

**Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung im Professionalisierungsprozess von
Lehramtsstudierenden**

Inauguraldissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
eines Dr. phil.
vorgelegt dem Fachbereich 02
Sozialwissenschaft, Medien und Sport
der Johannes Gutenberg-Universität
Mainz

von
Alena Mihajlovna Karavaya
aus Berezino
Mainz
2019

Referentin [aus datenrechtlichen Gründen entfernt]

Korreferent [aus datenrechtlichen Gründen entfernt]

Tag des Prüfungskolloquiums: 15.10.2019

Vorwort

Liebe Leserin, liebe Leser,

vor Ihnen liegt meine Dissertation mit dem Titel „Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung im Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudierenden“. Wie kam ich zu diesem Thema? Diese Frage wurde mir sehr oft gestellt und es gibt dazu wirklich eine Anekdote: Am Anfang meiner Tätigkeit in der Abteilung Psychologie in den Bildungswissenschaften an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz unterstützte ich eine Kollegin bei der mündlichen Abschlussprüfung als Protokollantin. An diesem Tag kündigte sich ein Gast aus dem Bildungsministerium an. Die Prüfungen verliefen reibungslos und die Studierenden waren sehr gut vorbereitet. Sie berichteten über eigene Forschungsprojekte in der Schule und betonten die Wichtigkeit der Forschungsorientierung in ihrem Beruf. Alle waren zufrieden, auch unser Gast aus dem Ministerium. Dennoch fiel ihm etwas auf, das er uns unbedingt mitteilen wollte. Er hatte beobachtet, dass sich Studenten im Vergleich zu Studentinnen bei gleichem Wissen viel selbstbewusster und überzeugender präsentierten. Er fragte sich, ob angehende Lehrerinnen sich ihrer eigenen Kompetenz bewusst seien? Darüber hinaus meinte er, dass die Studentinnen bei der Prüfung, obwohl manche von ihnen besser vorbereitet waren, angespannter wirkten als ihre männlichen Kommilitonen. Weiterhin stellte unser Gast fest, dass weibliche und männliche Studierende mit den Rückmeldungen zu den Prüfungen unterschiedlich umgegangen seien. Während die Studentinnen sich dabei eher unwohl fühlten, genossen ihre männlichen Kommilitonen das Lob in vollen Zügen.

Dieses Ereignis hatte bei mir offene Fragen hinterlassen: Was macht den Unterschied im Verhalten und Erleben der weiblichen und männlichen Studierenden aus? Welche Merkmale sind dafür verantwortlich? So begann ich zu recherchieren und stieß auf Begriffe wie Attribution, Selbstkonzept und Selbstüberzeugung. Außerdem stellte ich fest, dass abhängig von den Erwartungen an sich selbst und den professionellen Überzeugungen des Einzelnen, der Beanspruchungsgrad variieren kann. Es kristallisierte sich eine Andeutung meiner Forschungsidee heraus.

Danksagung

[aus datenrechtlichen Gründen entfernt]

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	III
Danksagung.....	IV
Inhaltsverzeichnis	V
Tabellenverzeichnis.....	IX
Abbildungsverzeichnis	X
Einführung	1
Beanspruchung von Studierenden	9
Einleitung	9
Psychische Belastung von Lehramtsstudierenden.....	10
Entstehung von Stress und Belastung bei Lehramtsstudierenden	11
Coping-Verhalten von Lehrkräften	12
Psychische Beanspruchung und Ängstlichkeit	13
Geschlecht als Vorbedingung für psychische Belastung bei Lehrkräften	14
Ziel dieser Arbeit	15
Methode	16
Stichprobe und Design	16
Instrumente	17
Auswertung.....	20
Ergebnisse.....	20
Ergebnisse zu Forschungsfrage 1	20
Ergebnisse zu Forschungsfrage 2	21
Diskussion.....	23
Limitationen der Studie	26
Ausblick.....	26
Literaturverzeichnis	27
Stark in den Lehreralldag – Handbuch.....	37
Warum StiL? – Ein Vorwort.....	37
Hinweise für die Trainer	39
Wer sollte StiL leiten?	39
Wer sollte an StiL teilnehmen?	40
Wie viel Zeit sollte man einplanen?	40
Zu welcher Zeit im Semester sollte das Training durchgeführt werden?	41

Theoretische Grundlagen des Trainings.....	41
Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf.....	41
Selbstwirksamkeitserwartung.....	42
Selbstwirksamkeitserwartung – Eine Begriffserklärung und Abgrenzung.....	42
Ebenen und Geltungsbereiche der Selbstwirksamkeit.	43
Lehrer-Selbstwirksamkeit.....	44
Quelle der Selbstwirksamkeitserwartung.	45
Persönlichkeitsmerkmale und Beanspruchungsmodel nach Rudow	46
Konzeptionelle Überlegungen	48
Selbstmanagement Ansatz (Kanfer).	48
Spiralförmiges Curriculum.....	49
Instruktionale Prinzipien.	50
Förderung der Lehrer-SWE im StiL.....	50
Einzelsitzungen: Ziele, Inhalte und Übungen	53
Sitzung 1: Gute Nachricht!	55
Lernziele.....	58
Beschreibung der einzelnen Sitzungsphasen.....	58
Weiterführende Literatur zur Sitzung 1	66
Sitzung 2: Werkzeugkoffer packen: Gewusst wie!.....	68
Lernziele.....	72
Beschreibung der einzelnen Sitzungsphasen.....	72
Weiterführende Literatur	77
Sitzung 3: Gute Lehrerin/guter Lehrer sein: Ich habe das Zeug dafür!.....	79
Lernziele.....	82
Beschreibung der einzelnen Sitzungsphasen.....	82
Weiterführende Literatur zum Classroom-Management	85
Sitzung 4: Mein persönlicher Werkzeugkoffer ist bereit!.....	86
Lernziele.....	90
Beschreibung der einzelnen Sitzungsphasen.....	90
Weiterführende Literatur	94
Wirksamkeit des Trainings.....	94
Glossar.....	96
Literaturverzeichnis	103

Evaluationsstudie.....	110
Zusammenfassung	110
Summary	111
Einleitung	112
Selbstwirksamkeitserwartung im Lehrerberuf	112
SWE als Konstrukt	112
Entwicklung der L-SWE als Teil der Professionalisierung im Rahmen der universitären Berufsausbildung	114
Belastungserleben und Stressbewältigung im Lehrerberuf	115
Belastungserleben während der Lehrerausbildung.....	115
Belastungsbewertung, -reaktionen und -folgen.	115
Strategien zur Stressbewältigung.	116
Persönlichkeitseigenschaften und Stressbewältigung.	117
Konzeption des Trainings StiL	119
Forschungsfragen und Hypothesen	124
Methode	124
Stichprobe und Design	124
Untersuchungsbedingungen	126
Treatmentintegrität	127
Evaluation.....	127
Abhängige Variable und Messinstrumente	127
Auswertung.....	129
Ergebnisse.....	129
Entwicklung der L-SWE über die Zeit.....	130
Entwicklung der Stressverarbeitungsstrategie Situationskontrollversuche über die Zeit.....	132
Entwicklung der Beanspruchung über die Zeit	134
Ergebnisse der Evaluation	136
Diskussion.....	137
StiL wirkt nachhaltig mit Effektstärken im mittleren Bereich	137
Prävention als Stärkung von Ressourcen für zukünftige Belastungen.....	138
Die Rolle der Persönlichkeitsmerkmale innerhalb des Trainings.....	139
Das Training wurde angenommen und positiv beurteilt.....	140

Grenzen der Studie und Implikationen für die Forschung und Praxis	140
Literaturverzeichnis	142
Diskussion und Implikationen.....	151
Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse	151
Integrative Diskussion	154
Limitationen.	154
Literaturverzeichnis	159
Anhang.....	XII
Anhang 1: Fragebogen Beanspruchungsstudie	XIII
Anhang 2: Fragebogen StiL – Messzeitpunkt 1	XX
Anhang 3: Fragebogen StiL – Messzeitpunkt 2	XXIX
Anhang 4: Fragebogen StiL – Messzeitpunkt 3	XXXV

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Interne Konsistenz der anhängigen Variablen, je nach Teilgruppe	18
Tabelle 2 Übersicht der Instrumente und abhängigen Variablen	19
Tabelle 3 Ausprägung der Beanspruchung von Studierenden	21
Tabelle 4 Widerstandsressourcen und Wahrnehmung der potenziellen Stressoren bei Studierenden, geschlechterspezifisch	22
Tabelle 5 Interne Konsistenzen Cronbachs α der abhängigen Variablen zu den drei Messzeitpunkten t1-t3	129
Tabelle 6 Mittlere Ausprägungen der L-SWE in den Aspekten Coping und Unterrichten über drei Messzeitpunkte t1-t3 in der Interventionsgruppe (IG; $n = 39$) und der Kontrollgruppe (KG; $n = 36$).....	130
Tabelle 7 Ergebnisse der ANOVA mit Messwiederholungen, L-SWE in den Bereichen Coping und Unterrichten	132
Tabelle 8 <i>Ergebnisse der t-Tests zur Überprüfung der Stabilität der Veränderungen der L-SWE in den Bereichen Coping und Unterrichten in der IG zwischen t2 und t3...</i>	132
Tabelle 9 Mittelwerte Situationskontrollversuche (SVF) der IG und KG zu drei Messzeitpunkten t1-t3	133
Tabelle 10 Ergebnisse der ANOVA mit Messwiederholungen, Stressverarbeitungsstrategie Situationskontrollversuche (SVF)	134
Tabelle 11 Mittelwerte ($N = 75$) der Burnout-Dimensionen nach Maslach (MBI-SS): Erschöpfung, Zynismus und Leistungseffizienz	135
Tabelle 12 Ergebnisse der ANOVA mit Messwiederholungen für die Burnout-Dimensionen: Erschöpfung, Zynismus und Leistungseffizienz	136

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Lehrerkompetenzmodell (Baumert & Kunter, 2011)	3
Abbildung 2. Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung und Trainingsintention, modifiziert nach Rudow (1994).....	48
Abbildung 3. Modell der wirkenden Faktoren im Training "Stark in den Lehreralltag". ..	52
Abbildung 4. Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung und Trainingsintention, modifiziert nach Rudow (1994).....	116
Abbildung 5. Modell der Wirkfaktoren im Training Stark in den Lehreralltag (StiL).	123
Abbildung 6. Design der theorie- und praxisorientierten Seminare mit ausgewählten Inhalten zur Förderung der L-SWE und der professionellen Kompetenzen.	126

Einführung

In Deutschland gibt es wie in Schweden, der Volksrepublik China und Nordkorea eine gesetzlich vorgeschriebene Schulpflicht (Struck, 2019). Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler bis auf wenige Ausnahmen in der Schule unterrichtet werden müssen. Die Pflichtschulzeit ist bundeslandabhängig, dauert acht bis zehn Jahre und erstreckt sich über wichtige Entwicklungsabschnitte der jungen Menschen wie zum Beispiel die Identitätsbildung. Lehrkräfte begleiten Kinder und Jugendliche bei ihrer sozial-emotionalen Entwicklung sowie der Entwicklung des Selbstkonzepts und des Selbstwertgefühls. Kernaufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen ist dabei laut Kultusministerkonferenz (KMK) „die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation“ (S.3, KMK, 2004, 2014). Auch Erziehung ist laut der KMK eng mit dem Unterrichtsprozess und dem Schulgeschehen verknüpft und somit ein Teil der Lehreraufgaben. In diesem Kontext wird die individuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen stetig vom Schulleben beeinflusst. Professionalität und Persönlichkeitscharakteristika der Lehrer wirken in diesem Prozess als die wesentlichsten Einflussgrößen.

Welche Eigenschaften soll eine gute Lehrerin/ein guter Lehrer haben, um die Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen?

„Zunächst einmal müssen Lehrkräfte Kinder und Jugendliche mögen – und sich selbst auch. Selbstbewusstsein, Interesse an anderen Menschen, Zugewandtheit und Einfühlungsvermögen sind Grundvoraussetzungen. Pädagogisches und fachliches Wissen müssen im Studium erworben und ein Berufsleben lang in Theorie und Praxis weiterentwickelt werden.“ (Marlis Tepe, Vorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft; Friedmann, 2014, Spiegel online).

Welche Meinungen haben Schülerinnen und Schüler zu positiven Lehrereigenschaften?

„Ein Lehrer sollte ein Vorbild sein und wissen, dass stets auf ihn geschaut wird. Er muss mit den Schülern gemeinsam arbeiten und nicht gegen sie. Er sollte zwar nett, aber auch streng sein. Seinen Unterricht sollte er nicht nur informativ, sondern interessant (mit Gruppenarbeit, Filmen usw.) gestalten und nicht nur im Schulgebäude stattfinden lassen.“ (Maximilian Mai, Carl-Bechstein-Gymnasium, Erkner, Berliner Morgenpost, 2014)

„Ein guter Lehrer muss freundlich und nett sein, er muss Sachen gut erklären können und den Schülern helfen, wenn sie etwas nicht verstehen. Außerdem darf er nicht zu streng sein, aber fair! ...“ (Mino Pieske, Leonardo-da-Vinci-Gymnasium, Buckow; Berliner Morgenpost, 2014).

„In der Schule... gibt es Tests für Lehrer. Damit sicher ist, dass sie den Kindern wirklich etwas beibringen.“ (Aleyha, 10, Grundschule an der Bäke, Berlin; DIE ZEIT, 2018).

Welche Antwort liefert uns die Wissenschaft auf die Frage: Was zeichnet Lehrprofessionalität aus? Erst im Zuge der Professionalisierungsdebatte gelingt es im Rahmen der Organisationstheorie (Luhmann, 1986) und der kritischen Betrachtung des Erziehungssystems der achtziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts (Luhmann & Schnorr, 1982, 1986) Pädagogik als autarke Wissenschaft und Profession zu erklären. Dies kann als Meilenstein im Entwicklungsprozess von Lehrerkompetenzen beschrieben werden. Die theoretische Auseinandersetzung mit der Professionalisierung lieferte jedoch keine konkrete Beschreibung der lehrerspezifischen Handlungskompetenz. Anfängliche empirische Lehrerforschung beschäftigte sich zunächst mit Persönlichkeitsmerkmalen oder vereinzelt Unterrichtsmethoden bezogen auf die erfolgreiche schulische Leistung von Schülerinnen und Schülern. Weitere Untersuchungen (wie z. B. Brunner et al., 2006; Helmke, 2003; Lipowsky, 2006) nahmen zunehmend mehrere Merkmale in den Fokus, was zu einer umfassenderen Vorstellung professionellen Lehrerhandelns führte (Gebauer, 2013).

Heute ist der Begriff der Kompetenzen ein fester Bestandteil im Kontext der Professionalisierung und beschreibt verfügbare Fertigkeiten und Fähigkeiten einer Person, bestimmte Probleme erfolgreich zu lösen und diese Lösungen in passenden Situationen anwenden zu können (vgl. Weinert, 2001). Um Profession(-alität) zu erfassen, zu definieren und zu erläutern und deren Qualitätssicherung zu gewährleisten, ist die Kompetenz-orientierung unabdingbar. Schon bei der Berufswahl geben die umschriebenen Kompetenzbereiche den Berufssuchenden Informationen über die Anforderungen und Spezifika des Berufsfeldes und können die richtige Berufswahl unterstützen. Auch um dauerhaft im Beruf erfolgreich zu sein, ist es wichtig, die Anforderungen und Einflussfaktoren zu kennen (Baumert & Kunter, 2011). Spätestens mit der Bologna-Reform ist der Kompetenzbegriff in die Lehrerbildung eingezogen. Modularisierung

und Qualitätssicherung dieser Ausbildung orientieren sich an den von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Bildungsstandards (KMK, 2004, 2014).

Verschiedene Kompetenzmodelle versuchen, eine Vielzahl von Faktoren und Bedingungen der Lehrerprofessionalität zu beschreiben (Brunner et al., 2006; Kraus et al., 2008). Für diese Arbeit ist das generische Strukturmodell von Baumert und Kunter (2011) relevant (s. Abbildung 1), welches sowohl theoretische Ansätze als auch empirische Überprüfungen zusammenführt. Das integrative Modell erfasst zentrale Konzepte der Professionalisierung von Lehrkräften, die zum erfolgreichen Ausüben des Berufes notwendig sind. Das lehrerspezifische Professionswissen wurde im Rahmen des COACTIV-Projektes spezifiziert und in folgende Bereiche unterteilt: Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen (Baumert & Kunter, 2011). Neben dem Professionswissen sind Werthaltungen und Überzeugungen, motivationale Orientierungen und Selbstregulation wichtige Bestandteile der Lehrerkompetenz. Gerade Letztere haben eine breite Auswirkung auf die Ausübung des Lehrerberufes. So tragen sie nicht nur zur psychischen Funktionsfähigkeit der Lehrkräfte im beruflichen Alltag bei, sondern wirken sich auch günstig auf die Motivation und Selbstregulation von Schülern aus. Denn die positiven Überzeugungen, Werthaltungen und motivationalen Orientierungen haben erst dann eine Chance zu überzeugen, wenn sie vorgelebt werden (KMK, 2004, 2014).

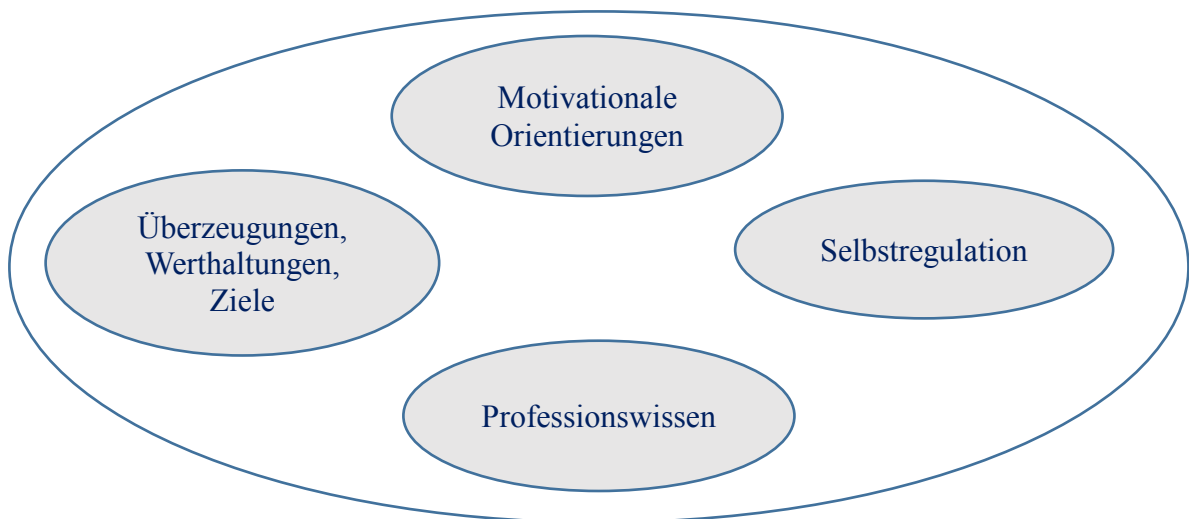


Abbildung 1. Lehrerkompetenzmodell (Baumert & Kunter, 2011)

Unter motivationaler Orientierung und Selbstregulation verstehen Baumert und Kunter (2011) selbstbezogene Kognitionen von Lehrkräften, intrinsische Motivation sowie

Belastungserleben und Resilienzfaktoren im Lehrerberuf. Dazu gehört die [berufsspezifische] Selbstwirksamkeitserwartung, die nach Bandura als subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen (hier lehrerspezifische) auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können (Bandura 1997; Schwarzer & Jerusalem, 2002) definiert wird. Ein entscheidender Unterschied zu Kompetenzen ist dabei, dass es bei der Selbstwirksamkeitserwartung primär um die subjektive Einschätzung eigener Ressourcen für die erfolgreiche Situationsbewältigung geht und nicht um objektive Messung. Die Selbstwirksamkeitserwartung gilt als Schutzfaktor gegenüber den negativen Beanspruchungsfolgen wie zum Beispiel Burnout (z.B. Abele & Candova, 2007; Schwarzer & Hallum, 2008). Auch Burnout lässt sich kaum objektiv fassen, denn dabei ist die subjektive Sicht der Betroffenen ausschlaggebend (Bschor, 2019).

Das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung hat mittlerweile einen festen Platz in der Lehrergesundheitsforschung eingenommen (Schwarzer & Warner, 2014). Darüber hinaus gehört das Wissen über wesentliche Ergebnisse der Belastungs- und Stressforschung laut Kultusministerkonferenz in den Kompetenzbereich „Innovieren der Lehrerinnen und Lehrer“ (KMK, 2004/2005, S. 289). Das bedeutet, dass angehende Lehrkräfte sich fortlaufend beruflich entwickeln sollten. Dabei sollten die Lehrerinnen und Lehrer zum Beispiel aktuelle Forschungsergebnisse zur Bedeutung der Persönlichkeit (5. Forschungsparadigma im Bereich der Lehrergesundheit, vgl. Krause, Dorsemagen, & Baerswyl, 2013) kennen und berücksichtigen. Zu den wichtigen Persönlichkeitsmerkmalen, die bedeutsamen Einfluss auf das Wohlbefinden der Lehrkräfte ausüben, gehören Ambiguitätstoleranz, Resilienz und Selbstwirksamkeitserwartung (Krause, Dorsemagen, & Baerswyl, 2013).

Weiterhin zeigt sich die Selbstwirksamkeitserwartung als eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine erfolgreiche professionelle Entwicklung und einen erfolgreichen Lernprozess. So profitieren Schüler von ihren selbstwirksamen Lehrern. Sie zeigen zum Beispiel bessere schulische Leistungen und wenden bewusst Lernstrategien an. Selbstwirksame Lehrkräfte geben nicht nur qualitativ besseren Unterricht, sie gehen auch konstruktiv mit Disziplinproblemen um und widmen der individuellen Förderung von schwächeren Schülern mehr Zeit als ihre Kolleginnen und Kollegen mit niedriger Selbstwirksamkeitserwartung. Außerdem nehmen hoch selbstwirksame Lehrer komplexe Aufgaben an und sehen sie als Herausforderung, nutzen effizientes Zeitmanagement und wenden bei Bedarf adaptive Stressbewältigung an (Schwarzer & Warner, 2014).

Positive Wertorientierungen, Haltungen und Handlungen können nur dann überzeugend beeinflusst werden, wenn Lehrer auch als Vorbilder für Kinder und Jugendliche wirken und sich dessen bewusst sind (KMK, 2004, 2014). Aus diesen Gründen ist es sehr wichtig, möglichst früh die Selbstwirksamkeitserwartung der angehenden Lehrkräfte bzw. Lehramtsstudierenden als Teil der Professionalisierung zu sehen und sie zu stärken.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, ob sich die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden im Studium gezielt fördern lässt. Im ersten Teil werden Beanspruchungsmerkmale und verwandte Konstrukte an einer Stichprobe von Lehramtsstudierenden im Vergleich zu Studierenden anderer Fachbereiche untersucht [Kapitel: Beanspruchung von Studierenden]. Das Herzstück dieser Arbeit ist das eigenständig entworfene und evaluierte Training „Stark in den Lehreralltag“ zur Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung als Teil der Kompetenzentwicklung im Professionalisierungsprozess der Lehramtsstudierenden [Kapitel: Stark in den Lehreralltag – Handbuch]¹. Dieses wird zunächst als Handbuch mit dem theoretischen Hintergrund und methodischer Ausarbeitung der Trainingssitzungen vorgestellt. Danach folgt eine Evaluationsstudie, die die Effekte des entwickelten Programms im Kontrolldesign überprüft [Kapitel: Evaluationsstudie]. Im Anschluss werden theoretische und praktische Implikationen dargelegt, sowie Limitationen der Untersuchungen aufgezeigt und ein Ausblick gegeben [Kapitel: Diskussion und Implikationen].

Bevor die erste Untersuchung über die Beanspruchung der Lehramtsstudierenden vorgestellt wird, beleuchtet das folgende Kapitel die Gesundheitssituation der Lehrkräfte und Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter. Denn die Beeinträchtigung von Lebens-, Gesundheits- und Arbeitsqualität der Lehrkräfte als Folge der hohen Arbeitsanforderungen rückte vor allem in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus der Empirie (Rothland, 2013; Stiller, 2015).

Die psychische Beanspruchung von Lehrkräften ist hoch: Etwa 80% der Lehrkräfte erfüllen die Kriterien für Burnout (Sosnowsky-Waschek, 2013). Bereits zu Beginn der 2000er Jahre galt jeder vierte Referendar als Burnout-gefährdet (Schaarschmidt, 2005). Im Vergleich zu Studierenden anderer Fachrichtungen zeigen laut Studien die Lehramtsstudierenden eher das Risikomuster für Burnout (Allgöwer, Stock, & Krämer, 2000; Holm-Hadula, 2005; Schaarschmidt, 2005), was auf unterschiedliche

¹ Zur Orientierung innerhalb der Arbeit dienen die vereinfachten Kapitelnamen

Faktoren wie z. B. Risikopersönlichkeitsmerkmale oder mögliche Selektionseffekte zurückgeführt wird.

