikante Unterschiede bei den Vorfällen in den unterschiedlichen Schulformen erkennen lassen.

Aufgrund der häufigeren Vorfälle von Gewalt in Schulen sollte insbesondere die Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit Jugendkoordinatoren der Polizei gefördert werden, um gemeinsame Präventionsarbeit leisten zu können. Dies wird in das Ausbildungsmodul SKK-L-04 thematisch integriert. In der Zusammenarbeit mit professionellen Unterstützern für Schüler in Krisensituationen fühlen sich die Lehrkräfte relativ sicher. Das außerschulische Netzwerk sowie Unterstützungsangebote für Kinder und Jugendliche, die besondere Hilfe benötigen, kennen allerdings eher wenige der befragten Lehrkräfte. Daraus resultiert, dass ein Bedarf an Informationen zu außerschulischen Unterstützungsmaßnahmen besteht.

Übersicht SKK-L-04: Interdisziplinäre Zusammenarbeit im Bereich der Nachsorge/Monitoring nach Notfällen und Krisen in der Schule

	Lehramt	Alle Lehrämter	
	Ausbildungsphase	Einführungsphase, 1. und 2. Hauptsemester, Prüfungsphase	
	Dauer	0,5 Tag	
	Inhaltliche Schwerpunkte	Lernziele	Kompetenzbereiche
1	Professionelle Unterstützungsangebote	Die TN kennen regionale und überregional verfügbare professionelle Unterstützungsangebote für akute Notfälle sowie für die mittel- und langfristige Versorgung von Betroffenen.	<i>Fachkompetenz:</i> Die TN identifizieren professionelle Unterstützungsangebote. <i>Handlungskompetenz:</i> Die TN vermitteln Betroffene bei Bedarf an die verfügbaren Unterstützungsangebote.
2	Kooperation Jugendkoordinatoren der Polizei	Die TN kennen Präventionsangebote der regionalen Jugendkoordinatoren der Polizei.	<i>Fachkompetenz:</i> Die TN erfassen vorhandene Präventionsangebote (z.B. zum Thema „Gewalt“) und integrieren diese nach Möglichkeit in die eigene Schule. <i>Handlungskompetenz:</i> Die TN organisieren die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, wie mit den Jugendkoordinatoren der Polizei.

SKK-L-05: Kommunikation mit Eltern und Erziehungsberechtigten

Deutliche Unsicherheiten zeigten sich in den Ergebnissen der Lehrkräftebefragung im Bereich der Kommunikation mit Eltern oder Erziehungsberechtigten über psychosoziale Bedürfnisse ihrer Kinder. Auch ihre Fähigkeit zur Vermittlung von vorhandenen Unterstützungsangeboten (wie z. B. der Schulpsychologie) für belastete Kinder und Jugendliche schätzten die befragten Lehrkräfte als eher gering ein. Daher wird ein halbtägiges Fortbildungsangebot zum Schwerpunkt „Kommunikation“ – im Speziellen: *Krisenkommunikation* - empfohlen. Hierzu eignet sich besonders gut die Durchführung von Rollenspielen.

Übersicht SKK-L-05: Kommunikation mit Eltern und Erziehungsberechtigten

	Lehramt	Alle Lehrämter	
	Ausbildungsphase	Einführungsphase, 1. und 2. Hauptsemester, Prüfungsphase	
	Dauer	1,0 Tag	
	Inhaltliche Schwerpunkte	Lernziele	Kompetenzbereiche
1	Kommunikation in der Krise	Die TN kennen die Grundlagen der Krisenkommunikation bzw. gewaltfreien Kommunikation.	<i>Fachkompetenzen:</i> Die TN wenden passende Kommunikationstechniken situations- und adressatengerecht an. <i>Handlungskompetenzen:</i> Die TN vermitteln in Krisensituationen klare und verständliche Botschaften.
2	Beratung von Erziehungsberechtigten	Die TN wissen über professionelle Unterstützungsangebote Bescheid und können diese auch in einem Gespräch an Erziehungsberechtigte vermitteln. Die TN erwerben Kenntnisse über professionelle, einfühlsame Beratung von Schülern und Erziehungsberechtigten.	<i>Fachkompetenzen:</i> Die TN können auf Grundlage der rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen an verfügbare Unterstützungsangebote vermitteln. <i>Handlungskompetenzen:</i> Die TN stellen sich herausfordernden Gesprächssituationen und entwickeln professionelle Kommunikationstechniken. <i>Sozialkompetenzen:</i> Die TN entwickeln Empathie und erkennen die Perspektiven ihrer Gesprächspartner (z. B. Erziehungsberechtigte). Sie kommunizieren sensibel im Umgang mit kulturellen und sozialen Unterschieden.
3	Rollenspiele	Die TN üben in Rollenspielen, wie sie in unterschiedlichen Krisen angemessen kommunizieren können.	<i>Handlungskompetenzen:</i> Die TN entschärfen Konflikte durch den Einsatz gewaltfreier Kommunikation. Sie entwickeln im Rollenspiel praxisnahe Kommunikationstechniken und reflektieren diese. <i>Sozialkompetenzen:</i> Die TN entwickeln Empathie und erkennen die Perspektiven ihrer Gesprächspartner (z. B. Erziehungsberechtigte). <i>Personale Kompetenzen:</i> Die TN stärken ihre Selbstwahrnehmung und entwickeln Resilienz.