In den letzten Jahren hat sich die Situation durch weiter steigende Anforderungen an die Lehrkräfte noch verschärft. Im Herbst 2018 schreibt eine Lehrerin in einem Forum zum Thema „Burnout bei Lehrern“:

„...dieses Jahr haben sich schon zwei meiner Kollegen in Behandlung begeben. Diagnose: Burnout-Syndrom. Wir haben Glück, unser Kollegium ist sehr unterstützend in solchen Situationen, dennoch habe ich ähnliche Fälle schon von anderen Schulen mitbekommen. Auf uns Lehrern lastet ein wirklich sehr großer Druck und die Eltern werden auch nicht gerade entspannter. Meine Freunde sagen oft, Pah, du hast doch voll viel Urlaub im Jahr‘ vergessen aber, dass man als Lehrkraft auch immer seine Arbeit mit nach Hause nimmt und man auch eine sehr große Verantwortung trägt“ (Burnout bei Lehrern, 2018)

Das Konstrukt Burnout wurde seit ca. 2009 in ein kritisches Licht gestellt und umfassend national und international diskutiert (Angermeyer et al., 2013; Ebert et al. 2014; Käser & Wasch, 2009; Lehr, Schmitz, & Hillert, 2008; Sosnowsky-Waschek, 2013; Thalhammer & Paulitsch, 2014). Laut der Deutschen Gesellschaft für Psychotherapie und Nervenheilkunde ist Burnout „eine längerfristige Arbeitsüberforderung und ein beachtenswerter Risikozustand für psychische und somatische Erkrankungen“ (Thalhammer & Paulitsch, 2014, S. 156). Das Konstrukt Burnout wird als Prozess des Ausbrennens verstanden. Im Modell von Maslach (1981) wird es als eine Entwicklungsabfolge von Subkomponenten (emotionale Erschöpfung, Leistungsverlust und Dehumanisierung) vorgestellt (Maslach & Jackson, 1981). Auch andere Modelle, wie von Cherniss (1980) oder von Golembiewski, Munzenrider und Carter (2016), beschreiben Burnout als Prozess.

So einleuchtend wie Burnout als Prozess dargestellt wird, existieren bisher jedoch keine empirischen Nachweise dafür (Käser & Wasch, 2011). Erhoben wird Burnout beispielsweise mit dem Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1981), mit dem die Subkomponenten Dehumanisierung, Leistungsverlust und emotionale Erschöpfung gemessen und unabhängig voneinander bewertet werden können. Die vorgesehene Berechnung eines Gesamtwertes kann so je nach Werten der Subkomponenten variieren (Käser & Wasch, 2009). Es existieren keine Normwerte oder cut-off Werte für die Festlegung, ab wann eine Person als krank oder therapiebedürftig einzustufen ist

(Thalhammer & Paulitsch, 2014). Laut ICD-10 wird Burnout als gesundheitsbeeinträchtigender Faktor eingestuft (Dilling, Mombour, & Schmidt, 2004). Im Mai 2019 wurde Burnout von der WHO genauer definiert: Burnout gilt als Syndrom, das „aus chronischem Stress am Arbeitsplatz resultiert, der nicht erfolgreich verarbeitet wird“ (Bschor, 2019).

Beim Burnout bestehen zudem Assoziationen zu mehreren psychischen und körperlichen Erkrankungen, wie z. B. Depression, Neurasthenie und chronischem Eisenmangel. Weiterhin sind psychobiologische Entstehungsmechanismen des Burnouts bis heute nicht geklärt (Korczak et al., 2010). Es ist nicht möglich, den Zustand des Ausbrennens von anderen Störungen, die als Folge einer Arbeitsbelastung auftreten, zu unterscheiden (Thalhammer & Paulitsch, 2014). Außerdem gibt es Hinweise, dass Burnout kein allgemeingültiges, kulturunabhängiges Phänomen ist (Angermeyer et al., 2013). Der Berliner Psychiater und Depressionsexperte Prof. Dr. Bschor unterscheidet 130 Symptome, die bei Burnout auftreten können (Bschor, 2019). „Burnout lässt sich nur schwer objektiv fassen, hier dominiert absolut die subjektive Sicht des Patienten“, so Prof. Dr. Bschor (2019).

Dass Lehrkräfte besonders gefährdet sind ein Burnout zu erleiden, haben Studien mehrfach belegt (z.B. Schaarschmidt, 2005; Schwarzer & Hallum, 2008). Die Frage bleibt offen, ob und wie bereits Lehramtsstudierende betroffen sind. Die bisherigen Belege zur gesundheitlichen Lage von Lehramtsstudierenden sind nicht konsistent. Laut der Potsdamer Studie von Schaarschmidt (2005) lassen sich schon 25% der Lehramtsstudierenden zum Risikomuster-B oder Burnout-Gefährdung zuordnen. Eine Replikation der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2006) von Rothland (2011), bei der 1337 Lehramts-studierende mit dem gleichen Fragebogen (AVEM-44: „Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster“) befragt wurden, kommt zu einer günstigeren Einschätzung der gesundheitlichen Lage der Lehramtsstudierenden. Der Anteil von Studierenden, die dem Risikomuster zugeordnet sind, fällt hier geringer aus als in der Referenzgruppe aus der Studie von 2006. Dabei zeigen die Ergebnisse, dass das wünschenswerte Gesundheitsmuster am häufigsten zu finden ist. Um Prädiktoren für die wünschenswerten Gesundheitsmuster oder für berufliche Beanspruchung zu finden, werden sowohl allgemeine Eigenschaften als auch berufsbezogene Kompetenzaspekte herangezogen. Darüber hinaus wird in vergleichbaren Studien zum Thema immer wieder von Geschlechtsunterschieden berichtet, die zu Gunsten der männlichen Probanden

ausfallen (Greenglass, Burke, & Ondrack et al., 1990; Klusmann et al., 2012; Schaufeli & Enzmann, 1998).

Neben der Inkonsistenz der bisher vorliegenden Forschungsergebnisse sind diese zudem aus verschiedenen Gründen nur begrenzt interpretierbar: Stichprobenabhängigkeit, Selbst- und Fremdselektionseffekte, interessenvertretungsnahe Befragungen oder auch eine mangelhafte methodische Durchführung können die Ergebnisse verzerren (Schult, Münzer-Schrobildgen & Sparfeldt, 2014). Diese Forschungslage lässt keine eindeutige Aussage über die mentale Gesundheit von (angehenden) Lehrkräften zu, wirft jedoch folgende Fragen auf: Beginnt die mentale Erschöpfung der Lehrkräfte schon im Studium? Sind angehende Lehrkräfte eine Risikogruppe? Unterscheiden sich Studierende verschiedener Fachrichtungen auf professionsbasierten Dimensionen? Bestehen dabei Geschlechterunterschiede? Die folgende Untersuchung geht auf diese Fragen ein, indem sie mit dem Burnout verwandte Konstrukte, wie arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben, die Wahrnehmung potenzieller Stressoren und Coping-Strategien bei Studierenden für ein Lehramt an Gymnasien und Studierenden anderer Fachrichtungen im Bachelorstudium einer deutschen Universität untersucht.

Beanspruchung von Studierenden

Sind angehende Lehrkräfte im Studium beanspruchter als Studierende anderer Fachbereiche?²

Einleitung

Aktuelle Gesundheitsreports zeigen, dass stressassoziierte psychische Gesundheitsprobleme deutschlandweit eine der häufigsten Ursachen für Arbeitsunfähigkeit sind (Kordt, 2015; Lauth & Lauth, 2017). Lehrkräfte weisen im Vergleich zur Allgemeinbevölkerung besonders häufig mentale gesundheitliche Probleme auf (Hinz et al., 2016).

Fehlende Standardisierung, Erfolgsunsicherheit, stetig wachsende und wandelnde Anforderungen sind konstitutive Merkmale des Lehrerberufs und zugleich beanspruchende Faktoren (Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann, & Baumert, 2011; Seifried, 2000). Hohe Arbeitsanforderungen in Kombination mit gering ausgeprägter Kontrolle über den Arbeitsablauf tragen in dieser Berufsgruppe zu einem erhöhten Stressniveau und psychischer Belastung bei (Karasek & Theroll, 1990). Mangelnde Anerkennung, die Lehrerinnen und Lehrer in der Öffentlichkeit erfahren, sowie Disziplinprobleme im Klassenraum, Lärmbelastung und Klassenstärke sind weitere Beispiele von belastenden Faktoren, die diesen Beruf zu einem stressreichen Beruf machen (Rothland, 2013; Schaarschmidt, 2005).

Verglichen mit anderen Berufsgruppen berichten Lehrkräfte aus diesen Gründen über eine deutlich höhere subjektive Arbeitsbelastung und in Folge davon von Ermüdung und Erschöpfung (Cramer, Merk, & Wesselborg, 2014). Auch von den Lehrkräften, die das Institut für Lehrergesundheit (IfL) im Schuljahr 2015/2016 aufsuchten, schilderten etwa die Hälfte psychische und/oder psychosomatische Beschwerden, oft aufgrund steigender psychischer Beanspruchung (Letztel et al., 2017).

Widersprüchlich dazu sind die Ergebnisse des Sozio-Ökonomischen Panels (Lohmann et al., 2008). Hier berichteten viele Lehrkräfte von hoher Arbeitszufriedenheit und die Hälfte der Befragten empfand ihre Arbeit als nicht besonders belastend. Eine Erklärung für diese erlebte Zufriedenheit könnten belastungsreduzierende Persönlichkeitsmerkmale wie emotionale Stabilität der Befragten liefern. Die Autoren führen aber auch

² Dieser empirische Beitrag im Heft 4 / 2019 in der Zeitschrift „Empirische Pädagogik“ publiziert.

negativere Interpretationen, wie etwa resignative Arbeitszufriedenheit als Ursache für diese Ergebnisse an (Schult, Münzer-Schrobildgen, & Sparfeldt, 2014).

Diese Belastungen im beruflichen Kontext wirken sich auch auf andere Lebensbereiche aus und können emotionale Erschöpfung und anhaltende psychische Beanspruchungsreaktionen verursachen. Sie gehören zu den häufigen Ursachen von Erwerbsminderung und Frühinvalidität (Bundespsychotherapeutenkammer, 2015; Grund, Brassler, & Fries, 2016). Dies könnte der Grund für die auffallend häufige Frühpensionierung von Lehrkräften sein. (Weber, Weltle, & Lederer, 2004).

Psychische Belastung von Lehramtsstudierenden

Schaarschmidt und Kollegen untersuchten im Rahmen der Potsdamer Lehrer-Studie (2000-2006) zu dieser Thematik auch Lehramtsstudierende und berichteten Ergebnisse, die als durchaus alarmierend wahrgenommen wurden: 40 % der Lehramtsstudierenden waren von erhöhter Beanspruchung betroffen (Schaarschmidt, 2005). Die Studierenden wurden den Verhaltensmustern zugeordnet, die mit einem erhöhten Burnout-Risiko in Verbindung gebracht werden. Auch Ergebnisse anderer Studien berichteten von einem vergleichbaren erheblichen Burnout-Risiko und bestehenden Burnout-Symptomen bei Lehramtsstudierenden (Cramer, 2012; Dückers-Klichowski, 2005; Schaarschmidt & Kieschke, 2013).

Eine Studie von Rothland (2011) konnte die Ergebnisse jedoch nicht in diesem Ausmaß replizieren. So wiesen in dieser Untersuchung, die mit demselben Befragungsinstrument wie in der Potsdamer Studie (Schaarschmidt, 2006) arbeitete, nur 16,9% der Lehramtsstudierenden das gesundheitsgefährdende Risikomuster auf. In einer Trainingsstudie zeigten Lehramtsstudierende für Gymnasien im Bachelorstudium keine Beanspruchungswerte (Karavaya, Lohr, & Treutner, in Review), obwohl bei Studierenden im Bachelorstudium hohes Belastungserleben und niedrige Resilienz festgestellt werden konnte (Lutz-Kopp, Meinhardt-Injac, & Luka-Krausgrill, 2018).

Ein interessantes Ergebnis lieferten Altersgruppenvergleiche der Beanspruchung von Lehrkräften. Sie zeigten, dass Lehrerinnen und Lehrer im höheren Alter stärkere Beanspruchung aufweisen als jüngere Kolleginnen und Kollegen (Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Dieser Befund könnte gegen die These sprechen, dass Lehramtsstudierende eine per se vorbelastete Kohorte sind und die Vermutung stützen, dass die

Beanspruchung der Lehrkräfte mit dem höheren Alter bzw. Dienstalster einhergeht (Cramer, 2016).

Entstehung von Stress und Belastung bei Lehramtsstudierenden

Angehende Lehrkräfte müssen mit komplexen berufsspezifischen, sozial-kommunikativen, emotionalen und motivationalen Anforderungen umgehen können (Baumert & Kunter, 2011). Werden diese Anforderungen als nicht zu bewältigend wahrgenommen, werden sie zu belastenden Stressfaktoren (Van Dick, 2006).

Die kognitive Bewertung dieser Belastungsfaktoren und der Stressoren hängt entscheidend von den Persönlichkeitsmerkmalen einer Person ab (Becker, 2006; Mayr, 2001). Das Zusammenspiel zwischen Persönlichkeitseigenschaften einerseits und Belastungsfaktoren und deren kognitiver Bewertung andererseits bestimmt maßgeblich das weitere Handeln und Erleben und hat darüber hinaus auch mittel- und langfristige Konsequenzen für die eigene Persönlichkeitsentwicklung, den Selbstwert und den Lebenslauf (Barrick, Mount, & Judge, 2001; Schaarschmidt & Fischer, 2008).

Im Verlauf ihrer Karriere entwickeln Personen typische Verhaltensmuster in Bezug darauf, wie sie mit den Anforderungen des Berufsalltags umgehen und wie dies in Zusammenhang mit ihren Selbstregulationsmechanismen in Bezug auf berufliches Engagement und psychische Widerstandsfähigkeit steht. Schaarschmidt und Fischer (2008) konnten vier für Lehrkräfte typische Verhaltens- und Erlebensmuster identifizieren und sie in einem Messverfahren beschreiben (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM), Schaarschmidt & Fischer, 2008). Diese Muster unterscheiden sich in ihrer Effizienz im Umgang mit beruflichen Belastungen. Lehrkräfte, die ausgeprägte Widerstandsfähigkeit gegenüber den Belastungen zeigen, hoch engagiert sind und ein positives Lebensgefühl haben, werden dem „Gesundheitsideal“, dem Muster G zugeordnet. Falls jedoch eine ausgeprägte Schonungstendenz gegenüber den Anforderungen im Beruf vorliegt, werden diese Lehrkräfte dem Muster S zugeordnet. Überengagement und zeitgleiches Auftreten verminderter Widerstandsfähigkeit zeichnen Risikomuster A aus. Das Risikomuster B wird als gesundheitsgefährdendes Überforderungserleben verstanden, das sich durch eine hohe Ausprägung von Resignation, Erschöpfungserleben, Unzufriedenheit und weitere negative Emotionen, sowie herabgesetzter Widerstandskraft auszeichnet.

Schaarschmidt (2006) vergleicht anhand des AVEM Lehrkräfte mit Personen ähnlich verantwortungsvoller und sozial-kommunikativer Berufsgruppen. Hierbei wurden

Lehrkräfte zu 59% der Risikogruppe zugeordnet, während dieser Prozentanteil in anderen Berufsgruppen niedriger ausfällt (40% der Strafvollzugsbeamten, 35% der Polizisten, 42% der Erzieher). Nur 17 % der Lehrerinnen und Lehrer wurden dem gesundheitsförderlichen Verhaltensmuster Muster G zugeordnet (Schaarschmidt, 2005). Vergleichbare Ergebnisse konnten bei Studierenden des Lehramtes im Vergleich zu Psychologie-Studierenden gefunden werden (Schaarschmidt, 2005).

Angesichts des wiederholt berichteten Befundes, dass „Stress“ bei Lehrerinnen und Lehrern, Referendaren und Lehramtsstudierenden gehäuft auftritt (Dicke, Parker, Holzberger, Kunina-Habenicht, Kunter, & Leutner, 2015; Klusmann et al., 2012; Schaarschmidt, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Zimmermann, Kaiser, Bernholt, Bauer, & Rösler, 2016) stellt sich die Frage nach möglichen Bedingungen von psychischer Beanspruchung. Arbeitsbezogene Handlungsregulationsmechanismen (Holm-Hadulla, Hofmann, Sperth, & Funke, 2009; Schaarschmidt, 2005), motivationale Aspekte (Allgöwer, Stock, & Krämer, 2000; Schaarschmidt, 2005), Persönlichkeitsmerkmale und Ressourcen (Reichl, Wach, Spinath, Brünken, & Karbach, 2014) wurden in verschiedenen Studien bereits als mögliche Einflussfaktoren vom Belastungserleben identifiziert.

Coping-Verhalten von Lehrkräften

Darüber hinaus zeigte sich auch der Umgang mit Belastungen oder Coping-Verhalten als berufsspezifisch (Eckert, Ebert, & Sieland, 2013; Schaarschmidt & Kieschke, 2007; Weinert, 2001). Die zusammengefassten Ergebnisse der Lehrerforschung der 1980er und 1990er Jahre (Chan, 1995; Freeman, 1987; Kyriacou, 1980), zeigen das Aufsuchen sozialer Unterstützung (Greenglass, Burke, & Ondrack, 1990; Greenglass, 2002) in Form von mentalem Zuspruch, den aktiven Versuch, die Problemsituation direkt zu verändern, oder auch die Kontrolle der Gefühle als die am häufigsten angewendeten Coping-Strategien bei Lehrkräften. Die aktuelleren Forschungsergebnisse von Schaarschmidt (2005) liefern jedoch gegenläufige Befunde. In seiner Umfrage ließen sich Reaktions- und Situationskontrolle als offensive Problembewältigung zusammenfassen, unter der er eine „aktive und optimistische Haltung gegenüber Herausforderungen und auftretenden Problemen“ (Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 9) versteht und die er als wichtige Voraussetzung ansieht, um die eigene Widerstandskraft gegenüber beruflichen Anforderungen zu steigern. Der Vergleich zwischen verschiedenen Berufsgruppen zeigte, dass gerade Lehrkräfte bei der Anwendung offensiver Problembewältigungsstrategien wesentlich

schlechter abschnitten als Personen in anderen Helferberufen wie beispielsweise Polizisten, Pflegepersonal oder Erzieher (Schaarschmidt, 2005). Dies steht in Einklang mit den Ergebnissen von Kramis-Aebischer (1995), der ebenfalls eine weniger häufige Verwendung der Strategien der Reaktionskontrolle bei Lehrkräften fand.

Psychische Beanspruchung und Ängstlichkeit

Der Zusammenhang zwischen Coping und Belastungsreaktionen wurde schon von Lazarus (1966) diskutiert. Eine als stressig erlebte Situation kann die Emotion Angst hervorrufen (Frenzel et al., 2007). So korrelieren die habituelle Bewältigung von Angst oder Stress (als Sammelbezeichnung für negative unlustbetonte Zustände) mit der generellen Ängstlichkeit einer Person (Laux, Glanzmann, Schaffner, & Spielberger, 1981; Laux et al., 1970). Handlungspsychologischen Ansätzen (z.B. Burisch, 1993; Schaufeli & Enzmann, 1998) nach fungieren kognitive Strukturen als Vermittler zwischen Umweltveränderungen (z.B. auftretende Belastungen) und dem Verhalten einer Person. Die dispositionale Tendenz, ängstlich zu reagieren, die sog. Trait-Anxiety im Sinne von Spielberger (1971), spielt hierbei eine relevante Rolle. Die Trait-Anxiety ist die intraindividuell relativ stabile Tendenz, besonders Ich-bezogene Situationen wie z.B. Prüfungen als bedrohlich einzuschätzen und mit erhöhter Angst zu reagieren, woraufhin Stress entstehen kann (Spielberger, 1971). So trägt Angst bzw. eine erhöhte Aktivität des autonomen Nervensystems zu Anspannung, Nervosität oder innerer Unruhe bei. Im Sinne von Spielberger werden zwei Funktionen der Trait-Anxiety definiert: Angst sowohl als ein Indikator für die Reaktion auf Stress als auch als Vorstufe von weiteren Stressreaktionen (Spielberger, 1971). Trait-Anxiety, Arbeits- und Berufsbelastung und emotionale Erschöpfung stehen generell in einem positiven Zusammenhang (Klusmann et al., 2012; Künstig & Lipowski, 2011; Laux et al., 1970).

In diesem Kontext sind auch geschlechtsspezifische Ausprägungen des Erlebens von Angst und Belastung zu betrachten. Den Forschungsergebnissen im Hinblick auf die Ausprägung der Trait-Anxiety zufolge spielt das Geschlecht eine wichtige Rolle, es konnten höhere Ängstlichkeitswerte bei Frauen im Allgemeinen nachgewiesen werden (Laux, Glanzmann, & Schaffner, 1981). Studienergebnisse von Frenzel und Götz (2007), Meißner (2008) und Preidel et al. (2009) konnten dagegen keine signifikanten Geschlechtsunterschiede im Erleben der Angst von Lehrkräften feststellen.

Geschlecht als Vorbedingung für psychische Belastung bei Lehrkräften

Relativ konstant zeigten sich in Studien Geschlechterunterschiede in der psychischen Belastung. Männliche Lehrkräfte waren durchweg weniger belastet als ihre Kolleginnen (Greenglass, Burke, & Ondrack, 1990; Klusmann, Kunter, Voss, & Baumert, 2012; Nieskens & Müller, 2009; Schaarschmidt, 2005; Schaufeli & Enzmann, 1998), zeigten stärker ausgeprägte psychische Widerstandskräfte auf (Schaarschmidt, 2006) und hatten weniger krankheitsbedingte Fehlzeiten (Hasselhorn & Nübling, 2004).

Als mögliche Ursache dafür werden verschiedene Faktoren diskutiert. So wird die Doppelbelastung der weiblichen Lehrkräfte und die damit einhergehende eingeschränkte Freizeit als mögliche Ursache genannt. Weiterhin könnten konstitutionale Merkmale wie zum Beispiel eine geringere Körpergröße eine Rolle spielen. Aus der Geschlechterforschung ist bekannt, dass sich Frauen und Männer in ihren Voraussetzungen für eine Belastungsbewältigung unterscheiden (Schaarschmidt, 2005). So erleben Frauen häufiger negative Emotionen und haben ein höheres Depressionsrisiko als Männer (Becker, 1986; Ruble et al., 1993). Auch im Umgang mit Misserfolgen und deren Attribution weisen Frauen ein dysfunktionaleres Verhalten auf: Sie weisen die Verantwortung eher der eigenen Person zu, während Männer die Misserfolge häufiger external attribuieren (Galais, 1999; Roberts, 1991). Auch die Umsetzung der persönlichen Ansprüche an die eigene Arbeit wirkt sich auf die Gesundheit aus (Greenglas, 2002). Hier betonen Frauen stärker als Männer die soziale Komponente ihres Berufs: Der freundliche Umgang mit den Schülerinnen und Schülern und deren Anerkennung sind weiblichen Lehrkräften deutlich wichtiger als ihren männlichen Kollegen. Dementsprechend sind ihre Emotionen im Fall des Nicht-Gelingens stärker und ihre Frustrationstoleranz niedriger (Schaarschmidt, 2005). Nicht zuletzt beeinflusst die geschlechtsspezifische Sozialisation unser Verhalten und Erleben in verschiedenen Situationen (Becker, Kortendiek, Budrich, & Lenz, 2004).

Emotionale Erschöpfung wird als Leitsymptom der anhaltenden negativen Beanspruchung verstanden. Auf biologischer Ebene stehen Entzündungsmarker (Fibrinogen und C-reactive protein, CRP) in Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung. Auch hier gibt es Geschlechtsunterschiede: Bei weiblichen Personen gab es einen Zusammenhang zwischen erhöhter emotionaler Erschöpfung und dem Auftreten der Entzündungsmarker, bei männlichen Personen jedoch nicht (Toker, Shirom, Shapira, Berliner, & Melamed, 2005). Diese Marker gelten als Risiko für koronare Herzkrankheiten wie Herzinfarkte. Dazu kommt, dass Frauen generell zu Autoimmunerkrankungen wie rheumatischer

Arthritis neigen, die mit Entzündungen einhergehen (Toker et al., 2005). Dies könnte auf eine geschlechterspezifische Disposition zu Entzündungen und somit möglicherweise auch zu emotionaler Erschöpfung hinweisen, was sich mit Studienergebnissen zur Rezeptibilität gegenüber negativen Emotionen deckt (Ruble, 1983). Hier stellt sich die Frage, ob sich bereits angehende Lehrerinnen in der psychischen Widerstandskraft von ihren männlichen Kollegen unterscheiden.

Zusammengefasst sind die vorliegenden Befunde zu Beanspruchungssymptomatik von Lehrkräften und der damit einhergehenden Burnout-Gefährdung, insbesondere auch in frühen Phasen ihrer Berufsbiographie, heterogen und aus verschiedenen Gründen, wie etwa unterschiedliche Forschungsschwerpunkte und Zeiträume, nur begrenzt interpretierbar. Eine eindeutige Aussage über die psychische Beanspruchung angehender Lehrkräfte ist auf dieser Basis nicht möglich (Schult et al., 2014).

Ziel dieser Arbeit

Die vorliegende Studie hat das Ziel, die These von Cramer (2016), dass Lehramtsstudierende keine vorbelastete Kohorte sind, zu prüfen und der Anregung von Schult und Kollegen (2014), psychische Beanspruchung von Lehrkräften in einer frühen Ausbildungsphase zu erforschen, nachzugehen. Sie untersucht dazu die Gruppe der Lehramtsstudierenden im Bachelor einer großen Universität und befasst sich mit der Frage, ob sich Lehramtsstudierende hinsichtlich der psychischen Beanspruchung von Studierenden anderer Fachrichtungen unterscheiden. Zudem wird erfasst, ob weibliche Studierende stärker als ihre männlichen Kommilitonen von psychischer Beanspruchung betroffen sind. Vor diesem empirischen Hintergrund (z. B. Rothland, 2011; Schaarschmidt, 2006; Sosnowsky-Waschek, 2013) werden folgenden Forschungsfragen formuliert:

Forschungsfrage 1:

Unterscheiden sich Lehramtsstudierende von Studierenden anderer Fachrichtungen bezüglich ihrer:

- psychischen Widerstandskraft bei der Anforderungsbewältigung (Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz, Erleben sozialer Unterstützung, Lebenszufriedenheit),
- berufsbezogenen Emotionen (Offensive Problembewältigung, Innere Ruhe, Erfolgserleben im Beruf),

- Ängstlichkeit (Trait-Anxiety),
- Stressbewältigungsstrategien (Reaktions- und Situationskontrolle)?

Forschungsfrage 2:

- Klärt das Geschlecht einen Varianzanteil der Stressbewältigungsstrategien und der Beanspruchung auf?

Methode

Stichprobe und Design

In der vorliegenden Querschnittsstudie wurden $N = 359$ Studierende einer großen deutschen Universität befragt. Aufgrund fehlender Angaben der Fachrichtung (eine der unabhängigen Variablen) konnten schließlich 349 Fälle in den statistischen Analysen berücksichtigt werden. Darunter befanden sich $n = 149$ Studierende des Lehramts für Gymnasien ($n = 113$ weibliche Studierende) und $n = 200$ Studierende anderer Fachrichtungen ($n = 108$ weibliche Studierende): Medizin ($n = 49$), Chemie ($n = 49$), Theologie ($n = 26$), Mathematik ($n = 21$), Psychologie ($n = 55$). In der Lehramtsstichprobe war der Anteil der Frauen fast doppelt so hoch wie der Anteil der Männer. Dieses Verhältnis entspricht dem im Jahr 2012 im Rahmen der Hochschulforschung ermittelten Frauenanteil von 64 % an den Lehramtsstudierenden aller Abschlussarten (Apolinarski, Poskowsky, Kandulla, & Netz, 2012). Unter den Studierenden anderer Fachrichtungen lag der Frauenanteil bei 54%. In der gesamten Stichprobe waren Frauen durchschnittlich 22 Jahre alt ($M = 22.00$, $SD = 2.88$) und befanden sich durchschnittlich im vierten Hochschulsemester ($M = 4.16$, $SD = 2.08$). Die Männer waren etwas älter ($M = 23.30$, $SD = 3.81$) und befanden sich durchschnittlich im fünften Hochschulsemester ($M = 4.92$, $SD = 2.88$).

Die Daten wurden mit Hilfe eines papierbasierten Fragebogens erhoben. Der Fragebogen, der psychische Widerstandskraft, Emotionen im Beruf, Ängstlichkeit und Stressverarbeitungsstrategien erfasst, wurde im Anschluss an Lehrveranstaltungen an Lehramtsstudierende zufälliger Fächerkombinationen sowie an Studierende verschiedener Fachbereiche verteilt. Die Umfrage fand in den letzten beiden Wochen der Vorlesungszeit im Sommersemester 2013 auf freiwilliger Basis statt.

Neben dem Geschlecht und Alter wurden das Studienfach und das Fachsemester der befragten Personen erhoben.

Instrumente

Eine Übersicht über die eingesetzten Instrumente und abhängigen Variablen der Studie ist in Tabelle 2 dargestellt. Die psychische Widerstandskraft und das emotionale Erleben im professionellen Kontext wurden mit den entsprechenden Skalen (Widerstandskraft: Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz, Erleben sozialer Unterstützung, Lebenszufriedenheit; berufsbezogene Emotionen: Offensive Problembewältigung, Innere Ruhe, Erfolgserleben im Beruf) des Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster-44 (AVEM-44, Schaarschmidt & Fischer, 2008) erhoben. Der Fragebogen erfasst gesundheitsförderliche bzw. -gefährdende Verhaltens- und Erlebensweisen im Umgang mit beruflichen Anforderungen auf 11 Dimensionen mit insgesamt 44 Items (AVEM-44, kurze Form). Insgesamt wurden sieben Subskalen dieses Fragebogens genutzt, die die relevanten Dimensionen auf einer 5-stufigen Likertskala (1 = *trifft überhaupt nicht zu*; bis 5 = *trifft völlig zu*) erfassen. Im Fokus der vorliegenden Untersuchung steht der Vergleich des Beanspruchungserlebens der untersuchten Personen. Die Konstrukte „Widerstandskraft“ und „Emotionen gegenüber den Berufsanforderungen“ des AVEMs (Schaarschmidt & Fischer, 2008) korrelierten in vorangegangener Forschung sowohl mit der Stressverarbeitung, der emotionalen Stabilität und dem Belastungserleben als auch mit der Lebenszufriedenheit, der Befindlichkeit und der Grundstimmung (Schaarschmidt & Fischer, 2008). Das Konstrukt „Arbeitsengagement“ und die dazugehörigen Skalen erfassen hingegen eher motivationale Aspekte. Aus diesen theoretischen und testökonomischen Überlegungen wurde für die vorliegende Studie auf das Konstrukt Arbeitsengagement der AVEM-Typologie verzichtet.

Das Persönlichkeitsmerkmal Ängstlichkeit, das Rückschlüsse auf das Stressniveau einer Person zulässt, wurde mit dem State-Trait-Angstinventar (STAI; Laux et al., 1981) gemessen. Die Skala besteht aus 20 Items, die im Hinblick darauf beantwortet werden sollen, wie man sich im Allgemeinen fühlt. Dieses Urteil wird auf einer 4-stufigen Likertskala mit den Polen 1 = *fast nie* bis 4 = *fast immer* angegeben.

Die Coping-Strategien der Teilnehmenden wurden mit sechs Items zur Erfassung von Situations- und Reaktionskontrolle erhoben, die als habituelle Verhaltensweisen in Stresssituationen zu verstehen sind (SVF, Erdmann & Janke, 2008).

Hierzu geben die Personen auf einer 5-stufigen Likertskala an, wie häufig ihnen der im Item formulierte Gedanke in der vorgegebenen Situation durch den Kopf geht (0 = *gar nicht* bis 4 = *sehr wahrscheinlich*).

Für jede Testgruppe wurde die interne Konsistenz bestimmt. Alle Werte liegen im zufriedenstellenden Bereich (s. Tabelle 1).

Tabelle 1

Interne Konsistenz der anhängigen Variablen, je nach Teilgruppe

		α	α	α	α
	Item-Anzahl	weiblich	männlich	Lehramt	nicht-Lehramt
DF	4	.84	.83	.84	.83
RT	4	.78	.74	.73	.80
ESU	4	.71	.56	.74	.58
LZ	4	.84	.86	.82	.88
OP	4	.84	.87	.88	.83
IR	4	.70	.79	.72	.78
EE	4	.76	.85	.83	.79
A-Trait	13	.90	.82	.87	.92
RK	6	.80	.67	.76	.77
SK	6	.73	.79	.73	.78

Anmerkungen: DF: Distanzierungsfähigkeit, RT: Resignationstendenz, ESU: Erleben sozialer Unterstützung, LZ: Lebenszufriedenheit, OP: Offensive Problembewältigung, IR: Innere Ruhe/Ausgeglichenheit, EE: Erfolgserleben im Beruf; A-Trait: Ängstlichkeit als Persönlichkeitsmerkmal; RK: Reaktionskontrolle; SK: Situationskontrolle

Als unabhängige Variablen wurden die Studienrichtung und das Geschlecht erhoben. Als abhängige Variablen wurden Aspekte des Stresserlebens gewählt, die im engen Zusammenhang mit Beanspruchung stehen und als deren Vorbedingungen beschrieben werden (Abele, & Candova, 2007; Cramer et al., 2014; Dickhäuser, Buthler, & Tönjes, 2007; Dückers-Klichowski, 2005; Schult, 2014): die psychische Widerstandskraft und Emotionen gegenüber den Berufsanforderungen, Ängstlichkeit (Anxiety-Trait) und persönliche Coping-Strategien.

Tabelle 2

Übersicht der Instrumente und abhängigen Variablen

Abhängige Variablen	Instrumente	Skalen	Anzahl der Items und Skalierung	Beispiel-Items
Widerstandskraft und Emotionen gegenüber den Berufsanforderungen	Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (Schaarschmidt & Fischer, AVEM-44, 2008)	Widerstandskraft: • Distanzierungsfähigkeit (DF) • Resignationstendenz (RT) • Offensive Problembewältigung (OP) • Innere Ruhe/Ausgeglichenheit (IR) Emotionen gegenüber den Berufsanforderungen: • Lebenszufriedenheit (LZ) • Erleben berufsspezifischer Emotionen (EE) • Erleben sozialer Unterstützung (ESU)	4 Items je Skala; 1 = <i>trifft überhaupt nicht zu</i> bis 5 = <i>trifft völlig zu</i>	DF: Meine Gedanken kreisen fast nur um die Arbeit. RT: Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell. OP: Ein Misserfolg kann bei mir neue Kräfte wecken. IR: Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe. LZ: Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden. EE: Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich. ESU: Mein Partner/meine Partnerin zeigt Verständnis für meine Arbeit.
Ängstlichkeit als Persönlichkeitsmerkmal	State-Trait-Angstinventar (STAI, Laux, Glanzmann, & Schaffner, 1981)	Ängstlichkeit als Persönlichkeitsmerkmal (Trait-Anxiety)	20 Items: 13 in Richtung Angst; 7 in Richtung Angstfreiheit; 1 = <i>fast nie</i> , 2 = <i>manchmal</i> , 3 = <i>oft</i> , 4 = <i>fast immer</i>	Angst: Ich glaube, dass mir meine Schwierigkeiten über den Kopf wachsen“. Angstfreiheit: Ich bin ausgeglichen.
Coping-Strategien	Stress-Verarbeitungsfragebogen (SVF, Erdmann & Janke, 2008)	Situationskontrolle Reaktionskontrolle	6 Items je Skala; 0 = <i>gar nicht bis</i> 4 = <i>sehr wahrscheinlich</i>	Versuche der Situationskontrolle: überlege ich mein weiteres Verhalten ganz genau Versuche der Reaktionskontrolle: ...sage ich mir, lass dich nicht gehen

Auswertung

Für die Beantwortung der zwei Forschungsfragen wurde eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) mit Einschluss aller abhängigen Variablen (Ängstlichkeit; Widerstandskraft und Emotionen gegenüber den Berufsanforderungen: Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz, Erleben Sozialer Unterstützung, Lebenszufriedenheit, Offensive Problembewältigung, Innere Ruhe, Erfolgserleben im Beruf; Coping-Strategien: Reaktions- und Situationskontrolle) und unabhängigen Variablen (Fachrichtung: Lehramt und Studierende anderer Fachrichtungen; Geschlecht) durchgeführt. Dafür wurde ein Modell für Haupteffekte spezifiziert. Das Signifikanzniveau wurde auf $\alpha = .05$ festgesetzt. Effektgrößen wurden nach Cohen interpretiert (Cohen, 1988).

Ergebnisse

Ergebnisse zu Forschungsfrage 1

Unterscheiden sich Lehramtsstudierende von Studierenden anderer Fachrichtungen bezüglich ihrer:

- psychischen Widerstandskraft bei der Anforderungsbewältigung (Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz, erleben sozialer Unterstützung, Lebenszufriedenheit)
- berufsbezogenen Emotionen (offensive Problembewältigung, innere Ruhe, Erfolgserleben im Beruf)
- Ängstlichkeit (Anxiety-Trait),
- Stressbewältigungsstrategien (Reaktions- und Situationskontrolle)

Die Überprüfung mittels MANOVA zeigte, dass in den genannten Variablen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Studierenden auf Lehramt und Studierenden anderer Fachrichtungen bestehen ($F(10, 263) = 1.21, \eta^2 = .04, p > .05$).

Um genauere Aussagen über die Beanspruchung aller Studierenden zu treffen, wurden zusätzlich t -Tests durchgeführt, mit dem Ziel, das Beanspruchungsniveau der Gesamtstichprobe einzuschätzen und dies in die Interpretation der Ergebnisse miteinzubeziehen (siehe Tabelle 3). Hierfür wurden als Referenzwerte für die Subskalen des AVEMS die wünschenswerten Mittelwerte des Gesundheitsmusters (Muster G) (AVEM, Schaarschmidt & Fischer, 2008) hinzugezogen, bei den Stressbewältigungsstrategien und der Ängstlichkeit wurden die im jeweiligen Manual publizierten Normwerte genutzt. Dabei wurde Fehler der 1. Art berücksichtigt und deshalb Bonferroni Korrektur der p -Werte

durchgeführt. Auf allen Variablen außer der Variable Stressbewältigungsstrategien (Reaktions- und Situationskontrolle) sind hohe Werte zu verzeichnen. Das bedeutet, dass die Widerstandskraft und die berufsbezogenen Emotionen aller Studierenden dieser Stichprobe deutlich vom gewünschten Gesundheitsmuster in Richtung Risikomuster abweichen.

Tabelle 3

Ausprägung der Beanspruchung von Studierenden

	<i>M (SD)</i> Normwerte*	<i>M (SD)</i> aktuelle Stichprobe	<i>t</i> -Wert	<i>df</i>	Korrigiertes <i>p</i>
DF	18.20 (4.10)	12.64 (3.59)	-27.52	352	< .05
RT	13.40 (3.56)	10.83 (3.11)	-13.76	352	< .05
ESU	24.90 (3.47)	16.37 (2.87)	-55.00	325	< .05
LZ	25.10 (2.94)	15.87 (3.17)	-53.93	353	< .05
OP	25.50 (2.89)	13.43 (2.86)	-76.29	351	< .05
IR	22.50 (3.57)	13.40 (3.25)	-50.79	355	< .05
EE	25.40 (2.95)	14.57 (3.03)	-63.24	337	< .05
A-Trait	35.78 (8.7)	37.18 (8.70)	-5,86	325	< .05
RK	15.44 (4.32)	16.64 (3.65)	7.86	345	< .05
SK	16.57 (3.94)	17.51 (3.37)	2.01	346	< .05

Anmerkungen: DF: Distanzierungsfähigkeit, RT: Resignationstendenz, ESU: Erleben sozialer Unterstützung, LZ: Lebenszufriedenheit, OP: Offensive Problembewältigung, IR: Innere Ruhe/Ausgeglichenheit, EE: Erfolgserleben im Beruf; A-Trait: Ängstlichkeit als Persönlichkeitsmerkmal; RK: Reaktionskontrolle; SK: Situationskontrolle
Normwerte*: bei DF, RT, ESU, LZ, OP, IR, EE handelt es sich um dem Muster G zugehörige Werte; bei A-Trait, RK und SK handelt es sich um Normwerte.

Ergebnisse zu Forschungsfrage 2

Klärt das Geschlecht einen Varianzanteil der Wahl der Stressbewältigungsstrategien und der Beanspruchung der Studierenden auf?

Die Überprüfung mittels MANOVA zeigte, dass in der vorliegenden Stichprobe statistisch bedeutsame Unterschiede in der Ausprägung der abhängigen Variablen zwischen den männlichen und weiblichen Studierenden bestehen, $F(10, 263) = 6.07$, $\eta^2 = .19$, p

$< .05$. Die deskriptiven Daten sind Tabelle 4 zu entnehmen. Die Interaktion zwischen Fachrichtung und Geschlecht wurde nicht signifikant, $F(10, 263) = 0.83$, $\eta^2 = .03$, $p > .05$.

Tabelle 4

Widerstandsressourcen und Wahrnehmung der potenziellen Stressoren bei Studierenden, geschlechterspezifisch

	<i>M (SD)</i> weiblich	<i>M (SD)</i> männlich	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	η^2
A-Trait	37.60 (8.64)	36.79 (8.82)	.53	1, 276	n.s.	.00
DF	12.43 (3.60)	13.02 (3.58)	2.18	1, 276	n.s.	.01
RT	11.41 (3.00)	9.82 (3.05)	18.55	1, 276	.00	.06
ESU	16.78 (2.63)	15.64 (2.85)	10.30	1, 276	.00	.04
LZ	15.98 (2.94)	15.67 (3.54)	.59	1, 276	n.s.	.00
OP	13.15 (2.67)	13.91 (3.13)	4.66	1, 276	.03	.02
IR	12.62 (2.85)	14.76 (3.45)	31.89	1, 276	.00	.14
EE	14.76 (2.81)	14.23 (3.35)	2.10	1, 276	n.s.	.01
RK	17.35 (3.74)	16.09 (3.65)	3.38	1, 276	.04	.03
SK	17.85 (3.24)	17.76 (3.01)	.30	1, 276	n.s.	.00

Anmerkungen: DF: Distanzierungsfähigkeit, RT: Resignationstendenz, ESU: Erleben sozialer Unterstützung, LZ: Lebenszufriedenheit, OP: Offensive Problembewältigung, IR: Innere Ruhe/Ausgeglichenheit, EE: Erfolgserleben im Beruf; RK: Reaktionskontrolle; SK: Situationskontrolle

Bei den weiblichen Studierenden aller Studienfächer ließen sich auf den Skalen Resignationstendenz und Reaktionskontrolle höhere Werte feststellen als bei ihren männlichen Kommilitonen. Ausprägungen der Skalen Offensive Problembewältigung und Innere Ruhe fallen bei Studentinnen niedriger aus als bei Studenten. Auf der Skala Erleben der Sozialen Unterstützung zeigten Studentinnen höhere Werte als Studenten. Keine Unterschiede konnten in Bezug auf die Ängstlichkeit, die Distanzierungsfähigkeit, die Lebenszufriedenheit sowie das Erfolgserleben im Beruf festgestellt werden. Die Effekte lassen sich in zwei Gruppen kategorisieren: kleine Effekte (Offensive Problembewältigung, Erleben Sozialer Unterstützung und Reaktionskontrolle) und mittlere Effekte (Resignationstendenz, Innere Ruhe und Ausgeglichenheit).

Diskussion

Das Ziel dieser Untersuchung war, eine Gruppe von Lehramtsstudierenden mit einer Gruppe Studierender anderer Fachbereiche hinsichtlich ihrer gesundheitsgefährdenden Erlebensweisen bei der Bewältigung von Arbeits- und Berufsanforderungen, ihrer Ängstlichkeit als Persönlichkeitsmerkmal und ihrer Stressbewältigungsstrategien zu vergleichen. Dazu wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

1. Unterscheiden sich Lehramtsstudierende von Studierenden anderer Fachrichtungen bezüglich ihrer:
 - psychischen Widerstandskraft bei der Anforderungsbewältigung (Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz, Erleben Sozialer Unterstützung, Lebenszufriedenheit),
 - berufsbezogenen Emotionen (Offensive Problembewältigung, Innere Ruhe, Erfolgserleben im Beruf),
 - Ängstlichkeit (Anxiety-Trait),
 - Stressbewältigungsstrategien (Reaktions- und Situationskontrolle)?
2. Klärt das Geschlecht einen Varianzanteil der Stressbewältigungsstrategien und der Beanspruchung auf?

Konsistent mit den Befunden von Rothland (2011) konnte in dieser Untersuchung kein signifikanter Unterschied (siehe Forschungsfrage 1) zwischen Studierenden des Lehramts und Studierenden anderer Fachrichtungen festgestellt werden, weder in den Vorbedingungen der Beanspruchung noch in den Stressbewältigungsstrategien. So sind die Widerstandskraft und die berufsbezogenen Emotionen der Lehramtsstudierenden und Studierender anderer Studiengänge vergleichbar, was die These stützt, vorrangig die Berufsspezifika bzw. berufsspezifische Anforderungen als mögliche Belastungsquellen zu betrachten (Cramer, 2016). Generell ist das Beanspruchungsniveau aller Studierenden dieser Stichprobe hoch, was sich mit den Ergebnissen zahlreicher anderer Untersuchungen deckt (z.B. Lutz-Kopp, Meinhardt-Injac, & Luka-Krausgrill, 2018; Schaarschmidt & Kieschke, 2007).

Die geschlechtsspezifische Betrachtung der Vorbedingungen, der Beanspruchung und der Stressbewältigungsstrategien der Studierenden (siehe Forschungsfrage 2) zeigte mit früheren Studien (Schaarschmidt, 2005) vergleichbare Ergebnisse. Auch in der Studie von Lutz-Kopp, Meinhardt-Injac und Luka-Krausgrill (2018) wurden anhand einer Online-Umfrage Studierende ($n = 2436$) untersucht. Es konnte gezeigt werden, dass unter anderem

hinsichtlich der Beanspruchung signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern bestanden. Weibliche Studierende zeigten im Vergleich zu ihren männlichen Kommilitonen in der Gesamtstichprobe bezüglich ihres Wohlbefindens, ihrer Resilienz und ihrer selbstberichteten Erschöpfung schlechtere Werte (Lutz-Kopp, Meinhardt-Injac, & Luka-Krausgrill, 2018). Auch in dieser Studie weisen weibliche Studierende im Vergleich zu ihren männlichen Kommilitonen eine niedrigere Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz und innere Ruhe auf. Außerdem wenden die weiblichen Studierenden habituell häufiger die Strategie der Reaktionskontrolle an als ihre männlichen Kommilitonen. Dieses Ergebnis könnte einerseits positiv im Sinne der adaptiven Stressbewältigungsreaktion mit dem Ziel der Stressreduktion (konzeptuelle Überlegung der Skala, Erdmann & Janke, 2008) gewertet werden, andererseits als Notwendigkeit, auf viele Stressoren zu reagieren. Allerdings können keine Hinweise zu den personellen Ressourcen und zur Effizienz der eingesetzten Bewältigungsstrategie abgeleitet werden (Erdmann & Janke, 2008; Punter & Kubinger, 2002). Die habituelle Anwendung der Reaktionskontrolle beschreibt intensives Bemühen, Belastungssituationen zu kontrollieren und dabei die eigene Fassung zu bewahren (Beispielitems der Subskala Reaktionskontrolle: *Sage mir, lass dich nicht gehen* oder *sage mir, du musst dich zusammenreissen*, Erdmann & Janke, 2008). Diese Strategie kann als ein Bewältigungsversuch der emotionalen Dissonanz verstanden werden. Emotionale Dissonanz oder das Erleben der Diskrepanz zwischen den von der Arbeitsrolle geforderten Emotionen und den tatsächlich empfundenen Emotionen (Freund, Diestel, & Schmidt, 2012) ist eine der Facetten von Emotionsarbeit und übt von allen Facetten der Emotionsarbeit die stärkste Beanspruchungswirkung aus (Hochschild, 1990; Zapf et al., 2000). Dies kann kurzfristig eine positive Wirkung, zum Beispiel bei Disziplinproblemen haben (z.B. keine Unterbrechung im Lehr- und Lernprozess, keine Stimmungssenkung in der Klassengemeinschaft). Langfristig kann sich diese Strategie für die Person jedoch negativ auswirken. Die Kontrolle der eigenen Reaktionen kann als oberflächliche Verarbeitung der emotionalen Dissonanz gedeutet werden (Zapf et al., 2000). Das oberflächliche Handeln führt zu Rückzugsverhalten, das besonders bei Frauen durch negative affektive Zustände gekennzeichnet ist (Nerdinger, 2012). Dieser Erklärungsansatz könnte den bis jetzt fehlenden Nachweis der Validität erklären und sollte deshalb geprüft werden. Konzeptuell erwarten die Autoren einen Zusammenhang zwischen der Subskala Reaktionskontrolle und geringen Belastungsreaktionen (Erdmann & Janke, 2008, S. 26). Dafür könnten auch die Befunde der Untersuchung von Lehr und Kollegen (2008) sprechen. In der clusteranalytischen Untersuchung wurden aufgrund der habituellen

Stressbewältigungsstrategien (Grundlage ist Stressverarbeitungsbogen) drei Bewältigungsmuster der Lehrkräfte aufgedeckt, die sich im Ausmaß (hoch bis niedrig) von kompensatorischen und regenerativen Bewältigungsmöglichkeiten unterscheiden (Lehr, Schmitz, & Hillert, 2008). Bei allen drei Mustern war die Reaktionskontrolle stark ausgeprägt. Dieser Befund macht eine eindeutige Bewertung (adaptiv vs. maladaptiv) der Stressbewältigungsstrategie Reaktionskontrolle kaum möglich.

Dass der Beanspruchungsprozess geschlechterspezifisch verläuft, wurde bereits in verschiedenen Arbeiten diskutiert (Hasselhorn & Nübling, 2004; Käser & Wasch, 2009; Maslach, 1981). Bei weiblichen Personen zeichnet sich die Beanspruchung durch stärkere emotionale Erschöpfung aus, während bei Männern häufiger hohe Ausprägungen von Zynismus zu beobachten sind (Käser & Wash, 2009). Hier können in der Gesellschaft etablierte Geschlechterrollen bzw. die geschlechterspezifische Sozialisation einen Erklärungsansatz liefern (Eckes, 2004). Von Frauen wird erwartet, mehr Geduld und Ausgeglichenheit zu zeigen, während Männern eher Impulsivität und Direktheit zugeschrieben werden. Demzufolge sollten Frauen ihre negativen Emotionen so regulieren, dass sie nicht sichtbar sind, also ausgeglichen reagieren, Ruhe bewahren. Männer dagegen sind eher dazu eingeladen, die störenden Faktoren direkt und deutlich zu benennen. Dementsprechend müssen Frauen die bei der Reaktionskontrolle entstehende emotionale Dissonanz verarbeiten, was zur emotionalen Erschöpfung führen kann.

Emotionale Erschöpfung ist unter den weiblichen Lehrkräften eine besonders häufige Ursache für den vorzeitigen Dienstabbruch (Poschkam, 2008). Die aufgedeckten Entzündungsmarker im Blut (CRP, Fibrinogen) bei emotional erschöpften Frauen und die generelle Neigung zu entzündlichen Erkrankungen von weiblichen Personen (Toker et al., 2005) könnten ein Hinweis auf eine geschlechtsbedingte Beanspruchungsprädisposition sein. Da der Frauenanteil bei Lehrkräften 73% (Statistisches Bundesamt, 23.08.2018) beträgt, und diese wie berichtet eine erhöhte Vulnerabilität für Beanspruchung und emotionale Erschöpfung aufweisen, sind Präventions- und Interventionsansätze für diese Berufsgruppe besonders indiziert. Dass offensive Problembewältigung stärker von Frauen als von Männern betrieben wird, wurde in dieser Untersuchung nicht repliziert. Allerdings wird soziale Unterstützung von weiblichen Studierenden im Vergleich zu ihren männlichen Kommilitonen als hilfreicher empfunden. Wahrgenommene soziale Unterstützung kann als Puffer bei stressinduzierten psychischen Erkrankungen dienen (Dickhäuser, Butler, & Tönjes, 2007; Döring-Seipel & Dauber, 2013). Auch dies sollte in Präventions- und Interventionsansätzen berücksichtigt werden.