SKK-L-06: Selbstfürsorge und Resilienz bei Lehrkräften

Die Ergebnisse der Studie II zeigen in Bezug auf den Bereich der Stressbewältigung, dass die Strategien „Soziale Unterstützung“ sowie „Positives Denken“ häufig zu den zentralen Elementen der Stressbewältigung der befragten LiV zählen. Religiöse oder spirituelle Ansätze sowie der Konsum von Alkohol und Zigaretten werden anscheinend selten genutzt. Stressbewältigungstechniken und Achtsamkeitsübungen fanden ebenfalls keine hohe Zustimmung bei den Befragten und zeigten nur geringere Mittelwerte. Am niedrigsten wurde das Item „Ich kommuniziere meine Bedürfnisse und Grenzen offen gegenüber Schüler:innen, Eltern und Kolleg:innen.“ bewertet, was darauf hinweist, dass sich angehende Lehrkräfte noch tiefer mit dem Thema „eigene Grenzen setzen“ auseinandersetzen können. Aufgrund dieser Ergebnisse sollte ein ergänzender Baustein mit dem Schwerpunkt „Selbstfürsorge“ angeboten werden, um insbesondere Berufseinsteiger zu stärken.

Übersicht SKK-L-06: Selbstfürsorge und Resilienz

	Lehramt	Alle Lehrämter	
	Ausbildungsphase	Einführungsphase, 1. und 2. Hauptsemester, Prüfungsphase	
	Dauer	1,0 Tag	
	Inhaltliche Schwerpunkte	Lernziele	Kompetenzbereiche
1	Grundlagen der Selbstfürsorge	Die TN lernen einige grundlegende Prinzipien der Selbstfürsorge kennen. Sie entwickeln ein Bewusstsein für ihre individuelle psychische Gesundheit.	<i>Fachkompetenzen:</i> Die TN erkennen die Bedeutung der persönlichen Selbstfürsorge im Berufsalltag. <i>Handlungskompetenzen:</i> Die TN wenden individuelle Strategien der Selbstfürsorge an. <i>Personale Kompetenzen:</i> Die TN reflektieren regelmäßig und erkennen die eigenen Bedürfnisse und Grenzen. Sie übernehmen Verantwortung für das persönliche Wohlbefinden und stärken ihre Resilienz.
2	Umgang mit Stress	Die TN erkennen Stress und lernen geeignete Stressbewältigungsstrategien bzw. Copingstrategien kennen.	<i>Fachkompetenzen:</i> Die TN erfassen Arten, Ursachen und Auswirkungen von Stress. <i>Handlungskompetenzen:</i> Die TN erkennen individuelle Stresssymptome und reagieren darauf mit angemessenen, gesundheitsfördernden Maßnahmen. <i>Personale Kompetenzen:</i> Die TN identifizieren eigene Stresssymptome. Sie nutzen Strategien zur Stressbewältigung und kontrollieren eigene Ängste und Stress in Krisensituationen, um handlungsfähig zu bleiben.
3	Persönliche Psychohygiene	Die TN erlernen Grundlagen der persönlichen Psychohygiene, um ihre psychische Gesundheit erhalten und stärken zu können.	<i>Fachkompetenzen:</i> Die TN kennen verschiedene Konzepte der psychischen Gesundheit und geeignete Präventionsmaßnahmen. <i>Handlungskompetenzen:</i> Die TN erkennen individuelle psychische Belastungen und ergreifen geeignete Maßnahmen. <i>Personale Kompetenzen:</i> Die TN erkennen persönliche Belastungsgrenzen.

7. Literaturempfehlungen

- Aguilera, D. (2000). *Krisenintervention*. Huber.
- Beerlage, I. (2015). Psychosoziales Belastungs- und Handlungsverständnis für Interventionen nach Notfallereignissen und für belastenden Einsatzsituationen. In: G. Perren-Klingler (Hrsg.) (2015). *Psychische Gesundheit und Katastrophe*. Springer Verlag.
- Bell, C., & Federspiel, J. (2021). Trauer bei Jugendlichen. In: M. Böhmer, & G. Steffgen (Hrsg.) (2021). *Trauer an Schulen. Basiswissen und Hinweise zum Umgang mit Sterben und Tod* (S. 60–76). Springer.
- Bengel, J., Meinders-Lücking, F., & Rottmann, N. (2009). *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu Psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit*. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Berger, R., Granzer D., Waack, S., & Looss, W. (2010). *Und wenn's bei uns passiert? Umgang mit Krisen und Gewalt in der Schule*. Beltz.
- Blömeke, S., Kaier, G., & Lehmann, R. (Hrsg.) (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer*. Waxmann.
- Böhmer, M., & Steffgen, G. (Hrsg.) (2021). *Trauer an Schulen. Basiswissen und Hinweise zum Umgang mit Sterben und Tod*. Springer.
- Bründel, H. (2009). *Tatort Schule. Gewaltprävention und Krisenmanagement an Schulen*. Carl Link Verlag.
- Czakon, R., & Harpes, K. (2021). Probleme beim Umgang mit Trauer im Schulkontext. In: Böhmer, M., & Steffgen, G. (Hrsg.). *Trauer an Schulen. Basiswissen und Hinweise zum Umgang mit Sterben und Tod* (S. 12). Springer.
- Döring-Seipel, E., & Dauber, H. (2013). *Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Drewes, S., & Seifried, K. (Hrsg.) (2012). *Krisen im Schulalltag. Prävention, Management und Nachsorge*. Kohlhammer.
- Dross, M. (2001). *Krisenintervention*. Hogrefe.
- Fleischhauer, G. (2010). *Ich weine und ich lache Tränen. Von Lebensräumen und Lebensträumen traumatisierter Kinder*. Westkreuz Verlag.
- Fooker, I., & Zinnecker, J. (Hrsg.) (2007). *Trauma und Resilienz. Chancen und Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung von belasteten Kindheiten*. Juventa.
- Garbe, E. (2015). *Das kindliche Entwicklungstrauma: Verstehen und bewältigen*. Klett-Cotta.
- Gerngroß, J. (2015). *Notfallpsychologie und psychologisches Krisenmanagement. Hilfe und Beratung auf individueller und organisationeller Ebene*. Schattauer.
- Glatzer, D., & Grossmann, N. (2011). *Kriseneinsatz Schule: Ein schulpsychologisches Handbuch. Mit Trainermanual für die Fortbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Hausmann, C. (2003). *Handbuch Notfallpsychologie und Traumabewältigung. Grundlagen, Interventionen, Versorgungsstandards*. Facultas.
- Hausmann, C. (2006). *Einführung in die Psychotraumatologie*. Facultas.
- Hausmann, C. (2021). *Interventionen der Notfallpsychologie. Was man tun kann, wenn das Schlimmste passiert*. (2. Aufl.) Facultas.
- Karutz, H. (2020). *Notfälle und Krisen in Schulen. Prävention, Nachsorge, Psychosoziales Management*. Stumpf & Kossendey.
- Karutz, H., Juen, B., Kratzer, D., & Warger, R. (Hrsg.) (2017). *Kinder in Krisen und Katastrophen. Spezielle Aspekte psychosozialer Notfallversorgung*. Studia.
- Karutz, H. (2024). *Kinder in Notfällen. Psychische Erste Hilfe und Psychosoziale Akuthilfe bei Unglücken, Krisen und Katastrophen*. Stumpf & Kossendey.
- Krebs, S. (2019). *Resilienz in der Schule. Wie Kinder stark werden*. Junfermann.
- Müller-Staske, M. (2011). Prävention und Intervention bei schulischen Krisen. In: H. Rademacher & M. Altenburg-van Dieken (Hrsg.). *Konzepte zur Gewaltprävention in Schulen. Prävention und Intervention*. (S. 145–155). Cornelsen.
- Warger, R. (2015). *Der plötzliche Todesfall Jugendlicher - Unterstützungsmöglichkeiten in der Schule: Ein Handbuch für Schulleitung, Lehrpersonal, Krisenteams an Schulen sowie schulexterne psychosoziale und psychologische Fachkräfte*. Studia.
- Wempe, C. (Hrsg.) (2019). *Krisen und Krisenintervention bei Kindern und Jugendlichen*. (2. Aufl.). Kohlhammer.