Generell ist eine Konfundierung der Effekte vorstellbar: Das geschlechtsspezifische Muster der Stresswahrnehmung und -bewältigung (Hasselhorn & Nübling, 2004) trifft auf berufsspezifische Herausforderungen, was letztlich zu der beobachteten, erhöhten Beanspruchung bei weiblichen Lehrkräften führen könnte.

Limitationen der Studie

Diese Studie weist einige Limitationen auf, die bei der Interpretation der Ergebnisse beachtet werden sollten. Zum einen wurden auf der Seite der Lehramtsstudierenden ausschließlich Studierende für das Gymnasiallehramt befragt. Forschungsergebnisse belegen jedoch, dass die Schulform keinen erheblichen Einfluss auf die Beanspruchung der Lehrkräfte hat (Käser & Wasch, 2009). Weiterhin setzt sich die Vergleichsgruppe „Studierende anderer Fachrichtungen“ aus verschiedenen Fächern (z.B. Chemie, Physik, Psychologie, siehe S. 16) zusammen, was die Interpretation der Ergebnisse einschränkt. Hier könnten Stichproben gewählt werden, die sich in Merkmalen wie z.B. Anspruch im Studium oder Berufsaussicht ähneln. Aufgrund der Gewinnung und der Zusammensetzung dieser Stichprobe (anfallende Stichprobe aus Studierenden fünf willkürlich gewählter Fachrichtungen, sowie anfallende Stichprobe von Lehramtsstudierenden, Teilnahme freiwillig, ohne Vergütung) dürften jedoch im Vergleich zu den Untersuchungen mit Zufallsstichproben, für die sich Probanden freiwillig gemeldet haben oder bezahlt wurden, niedrigere Selbstselektionseffekte auftreten und zu einer höheren ökologischen Validität der Ergebnisse führen (Rothland, 2011). Weiterhin könnten für die Zielgruppe zugeschnittene bzw. speziell angepasste Messverfahren hinzugezogen werden, die studienbezogene Emotionen und Beanspruchung erfassen. Aufgrund der Vergleichbarkeit von Ergebnissen wurden in dieser Studie diese Instrumente nicht modifiziert.

Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Lehramtsstudierende und Studierende anderer Fachrichtungen zu Beginn ihres Studiums eine vergleichbare psychische Beanspruchung zeigen. Aus diesem Grund könnte zukünftige Forschung verstärkt die Vermutung über den spezifischen Verlauf der Beanspruchungs- und Belastungsentwicklung im berufsspezifischen Kontext untersuchen. Es sollte geprüft werden, in welchen Phasen der beruflichen Laufbahn und unter welchen Bedingungen sich die Beanspruchungssymptomatik der Lehrkräfte entwickelt bzw. weiter verschlechtert. Ergebnisse in diesem Bereich könnten eine gezielte Prävention der Belastungssymptomatik ermöglichen. Die

Notwendigkeit einer solchen Prävention ergibt sich aus der hohen Belastung der Lehrkräfte (Hinz et al., 2016) und der offensichtlich hohen Arbeitsanforderungen (Abele & Candova, 2007).

Abschließend stellt sich die Frage, wie gerade Lehramtsstudierende adäquat auf die Vielzahl spezifischer Anforderungen ihres Berufes vorbereitet werden können. Dabei sollten insbesondere die genannten Risikomerkmale und geschlechtsspezifischen Befunde berücksichtigt werden. Eine gezieltere Forschung an Vorbedingungen und berufsspezifischen Merkmalen könnte Möglichkeiten für Präventions- und Interventionsansätze in frühen Ausbildungsphasen liefern.

Literaturverzeichnis

- Abele, A. E., & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 107–118.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.2.107>
- Allgöwer, A., Stock, C., & Krämer, A. (2000). Wie gesund leben Studierende? In G. S. Sonntag (Hrsg.), *Gesundheitsfördernde Hochschulen: Konzepte, Strategien und Praxisbeispiele. Gesundheitsforschung* (S. 105–114). Weinheim: Juventa.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th. ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publikation.
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Barrick, M. R., Mount, M. K., & Judge, T. A. (2001). The FFM personality dimensions and job performance: Meta-analysis of meta-analyses. *International Journal of Selection and Assessment*, 9, 9-30.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann
- Becker, P. (2006). *Gesundheit durch Bedürfnisbefriedigung*. Göttingen: Hogrefe.
- Becker, R., Kortendiek, B., Budrich, B., & Lenz, I. (Hrsg.). (2004). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (1. Aufl.). Geschlecht & Gesellschaft: Bd. 35. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
<http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-99461-5>
- Bundespsychotherapeutenkammer (2015). *BPtK-Studie zur Arbeitsunfähigkeit. Psychische Erkrankungen und Krankengeldmanagement*. <http://www.bptk.de/filead->

- min/user_upload/Publikationen/BPtK-Studien/psychische_Erkrankungen_Krankengeldmanagement/20150305_bptk_austudie_psychische-erkrankungen_und_krankengeldmanagement.pdf
- Burisch, M. (2014). *Das Burnout-Syndrom*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-36255-2>
- Chan, D. W. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 15–25. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01128.x>
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout: Job stress in the human services*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf: Auswahl und Förderung* (S. 31–56). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_3
- Cramer, C., Merk, S., & Wsseöborg, B. (2014). Psychische Erschöpfung von Lehrerinnen und Lehrern.: Repräsentativer Berufsgruppenvergleich unter Kontrolle berufsspezifischer Merkmale. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7, 138–156.
- Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62–72. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.003>
- Dickhäuser, O., Buthler, R., & Tönjes, B. (2007). Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann: Zielorientierung und Einstellung gegenüber Hilfe bei Lehramtsanwärtern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 120–126. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.39.3.120>
- Dilling, H. (Hrsg.). (2005). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10 Kapitel V (F); klinisch-diagnostische Leitlinien* (5. Aufl.). Bern: Huber.

- Döring-Seipel, E., & Dauber, H. (2013). *Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält: Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf* (Bd. 4). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dritter Versorgungsbericht (2005). *Dritter Versorgungsbericht der Bundesregierung*. Berlin.
- Dückers-Klichowski, S. (2005). *Burnout bei Lehramtsanwärtern im Primarbereich*. Berlin: Logos.
- Eckert, M., Ebert, D., & Sieland, B. (2013). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulation als Aufgabe und Ziel für Lehrkräfte und Schüler. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 193–211). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_11
- Eckes, T. (2004). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In R. Becker, & B. Kortendiek, (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (1. Aufl.). Geschlecht & Gesellschaft: Bd. 35. (S. 178–189). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99461-5_20
- Erdmann, G., & Janke W. (2008). *Stressverarbeitungsfragebogen (SVF). Handanweisung* (4. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Freeman, A. (1987). The coping teacher. *Research in Education*, 38, 22–28. <https://doi.org/10.1177/003452378703800101>
- Frenzel, A., & Götz, T. (2007). Emotionales Erleben von Lehrkräften beim Unterrichten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 283–295. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.3.283>
- Freund, N., Diestel, S., & Schmidt, K.-H. (2012). Kontrollspielräume als protektive Resource bei Emotionsarbeit. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 56, 143–151. <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000079>
- Garai, J. E. (1970). Sex differences in mental health. *Genetic psychology monographs*, 81, 12–142.
- Golembiewski, R. T., Munzenrider, R., & Carter, D. (1983). Phases of progressive burnout and their work site covariants: Critical issues in OD research and praxis. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 19, 461–481. <https://doi.org/10.1177/002188638301900408>

- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Ondrack, M. (1990). A Gender-role Perspective of Coping and Burnout. *Applied Psychology*, 39, 5–27. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1990.tb01035.x>
- Greenglass, E. R. (2002). Work stress, coping, and social support: Implications for women's occupational well-being. In D. L. Nelson, & R. J. Burke (Eds.). *Gender, work stress and health*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Grund, A., Brassler, N. K., & Fries, S. (2016). The long arm of work: A motivational conflict perspective on teacher strain. *Teaching and Teacher Education*, 60, 153–163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.013>
- Hasselhorn, H. M., & Nübling, M. (2004). Arbeitsbedingte psychische Erschöpfung bei Erwerbstätigen in Deutschland. *Arbeitsmed. Sozialmed. Umweltmed*, 39, 568–576.
- Hinz, A., Zenger, M., Brähler, E., Spitzer, S., Scheuch, K., & Seibt, R. (2016). Effort-Reward Imbalance and Mental Health Problems in 1074 German Teachers, Compared with Those in the General Population. *Stress and health: journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 32, 224–230. <https://doi.org/10.1002/smi.2596>
- Hochschild, A. R. (1990). Ideology and emotion management. In T.D. Kemper (Eds.) *Research agendas in the sociology of emotions* (pp. 117–142). Albany, N Y: State University of New York Press.
- Holm-Hadulla, R. M., Hofmann, F.-H., Sperth, M., & Funke, J. (2009). Psychische Beschwerden und Störungen von Studierenden. *Psychotherapeut*, 54, 346–356. <https://doi.org/10.1007/s00278-009-0693-3>
- Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York: Basic books.
- Käser, U., & Wasch, J. (2009). *Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern: Eine Bedingungsanalyse im Schulformvergleich. Angewandte Stress- und Bewältigungsforschung*. Vol. 4. Berlin: Logos-Verlag.
- Käser, U., & Wasch, J. (2011). Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern. Eine Evaluation theoretischer Erklärungsmodelle. *Bildung und Erziehung*, 64, 325–341. <https://doi.org/10.7788/bue.2011.64.3.325>
- 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*, 26, 275–290. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>

- Korczak, D., Huber, B., & Kister, C. (2010). *Differentialdiagnostik des Burnout-Syndroms: DIMDI*.
- Kordt, M. (2015). *Gesundheitsreport 2014 – DAK*.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: Haupt.
- Krohne, H. (1996). *Angst und Angstbewältigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krohne, H. W., Egloff, B., & Schmukle, S. C. (2005). Ängstlichkeit. In H. Weber, & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 385–393). Göttingen: Hogrefe.
- Künstig, J., & Lipowski, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25, 105–114.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000038>
- Kunter, M., Baumert, J., & Blum, W. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann Verlag.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Kyriacou, C. (1980). Coping actions and occupational stress among school teachers. *Research in Education*, 24, 57–61. <https://doi.org/10.1177/003452378002400105>
- Lauth, M., & Lauth, G. W. L. (2017). Das Provokative Essay: Wo bleibt die Lehrerergesundheit? Psychische Belastungen im Lehrerberuf als Thema für den Inklusionsdiskurs. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86, 277–284.
<https://doi.org/10.2378/vhn2017.art33d>
- Laux, L., & Glanzmann, P. (1970). *Das State-Trait-Angstinventar (STAI). Deutsche Version, Manual*. Göttingen: Beltz.
- Laux, L., Glanzmann, P., Schaffner, P., & Spielberger, C. (1981). *Das State-Trait-Angstinventar. Theoretische Grundlagen und Handanweisung*. Weinheim: Beltz Test GmbH.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lehr D., Schmitz E., & Hillert A. (2008). Bewältigungsmuster und psychische Gesundheit. Eine clusteranalytische Untersuchung zu Bewältigungsmustern im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 52, 3–16.
<https://doi.org/10.1026/0932-4089.52.1.3>

- Letztel S., Beutel T., Bogner K., Kurtz T., Claus M., Schöne K., Adams J., Claus A., Riechmann-Wolf M., & Rose D.-M. (2017). *Gesundheitsbericht über die staatlichen Bediensteten im Schuldienst in Rheinland-Pfalz. Institut für Lehrergesundheits am Institut für Arbeits-, Sozial- und Umweltmedizin. Universitätsmedizin der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz.*
- Lohmann, H., Spieß, C. K., Groh-Samberg, O., & Schupp, J. (2008). *Analysepotenziale des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) für die empirische Bildungsforschung, SOEP-papers on Multidisciplinary Panel Data Research.* Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW): Berlin
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Mayr, J. (2001). Ein Lehramtsstudium beginnen? Selbsterkundungs-Verfahren als Entscheidungshilfe. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1, 88–97.
- Meißner, S. (2008). *Lehrerängste: Evaluation des Lehrer- Angst und Stress-Tests.* Diplomarbeit, Universität Regensburg. http://www.app.uni-regensburg.de/Fakultaeten/PPS/Psychologie/Lukesch/?page=front/module&dafp=forschung/abschlussarbeiten/work&id=350&f=1&id_m0=6&id_m1=3
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M., & Netz, N. (2012). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012.* 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. https://www.bmbf.de/pub/20._Sozialerhebung_2012_Langfassung.pdf
- Nerdinger, F. W. (2012). Emotionsarbeit im Dienstleistungsbereich. *Report Psychologie*, 37, 8–18.
- Nieskens B., & Müller F. H. (2009). Soll ich Lehrerin werden? Web-basierte Selbsterkundung persönlicher Voraussetzungen und Interessen. *Erziehung und Unterricht*. 1, 41–49.
- Poschkamp, T. (2008). *Lehrergesundheits: Belastungsmuster, Burnout und Social Support bei dienstunfähigen Lehrkräften.* Berlin: Logos.
- Preidel, J., Weikamp, J., & Werhand, M. (2009). *Theorie & Praxis des Lehrer Angst und Stress Test: (Lehramts-) StudentInnen & Lehrkräfte im Vergleich.* Pädagogische Psychologie und Medienpsychologie: Universität Regensburg. https://epub.uni-regensburg.de/10894/1/pwp_ss_2009_LAST-neu.pdf

- Punter, J. F., & Kubinger, K. D. (2002). Was ist aus der Kritik der „Testrezensionen: 25 einschlägige Verfahren“ geworden? *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 18, 24–33. <https://doi.org/10.1024//0170-1789.24.2.119>
- Reichl, C., Wach, F.-S., Spinath, F. M., Brünken, R., & Karbach, J. (2014). Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 85–92. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.002>
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 35–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0173-8>
- Rothland, M. (2011). Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1, 179–197. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0016-y>
- Rothland, M. (Hrsg.). (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1>
- Ruble, D. N., Gruelich, F., Pomerantz, E. M., & Gochberg, B. (1993). The role of gender-related processes in the development of sex differences in self-evaluation and depression. *Journal of Affective Disorders*, 29, 97–128. [https://doi.org/10.1016/0165-0327\(93\)90027-H](https://doi.org/10.1016/0165-0327(93)90027-H)
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelaustung und Lehrergesundheit*. Bern: Huber.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2006). Die Potsdamer Lehrerstudie. Ergebnisüberblick, Schlussfolgerungen. Vortrag im Rahmen der Abschlussveranstaltung zur Potsdamer Lehrerstudie. Verband Bildung und Erziehung Berlin. http://www.lfi-bremerhaven.de/fileadmin/user_upload/PDF/Materialien_Gesunde_Schule/07-08-20_schaarschmidt_2006.pdf.
- Schaarschmidt, U. (2009). Beanspruchung und Gesundheit im Lehrerberuf. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 605–616). Weinheim: Beltz
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. W. (2008). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster: AVEM (Standardform) AVEM-44 (Kurzform). Manual* (3. Aufl.) Frankfurt am Main: Pearson Assessment & Information.

- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt U., & Kieschke U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: Rothland M. (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*, (2. Aufl., S. 81-98). Springer: Wiesbaden.
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice*. London: Taylor & Francis.
- Schult, J., Münzer-Schrobildgen, M., & Sparfeldt, J. R. (2014). Belastet, aber hochzufrieden? *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22, 61–67.
<https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000114>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059–1069.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Sosnowsky-Waschek, N. (2013). Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 117–135). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_7
- Spielberger, C. D. (1971). *Anxiety and Behavior* (3. Aufl.). New York: Academic Press.
- Thalhammer, M., & Paulitsch, K. (2014). Burnout – eine sinnvolle Diagnose? Kritische Überlegungen zu einem populären Begriff. *Neuropsychiatrie*, 28, 151–159.
<https://doi.org/10.1007/s40211-014-0106-x>
- Toker, S., Shirom, A., Shapira, I., Berliner, S., & Melamed, S. (2005). The association between burnout, depression, anxiety, and inflammation biomarkers: C-reactive protein and fibrinogen in men and women. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 344–362. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.4.344>
- Traumlehrer - Jugendliche sagen, was wichtig ist. (2014, 15. November). *Berliner Morgenpost*. <https://www.morgenpost.de/schueler/article103962514/Traumlehrer-Jugendliche-sagen-was-wichtig-ist.html>
- Van Dick, R. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen Horrorjob und Erfüllung*. Marburg: Tectum-Verlag.
- Weber, A., Weltle, D., & Lederer, P. (2004). Frühinvalidität im Lehrerberuf: Sozial- und arbeitsmedizinische Aspekte. *Deutsches Ärzteblatt*, 101, 850–859.

- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Zapf, D., Seifert, C., Mertini, H., Voigt, C., Holz, M., Vondran, E., et al. (2000). Emotionsarbeit in Organisationen und psychische Gesundheit. In H.-P. Musahl, & T. Eisenhauer (Hrsg.), *Psychologie der Arbeitssicherheit. Beiträge zur Förderung von Sicherheit und Gesundheit in Arbeitssystemen* (S. 99–106). Heidelberg: Asanger.
- Zimmermann, F., Kaiser, J., Bernholt, A., Bauer, J., & Rösler, L. (2016). Veränderungsverläufe in Burnout-Dimensionen. Die Bedeutung personaler und sozialer Faktoren angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63, 258–277. <https://doi.org/10.2378/peu2016.art21d>

Aufgrund der präsentierten Untersuchung „Sind angehende Lehrkräfte im Studium beanspruchter als Studierende anderer Fachbereiche?“ liegt die Vermutung nahe, dass Lehrkräfte in ihrer Berufslaufbahn im Vergleich zu anderen Berufen eine andere Entwicklung ihres Beanspruchungserlebens haben.

Wenn die Lehramtsstudierenden in der frühen Phase des Professionalisierungsprozesses noch nicht beanspruchter sind als andere Studierende und die hohen Beanspruchungswerte erst in späteren Phasen der Professionalisierung wie zum Beispiel dem Masterstudium, dem Referendariat oder beim Berufseintritt zu erwarten sind, so erscheint eine Überlegung der Primärprävention berechtigt. Laut der Deutschen Gesellschaft für Nährstoffmedizin und Prävention (DGNP) e. V. geht es „bei der Primärprävention um den Erhalt der Gesundheit bzw. Vorbeugung von Krankheiten. Sie setzt ein, bevor eine Schädigung, Krankheit oder regelwidriges Verhalten eintritt und sucht nach den Ursachen und Risikofaktoren, die dazu führen könnten. Sie richtet sich an jeden gesunden Menschen“ (DGNP e. V., 2018).

Aus der Lehrergesundheitsforschung ist bekannt, dass die Selbstwirksamkeitserwartung als Schutzfaktor gegenüber negativen Beanspruchungsfolgen wie emotionale Erschöpfung, Angstzustände oder depressive Verstimmung agiert (Bengel & Lyssenko, 2012; Schmitz, 2001; Schwarzer & Hallum, 2008; Schwarzer & Schmitz, 2004).

Nichtdestotrotz sind bisher keine Interventionen bekannt, die proximal bzw. direkt die SWE fördern (Çelebi et al., 2014). Das Training „Stark in den Lehreralltag“ (StiL) fördert, eingebettet in das pädagogisch-psychologische Wissen, die lehrerspezifische Selbstwirksamkeitserwartung. Somit trägt StiL nicht nur zum Aufbau der professionsbasierten Kompetenzen, sondern auch zur günstigen Stressbewältigung im Beruf bei. Die Förderung geschieht proximal durch die vier Quellen der SWE, die Bandura definiert hat (Bandura, 1998). Darüber hinaus sind Forschungsergebnisse über Risikopersonlichkeitsmerkmale für den Lehrerberuf berücksichtigt (z. B. Becker, 2006).

Im Folgenden Teil dieser Arbeit wird das Handbuch zum Training „Stark in den Lehreralltag“ detailliert vorgestellt.

Stark in den Lehreralltag – Handbuch

Training zur Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung für Lehramtsstudierende

Warum StiL? – Ein Vorwort

Liebe Lehramtsstudierende, liebe Dozierende, liebe Leserinnen und Leser, vor Ihnen liegt das Handbuch zum Training „Stark in den Lehreralltag“ (*StiL*). Die in diesem Leitfaden beschriebene kurze Intervention sollte einen wichtigen Beitrag zur Beanspruchungsprävention werdender Lehrkräfte leisten und somit zu einer angemessenen Vorbereitung auf das berufliche Leben beitragen. Es ist ein Herzensanliegen, dass alle, die daran Interesse haben, von dem Training profitieren.

Im *StiL* wird die lehrerspezifische **Selbstwirksamkeitserwartung** (L-SWE) gestärkt. Die lehrerspezifische SWE ist die Überzeugung einer Person, schwierige und auch unbekannte Situationen im schulischen Kontext meistern zu können (Bandura, 1998). Verbunden mit dieser positiven, lebensbejahenden Grundeinstellung sind eine Reihe von Handlungs(er)folgen, welche insbesondere im Bildungsbereich wissenschaftlich belegt werden konnten (z.B. Çelebi, Krahé, & Spörer, 2014, Klusmann, Kunter, Voss, & Baumert, 2012; Schwarzer & Warner, 2014).

Der Lehrerberuf zeichnet sich durch die Vielzahl von Belastungsfaktoren aus. Dabei sind objektive und subjektive Belastungsfaktoren zu unterscheiden (siehe Abbildung 2: Modell Rudow, S. 48). Gerade die individuelle Bewertung objektiver Belastungsfaktoren bzw. die Entstehung der subjektiven Belastungsfaktoren ist von Interesse, denn es liegt in unserer Hand, deren negative Folgen auf uns zu minimieren. Um objektive Belastungsfaktoren wie zum Beispiel Disziplinprobleme oder eine breite Leistungsheterogenität im Klassenraum erfolgreich bewältigen zu können, müssen sie von den Lehrkräften als subjektiv bewältigbar eingestuft werden. Hier spielen individuelle Merkmale bzw. die **Ressourcen** einer Lehrperson eine ausschlaggebende Rolle. So werden objektive **Belastungen** zum Beispiel aufgrund der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung, des pädagogisch-psychologischen Wissens und der emotionalen Stabilität bewertet. Genau an dieser Stelle setzt das Training ein, indem es die lehrerspezifische Selbstwirksamkeitserwartung stärkt.

Aus der Forschung wissen wir heute, dass die Überzeugung, schwierige Situationen bewältigen zu können als Puffer gegenüber negativen Beanspruchungsfolgen, wie zum Beispiel **Burnout**, agiert. So sind Lehrkräfte mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung stressresistenter, schülerorientierter und zufriedener als Lehrkräfte mit niedrig ausgeprägter SWE (Schwarzer & Warner, 2014). Lehrkräfte mit einer hohen SWE gehen weniger

kritisch mit Fehlern ihrer Schülerinnen und Schüler um (Ashton & Web, 1982) und investieren mehr Zeit in die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern, die Schwierigkeiten beim Lösen von Aufgaben haben (Gibson & Dembo, 1984). Schmitz und Schwarzer (2002) haben außerdem festgestellt, dass Lehrende mit hoher SWE viel mehr Zeit in ihre Arbeit investieren. Bemerkenswert ist auch, dass die Reliabilität von Leistungsbeurteilungen, also die Genauigkeit der schulischen Noten, auch mit einer hohen SWE der Lehrkräfte einhergeht. Die positive Wirkung der L-SWE geht auch auf die Unterrichtsqualität über. Raudenbush, Bhumirat und Kamali (1992) stellten fest, dass selbstwirksamere Lehrkräfte in den Augen ihrer Schülerinnen und Schüler besser unterrichten. Weiterhin scheinen die Lehrkräfte in Bezug auf die SWE auch als Vorbilder für ihre Schülerinnen und Schüler zu fungieren. So weisen die Schülerinnen und Schüler der Lehrkräfte mit hoher SWE ebenfalls eine hohe SWE auf (Anderson et al., 1988; Ross, 1992). Also profitieren sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler von einer hohen **Selbstwirksamkeitserwartung** ihrer Lehrerinnen und Lehrer.

StiL wirkt auf die Bewertung der objektiven Belastungsfaktoren der Lehrkräfte, indem die lehrerspezifische Selbstwirksamkeitserwartung gestärkt wird. Das geschieht durch die Aktivierung der **vier Quellen der SWE** (Bandura, 1998). Deren Förderung ist im *StiL* in die Vermittlung des pädagogisch-psychologischen Wissens unter der Berücksichtigung der Persönlichkeitsmerkmale eingebettet. Erfolgreiche eigene Erfahrungen, stellvertretende Erfahrungen, verbale Überzeugungen und der emotionale Zustand sind von Bandura (1977) als Quellen der individuellen SWE identifiziert worden (siehe Kapitel: Selbstwirksamkeitserwartung). Die professionsbezogene Überzeugung schwierige Situationen meistern zu können (spezifische SWE), die Fähigkeit sich von beruflichen Aufgaben zu distanzieren und dennoch beruflich engagiert zu agieren sowie pädagogisch-psychologisches Wissen, tragen nach bisherigen Forschungserkenntnissen zum Wohlbefinden bzw. Beanspruchungserleben der Lehrkräfte bei (Klusmann & Waschke, 2018).

Die lehrerspezifische SWE lässt sich in jeder beruflichen Phase stärken (Schulte, 2008). Diese Trainingsform ist als Primärprävention für negative Beanspruchungsfolgen gedacht und an alle Lehramtsanwärter im Studium adressiert. Es soll präventiv wirken und negative berufsspezifische Beanspruchungsfolgen wie zum Beispiel **Burnout** vermeiden helfen.

Das Handbuch gibt neben einer Trainingsanleitung einen Einblick in die Entstehung, Konzeption und die theoretischen Hintergründe von *StiL*. Nach Hinweisen für die zukünftigen Trainer im ersten Kapitel, beleuchtet das zweite Kapitel die wichtigsten

empirischen und theoretischen Erkenntnisse, die bei der Entstehung und Entwicklung von *StiL* berücksichtigt wurden und auch als Wirkmechanismen für die Teilnehmenden agieren. Sowohl das Beanspruchungserleben als auch die SWE im Lehrerberuf spielen hier eine Rolle. Das Modell von Rudow (1994) erläutert, an welcher Stelle der Beanspruchungsentstehung das Training „Stark in den Lehreralltag“ wirkt. Zudem werden die **vier Quellen der SWE** nach Bandura und deren Förderung im Kontext des pädagogisch-psychologischen Wissens beleuchtet und die konzeptionellen Überlegungen der Autorinnen dargelegt. Das dritte Kapitel widmet sich anschließend den vier Trainingssitzungen. Zu jeder Trainingssitzung finden Sie einen methodischen Ablaufplan sowie eine detaillierte Sitzungsbeschreibung [und dazugehörige Arbeitsblätter im Anhang]. Außerdem sind hier Autorenempfehlungen sowie Erfahrungswerte der Trainer und Teilnehmenden implementiert. Diese Materialien ermöglichen für jeden Dozierenden die Durchführung des Trainings. Das vierte und letzte Kapitel über die Wirksamkeit des Trainings „Stark in den Lehreralltag“ rundet das Handbuch ab. Im Glossar finden Sie Erläuterungen zu ausgewählten Begriffen, die sich durch fette Lettern vom Text abheben.

Hinweise für die Trainer

Wer sollte *StiL* leiten?

Das Training wurde auf der Grundlage psychologischer Forschungsergebnisse unter Berücksichtigung der systemischen Orientierung und psychotherapeutischer Techniken konzipiert und evaluiert. Aus diesem Grund ist es empfehlenswert, dass *StiL* von Trainerinnen und Trainern mit psychologischer Berufsausbildung (z. B. Psychologinnen und Psychologen, Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten) durchgeführt wird.

Eine grundlegende Voraussetzung für den Trainingseffekt ist eine offene und vertrauensvolle Atmosphäre während der Sitzungen. Das Wohlbefinden der Teilnehmenden sollte dabei stets im Blick behalten werden. Dies kann durch aktives Zuhören und Nachfragen bei den Feedback-Runden, aber auch durch eine positive Fehlerkultur bei der Besprechung der Arbeitsaufträge, durch **kooperatives** und **dialogisches Lernen** innerhalb des Teilnehmerkreises und den Hinweis auf persönliche Bedürfnisse erreicht werden, was vor allem bei dem Trainingsbaustein "**Coping**" zum Tragen kommt. Ressourcen-, Lösungs- und Teilnehmerorientierungen sowie eine positive Fehlerkultur stellen aus Autorensicht neben den Inhalten einen eigenen Interventionsteil dar.

Hierdurch kommt eine weitere Anforderung auf den/die Trainer/in zu. Deshalb wird innerhalb dieses Handbuchs neben der puren Vermittlung der Trainingsinhalte immer wieder auf die Ressourcen-, Lösungs- und Teilnehmerorientierung sowie eine positive Fehlerkultur eingegangen. Leider wird gerade im schulischen Kontext immer wieder von der defizitorientierten Sicht berichtet, aus der ein Einzelgängertum der Lehrkräfte (individualistisches Berufsverständnis) resultiert (vgl. Gräsel, Fußangel, & Pröbstel, 2006; Kanders & Rösner, 2006; Steinert et al., 2006). Lehramtsstudierende messen der kollegialen Kooperation und Unterstützung jedoch eine große Bedeutung bei (Rothland, 2009) und es steht fest, dass diese Einstellung im weiteren beruflichen Werdegang beibehalten und in die Praxis überführt werden sollte, weil langfristig damit eine positive professionelle und persönliche Entwicklung verbunden sind.

Eine positive Fehlerkultur und eine verstärkte **Ressourcenorientierung** werden bei Befragungen von Lehramtsanwärtern häufig genannt, wenn es um Wünsche bei der Ausbildungsveränderung geht (Dietrich, 2014; Rots et al., 2007). Zusammenfassend ist es aus den oben genannten Gründen wichtig, eine offene Kommunikationskultur zu etablieren und zu unterstützen.

Wer sollte an StiL teilnehmen?

Das Training wurde im primärpräventiven Bereich durchgeführt und evaluiert. Aufgrund unserer bisherigen Erkenntnisse über das Belastungserleben der Lehramtsstudierenden (Rothland, 2011; Schaarschmidt, 2005) ist daher die Empfehlung, die Intervention den Lehramtsstudierenden aller Schulformen im Bachelor- und im Masterstudium anzubieten. Das Training wurde im Rahmen eines Pflichtseminars im Fach Psychologie in Bildungswissenschaften durchgeführt, was keinen zusätzlichen zeitlichen Aufwand für alle Beteiligten bedeutete. Somit wurde auch das Problem umgegangen, dass sich die Studierenden selbst als „bedürftig“ einschätzen und proaktiv anmelden müssen.

Wie viel Zeit sollte man einplanen?

Das Training besteht aus vier Präsenzsitzungen zu je 1,5 Stunden und ist inhaltlich sehr kompakt gehalten. Das bedeutet für den Trainingsleiter, dass dieser sich im Vorfeld mit dem Handbuch, den dazugehörigen Arbeitsblättern und den zu Grunde liegenden theoretischen Konstrukten auseinandersetzen sollte. Profitieren könnte er hierbei von der Zusammenarbeit mit einer Person, die dieses Programm bereits durchgeführt hat oder über eine umfassende Lehrerfahrung verfügt.

Zu welcher Zeit im Semester sollte das Training durchgeführt werden?

Der intensive Erfahrungsaustausch und die gewünschte Reflexion der Trainingsinhalte verlangt den Teilnehmenden eine nicht zu unterschätzende Offenheit gegenüber sich selbst und der Gruppe ab. Um eine entsprechende Arbeitsatmosphäre zu schaffen, ist es deshalb von Vorteil, wenn sich die Studierenden kennen und beispielsweise innerhalb eines Seminars bereits zusammengearbeitet haben. Darum wird empfohlen, das Programm z. B. gegen Semestermitte innerhalb einer Seminarreihe zu platzieren.

Theoretische Grundlagen des Trainings

Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf

Lehrerinnen und Lehrer sind in ihrem Berufsalltag vielfältigen Belastungen ausgesetzt, die zu körperlichen Beschwerden, aber auch zu mentalen und psychosomatischen Problemen führen können (Bundespsychotherapeutenkammer, 2015). Die Folgen sind sowohl für die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler und Eltern, als auch für die Wirtschaft dramatisch (Cramer, Merk, & Wesselborg, 2014; Letzel et al., 2017; Weber, Weltle, & Lederer, 2004). Die Zunahme krankheitsbedingter Frühpensionierungen rückt in jüngerer Zeit die Gesundheit und Gesunderhaltung der Lehrkräfte in den Fokus der Forschung. Nicht erst Lehrerinnen und Lehrer im aktiven Schuldienst, sondern bereits Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter zeigen hohe Beanspruchungswerte und die daraus resultierenden Erkrankungen. Der Berufsstart wird oft als "Praxischock" erlebt, der mit erhöhten Anspannungs- und Stresslevels einhergeht.

Störendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern, die Klassengröße und das Unterrichten selbst werden von den Lehrkräften als berufliche **Belastungen** identifiziert. Durch fehlende oder kaum standardisierte Routinen wird der Berufsalltag von den neuen Lehrkräften oft als unkontrollierbar erlebt. Die Planung und Durchführung von Unterricht ist ein Prozess, bei dem eine Reihe von Perspektiven, Zielen und Interessen zu integrieren sind (Baumert & Kunter, 2011). Trotz sorgfältiger Vorbereitung bleibt der Verlauf von Unterricht aber aufgrund des interaktiven und dynamischen Charakters immer vom Verhalten der Schülerinnen und Schüler in der konkreten Unterrichtssituation abhängig. Wie beim Unterrichten ein Erfolg erzielt werden kann, bleibt häufig unklar.

Fachliches und fachdidaktisches Wissen und Können sind für die Bewältigung beruflicher Anforderungen essentiell (Baumert & Kunter, 2006; Frey, 2014; Rothland &

Klusmann, 2016). Enge Zusammenhänge zwischen erfolgreicher Bewältigung von beruflichen Anforderungen mit professionsbezogenen Überzeugungen und selbst-regulatorischen Fähigkeiten (Baumert & Kunter, 2006; Rauin, 2007) sowie dem pädagogisch-psychologischen Wissen z.B. über Klassenführung oder Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler (Dicke et al., 2014) sind ebenfalls belegt.

Selbstwirksamkeitserwartung

Selbstwirksamkeitserwartung – Eine Begriffserklärung und Abgrenzung. Das auf der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1977) basierende Konstrukt der **Selbstwirksamkeitserwartung** (im Folgenden SWE; engl. perceived self-efficacy), beschreibt „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer & Warner, 2014, S. 662) und wird aus diesem Grund auch Kompetenzerwartung genannt. Es handelt sich bei der SWE demzufolge um die persönliche Einschätzung zukünftige Anforderungssituationen, aufgrund eigener Kompetenzen und **Ressourcen** erfolgreich zu bewältigen – nicht jedoch um die objektive bzw. tatsächliche Fähigkeit der Anforderungsbewältigung (Schmitz, 2000). Charakteristische Attribute von SWE bzw. selbstwirksamer Aussagen sind ihre Zukunftsorientierung und ihr stetiger Selbstbezug der Kompetenzüberzeugung. Auf diesen Charakteristika basierend, kann die SWE eindeutig zu ähnlichen Konstrukten wie der Handlungsergebniserwartung abgegrenzt werden (Bandura 1997; Schwarzer & Schmitz, 2004; Zimmermann & Cleary, 2006). Eine typisch selbstwirksame Formulierung wäre beispielsweise: „Ich bin sicher, dass ich den ganzen Abend eisern arbeiten kann, auch wenn andere mich zum Fernsehen einladen“ (Schwarzer & Warner, 2014, S. 663).

Die der SWE zugrundeliegende, sozial-kognitive Theorie nach Bandura (1977) versteht menschliches Wirken und Handeln als ein Zusammenspiel zwischen persönlichen Faktoren, wie z.B. Kognitionen, Emotionen, Verhalten und Umweltfaktoren. Aufgrund ihres großen Einflusses auf kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse, wird der SWE eine Schlüsselrolle im Entstehungsprozess von menschlichem Wirken und Handeln zugesprochen (Bandura, 1986; Schwarzer & Schmitz, 2004). Die SWE besitzt insbesondere auf Selbstregulierungsprozesse und auf die persönliche Einschätzung von Anforderungssituationen einen großen Einfluss, was sich wiederum maßgeblich auf z.B. Lernen und Leistung, psychisches und körperliches Wohlbefinden, sowie auf die allgemeine Berufs- und Lebenszufriedenheit auswirkt (Baumert & Kunter 2011; Döring-

Seipel & Dauber, 2013). Menschen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung zeichnen sich demzufolge durch eine Reihe von Charakteristika aus. Dazu gehören größere Anstrengung bzw. Ausdauer, effektiveres Arbeitszeitmanagement, bessere Leistung, höhere Anforderungen, günstigere **Ursachenzuschreibung** für Erfolg und Misserfolg, sowie eine allgemein erfolgreichere Bewältigung des Alltags (Dicke et al., 2014; Frey, 2014; Schmitz, 2000; Schwarzer & Warner, 2014).

Auch die Gesundheit wird durch ein hohes Maß an **Selbstwirksamkeit** nachhaltig positiv beeinflusst (Bandura, 1997). Selbstwirksamkeit führt nämlich nicht nur zu einer allgemein optimistischeren Interpretation von Ereignissen und dadurch zu subjektiv geringerem **Stressempfinden** (Schmitz, 2000), sondern auch zu einem proaktiven und innovativen Umgang mit Anforderungssituationen. Dieser erhöht wiederum die Ausdauer im Umgang mit Anforderungen und schwächt bzw. verhindert gleichzeitig negative Emotionen (Döring-Seipel & Dauber, 2013; Schwarzer & Warner, 2014).

Selbstwirksame Menschen zeichnen sich im gesundheitlichen Kontext demzufolge besonders durch ein effizienteres Ressourcenmanagement, eine gesündere Anforderungseinschätzung und weniger gesundheitsschädliche Erfolgs- bzw. Misserfolgsattributionen aus (Schmitz, 2000). Zudem konnte durch aktuelle Forschungen eine Unvereinbarkeit von hoher SWE mit **Burnout** festgestellt werden (Schwarzer & Warner, 2014). Aus diesen Gründen kann ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit als gesundheitliche Ressource und **protektiver Faktor** für die Gesundheit angesehen werden (Döring-Seipel & Dauber, 2013; Schulte, 2008).

Ebenen und Geltungsbereiche der Selbstwirksamkeit. Hinsichtlich der individuellen Ausprägungen von Selbstwirksamkeit lassen sich verschiedene Ebenen und Geltungsbereiche der SWE feststellen. Diese werden im Folgenden näher betrachtet und ihre Relevanz für den Aufbau und die Durchführung des Trainings dargelegt.

Es wird zwischen individueller und kollektiver Ebene der SWE unterschieden. Eine individuelle SWE bezieht sich lediglich auf eine einzelne Person, während die kollektive SWE die Selbstwirksamkeit einer Gruppe widerspiegelt, die zwar aus der Koordination und Kombination der **Ressourcen** der Gruppenmitglieder besteht, aber gleichzeitig über die Addition der individuellen Ressourcen weit hinausgeht (Schwarzer & Warner, 2014). Ein Beispiel hierfür stellt das SWE-Potential eines Lehrerkollegiums einer Schule dar, welches einerseits aus vielen individuellen SWE der Lehrkräfte besteht, aber gleichzeitig als eine kollektive SWE wirksam wird. Diese könnte sich beispielsweise folgendermaßen

ausdrücken: „Ich bin davon überzeugt, dass wir als Lehrer gemeinsam für pädagogische Qualität sorgen können, auch wenn die **Ressourcen** der Schule geringer werden sollten“ (Schwarzer & Schmitz, 1999). Das Training *Stil* geht lediglich auf die individuelle SWE der Studierenden aktiv ein, wobei dies Auswirkungen auf die kollektive SWE nicht ausschließt.

Selbstwirksamkeitserwartung kann außerdem in unterschiedliche Geltungsbereiche unterteilt werden. Man unterscheidet hierbei zwischen allgemeiner und spezifischer SWE, wovon sich letztere noch einmal in bereichs- und situationsspezifische SWE differenzieren lässt (Schmitz, 2000; Schwarzer & Warner, 2014). Die allgemeine SWE beschreibt die Einschätzung der generellen Lebensbewältigungskompetenz (Schwarzer & Warner, 2014), während die spezifische SWE die Einschätzung der Bewältigungskompetenz in bestimmten Lebensbereichen bzw. konkreten Situationen darstellt (Schmitz, 2000). Bereichsspezifische SWE lassen sich z.B. im schulischen Kontext in Form von Lehrer- und Schüler-SWE finden, beispielsweise in Form dieser konkreten, selbstwirksamen Schüler-Aussage: „Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstrenge.“ (Schwarzer & Satow, 2003, S. 173). Vorteile einer spezifischen Erfassung der SWE stellen die guten Verhaltensvorhersagen dar, die auf Grund von spezifischen SWE gemacht werden können, weshalb Bandura (1997) den Anspruch erhob, SWE immer so spezifisch wie möglich zu erfassen (Schmitz, 2000). Eine allgemeine Erfassung der SWE lässt jedoch eine bessere Generalisierbarkeit der SWE zu. Im Folgenden wird nun die spezifische Lehrer-SWE näher erläutert und ihre Relevanz für das entwickelte Training dargelegt.

Lehrer-Selbstwirksamkeit. Bei der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung handelt es sich um eine spezifische SWE im schulischen Kontext, welche die Überzeugung von Lehrerinnen und Lehrern darstellt, lehrkraftspezifische Anforderungen trotz Hindernissen erfolgreich bewältigen zu können (Schwarzer & Warner, 2014). Eine konkrete Formulierung stellt das folgende Beispiel dar: „Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den Stoff zu vermitteln“ (Schmitz, 2000, S. 20). Lehrkräfte mit einer hohen Lehrer-SWE zeichnen sich in Bezug auf ihre Gesundheit durch höhere Zufriedenheit im Beruf aus, sowie durch ein geringeres berufliches Belastungsempfinden und allgemein bessere **psychische** und **physische Gesundheit** (Schulte, 2008; Schwarzer & Warner, 2014). Auch der Unterricht und das Schülerverhalten können durch die Lehrer-SWE nachhaltig beeinflusst werden. Es wurde in diesem Zusammenhang aufgezeigt, dass

selbstwirksame Lehrkräfte allgemein besser gelingende Lehrmethoden für den Unterricht wählen, innovativeren sowie reflektierten Unterricht entwickeln, und sich besser um Lernprobleme von Schülerinnen und Schülern kümmern, um nur einige wenige Beispiele zu nennen (Schwarzer & Warner, 2014). Lehrkräfte mit einer ausgeprägten Lehrer-SWE erzielen dadurch sowohl höhere Leistung und **Motivation** als auch eine gesteigerte **Selbstwirksamkeitserwartung** ihrer Schülerinnen und Schülern (Schwarzer & Warner, 2014). Diese positiven Auswirkungen auf den Unterricht und das Schülerverhalten können wiederum als Voraussetzung für den verbesserten Gesundheitszustand von Lehrerinnen und Lehrern mit hoher Lehrer-SWE verstanden werden.

Da die Lehrer-SWE genauso wie die allgemeine SWE starken Einfluss auf die **psychische** und **physische Gesundheit** von Lehrerinnen und Lehrern nehmen und ebenso als gesundheitlicher Schutzfaktor zu verstehen sind, gilt es im Rahmen eines Förderprogramms von Lehrerergesundheit durch die Ressourcensteigerung von Selbstwirksamkeitserwartung, sowohl die allgemeine als auch die berufsspezifische Lehrer-SWE zu berücksichtigen (Schwarzer & Warner, 2014). Eine Förderung der Lehrer-SWE innerhalb des Trainings scheint außerdem besonders sinnvoll, da so einerseits besser auf Spezifika des Lehrberufs eingegangen werden kann und andererseits die Lehrer-SWE zu einem sehr frühen Entwicklungszeitpunkt, nämlich bereits während des Studiums, beeinflusst wird.

Quelle der Selbstwirksamkeitserwartung. Nach Bandura (1997) gibt es vier Quellen, die sich der Beeinflussung und Stärkung der SWE dienlich erwiesen haben. Im Folgenden werden diese Quellen ihrer Einflussstärke nach sortiert näher erläutert (Schwarzer & Warner, 2014).

1. Eigene erfolgreiche Erfahrungen. Bei direkten Erfahrungen (engl. mastery experiences) handelt es sich um die effektivste Einflussmöglichkeit auf die SWE. Erfolgreiche Erfahrungen in schwierigen Anforderungssituationen, die das Individuum aufgrund eigener **Handlungskompetenzen** erlebt, führen zu der Zuversicht, ähnliche Situationen in Zukunft ebenfalls erfolgreich bewältigen zu können und somit zu einer Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung (Schmitz, 2000; Schwarzer & Warner, 2014).

2. Stellvertretende Erfahrungen. Die zweitwichtigste Quelle von SWE stellen **stellvertretende Erfahrungen** (engl. vicarious experiences) dar, die durch Beobachtungen

von Verhaltensmodellen gewonnen werden können. Aus diesem Grund nennt Bandura (1997) dies auch Modelllernen. Eine Steigerung der **Selbstwirksamkeit** erfolgt demnach durch das Beobachten eines anderen Individuums bei der erfolgreichen Bewältigung einer Anforderungssituation aufgrund eigener Kompetenzen. Das beobachtende Individuum muss sich hierfür jedoch mit seinem Modell identifizieren können, z. B. aufgrund ähnlicher Attribute, wie z. B. dem gleichen Alter (Schmitz, 2000; Schulte, 2008).

3. Verbale Überzeugung. Diese Quelle beeinflusst die SWE durch **verbale Überzeugung** bzw. Überredung (engl. verbal persuasion). Das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen wird durch Aussagen, wie z. B. „Du schaffst das!“, hervorgerufen. Eine solche Überzeugung kann entweder durch das Individuum selbst erfolgen, oder durch eine vom Individuum für diese Situation glaubhaft empfundene Person. Aus zweierlei Gründen handelt es sich bei verbaler Überzeugung jedoch nur um die dritteffektivste Möglichkeit zur Beeinflussung von SWE. Erstens kann die verbale Überzeugung durch eine als nicht glaubhaft empfundene Person sogar zum Sinken der SWE führen, und zweitens ist die SWE durch verbale Überzeugung maßgeblich von anschließendem Erfolg bzw. Misserfolg abhängig. Eine erhöhte SWE aufgrund verbaler Überzeugung bleibt demnach nur bis zum ersten darauffolgenden Misserfolg erhöht. Beispiele für verbale Überzeugung, welche zu einer Steigerung der **Selbstwirksamkeit** führen, stellen sowohl Coaching als auch Psychotherapien dar (Jerusalem & Schwarzer, 2002; Schulte, 2008).

4. Wahrnehmung eigener Gefühlszustände. Physiologische und emotionale Reaktionen auf eine Anforderungssituation können die Beurteilung der persönlichen Bewältigungskompetenz maßgeblich mitbestimmen. Die subjektive Ursacheneinschätzung für die erfolgte Gefühlsregung bewirkt dementsprechend die Einschätzung der persönlichen Kompetenz. Erlebt ein Individuum beispielsweise Schweißausbrüche und erhöhten Pulsschlag während einer Anforderungssituation, hängt die SWE davon ab, ob er dies als Zeichen mangelnder Kompetenz deutet oder als Teil natürlicher Aufregungsanzeichen, die durchaus positive Effekte haben können (Jerusalem & Schwarzer, 2002).

Persönlichkeitsmerkmale und Beanspruchungsmodel nach Rudow

Aus der Forschung ist bekannt, dass Persönlichkeitsmerkmale wie Neurotizismus, Extraversion und Verträglichkeit einen Einfluss auf das Beanspruchungserleben, die

Berufszufriedenheit und die Wahl der Stressbewältigungsstrategien ausüben (Cramer & Binder, 2015; Klusmann et al., 2012; Klusmann & Waschke, 2018).

Lazarus (1999) unterscheidet zwischen *Problem-* und *Emotions-fokussierender Stressbewältigung*. Je nach Zielorientierung richten sich Personen entweder auf die Lösung eines Problems oder auf die Emotionsregulation aus. Ob die Bewältigung gelungen bzw. misslungen ist, zeigt das nachfolgende Wohlbefinden bzw. die verstärkte Stressreaktion. Bewältigungsstrategien, die das Stresserleben erhöhen, führen nicht selten zu chronischem Stress und sind sowohl in der Situation **dysfunktional** als auch langfristig gesundheitsgefährdend (Lehr, Schmitz, & Hillert, 2008). Diese Fehlbeanspruchung führt unter anderem zu inadäquaten Formen der Stressregulation wie Zynismus (König, Rothland, & Schaper, 2018; Leiter & Maslach, 2001). Daher scheint die Fähigkeit zu einer **funktionalen**, Problem-fokussierenden **Stressbewältigung** zentral für die Prävention von negativen Beanspruchungsfolgen.

Für Lehramtsstudierende untersuchten Künsting und Kollegen den Zusammenhang zwischen Persönlichkeitseigenschaften und der Anforderungsbewältigung (Künsting, Billich-Knapp, & Lipowsky, 2012). Sie konnten zeigen, dass sich in den ersten Semestern des Lehramtsstudiums eine Diagnostik der Persönlichkeit lohnt, da bereits der Studienbeginn ausreichend hohe **Belastungen** auslösen kann und es adäquater, individueller Bewältigungsstrategien bedarf.

Das Rahmenmodell nach Rudow (1994) zeigt, wie subjektive Belastungen entstehen und welche Auswirkung sie auf eine Person haben (vgl. Abbildung 2).

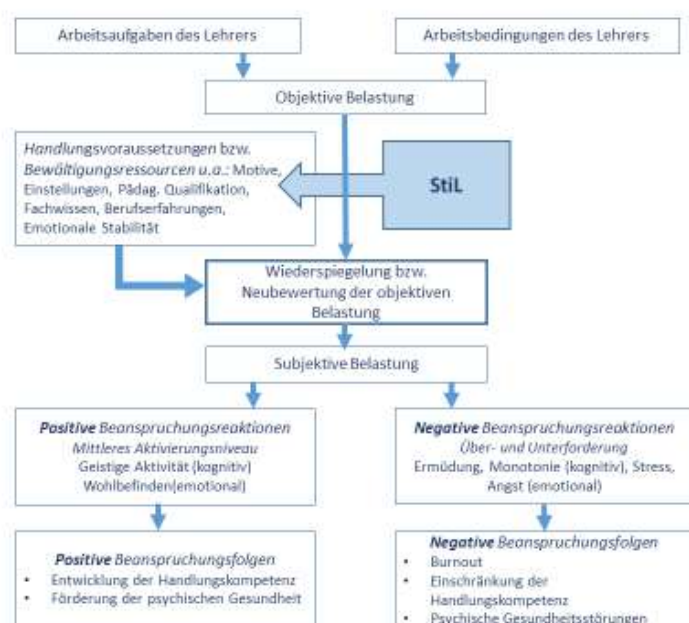


Abbildung 2. Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung und Trainingsintention, modifiziert nach Rudow (1994).

Das Modell beschreibt den Weg von der *objektiven Belastung* einer Lehrkraft bis zu den *positiven* oder *negativen Beanspruchungsfolgen*. *Objektive* Belastungen werden aufgrund der intrapersonellen **Ressourcen** und Voraussetzungen individuell erlebt, woraus sich nach Rudow (2000) die *subjektive Belastung* ergibt. So werden *objektive Belastungen* durch *Handlungsvoraussetzungen* bzw. *Bewältigungsressourcen* wie Einstellungen, pädagogische Erfahrung, das Fachwissen und die **Selbstwirksamkeitserwartung** *widergespiegelt* bzw. *neu bewertet*.