8. Didaktische Kommentierungen:

Wichtige Hinweise für die Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen

Die Seminargestaltung zu Themen der schulischen Krisenintervention erfordern ein hohes Maß an Expertise und vor allem: *Sensibilität* und *pädagogisches Geschick*. Folgende Aspekte sollten bei der Durchführung der Module besonders berücksichtigt werden:

- *Qualifikationen der Ausbilder*: Für eine fundierte Wissensvermittlung und einen kompetenten Umgang mit sensiblen Themen und emotionalen Herausforderungen ist es erforderlich, dass die Ausbilder über spezifische Qualifikationen (wie Schulpsychologen und Notfallpsychologen) verfügen.
- *Selbstschutz und persönlicher Erlebnisse bzw. Vorerfahrungen*: Die Ausbilder sollten zu Beginn einer jeden Veranstaltung explizit darauf hinweisen, dass es möglicherweise zu einer Reaktivierung eines persönlichen Erlebnisses oder von Belastungen kommen kann (Trigger-Warnung). Es muss daher auf angemessenen Selbstschutz hingewiesen werden.
- *Vorsicht bei Rollenspielen*: Es empfiehlt sich, bereits vor Beginn von Rollenspielen auf potenziell belastende Inhalte hinzuweisen. Bei Bedarf kann sich jeder Teilnehmer jederzeit zurückziehen.

- *De-Roling*: Nach den Rollenspielen sollten die Teilnehmenden ganz bewusst aus dem Spiel geholt und wieder zurück in die Realität geführt werden. Dies dient zur emotionalen Abgrenzung und kann zur Stabilisierung der Teilnehmenden beitragen.
- *Freiwilligkeit*: Alle Teilnehmenden sollten immer wieder auf die Freiwilligkeit der Teilnahme an Übungen erinnert werden.
- *Flexibilität*: Der Ausbilder sollte ein hohes Maß an Flexibilität und Aufmerksamkeit mitbringen, um adäquat auf die Bedarfe und Bedürfnisse der Teilnehmenden eingehen zu können.

9. Verwendete Literatur

- Amt für Lehrerbildung (AfL) (2012). *Module für den pädagogischen Vorbereitungsdienst*. https://sts-gym-heppenheim.bildung.hessen.de/ausbildung/module_alle_lehraemter_2012-11-26.pdf
- Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S., & Wilmes, J. (2020). *Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie: Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie KiCo*. <https://hilpub.uni-hildesheim.de/handle/ubhi/15698>
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorien- gestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv Publikation.
- Deutsches Schulportal (2024). *Deutsches Schulbarometer 2024*. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/deutsches-schulbarometer-schueler-2024-jeder-fuenfte-junge-mensch-berichtet-von-psychischen-problemen/>
- Fobizz Studie (2020). *So sehen Lehrkräfte die Corona-Krise in der Bildung*. <https://fobizz.com/umfrage-ergebnisse-so-sehen-lehrkraefte-die-corona-krise-in-der-bildung/>
- Hessischer Bildungsserver (2011). *Ausbildungsveranstaltungen und Module*. <https://sts-gym-frankfurt.bildung.hessen.de/modul/index.html>
- Hessisches Lehrkräftebildungsgesetz (HLbG)*, GVBl. 2022, 286 (2011 & i.d.F.v. 13.05.2022).
- Hoffmann, J. & Roshdi, K. (2016). Schwere zielgerichtete Gewalt und Amok an Schulen. Prävention durch Krisenteams und psychologisches Bedrohungsmanagement. In: R. Knappe & J. Röthlein (Hrsg.). *Krisenintervention an Schulen* (S. 31–48). Mediengruppe Oberfranken.
- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Terhart, E. (Hrsg.). *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 249–267). Böhlau.
- Karutz H., Posingies C., & Dülks, J. (2022). *Vulnerabilität und Kritikalität des Bildungswesens in Deutschland. Abschlussbericht*. Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe.