Werden die Handlungsmöglichkeiten als ausreichend wahrgenommen, kann die subjektive **Belastung** erfolgreich bewältigt werden. *Beanspruchungen* sind Folgen einer Belastung auf Personenebene. In diesem Modell werden kurzfristige *Beanspruchungsreaktionen* und langfristige *Beanspruchungsfolgen* unterschieden. Dabei differenziert Rudow zwischen positiven und negativen Beanspruchungsreaktionen und -folgen. Positive Beanspruchungsreaktionen z.B. hohe kognitive Aktivität und hohes Wohlbefinden treten dann auf, wenn eine Person eigene Handlungsmöglichkeiten als ausreichend wahrnimmt, um die anstehende Aufgabe mit eigener Anstrengung erfolgreich zu bewältigen. Das führt langfristig zu positiven Beanspruchungsfolgen wie Förderung von Kompetenzerleben und **psychischer Gesundheit**. Wird aber die anstehende Aufgabe als über- oder unterfordernd wahrgenommen, so treten negative **Beanspruchungsreaktionen** und -folgen auf. Stresssymptome, Angst, Ärger und Depressivität manifestieren sich unter anderem in Beanspruchungsfolgen, wie z.B. dem **Burnout-Syndrom**.

Die Bewertungsphase der Handlungsvoraussetzung ist entscheidend für die Belastungsbewertung und daraus resultierendes Beanspruchungserleben (Rudow, 2000). Das entwickelte Training *StiL* setzt genau an dieser Stelle an (vgl. Abbildung 2). Innerhalb der Trainingskonzeption ist die Stärkung der SWE zentral.

Konzeptionelle Überlegungen

Selbstmanagement Ansatz (Kanfer). Das Programm „Stark in den Lehreralltag“ wurde entwickelt, um Studierende nachhaltig für den Einstieg in den Lehrerberuf zu stärken. Das Training baut auf dem Grundgedanken des Selbstmanagement-Ansatzes von Kanfer (2006) auf. Demnach wird menschliches Verhalten durch drei Determinanten bestimmt: i. den Einwirkungen aus der externen Umwelt (berufliche Bedingungen,

partnerschaftliche Situationen), ii. den kognitiven Prozessen und Inhalten (Denken, Wahrnehmen, Bewerten; Ziele, Wünsche und Pläne) und iii. von den genetischen, biologischen und physiologischen Prozessen (Endokrine Steuerungsmechanismen; akute Infektionen, Fieber; Einfluss von Substanzen wie Medikamente, Alkohol).

Alle drei Bereiche stehen in Verbindung zueinander. Dabei liegt der Schwerpunkt im Selbstmanagement-Ansatz auf der zweiten Determinante, den kognitiven Prozessen einer Person. Das sind diejenigen Variablen, bei denen die Person von äußeren und biologischen Einflüssen am wenigsten abhängig ist und deshalb eine aktive Rolle einnehmen kann (Kanfer, Reinecker, & Schmelzer, 2012). Aufgrund dessen ist nach dem Selbstmanagement-Ansatz das Ziel des Trainings, die Autonomie und **Selbstregulation** der werdenden Lehrkräfte positiv zu beeinflussen (Kanfer, Reinecker, & Schmelzer, 2012).

Spiralförmiges Curriculum. Im Rahmen des Trainings werden in jeder Sitzung folgende Themenblöcke angesprochen: **Eigene erfolgreiche Erfahrungen** (1. Quelle der SWE), **verbale Überzeugungen** (3. Quelle der SWE) und **körpereigene Erregungen** (4. Quelle der SWE) sowie die personellen **Ressourcen** eingebettet in pädagogisch-psychologisches Wissen. Schrittweise werden die Teilnehmenden an das Thema zunächst mit Fremdbeispielen herangeführt, dann tauschen sie sich darüber aus und analysieren die Fallbeispiele in Einzel- und Gruppenarbeit. Die zweite Quelle der SWE „**Stellvertretende Erfahrungen**“ wurde als ein didaktischer Teil in die Übungen implementiert. Die Teilnehmenden setzen sich zum Beispiel mit Fallvignetten oder Protokollen aus dem Schulalltag auseinander, in denen die Vorbilder agieren. Außerdem nehmen sie an dem angeleiteten Austausch nach den Übungen teil und lernen so die Perspektiven ihrer Vorbilder kennen, analysieren sie und adaptieren sie für sich selbst. Im nächsten Schritt werden Aufgaben mit Selbstbezug gelöst und eigene Verhaltensweisen analysiert und reflektiert. So ist es den Teilnehmenden möglich sich mehrmals auf jeweils höherem Verarbeitungsniveau bzw. Lernzielebene mit berufsbezogenen Einstellungen, Verhaltensweisen, Persönlichkeitsmerkmalen etc. in differenzierter Form auseinanderzusetzen. Auf dieser Grundlage ist kritisches Reflektieren von eigenen berufsspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der nächste logische Schritt in diesem Aufbau und wird von den Teilnehmenden sehr gut angenommen. Somit wird die Grundlage für die Veränderung geschaffen.

Instruktionale Prinzipien. Um die Teilnehmenden in den Reflexions- und Veränderungsprozessen zu unterstützen, wurden verschiedene instruktionale Prinzipien berücksichtigt. Das **problembasierte Lernen**, ermöglicht durch die Bearbeitung authentischer schulalltagsspezifischer Fallvignetten, Protokolle und Transkripte aus dem Schulalltag einen raschen Einstieg in die neue Thematik und wirkt sich positiv auf die **Motivation** und Akzeptanz der Teilnehmenden aus. Dadurch ist eine intensive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten gesichert und eine Voraussetzung für den Lerneffekt und nachfolgende Prozesse wie kritische Reflexion und mögliche Einstellungsänderung geschaffen.

Da in diesem Training der Austausch und die Etablierung der Austauschkultur im Lehrerkollektiv einen hohen Stellenwert haben, wurden die Gruppenübungen im Sinne des **kooperativen Lernens** gestaltet. Neue Inhalte zusammen zu erarbeiten und sich gegenseitig zu unterstützen sollte dabei das Ziel sein. Dadurch werden sowohl fachliche als auch soziale Kompetenzen gefördert (Green & Green, 2005) wie zum Beispiel in der Übung zur Leistungsbeurteilung in der ersten Sitzung. Um die eigenen Reflexionsprozesse der Teilnehmenden zu fördern, wurde außerdem das Prinzip des **dialogischen Lernens** verwendet, in dem die Perspektiven der Anderen in Betracht gezogen und analysiert werden. Dies wurde in angeleiteten Diskussionen in jeder Sitzung umgesetzt.

Weiterhin ist die kognitive Modellierung ein wichtiges Lernprinzip dieses Trainings. Gedankengänge und Gefühlsabfolgen werden verbalisiert, um Lernende daran teilhaben zu lassen mit dem Ziel eigene Gedankenmuster zu erkennen, zu analysieren und gegebenenfalls zu modellieren (Übungen mit diesem Prinzip: **Coping-Strategien** Frau L.; Flaschenübung)

Förderung der Lehrer-SWE im StIL

Pädagogisch-Psychologisches Wissen zählt zu einem der bedeutsamen Faktoren, der sich maßgeblich auf das Wohlbefinden der Lehrpersonen auswirkt und bietet einen geeigneten Rahmen für die Stärkung der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. Eine Modellierung der SWE ermöglichen die **vier Quellen der SWE** nach Bandura (Bandura, 1998). Im Training „StIL“ werden allgemeine Persönlichkeitsmerkmale der Teilnehmenden berücksichtigt. Dadurch wird zum Beispiel die Identifizierung eigener persönlichkeitsmerkmalbasierter **Ressourcen** und die Entwicklung individueller persönlichkeitsangepasster Coping-Strategien möglich.

Die vier Quellen der SWE nach Bandura (1998) bieten vielfältige und vielversprechende Möglichkeiten, das Autonomieempfinden zu verstärken und die **Selbstregulation** zu erhöhen. Sie bilden deshalb die Basis in der Trainingskonzeption. Dabei wurde berücksichtigt, dass Novizen besonders stark von der zweiten SWE-Quelle, d.h. vom **Modellernen** profitieren (Tschannen-Moran, 2007). Die Förderung der Quellen wurde in professionsbasierte Aufgabenbereiche nach Schulte (2008) implementiert (beispielsweise **Coping** und Unterrichten), welche lehrerspezifische berufliche Standards abbilden.

Für das Training wurden zusätzlich Forschungsergebnisse zur Analyse von Stressbewältigungsstrategien berücksichtigt. Der zentrale Mechanismus dabei ist die Kontrollierbarkeit der **Belastung** (Folkman & Moskowitz, 2004; Ng, Sorensen, & Eby, 2006). Es konnte gezeigt werden, dass eine günstige **Ursachenzuschreibung** wesentlich dazu beiträgt, die Belastung als kontrollierbar einzustufen (Lauth & Lauth, 2017; Van Dick et al., 1999). Deshalb bildeten die Theorie der Ursachenzuschreibung und Attributionsschemata sowie praktische Übungen dazu einen der Trainingsbausteine. Ergänzend und unterstützend wurden die Prädiktoren für **Burnout** (Käser & Wasch, 2009) herangezogen. Dabei wurde der Zusammenhang zwischen Ursachenzuschreibung, **positiver Selbstinstruktion** und Coping-Maßnahmen im Sinne der aktiven Bewältigung und Burnout-Prävention berücksichtigt.

Ein weiteres wesentliches und individuelles Element des Trainings bildete die Auswertung der eigenen Persönlichkeitsmerkmale im Sinne der "Big Five". Emotionale Instabilität (Neurotizismus) trägt erheblich zu Belastungsauswirkungen wie emotionaler Erschöpfung und psychosomatischen Beschwerden bei (Käser & Wasch, 2009; Klusmann & Rothland, 2016). Deshalb ist Neurotizismus als Risikofaktor für die Berufsgruppe der Lehrkräfte bei der Trainingskonzeption aufgenommen worden. Den Studierenden wurden die Persönlichkeitsmerkmale im Sinne der Big Five und deren Auswirkung auf die Wahrnehmung, ihre Interpretation und das Verhalten vorgestellt. Auf Wunsch erhielten sie außerdem die Information über die Ausprägung der eigenen Persönlichkeitsmerkmale. Mit deren Hilfe konnten sie viele Übungen mit Blick auf ihr eigenes Wissen und Verhalten bearbeiten, ihre eigenen Stressbewältigungsstrategien überprüfen und an ihre Persönlichkeitsmerkmale anpassen. Abbildung 3 zeigt schematisch die oben beschriebenen, dem Training zugrundeliegenden Wirkmechanismen.

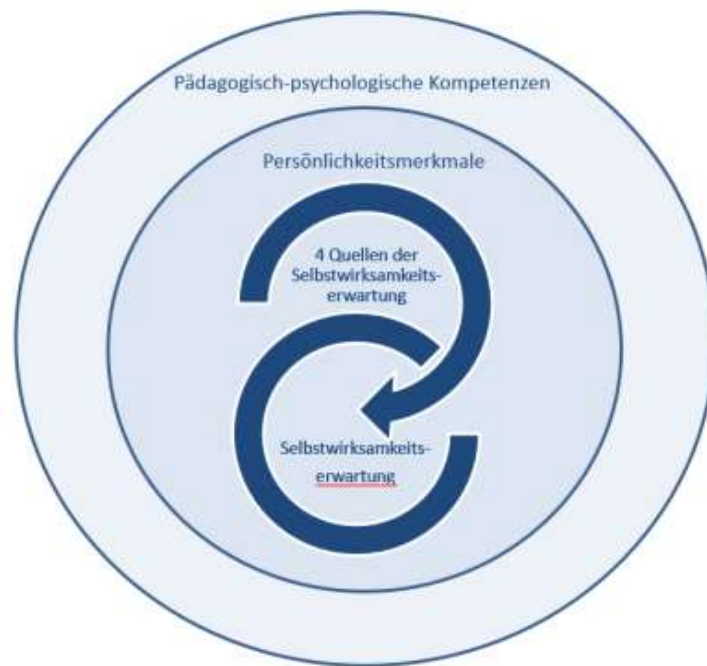


Abbildung 3. Modell der wirkenden Faktoren im Training "Stark in den Lehreralltag".

Die SWE wird im Training „Stark in den Lehreralltag“ (StiL) durch die Beeinflussung der **vier Quellen der SWE** nach Bandura (1997) eingebettet in pädagogisch-psychologisches Wissen gestärkt. Die Berücksichtigung der allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale ermöglicht die individuelle Differenzierung bei der Wahl der Förderungsstrategien jeder Quelle. Bei **der ersten Quelle der SWE** „*Eigene erfolgreiche Erfahrungen*“ ist es essenziell, dass die Teilnehmenden zu eigenen Erfolgen kommen und sie auch als solche wahrnehmen. Dies sollte mit Hilfe zweier Konzepte erreicht werden. Zum einen lernen die Studierenden die Zielsetzung nach dem **SMART**-Prinzip (Wastian & Poetschki, 2016) kennen, dabei geht es um ein Hilfsmittel zur Formulierung von Zielen: Zielsetzung sollte genau beschrieben (Specific), messbar (Measurable), erreichbar (Attainable), wichtig (Relevant) und zeitlich bestimmt (Timed) sein. Zum anderen werden sie aufgefordert, die Arten der **Ursachenzuschreibung** bzw. **Attribution** und ihre Auswirkung auf **Motivation**, **Selbstwert** und **Problemlösefähigkeit** üben zu differenzieren.

Um **die zweite Quelle der SWE** „*Stellvertretende Erfahrungen*“ zu beeinflussen, eignen sich Vorbilder bzw. deren erfolgreiches Verhalten, falls sie sich mit dem Vorbild identifizieren bzw. genug ähnliche Attribute finden können. Hier wurde das Prinzip des **Modellernens** verwendet. Studierende analysieren transkribierte Unterrichtsszenen mit

Hilfe spezifischer **Prompts** bzw. Fragestellungen und tauschen sich danach unter Anleitung in Klein- und Großgruppen aus.

Die dritte Quelle der SWE "Verbale Überzeugungen" kann durch Mentoren und Mentorinnen, Kolleginnen und Kollegen oder auch als Selbstinstruktion im Sinne von Zutrauen und Entdecken von neuen Potenzialen gefördert werden. Dazu sollen sich Studierende zum Beispiel in der ersten Trainingssitzung mit der Selbst- und Fremdwahrnehmung der eigenen Berufseignung auseinandersetzen. Ziel sollte es sein die eigenen **Ressourcen** und Arbeitsfelder zu erkennen, zu würdigen und somit zugänglich zu machen. Weiterhin sollte es dabei um den Umgang mit positivem Feedback und Lob gehen, wobei unter anderem die Einübung und Auswirkung der **positiven Selbstinstruktion** stattfinden sollte.

Durch Experimente zur Wahrnehmung und Interpretation körpereigener Erregung sollten sich Studierende **mit der vierten Quelle der SWE "Wahrnehmung eigener Gefühlszustände"** beschäftigen bzw. deren Wirkung auf ihr Verhalten kennenlernen. Beispielsweise kann eine Lehrkraft körperlich wahrgenommene Aufregung vor dem Unterricht als mangelnde Kompetenz oder andererseits positiv als Bereitschaft zum Handeln interpretieren (Bandura, 1998; Schwarzer & Warner, 2014).

In diesem Kontext lernen die Teilnehmenden auf der Basis von Fallbeispielen Stressbewältigungsstrategien wie die **kognitive Umstrukturierung** und den **positiven Selbstdialog** kennen. Die Einbettung der Trainingsinhalte in den Kontext des pädagogisch-psychologischen Wissens (Orientierung an Bildungsstandards) macht diese Intervention spezifisch für die Lehrertätigkeit. Die Themenbereiche Unterrichten, Leistungsbeurteilung, **Coping** und **Classroom-Management** wurden als Übungsgrundlage in *StiL* aufgenommen. Transkribierte Unterrichtsstunden, Protokolle und Fallbeispiele bieten den Studierenden eine Grundlage um die lehrerspezifische **Selbstwirksamkeitserwartung** zu stärken. Die ansteigende Komplexität der Aufgaben und ein angeleiteter Austauschraum im Sinne des **dialogischen Lernens** zwischen den Teilnehmenden tragen zu hoher Akzeptanz und einer tiefen Verarbeitungsebene bei. Ein hoher Reflexionsanteil soll zur Förderung der spezifischen bzw. kompetenzorientierten SWE beitragen (Mertens & Gräsel, 2018).

Einzelsitzungen: Ziele, Inhalte und Übungen

Das Präsenztraining besteht aus vier Sitzungen à 90 Minuten. Jede Sitzung ist gleich aufgebaut: Begrüßung, Vorstellung des Sitzungsablaufes, Rückblick auf die letzte

Sitzung und Nachfragen bezüglich der „Hausaufgaben“ (**spiralförmiges Curriculum**), Überleitung zur aktuellen Sitzung. Falls ein neues Thema ansteht bzw. ein Thema weiter ausgebaut werden soll, wird kurz die theoretische Grundlage besprochen, die dann in die Übungsphasen (Einzel- und Gruppenübungen) mit anschließendem Austausch im Sinne des **dialogischen Lernens** und angeleiteter Reflexion übergeht.

Alle Teilnehmende bekommen einen Schnellhefter mit dem Titelblatt „Stark in den Lehreralltag“. Während jeder Sitzung füllen sie ihre persönlichen Arbeitshefte nach und nach mit den personalisierten Arbeitsblättern.

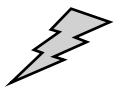
Sitzung 1: Gute Nachricht!

Phrasierung	Unterrichtsgeschehen	Interaktions- formen	Medien/ Material	Didaktisch-methodischer Kommentar zu Funktion und Themen
<u>Einstieg/Zielorientierung</u>	Trainer/in stellt das Training inhaltlich (Ziele des Trainings) und strukturell (Aufbau des Trainings) vor. 5-10 Min.	T: Vortrag	Präsentation	Die Relevanz des Trainings für die Teilnehmenden wird anhand des Forschungsstandes aufgezeigt.
<u>Wiederholung</u>	Hier erläutert der Trainer/in, dass nachfolgende Sitzungen immer eine Wiederholungsphase beinhalten werden. 1 Min.	T: Gespräch im Plenum	Präsentation	Verdeutlichung der Kontinuität im Lernprozess, Einstellen der Teilnehmenden auf den wiederkehrenden schematischen Ablauf der Sitzungen
<u>Überleitung</u>	Ausflug in die Handlungswelt „Der perfekte Handwerker“. 15 Min.	T: Gespräch im Plenum	Tafel	Kognitive Aktivierung, Bezug zum studentischen Alltag
<u>Erarbeitungsphase I+ Ergebnissicherung I</u>	T: Erläutert SWE als Konstrukt und vier Quellen der SWE mit Hilfe der PPP. Erste SWE-Quelle und das SMART-Prinzip als Wirkmechanismus zum eigenen Erfolg wird vorgestellt. S werden angeleitet, eigene	T: Vortrag + Gespräch im Plenum	Präsentation, (Arbeitsblatt „Ursachenzuschreibung“, AB 1 wird als Hausaufgabe ausgegeben)	Kognitive Aktivierung/ Vermittlung von grundlegendem Theoriewissen, Anwendung von SMARTen Zielen an gegebenem Beispiel

	Beispiele zu finden. 15 Min.			
<u>Überleitung</u>	T: Dritte SWE-Quelle wird vorgestellt.	T: Vortrag	Präsentation, mündlich	...
<u>Erarbeitungsphase II</u>	Übung zur verbalen Überzeugung 15 Min. + Nachbesprechung 5 Min. 	S: Einzelübung, angeleiteter Austausch	Arbeitsblatt „Übung zur verbalen Überzeugung“ (AB 2), angeleiteter Austausch	Was ist meine eigene Einstellung zu meinen Stärken? Kenne ich sie? Wie und wann setzte ich sie ein? Wie bestärke ich mich darin? Wie reagiere ich auf die positive Rückmeldung? Was ist mit dem Sprichwort: „Eigenlob stinkt“? Ziel: Ressourcen bewusst und zugänglich machen. Hier ist wichtig, auf möglichst viele S einzugehen und alle mit einzubeziehen.
<u>Ergebnissicherung II</u>	T: fasst zusammen, bündelt und resümiert wichtige Inhalte und Begriffe	T: Vortrag		Wertschätzung eigener Ressourcen, soziale Unterstützung als Ressource, soziale Unterstützung annehmen und davon profitieren. soziale Unterstützung leisten
<u>Erarbeitungsphase III</u>	Übung zur Leistungsbeurteilung (dialogisches und kooperatives Lernen),	T: Einzelübung, angeleiteter Austausch	Arbeitsblatt „Leistungsbeurteilung“ (AB 3), angeleiteter Austausch	Aktivierung des Kompetenzbereiches „Leistungsdiagnostik“. Dialogisches und

	15 Min.			kooperatives Lernen.
<u>Ergebnissicherung III</u>	T: fasst zusammen, bündelt und resümiert wichtige Inhalte und Begriffe	T+S: angeleiteter Austausch		Funktionen der Noten, wie nutze ich die Noten? Konsequenzen des Gebrauchs, Notenfunktionalität. Schüler-Lehrer Beziehung, Lernprozess
<u>Erarbeitungsphase IV</u>	Übung zur vierten SWE-Quelle Experiment „Flasche“ 10 Min. 	T: Gespräch im Plenum	Experiment, Wasserflaschen, Arbeitsblatt „Experiment_Flasche“ (AB 4)	Wirkung der eigenen Interpretation und Aufmerksamkeitslenkung bei der körpereigenen Erregung.
<u>Ergebnissicherung IV</u>	T: fasst zusammen, bündelt und resümiert wichtige Inhalte und Begriffe	T+S: angeleiteter Austausch		Eigene aktive Rolle bei körperlichen und emotionalen Empfindungen: „Ich habe hier die Regie!“
<u>Zusammenfassung, Ausblick und Verabschiedung</u>	T: fasst zusammen, bündelt und resümiert wichtige Inhalte und Begriffe	T: Vortrag	Präsentation	T: Fasst kurz heutige Sitzung zusammen, gibt Ausblick auf die nächste Sitzung, betont Wichtigkeit der Hausaufgaben und verabschiedet die Gruppe!

T = Trainerin/Trainer; S = Studierende; AB = Arbeitsblatt



= besondere Herausforderung, siehe Sitzungsbeschreibung

Lernziele. Hauptziel des Trainings ist es, die Studierenden und zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer für das Thema Lehrergesundheit zu sensibilisieren und sie selbst als Teil der Lehrerprofessionalität begreifen zu lassen. Dabei soll die Bedeutung der **physischen** und **psychischen Gesundheit** für sie selbst, aber auch für ihre Schülerinnen und Schüler verinnerlicht werden. Ihre eigene Rolle sollen sie in diesem Rahmen stets als aktiv verstehen.

Im Sinne des Basiskonzepts, das zunächst die Wissensvermittlung vorsieht, lernen die Studierenden das Konstrukt der SWE kennen. Die Studierenden wenden das theoretische Wissen über die **Selbstwirksamkeitserwartung** direkt an, indem sie Wirkmechanismen der SWE erarbeiten, die eigene SWE beschreiben und die Perspektiven entwickeln, ihre eigene SWE im lehrerspezifischen Bereich zu stärken.

Beschreibung der einzelnen Sitzungsphasen³

Einstieg/Zielorientierung. Die erste Sitzung startet mit der Begrüßung der Seminarteilnehmenden und der Vorstellung des Trainingsprogramms. Die Trainerin/der Trainer erläutert die Relevanz des Trainings. Die wissenschaftliche Fundierung und Rechtfertigung dafür ist die aktuelle Forschung zum Thema „Lehrergesundheit“. Gut ausgebildete und verfügbare personelle **Ressourcen** wirken als Schutz gegen Konsequenzen der negativen Beanspruchungsfolgen wie depressive Verstimmungen bis hin zum **Burnout**. Sie sind damit ein wichtiger Bestandteil der Lehrerprofessionalität. Siehe Forschungsstand zum Thema (siehe Kapitel: Theoretische Grundlagen des Trainings); Zusätzliche Literatur zum Thema „Lehrergesundheit“, „**SMARTE Ziele**“, „Kognitive Umstrukturierung“).

Auf Basis der einführenden Präsentation über Ziele und Inhalte des Programms leitet die Trainerin/der Trainer auf das Einnehmen einer aktiven Rolle der Teilnehmenden über. Dies gelingt, indem das angestrebte Berufsumfeld, nämlich der Schulalltag, als geeignetes Handlungsfeld eröffnet wird, um personale Ressourcen wie die eigene SWE zur Unterstützung ihrer fachlichen, pädagogisch-psychologischen und didaktischen Kompetenzen zu nutzen. Aus diesem Grund beziehen sich alle Übungen, Diskussionen, etc. auf die relevanten und für die Teilnehmenden bekannten Kompetenzbereiche wie z. B.

³ Die Verweise zu den im Training berücksichtigten Forschungsergebnissen sind im Kapitel „Theoretische Grundlagen des Trainings“ ausführlich besprochen und können dort nachvollzogen werden.

Classroom-Management und Leistungsbeurteilung in Form von Fallbeispielen, Unterrichtsprotokollen oder transkribierten Unterrichtsabschnitten.

Wiederholung. In der ersten Sitzung soll lediglich die Wiederholung und Reflexion erlernter Inhalte als wiederkehrendes Element innerhalb der Trainingssitzung präsentiert werden. In Anbetracht der recht kurzen und häufigen Wechsel von Erarbeitungs- und Sicherungssequenzen werden die Teilnehmenden in ihrer Fähigkeit zum raschen Umdenken auf neue Inhalte und Techniken maximal gefordert. Außerdem gilt es als erwiesen, dass die Wiederholung, Übung und Reflexion unerlässlich für die dauerhafte Festigung erlernten Wissens ist (Imhof & Schlag, 2018). Aus diesen Gründen soll den Trainingsteilnehmenden durch die Präsentation eines kontinuierlichen Ablaufs Sicherheit in der Planung der Sitzungen und Raum für die Festigung der Trainingsinhalte vermittelt werden.

Erfahrungsorientierte Überleitung zum theoretischen Rahmen. Als nächstes wird die Übung „Der perfekte Handwerker“ durchgeführt, wozu etwa 10-15 Minuten eingeplant werden sollten. Das Ziel ist hier, die fachlichen und pädagogisch-psychologischen Kompetenzen als Werkzeuge im eigenen „professionellen Koffer“ zu sehen. Sie sind erlernbar und können bei Bedarf jederzeit eingesetzt werden. Das dient im nächsten Schritt als Überleitung zur SWE als theoretisches Konstrukt.

Die Grundlage der Übung stellt ein Beispiel aus der Lebenswirklichkeit der Studierenden dar. Es geht um eine Waschmaschine, für die alle WG-Mitbewohner ein ganzes Jahr lang Geld zurückgelegt haben. Sie steht seit einem Monat in der WG und ging gestern Abend leider kaputt. Das folgende Beispiel und die Fragen können von Trainerin/Trainer verändert werden.

„Stellen Sie sich vor, Sie haben sich geeinigt, einen guten Handwerker zu engagieren. Was macht Ihrer Meinung nach einen guten Handwerker aus? Was muss er dabei haben? Wie ist sein Auftreten?“

Das Plenum wird zum Mitdenken angeregt und die Trainerin/der Trainer notiert die Antworten an der Tafel (Flipchart o.ä.). Hier ist es wichtig, den Teilnehmenden etwas Zeit zu lassen und weiterführende Fragen zu formulieren, um eine noch genauere Beschreibung der Situation zu erhalten. Zum Beispiel:

„Wie meinen Sie das genau? Erzählen Sie uns/mir mehr davon? Wie kann ich es mir vorstellen?“

Die Trainerin/der Trainer versucht, aus den genannten Kompetenzen Überkategorien wie zum Beispiel "Kommunikation", "Professionalität", "Ausdrucksweise" zu bilden, mit dem Ziel, eine Überleitung zum theoretischen Konstrukt der SWE zu schaffen.

„Was könnte der gute Handwerker mit dem Lehrerberuf gemeinsam haben?“

Mit dieser Frage kann ein Gespräch im Plenum als Überleitung zum Konstrukt der **Selbstwirksamkeitserwartung** eingeleitet werden.

Erarbeitungsphase I + Ergebnissicherung I. Hier erfolgt der Übergang zur SWE als Konstrukt. In Anlehnung an die vorangegangene Übung „Der perfekte Handwerker“ wird das Element „Werkzeugkoffer“ aufgegriffen und im Folgenden symbolisch verwendet. Die Trainerin/der Trainer zeigt den Werkzeugkoffer des Lehrerberufs (PPP), der im Sinne professionsrelevanter Aufgabenbereiche relevante Werkzeuge beinhaltet (vgl. Schulte, Bögeholz & Watermann, 2008; KMK, 2014) „Gut gefüllte“ Kompetenzbereiche bilden die Basis für das erfolgreiche Handeln.

„Reicht es aus, den Koffer zu füllen? Was macht eine Lehrkraft zu einer Lehrkraft, die erfolgreich, motiviert und vor allem gesund ihren Beruf ausübt? Es geht um einen Teil unserer Persönlichkeit, der unabhängig von unseren Kompetenzen ist und dennoch unser Denken, Fühlen und Handeln beeinflusst“

Danach folgt ein kurzer Exkurs zur **SWE als Konstrukt** (Präsentation). Laut Forschungsergebnissen kann eine hohe SWE vor dem Ausbrennen (**Burnout**) schützen. Teilnehmende lernen den Begriff der SWE nach Bandura und Forschungsergebnisse zum **Zusammenhang von SWE und Beanspruchungssymptomatik** kennen. Es wird darauf hingewiesen, dass die SWE sich verändern kann und demnach beeinflussbar ist (siehe Kapitel: Theoretische Grundlagen des Trainings).

Daraufhin werden die Möglichkeiten vorgestellt, auf welche Weise sich die SWE beeinflussen lässt - die **vier Quellen der SWE nach Bandura**:

- 1. Eigene erfolgreiche Erfahrungen**
- 2. Stellvertretende Erfahrungen**
- 3. Verbale Überzeugungen**
- 4. Emotionale und körperliche Reaktionen.**

Im Plenargespräch werden alle SWE-Quellen näher erläutert. Zum tieferen Verständnis der **ersten Quelle „Eigene erfolgreiche Erfahrungen“** stellt der Trainer die folgende Frage:

„Was macht Ihre Erfahrung zu Ihrer erfolgreichen Erfahrung?“

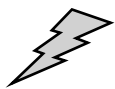
Die Trainerin /der Trainer sammelt mündlich die Antworten. Gezieltes Handeln soll als ein mögliches Erfolgsrezept herausgearbeitet werden nach dem Motto: „Wer ein Ziel vor Augen hat, kann das auch erreichen“. Jedes positiv erreichte Ziel motiviert, lässt die aufgebrachten Anstrengungen als sinnvoll erscheinen und stärkt das Gefühl, etwas bewirkt zu haben. Somit wächst, gespeist durch erfolgreiche Erfahrungen, das eigene Wohlbefinden. Ein Weg durch gezieltes Handeln zu eigenen erfolgreichen Erfahrungen zu kommen, ist das Formulieren der Ziele nach dem **"SMART-Prinzip"**. Es folgt die Erläuterung der SMART-Regeln und die Anwendung anhand eines konkreten Beispiels aus dem Unterrichtsalltag: "Ich möchte in der nächsten Unterrichtsstunde eine Gruppenarbeit durchführen". In Kenntnis der SMART-Regeln werden die Teilnehmenden aktiviert, selbst Beispiele für die Anwendung des Konzepts zum zielführenden Handeln zu finden.

Jedoch reicht die alleinige Tatsache, ein gesetztes Ziel erreicht zu haben, nicht aus, um die SWE nachhaltig zu stärken. Ein erheblicher Anteil besteht darin, sich selbst den Handlungserfolg zuzuschreiben zu können. Der Kursleiter weist deshalb darauf hin, dass es weitere Mechanismen wie z.B. **Ursachenzuschreibung** gibt, die erfolgreiche Erfahrungen zu eigenen erfolgreichen Erfahrungen werden lassen. In diesem Zusammenhang bekommen die Teilnehmenden Übungsblätter zur Verhaltenseinschätzung mit nach Hause. Diese beinhalten acht Gesprächsausschnitte von Lehrkräften aus dem schulischen Alltag. Die Teilnehmenden sollen anhand der einzelnen Aussagen einschätzen, ob es sich um eine erfolgreiche oder erfolglose Handlung handelt und auf welche Ursache diese zurückgeführt wird. Als mögliche Ursachen stehen den Teilnehmenden die Antwortalternativen „Fähigkeit“, „Anstrengung“, „Aufgabenschwierigkeit“ und „Zufall“ zur Verfügung. Dieses Arbeitsblatt dient der Überleitung zur **Attribution** in der nächsten Stunde. (✍️ Arbeitsblatt „Ursachenzuschreibung“, AB 1.)

Erarbeitungsphase II. Im weiteren Schritt wird die **3. SWE-Quelle „Verbale Überzeugung“** vorgestellt und der Frage nachgegangen, wie diese wirkt.

Es wird der Weg von der verbalen Überzeugung zur persönlichen Überzeugung aufgezeigt. Dafür werden zugrundeliegende Wirkmechanismen vorgestellt und besprochen. Psychologische Prozesse: Kognitive (z.B. mehr Konzentration), motivationale (z.B. mehr Ausdauer im Zielerreichungsprozess, emotionale (z.B. geringeres **Stressempfinden**) und aktionale (z.B. Annehmen herausfordernder Aufgaben). Diese wirken sich indirekt auf das Lernverhalten, die Leistung und Effizienz in Zielerreichungsprozessen, das allgemeine

Wohlbefinden und die Gesundheit sowie auf die allgemeine Berufs- und Lebenszufriedenheit aus. Im Anschluss daran bearbeiten die Teilnehmenden zur Vertiefung ein Arbeitsblatt zur verbalen Überzeugung. Dabei sollen sich die Teilnehmenden an die Gründe ihres Berufswunsches, nämlich der einer Lehrkraft, erinnern und diese auf dem Arbeitsblatt notieren. Im weiteren Schritt werden sie ermutigt, sich bewusst zu machen, was sie zum Lehramtsstudium und dem Lehrerberuf befähigt. Auch hier sollen die Teilnehmenden die wesentlichen Punkte notieren. Zur Vervollständigung der Auflistung sollen zusätzlich zu den eigenen Überlegungen Personen aus dem Umfeld befragt werden. (🌀✍️ Arbeitsblatt „Übung zur verbalen Überzeugung“, AB 2.)



Besondere Herausforderung: Alle Studierende abzuholen. Auch solche, die aktuell in der „Sinnkrise“ stecken. Vorgehensweise: Als erstes ihre aktuelle Empfindung akzeptieren. Sie ermutigen, sich an die Zeit zu erinnern, als sie noch fest den Berufswunsch Lehrkraft ins Auge fassten und die Übung aus der Retrospektive durchführen.

Die Teilnehmenden sollten sich im Anschluss mit der Nachbarin/dem Nachbarn darüber austauschen. Anschließend wird im Plenum der Arbeitsauftrag in folgender Weise reflektiert:

„Wie war die Aufgabe? Wie haben Sie sich dabei gefühlt, über Ihre persönliche Eignung zu sprechen? Wie hat Ihre Nachbarin/Ihr Nachbar reagiert? Weshalb?“

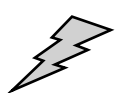
Ergebnissicherung II. Ziel ist dabei, die Wirkung von eigenem Lob hervorzuheben und die positive Umgangskultur mit Lob zu stärken. Damit soll Lob als Ressource bewusst und auch zugänglich gemacht und somit die eigene **Handlungskompetenz** gestärkt werden. Die Übung soll als Hausaufgabe im familiären Umfeld oder mit Freunden fortgesetzt werden. Sie kann auch in abgewandelter Form von den Teilnehmenden weitergeführt und auf andere Situationen übertragen werden, je nach Interesse oder Neugier auf die Reaktion der Gesprächspartner und der eigenen Empfindungen dabei.

Erarbeitungsphase III. Hier wird der nächste Bereich aus dem lehrerspezifischen Wissen und Können, das „Kofferfach“ Leistungsbeurteilung aktiviert. Anhand eines transkribierten Fallbeispiels aus dem Schulalltag beschäftigen sich die Teilnehmenden mit Fragen des **problemorientierten Lernens**. Das Ziel ist dabei, die Vor- und Nachteile der Notengebung und deren Funktionen zu systematisieren, sich kritisch damit auseinanderzusetzen und eigene Erfahrungen diesbezüglich auszutauschen. Die Übung besteht aus einem

Unterrichtstranskript, in dem eine Lehrerin durch Androhung von schlechten Noten versucht für Ruhe zu sorgen. Die Teilnehmenden sollen das Verhalten der Lehrerin reflektieren und überlegen, ob sie ihre Handlung nachvollziehen können und diese als angemessen oder unangemessen bewerten würden. Im nächsten Schritt sollen sich die Teilnehmenden angemessene Handlungsalternativen überlegen, wobei eine kurze Zusammenfassung von Vor- und Nachteilen von Schulnoten berücksichtigt werden soll. Durch den Austausch mit der Nachbarin/dem Nachbarn im Sinne des **dialogischen Lernens** werden die Ergebnisse der Teilnehmenden besprochen. ( Arbeitsblatt „Leistungsbeurteilung“, AB 3.)

Ergebnissicherung III. Das Ziel liegt hier neben einem fachlichen Exkurs zur Leistungsbeurteilung auf dem Erkenntnisgewinn, dass der Austausch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen einen positiven Ertrag hat und eine bedeutsame Ressource im Studium und auch im späteren beruflichen Leben darstellt (Siehe Kapitel: Theoretische Grundlagen des Trainings).

Erarbeitungsphase IV. Die vierte Quelle der SWE „Körperliche und emotionale Erregung“ wird vorgestellt, indem die Teilnehmenden an einem kurzen Experiment „Flasche“ teilnehmen. Die Teilnehmenden werden aufgefordert aufzustehen und in den rechten Arm eine halbvolle Wasserflasche zu nehmen. Eventuell einige mit Wasser gefüllte Flaschen in die Stunde mitbringen, falls jemand keine Flasche hat. Die Trainerin/der Trainer liest den ersten Text vor, der den Aufmerksamkeitsfokus auf unangenehme körperliche Empfindungen lenkt. Nach einer kurzen Pause: Arme ausschütteln, sich strecken, sich bewegen etc., folgt der zweite Text, eine kurze Entspannungsreise, bei dem die Teilnehmende nun den zweiten Arm ausgestreckt nach oben halten sollen. ( Arbeitsblatt „Experiment Flasche“, AB 4.)



Besondere Herausforderung: Für manche Teilnehmenden ist es schwer, sich auf eine Fantasiereise einzulassen. Falls Sie dies feststellen bzw. ahnen, können Sie anstatt der Fantasiereise (Text 2) eine Rechenaufgabe anbieten. In diesem Fall passiert die Ablenkung von den körperlichen und emotionalen Empfindungen durch die kognitive Tätigkeit. Die Schwierigkeit besteht darin, die Unzufriedenheit solcher Teilnehmenden zu akzeptieren und diesbezüglich Verständnis zu zeigen. Die verwendeten Texte können je nach Jahreszeit und Interesse der Teilnehmenden beliebig angepasst werden. Im Anschluss findet eine kurze Nachbesprechung statt.

„Wie waren die zwei Durchgänge? Woran lag dieser Unterschied? Wo sehen Sie die Brücke zum Alltag?“

Die Trainerin/der Trainer verdeutlicht die Wirkung der individuellen Interpretation der eigenen körperlichen und **affektiven Zustände** und zeigt im Sinne der kognitiven Modellierung, dass unsere Gedanken sowohl **funktional** bzw. stresslindernd als auch **dysfunktional** bzw. stressfördernd sein können. Es werden Beispiele durchgesprochen im Sinne der kognitiven Umstrukturierung. Die Trainerin/der Trainer verbalisiert eigene Gedankengänge: Dysfunktional und funktional.

Dysfunktional: *„Oh, wie ärgerlich, so zu stehen, mein Arm tut richtig weh (vielleicht schadet es mir sogar) und das macht überhaupt keinen Sinn. Ich spüre es förmlich, dass es mir nicht guttut.“*

Dann **funktionale** Gedanken: *„Ja, die Übung ist eine Herausforderung für mich. Mal schauen, was sich draus machen lässt. Diese Ablenkung tut gut. Ich lasse mich darauf ein. Interessant, ich konnte kaum Ermüdungserscheinungen spüren.“*

Ein weiterer Schritt ist, Beispiele aus dem eigenen Alltag der Lehrkräfte bzw. Lehramtsstudierenden zu besprechen:

Negative Gedanken: *„Oh, nein, schon wieder dieses Herzklopfen vor der Unterrichtsstunde. Was soll das? Das macht mich so unruhig. Die Studierenden werden sofort merken, wie es mir geht. Sie denken bestimmt, dass ich mich schlecht vorbereitet habe.“*

Positive Gedanken: *„So jetzt bin ich startklar. Sogar mein Herz meldet das: Alles bereit! Ich bin sehr gespannt, wie es wird. Ich habe mich so gut vorbereitet, die Studierenden merken das sicher und werden es wertschätzen. Ich freue mich auf die Sitzung!“*

Ergebnissicherung IV. Die Trainerin/der Trainer fordert die Teilnehmenden auf, die Beispiele an eigene Situationen anzupassen und sie auszuprobieren! (Hausaufgabe zusätzlich zum Arbeitsblatt „**Ursachenzuschreibung**“, AB 1.)

Ziel: Bewusst werden, dass wir auf eigene körperliche und emotionale Empfindungen Einfluss ausüben können. Wirkung der eigenen Interpretation und Aufmerksamkeitslenkung bei den körperlichen und emotionalen Reaktionen.

Zusammenfassung, Ausblick und Verabschiedung. Als Abschluss findet eine kurze Zusammenfassung der aktuellen Sitzung (Präsentation) statt mit dem Ausblick auf

die nächste Sitzung. Hier noch einmal Erinnerung an die Hausaufgaben: Fortführung der Übung zur verbalen Überzeugung (AB 2), Ursachenzuschreibung (AB 1).

Die Trainerin/der Trainer verabschiedet die Teilnehmenden bis zur nächsten Sitzung.

Weiterführende Literatur zur Sitzung 1

Lehrergesundheit und Gesundheit angehender Lehrkräfte.

- Abele, A. E., & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 107–118. doi:10.1024/1010-0652.21.2.107
- Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62–72. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.003>
- Holm-Hadulla, R. M., Hofmann, F.-H., Sperth, M., & Funke, J. (2009). Psychische Beschwerden und Störungen von Studierenden. *Psychotherapeut*, 54, 346–356. <https://doi.org/10.1007/s00278-009-0693-3>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100, 702–715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- 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*, 26, 275–290. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- 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* (S. 987–1013). Münster: Waxmann.
- Lehr, D. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf - Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 947–967). Münster: Waxmann.
- Reichl, C., Wach, F.-S., Spinath, F. M., Brünken, R., & Karbach, J. (2014). Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 85–92. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.002>

- Rothland, M. (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1>
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. W. (2016). Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Situationsanalyse und Unterstützungsangebot. In K. Seifried, S. Drewes, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (S. 409–423). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2007). Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2009). Beanspruchung und Gesundheit im Lehrerberuf. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 605–616). Weinheim: Beltz
- Zimmermann, F., Kaiser, J., Bernholt, A., Bauer, J., & Rösler, L. (2016). Veränderungsverläufe in Burnout-Dimensionen. Die Bedeutung personaler und sozialer Faktoren angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63, 258–277. <https://doi.org/10.2378/peu2016.art21d>

SMARTe Ziele.

- Wastian, M., & Poetschki, J. (2016). Coaching-Ziele klären und erreichen: Wie Coaches ihre Coachees zum Erfolg führen. In C. Triebel, J. Heller, B. Hauser, & A. Koch (Hrsg.), *Qualität im Coaching* (S. 185–194). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-49058-7_15

Kognitive Umstrukturierung.

- Einsle, F., & Hummel, K. V. (2015). Kognitive Umstrukturierung: Techniken der Verhaltenstherapie: mit E-Book inside und Arbeitsmaterial (1. Auflage). *Techniken der Verhaltenstherapie*. Weinheim: Beltz. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621282796

Sitzung 2: Werkzeugkoffer packen: Gewusst wie!

Phrasierung	Unterrichtsgeschehen	Interaktions- formen	Medien/ Material	Didaktisch-methodischer Kommentar zu Funktion und Themen
<u>Einstieg/Wiederholung</u>	Begrüßung und Einstieg über die kurze Zusammenfassung der ersten Sitzung. Vom guten Handwerker zum guten Lehrer: Vielfalt der Kompetenzen Koffer packen: Spezifische Kompetenzen der Lehrkraft 1. Quelle der SWE: Erfolgreiche Erfahrungen durch SMARTe Zeile Leistungsbeurteilung anhand vom Fallbeispiel  Verbale Überzeugung: Wie ist es Ihnen gelungen? 5- 10 Min.	T: Vortrag	Präsentation	Für die zweite Sitzung: Anknüpfen an der vorherigen Sitzung, Verdeutlichung der Kontinuität im Lernprozess. Wie: Stichpunktartige Zusammenfassung der letzten Sitzung, aktives Nachfragen bei „unangenehmen“ Aufgaben (z. B. Arbeitsblatt „Übung zur Verbalen Überzeugung“ AB 2), kognitiven Umstrukturierung

<u>Zielorientierung + Aktuelle Agenda</u>	Hier wird die Sitzungsagenda vorgestellt: Arbeiten an der ersten Quelle der SWE, ein weiterer Mechanismus, an dem Sie schrauben können, Classroom-Management, Ressourcenpriming 2-3 Min.	T: Unterrichtsgespräch	Präsentation	Kognitive Aktivierung, Bezug des Themas zum studentischen Alltag
<u>Vertiefung (in Anknüpfung an die erste Sitzung)</u>	Übung: Meine SMARTen Semesterziele, 10 Min.	S: Einzelübung+ Partnerarbeit	Arbeitsblatt „Meine SMARTen Semesterziele“, (AB 5)	Wiederholung+: Kombination aus der Wissensaktivierung der letzten Sitzung zu SMART und Anwendung im individuellen studiumsbezogenen Kontext.
<u>Praxisorientierter Übergang zu Attribution+ Überleitung</u>	Kurze Besprechung der Hausaufgabe, Arbeitsblatt „Ursachenzuschreibung“. Vergleich der Lösungen, Aufgreifen von Fragen. 10 Min.	T: Unterrichtsgespräch	AB 1 + Präsentation	Zeigen, dass Erfolg/Misserfolg unterschiedlich erklärt wird.
<u>Erarbeitungsphase II</u>	T: Erklärung von Attribution an alltagsnahen Beispielen. Vorstellung von Weiners Attributionstheorie 10 Min.	T: Unterrichtsgespräch	Präsentation	Fokus liegt dabei auf der wahrgenommenen Kontrolle zwischen dem eigenen Handeln und dem Handlungsergebnis. Wichtig sind die alltagsnahen Beispiele.

<u>Vertiefung + Ergebnissicherung II</u>	S: Übung zur Attribution 10 Min. + 5 Min. Besprechung	S: Einzelübung + T+S: Besprechung im Plenum	Arbeitsblatt „Attribution und ihre Auswirkungen“, (AB 6)	Studierende sollten erkennen, worin sich günstige und ungünstige Attribution unterscheiden und welche Auswirkungen diese auf uns haben (Motivation, Selbstwert, Problemlösefähigkeit).
<u>Überleitung</u>	T: Einleitung des Classroom- Managements als ein wichtiger Teil der Lehrerprofessionalität 5 Min.	T+ S: Unterrichtsgespräch, Erfahrungsaustausch	Präsentation	Aktivierung des Kompetenzbereiches „Classroom-Management“, Erfahrungsaustausch und Impuls zu Analyse von Erfahrungen im Bereich des „Classroom- Management“.
<u>Vertiefung</u>	S: Bearbeiten das Protokoll aus dem Schulalltag T: Resümiert die Plenumsbeiträge 10 Min.	S: Einzel- + Partnerübung	Arbeitsblatt „Protokoll aus dem Schulalltag“, (AB 7)	Analyse von eingesetzten Classroom-Management Maßnahmen und ihre Funktionen. T: Komplexität der Classroom-Management Maßnahmen wird verdeutlicht. Classroom- Management als Herausforderung.

<u>Erarbeitungsphase III</u>	T: Ressourcen als Bewältigungsmittel jeder Herausforderung 10 Min.	T: Unterrichtsgespräch	Präsentation	Welche Ressourcen gibt es? Welche nutzen Sie? In welchen Situationen? Was ist für Beruf wichtig (Hier Rolle der Sozialen Unterstützung im Lehreralltag, protektiver Faktor gegen Beanspruchung).
<u>Vertiefung</u>	T: Experiment zu Priming „Weiß“ 10 Min.	T: Ein Experiment	S + T: Experiment mit anschließender Besprechung im Plenum, Arbeitsblatt „Priming“, (AB 8)	Zeigen, dass wir unser Denken, Fühlen und Handeln bewusst beeinflussen können.
<u>Vertiefung + mit Anleitung (Hausaufgabe)</u>	S: Übung zur Ressourcenaktivierung in zwei Schritten 10 Min.	S: Einzelarbeit	Arbeitsblatt „Ihr Erfolg“, (AB 9)	Der Trainer/in erklärt sehr ausführlich, wie das Prozedere „Verankern“ funktioniert.
<u>Zusammenfassung, Ausblick und Verabschiedung</u>	T: fasst zusammen, bündelt und resümiert wichtige Inhalte und Begriffe 2-3 Min.	T: Vortrag	Präsentation	Der Trainer/in fasst kurz heutige Sitzung zusammen, gibt Ausblick auf die nächste Sitzung, betont Wichtigkeit der Hausaufgaben (AB 8) und verabschiedet die Gruppe!

T = Trainerin/Trainer; S = Studierende; AB = Arbeitsblatt



= besondere Herausforderung, siehe Sitzungsbeschreibung

Lernziele. Studierende lernen die **Attribution** als einen weiteren Mechanismus kennen, um die eigene SWE über die erste Quelle (eigene erfolgreiche Erfahrungen) zu stärken. Sie lernen den Einfluss der Attributionsarten auf das menschliche Handeln kennen. Weiterhin systematisieren die Studierenden ihr Vorwissen zum **Classroom-Management** und seinen Funktionen, tauschen eigene Erfahrungen dazu aus, analysieren Classroom-Management -Maßnahmen und ihre Auswirkungen. Studierende lernen Ressourcenarten kennen und ordnen die SWE als Handlungsressource ein, welche ihnen die Bereitstellung ihrer Kompetenzen ermöglicht. Studierende lernen, ihre eigenen **Ressourcen** zum richtigen Zeitpunkt zugänglich zu machen.

Beschreibung der einzelnen Sitzungsphasen

Einstieg/Wiederholung. Die zweite Sitzung startet mit der Begrüßung zur Sitzung unter dem Überbegriff „Werkzeugkoffer packen - gewusst wie!“

Die Trainerin/der Trainer knüpft an der vorherigen Sitzung an, um den kontinuierlichen Lernprozess zu verdeutlichen. Geplant ist eine stichpunktartige Zusammenfassung der Themen aus der ersten Sitzung: SWE und ihre Quellen, lehrerspezifisches Wissen und Können: Leistungsdiagnostik, Wirkung von körperlichen und **affektiven Zuständen** auf unser Handeln. Die Trainerin/der Trainer sollte hier aktiv nach „unangenehmen“ Hausaufgaben nachfragen: Übung zur verbalen Überzeugung (eigene Stärken selbst aufschreiben oder auch andere Freunde, Familie danach fragen).