- Karutz, H. (1998). *Psychische Hilfe bei Kindern in akuten Notfällen*. Stumpf & Kossendey.
- Karutz, H. (2010). *Notfälle in Schulen: Prävention, Intervention und Nachsorge*. Stumpf & Kossendey.
- Karutz, H. (2016). *Kinder in Notfällen. Psychische Erste Hilfe und Nachsorge*. Stumpf & Kossendey.
- Karutz, H. (2018). *Pädiafit*. <http://harald-karutz.de>
- Karutz, H. (2020). *Notfälle und Krisen in Schulen. Prävention, Nachsorge, Psychosoziales Management*. Stumpf & Kossendey.
- Karutz, H. (2024). *Kinder in Notfällen. Psychische Erste Hilfe und Psychosoziale Akuthilfe bei Unglücken, Krisen und Katastrophen*. Stumpf & Kossendey.
- Karutz, H., Fegert, A. K., & Blank-Gorki, V. (2020). Kind und Katastrophe (KiKat): Forschung für eine zielgruppenspezifisch differenzierte Psychosoziale Notfallversorgung. In: *Trauma – Zeitschrift für Psychotraumatologie und ihre Anwendungen* 18(2), 72–83. Stumpf & Kossendey.
- Kultusministerkonferenz (2012). *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Munk-Oppenhäuser, V. (2012). *Entwicklung und Evaluation eines Fortbildungsprogramms für schulinterne Krisenteams in Thüringen*. [Dissertation]. Technische Universität Dortmund.
- Nagel, N., & Dörr, G. (2019). KomPass plus – ein innovativer Ansatz zur Prävention von Krisen an Schule. In: M. Böhmer (Hrsg.) *Amok an Schulen. Prävention, Intervention und Nachsorge bei School Shootings* (S. 168-192). Springer Fachmedien.
- OECD (2024), *Bildung auf einen Blick 2024: OECD-Indikatoren*. wbv Media. <https://doi.org/10.1787/e7565ada-de>.
- Posingies, C. (2023). *Resilienz von Lehrkräften: Überlegungen zur persönlichen Krisenfestigkeit und zur krisenbezogenen Handlungsfähigkeit*. Vortrag am BBK Fachkongress Forschung im Bevölkerungsschutz am 13.01.2023 in Bonn. <http://www.corinna-posingies.de>
- Posingies, C. (2023). *Traumata im Schulalltag: Herausforderungen für Lehrkräfte*. Vortrag auf der Jahrestagung der DeGPT (Deutschsprachige Gesellschaft für Psychotraumatologie) am 18.02.2023 in Zürich (Schweiz). <http://www.corinna-posingies.de>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Napp, A.-K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R., Hölling, H., Devine, J., Erhart, M., & Hurrelmann, K. (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSYS-Studie.

In: *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 64 (S. 1512–1521). <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3>

Robert Bosch Stiftung (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen* (S. 8-11). Robert Bosch Stiftung

Scheithauer, H., Leuschner, V., & NETWASS Research Group (2015). *Krisenprävention in der Schule. Das NETWASS-Programm zur frühen Prävention schwerer Schulgewalt*. Kohlhammer.

Unfallkasse Hessen (2022). *Jahresbericht 2022*. Unfallkasse Hessen.
https://www.ukh.de/fileadmin/Medien/Medien/UKH/UKH_Jahresbericht_2022_DS.pdf

Verordnung zur Durchführung des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes (HLbGDV), GVBl. 2022, 321(2011 & i.d.F.v. 13.05.2022).

Eidesstattliche Versicherung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbstständig, ohne unerlaubte Hilfe Dritter angefertigt und andere als die in der Dissertation angegebenen Hilfsmittel nicht benutzt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder unveröffentlichten Schriften entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Dritte waren an der inhaltlich-materiellen Erstellung der Dissertation nicht beteiligt; insbesondere habe ich hierfür nicht die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen. Kein Teil dieser Arbeit ist in einem anderen Promotions- oder Habilitationsverfahren der Antragstellerin oder des Antragstellers verwendet worden. Mit dem Einsatz von Software zur Erkennung von Plagiaten bin ich einverstanden

Marburg, 10.04.2025

Corinna Posingies