Dabei ist es wichtig, ganz genau nachzufragen, wie die Studierenden sich bei der Übung gefühlt haben. Sie bekamen ihre Stärken mündlich oder schriftlich. Wie haben sie darauf reagiert? Welche Reaktionen konnten sie auf der körperlichen Ebene beobachten? Auf der emotionalen Ebene? Was haben sie dabei empfunden und gedacht? Wie hat es sich angefühlt? Das Ziel ist es, eigene **Ressourcen** bewusst zu machen, sie anzunehmen und sie zugänglich zu machen.



Besondere Herausforderung: Hierbei sollte die Trainerin/der Trainer geduldig und neugierig sein, dranbleiben und weiter Nachfragen, auch wenn nicht sofort Antworten kommen. Dabei sollte die Trainerin/der Trainer die positiven Emotionen der Studierenden, welche berichten, unterstreichen und auch auf „negative“ Erfahrungen (wie z.B. Scham, Unbehagen) eingehen. Das Ziel dabei ist, stolz auf eigene Stärken zu sein und positive Rückmeldungen anzunehmen.

Zielorientierung + aktuelle Agenda. Die Trainerin/der Trainer erklärt den Studierenden, dass heute die Arbeit an der ersten Quelle der SWE (eigene erfolgreiche Erfahrungen) fortgesetzt wird: Weiterhin werden die Studierenden das **SMART**-Prinzip an ihren individuellen Situationen anwenden und den Kofferbereich „**Classroom-Management**“ füllen, systematisieren und anreichern. Sie lernen Ressourcenarten kennen und ordnen die SWE ein. Die Studierenden üben, die eigenen **Ressourcen** zum richtigen Zeitpunkt zu aktivieren. Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema sind Fallbeispiele, Unterrichtsprotokolle und transkribierte Unterrichtsabschnitte.

Vertiefung (in Anknüpfung an die erste Sitzung). Hier erinnert die Trainerin/der Trainer an die erste Quelle der SWE und ihre Wirkmechanismen. SMARTe Ziele dienen als Grundlage eines Erfolges. Die Teilnehmenden sollten erst in individueller Arbeit zwei eigene SMARTe Ziele für dieses Semester formulieren, die bis zur nächsten Sitzung zu erreichen sind. Im nächsten Schritt wird in Partnerarbeit überprüft, ob die Ziele wirklich SMART sind. Im letzten Schritt haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, die Ziele so umformulieren, dass es sich tatsächlich um SMARTe Ziele handelt. Die Bearbeitungszeit beträgt insgesamt etwa zehn Minuten. In der darauffolgenden Woche sollen sich die Teilnehmenden notieren, wann und wie sie auf ihre Ziele geachtet haben. (✍️ Arbeitsblatt „Meine SMARTen Semesterziele“, AB 5.)

Praxisorientierter Übergang zu Attribution. Besprechung der Hausaufgabe, Arbeitsblatt 1: „**Ursachenzuschreibung**“. Die Studierenden haben ein Arbeitsblatt („Ursachenzuschreibung“ AB 1) als Hausaufgabe erhalten. Nun wird diese Übung kurz erläutert. Anschließend stellt die Trainerin/der Trainer zur Überleitung folgende Frage:

„Was macht eine erfolgreiche Erfahrung zu Ihrer eigenen erfolgreichen Erfahrung?“

Erarbeitungsphase II. Die Trainerin/der Trainer erklärt den Begriff der Ursachenzuschreibung. Der Fokus liegt dabei auf der wahrgenommenen Kontrolle zwischen dem Handeln und dem Handlungsergebnis. Die Trainerin/der Trainer gibt jeweils Beispiele für eine günstige und ungünstige Ursachenzuschreibung. Es wird die Attributionstheorie nach Weinert (1975) vorgestellt. An dieser Stelle bespricht die Trainerin/der Trainer die Wirkung der Attributionsart auf die **Motivation**, den **Selbstwert** und das Problemlöseverhalten. Das Schema nach Weinert wird noch einmal aufgezeigt.

Dabei ist es wichtig, gemeinsam zu erarbeiten, dass ungünstige Attributionsmuster für uns eine angenehme Wirkung bringen können, wenn auch nur kurzfristig. Zum Beispiel: „*Was ist passiert? Woran lag es, dass du durch die Prüfung durchgefallen bist?*“ „*Der Prüfer war sehr unfair zu mir! Das habe ich ihm angesehen.*“

Welche Auswirkung hat diese Attributionsart auf das Verhalten vom Studierenden (kurzfristig und langfristig)?

Vertiefung + Ergebnissicherung II. Im Anschluss bearbeiten die Studierenden das Arbeitsblatt zur **Attribution** und ihren Auswirkungen. Bei acht Fallbeispielen sollen die Teilnehmenden entscheiden, ob es sich in der jeweiligen Situation um einen Erfolg oder einen Misserfolg handelt und welcher Ursache (external oder internal und stabil oder variabel) dieser zugeschrieben wird. Im Anschluss soll jeweils beurteilt werden, ob es sich um eine günstige oder ungünstige **Attribution** handelt und wie sich das Verhalten auf die **Motivation**, den **Selbstwert** und die **Problemlösefähigkeit** auswirkt. Unter jedem Fallbeispiel befindet sich eine Tabelle, in der die Teilnehmenden die passenden Elemente ankreuzen können. Zur Bearbeitung in Einzelarbeit und für die Besprechung im Plenum sind jeweils fünf Minuten vorgesehen. ( Arbeitsblatt „Attribution und ihre Auswirkungen“, AB 6.)

Überleitung. Die Trainerin/der Trainer leitet das Thema **Classroom-Management** ein, indem sie/er das Plenum fragt: „*In welchen Bereichen ihrer zukünftigen Tätigkeit sind Erfolge eine Grundlage für gelungene Lehr- und Lernprozesse?*“

Ergebnisse einer Metaanalyse (Aloe, Amo, & Shanahan, 2014) zeigen, dass ein gelungenes Classroom-Management nicht nur zu einem erfolgreichen Lernprozess, sondern auch zum Wohlbefinden der Lehrkräfte beiträgt. Der Werkzeugkoffer des Lehrerberufs wird gezeigt und Studierende werden gefragt: „*Was verstehen Sie unter Classroom-Management? Welche Erfahrungen haben Sie in diesem Bereich? Wie kamen sie zustande?*“

Das Ziel dabei ist, Vorwissen zu aktivieren und Impulse zur Analyse der jeweiligen Maßnahmen zu geben.

Vertiefung. Nach dem Unterrichtsgespräch bearbeiten die Studierenden das Arbeitsblatt zum Classroom-Management. In einem Protokoll wird eine Situation geschildert, in der es offensichtliche Disziplinprobleme gibt. Um das Vorwissen zum

Classroom-Management zu systematisieren, sollen sich die Teilnehmenden zunächst einige Maßnahmen aus ihren Erfahrungen notieren. Im Anschluss wird das im Protokoll geschilderte Verhalten der Lehrperson reflektiert. Die gesammelten **Classroom-Management**-Maßnahmen werden analysiert und die Auswirkungen der angebrachten Maßnahmen werden eingeschätzt. Abschließend findet ein Partneraustausch zu dieser Übung statt. Insgesamt sind etwa zehn Minuten Bearbeitungszeit vorgesehen. (🖋️ Arbeitsblatt „Protokoll aus dem Schulalltag“, AB 7.)

Erarbeitungsphase III. Die Trainerin/der Trainer resümiert die Plenumsbeiträge. Dabei hebt sie/er die Komplexität des Classroom-Managements hervor (kurze Zusammenfassung) und verdeutlicht, dass es eine Herausforderung darstellt. Um Herausforderungen erfolgreich zu meistern, brauchen wir geeignete **Ressourcen**. Welche Ressourcen kennen die Studierenden? Welche nutzen Sie? In welchen Situationen nutzen sie diese? Diese Fragen bzw. die Antworten darauf sind als Übergang zum Thema „Ressourcenarten“ gedacht. Die Trainerin/der Trainer fasst die Beiträge zusammen und versucht Überkategorien zu finden (Mögliche Strukturierung: Positive Selbstbewertung (**Selbstwert**, Selbstakzeptanz, positive Bewertung der Zukunft (Optimismus, Hoffnung), positive Prozesse und Ergebnisse (Humor, Bewältigungsstrategien, Wohlbefinden), positive Ereignisse (angenehme Aktivitäten), externe Ressourcen (soziale Unterstützung). An dieser Stelle geht die Trainerin/der Trainer auf die Rolle der sozialen Unterstützung im Lehreralltag ein, die laut Forschungsergebnissen ebenfalls als **protektiver Faktor** gegen **Beanspruchung** gilt (siehe Kapitel „Theoretische Grundlagen des Trainings“ und weiterführende Literatur zur Sitzung 2).

Ressourcen spielen eine bedeutende Rolle in schwierigen Situationen. Welche Wege gibt es, um Ressourcen in den Stresssituationen zu aktivieren und diese greifbar zu machen?

Vertiefung. Ein kleines Experiment zum Thema **Priming**

In dieser Übung zu Priming ist das Ziel zu zeigen, wie die Menschen bewusst auf unser Denken, Fühlen und Handeln einwirken können. Die Trainerin/der Trainer kündigt an, ein paar Fragen an die Gruppe zu stellen. Auf diese Fragen sollen alle Teilnehmenden gemeinsam laut antworten. Die Fragen lauten „*Welche Farbe hat der Kittel eines Arztes? Welche Farbe hat Schnee? Welche Farbe haben Wolken? Welche Farbe hat Würfelzucker?*“ Die Antworten auf diese Fragen lösen den Priming-Effekt aus. Die

Teilnehmenden denken an „Weiß“. Aus diesem Grund wird auf die letzte Frage „*Was trinkt die Kuh?*“ mit „Milch“ beantwortet. ( Arbeitsblatt „Priming“, AB 8.) Anschließend definiert die Trainerein/der Trainer Priming:

Die Trainerin/der Trainer verdeutlicht die Definition anhand der Übung „Weiß“. Eine kognitive Spur, in diesem Fall die Farbe Weiß, wurde im Gehirn aktiviert und daher auch für die letzte Frage verwendet. Kennen die Studierenden diesen Effekt im Alltag vielleicht? Zur Vertiefung und Verdeutlichung des Themas „Wahrnehmungsbeeinflussung“ wird ein kurzer Abschnitt aus dem Film „Focus“ (siehe Link) gezeigt und anschließend kurz besprochen.

<https://www.youtube.com/watch?v=BuCMSuLGyJ4>

Priming kann eine effiziente Methode zur Beeinflussung von Verhalten und Leistung darstellen. Mit Hilfe von Priming werden individuelle kognitive Konzepte wie Ziele, Gemütszustände, Emotionen aktiviert (Wentura & Rothermund, 2014). Das bedeutet, dass sowohl Wahrnehmungen als auch deren Interpretation in den nächsten Situationen im Sinne dieser Konzepte verarbeitet bzw. wahrgenommen und interpretiert werden. Diese Konzepte werden dann geprimed, wenn die Personen bewusst oder unbewusst über diese Konzepte nachdenken oder sie anwenden (Gollwitzer & Bargh, 2007).

In einer experimentellen Priming-Studie untersuchten Wheeler und Kollegen die Reaktionen der Teilnehmenden ($N = 81$) auf unterschiedliche Arten von Werbung (Wheeler et al., 2008). Die Werbung versuchte unterschiedlich stark den Beobachter von einem Produkt zu überzeugen. Die Teilnehmenden wurden davor entweder über Extraversion oder Introversion informiert sprich mit dem Konzept der Extraversion oder Introversion geprimed. Das Resultat war erwartungskonform: Die Teilnehmenden verhielten sich tatsächlich getreu dem vorgegebenen Persönlichkeitsmerkmal.

Vertiefung mit Anleitung (teilweise Hausaufgabe). Die nächste Übung bezieht sich auf die Ressourcenaktivierung. Die Studierenden sollen sich an eine Situation erinnern, in der sie Erfolg gespürt haben. Dies kann zum Beispiel das bestandene Abitur oder eine gelungene Bergtour sein. Das Gefühl des Erfolgs soll möglichst detailliert geschildert werden (Übungsinstruktion, Arbeitsblatt 9). Ein besonderer Fokus liegt auf den körperlichen Auswirkungen des Gefühls. Im zweiten Schritt sollen die Teilnehmenden ihre Empfindungen zum Beispiel mittels eines Symbols oder einer Geste verankern. Dies soll zu Hause geübt werden, um das Erfolgsgefühl durch das Symbol oder die Geste auslösen

zu können. Hier erklärt die Trainerin/der Trainer ganz ausführlich, wie die Übung ausgeführt werden soll. (✍️ Arbeitsblatt „Ihr Erfolg“, AB 9.)

Zusammenfassung, Ausblick und Verabschiedung. Als Abschluss findet eine kurze Zusammenfassung der aktuellen Sitzung statt: Erste Quelle der SWE: **Attribution** und **SMARTe Ziele**, **Verbale Überzeugung**: Dein Erfolg, Kofferpacken: **Classroom-Management** (Präsentation). Hier nochmals an die Hausaufgaben erinnern: 2. Teil „Den Anker setzen“ (AB 9).

Die Trainerin/der Trainer verabschiedet die Teilnehmenden bis zur nächsten Sitzung.

Weiterführende Literatur

Soziale Unterstützung.

Kessels, C., Beijaard, D., Veen, K., & Verloop, N. (2008, April). *The importance of induction programs for the well-being of beginning teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.

Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 35–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0173-8>

Rothland, M. (2009). Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrerberuf: Empirische Befunde zum Berufsbild und zu berufsrelevanten Einstellungen angehender Lehrkräfte. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2, 282–303.

Rothland, M. (2007). Soziale Unterstützung – Bedeutung und Bedingungen im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 249–266). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90500-6_13

Classroom-Management.

Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom-Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26, 101–126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>

Priming.

- Price V, & Tewksbury D. (1997). News values and public opinion: a theoretical account of media priming and framing. In G. A. Barnett, & F. J. Boster (Eds.), *Progress in Communication Sciences: Advances in Persuasion* (Vol. 13, pp. 173–212). Greenwich, CT: Ablex.
- Scheufele, B. (2016). *Priming. Konzepte. Ansätze der Medien- und Kommunikationswissenschaft*: Bd.14. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
<https://doi.org/10.5771/9783845263120>
- Ulfert, A. S. (2016). *Effekte von Priming auf Selbstwirksamkeit und Zielsetzung*. Dissertation, Justus-Liebig-Universität Giessen.
http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2016/12292/pdf/UlfertAnnaSophie_2016_09_12.pdf

Ressourcenorientierung.

- Alpers, G. W. (2005). Ressourcenorientierung. In F. Petermann, & H. Reinecker (Hrsg.), *Handbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie* (S. 334–342). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., & Schmidt, M. H. (2006). Ressourcen – ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie? *Kindheit und Entwicklung*, 15, 118–127. doi:10.1026/0942-5403.15.2.118
- Willutzki, U. (2013). Ressourcen: Einige Bemerkungen zur Begriffsklärung. In J. Schaller, & H. Schemmel (Hrsg.), *Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur psychotherapeutischen Arbeit* (S. 61–82). Tübingen: DGVT Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.

Sitzung 3: Gute Lehrerin/guter Lehrer sein: Ich habe das Zeug dafür!

Phrasierung	Unterrichtsgeschehen	Interaktions- formen	Medien/ Material	Didaktisch-methodischer Kommentar zu Funktion und Themen
<u>Einstieg/Zielorientierung</u>	Begrüßung und Einstieg über die Vorstellung der aktuellen Agenda	T: Vortrag	Präsentation	
<u>Wiederholung</u>	Kurze Zusammenfassung der ersten und zweiten Sitzung • Koffer packen: Leistungsbeurteilung und Classroom-Management • Quellen der SWE: Eigene Erfolgreiche Erfahrungen: SMART, Attribution. • Ressourcen • Unbedingt nach der Hausaufgabe „Ressourcenpriming“ fragen: Wie ist sie gelungen? Wie ist der Prozess gelaufen? Was konnten die Studierenden beobachten?	T: Gespräch im Plenum	Präsentation	Anknüpfen an der zweiten Sitzung, Verdeutlichung der Kontinuität im Lernprozess. Wie: Stichpunktartige Zusammenfassung der letzten Sitzung, aktives Nachfragen bei „unangenehmen“ Aufgaben (z. B. Übung zu Priming „Ihr Erfolg“, AB 9)
<u>aktuelle Agenda</u>	Classroom-Management als Prävention gegen Unterrichtsstörungen	T: Gespräch im Plenum	Tafel	Kognitive Aktivierung, Bezug des Themas zum studentischen Alltag

<u>Erarbeitungsphase + Ergebnissicherung I</u>	Zusammenführung von erlernten Mechanismen zur ersten SWE Quelle (Eigene erfolgreiche Erfahrungen): SMARTe Zielen und Attribution 20 Min. 	S: Einzel- und Partnerübung	Arbeitsblatt „SMARTe Ziele“, (AB 10)	Trainer/in ermutigt Studierende, Fragen zu stellen, auch wenn diese sehr einfach erscheinen. Nach dem Schritt 3 (Partneraustausch) startet Trainer/in die Austauschrunde im Plenum. Wie haben sich die SMARTen Ziel auf den Alltag ausgewirkt? Was war anders? Weshalb? Danach folgt der Schritt 4.
<u>Erarbeitungsphase + Ergebnissicherung II</u>	Classroom-Management als Prävention von Unterrichtsstörungen. Unterrichtsstörungen als eine Ursache der Lehrerbeanspruchung. 50 Min. 	S: Kleingruppenarbeit und peer teaching	Arbeitsblatt „Classroom-Management“, (AB 11) Flipcharts und Stifte	Trainer/in teilt den Kurs in 4 Gruppen ein, verteilt die Textkopien und das Arbeitsblatt 10. Stifte und Flipcharts werden in der Raummitte bereit gelegt / platziert, damit sich jede Gruppe die Materialien nehmen kann.
<u>Überleitung zur nächsten Sitzung</u>	Arbeit an der 3. Quelle der SWE „Verbale Überzeugung“	S: Hausaufgabe mit angenehmer Wirkung	Präsentation	Studierende sollen Ihr Umfeld nach ihren persönlichen Stärken befragen, mindestens 2 Personen. Sie sollen verbalisieren, wie diese Stärken sie zum Beispiel im beruflichen Alltag unterstützen.

<u>Ergebnissicherung,</u> <u>Ausblick und</u> <u>Verabschiedung</u>	T: fasst zusammen, bündelt und resümiert wichtige Inhalte und Begriffe	D: Vortrag	Präsentation	D: Fasst kurz die heutige Sitzung zusammen, gibt einen Ausblick auf die nächste Sitzung, betont Wichtigkeit der Hausaufgaben und verabschiedet die Gruppe!
--	--	------------	--------------	--

T = Trainerin/Trainer; S = Studierende; AB = Arbeitsblatt



= besondere Herausforderung, siehe Sitzungsbeschreibung

Lernziele. Studierende analysieren eigene **SMARTe Ziele** bzw. eigene Erfolge/Misserfolge im Hinblick auf die **Attribution**. Die Studierenden vertiefen ihr Vorwissen zum **Classroom-Management**, indem Sie sich in kleinen Gruppen mit dem Text von Nolting (2008) auseinandersetzen und sich die Ergebnisse gegenseitig präsentieren. Dabei sollen sie vier Classroom-Management-Strategien mit eigenen Beispielen (positiven und negativen) anreichern.

Beschreibung der einzelnen Sitzungsphasen

Zielorientierung. Die Trainerin/der Trainer knüpft an die vorherige Sitzung an, um den kontinuierlichen Lernprozess zu verdeutlichen. Dies wird erreicht durch die stichpunktartige Zusammenfassung der Themen der ersten und zweiten Sitzung: SWE und ihre Quellen, Attributionsarten und ihre Wirkung auf unser Handeln, lehrerspezifisches Wissen und Können: Leistungsdiagnostik, Classroom-Management, Wirkung eigener Körper- und Gefühlszustände auf uns. Die Trainerin/der Trainer sollte hier aktiv nach „schwierigen“ Hausaufgaben fragen: Übung zum Ressourcen-Priming. Dabei ist es wichtig ganz genau nachzufragen, wie die Studierenden sich bei der Übung gefühlt haben.

„Wie konnten Sie eine Brücke zu ihren Ressourcen herstellen? Wie war der Übungsprozess?“

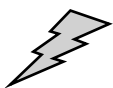
Die Trainerin/der Trainer erklärt, dass jeder von uns eine eigene **Persönlichkeitsausstattung** mitbringt. Manche Merkmale helfen uns in bestimmten Situationen, manche machen es uns schwer. Deshalb ist es wichtig seine Ausstattung zu kennen und zu wissen, wie man damit umgeht. Dieses Wissen ist zum Beispiel hilfreich, um die eigenen Stressbewältigungsstrategien zu reflektieren und gegebenenfalls neu zu entwickeln.

In der letzten Trainingssitzung wird das Thema erneut und ausführlicher aufgegriffen. Nach dieser Sitzung ist ein Link (die Trainerin/der Trainer bereiten es im Vorfeld vor) für die Studierenden freigeschaltet, um an der Befragung zu den **Persönlichkeitsmerkmalen** teilzunehmen. Das Ziel dabei ist, dass die Studierenden zunächst ihre individuelle Persönlichkeitstaxonomie feststellen. Nach dem Prinzip der „individuellen Selbsterkenntnis“ (Mayr & Neuweg, 2006, S. 15) sollen anschließend zunächst Stärken und Risikofaktoren und ihr Einfluss auf die unterschiedlichsten Prozesse im gesamten Leben (z.B. auf die Gesundheit, SWE, **Selbstregulation** etc.) bewusstgemacht werden, um im weiteren Verlauf der Intervention zu lernen, wie Stärken genutzt und mit Risikofaktoren umgegangen werden kann (Mayr & Neuweg, 2006). In

diesem Zusammenhang wird somit auf allgemeine sowie individuelle Risikofaktoren innerhalb der Persönlichkeit für den angestrebten Beruf, die individuelle Gesundheit, sowie die selbst gewählte **Selbstregulation** eingegangen und aufmerksam gemacht. Letztlich werden die Studierenden in Form einer „angeleiteten Praxisreflexion“ (Mayr & Neuweg, 2006, S. 15) in den Übungen das Nutzen ihrer Stärken und den Umgang mit Risikofaktoren in der Praxis üben und reflektieren (Mayr & Neuweg, 2006). Über Persönlichkeitstaxonomie, Big Five, und Ausprägung eigener **Persönlichkeitsmerkmale** werden die Studierenden vor der vierten Sitzung auf einer Lernplattform z.B. Reader, Ilias, OpenOlat informiert.

Erarbeitungsphase + Ergebnissicherung I. Eine Übung zu SMARTen Zielen

Hier nehmen die Studierenden ihre SMARTen Ziele unter die Lupe, die sie in der zweiten Sitzung formuliert haben. Die Teilnehmenden sollten in der Zwischenzeit beobachten, was mit den eigenen SMARTen Zielen im Alltag passiert. Diese Übung verläuft in vier Phasen: In den ersten beiden Phasen setzen sich die Teilnehmenden in Einzelarbeit mit ihren bereits formulierten SMARTen Zielen auseinander. Zunächst sollen die Teilnehmenden ihre Beobachtungen beschreiben und dabei überlegen, ob sie ihre gesetzten Ziele erreicht haben. An dieser Stelle sollen mögliche Ursachen des Erfolgs oder Misserfolgs notiert werden. Im nächsten Schritt setzen sich die Teilnehmenden im Detail mit ihren zu erreichenden Zielen auseinander. Ähnlich wie bei der Übung zur **Attribution** sollen sie an dieser Stelle in einer Tabelle eintragen, ob sie dem Erfolg beziehungsweise dem Misserfolg eine externale oder internale Ursache zuschreiben und ob diese stabil oder variabel ist. Die persönlichen Auswirkungen auf den **Selbstwert**, die **Motivation** und die **Problemlösefähigkeit** sollen von den Teilnehmenden eingeschätzt werden. Die dritte Phase läuft in Partnerarbeit ab. Die Teilnehmenden besprechen ihre Erfahrungen mit SMARTen Zielen und Attribution. Im Anschluss findet ein Erfahrungsaustausch im Plenum statt. In der letzten Phase erstellen die Teilnehmenden ein neues SMARTes Ziel hinsichtlich des eigenen Attributionsstils. Hier ist es wichtig, dass die Regeln zur SMARTen Zielsetzung beachtet werden. Gegebenenfalls kann diese Aufgabe zu Hause erledigt werden. Für die Bearbeitung dieser Übung sollten etwa 20 Minuten eingeplant werden. (✍️ Arbeitsblatt „Ihr SMARTes Ziel bis heute“, AB 10.)



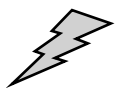
Besondere Herausforderung: Besonders bei dem vierten Teil der Übung tun sich einige Studierende schwer. Dabei müssen sie auf der Metaebene agieren und ihr

eigenes Verhalten bzw. ihre Attribution optimieren. Dabei sollte die Trainerin/der Trainer Hilfestellung geben, falls die Studierenden Fragen haben oder nicht weiterwissen.

Im Anschluss fragt der Trainer nach Erfahrungen mit der Formulierung von eigenen Zielen, die sich die Teilnehmenden für die naheliegende Zeit gesetzt haben. In diesem Kontext kann besprochen werden, was dabei funktioniert hat und was nicht. Außerdem kann thematisiert werden, welche Auswirkung die eigenen **SMARTen Ziele** auf den Alltag und das eigene **Stressempfinden** haben.

Erarbeitungsphase + Ergebnissicherung II. Ziel: **Classroom-Management-Strategien** als Prävention von Unterrichtsstörungen kennenlernen bzw. neu einordnen. Austausch und Analyse der beobachteten Strategien.

In der letzten Sitzung haben sich Studierende über Classroom-Management ausgetauscht. Eine der wichtigen Funktion ist die Prävention der Unterrichtsstörungen. Aus der Forschung ist bekannt, dass Unterrichtsstörung als eine der häufigsten Ursachen von erhöhter **Beanspruchung** von Lehrkräften genannt wird. Erfreulicherweise hängt das Unterrichts-geschehen bzw. Auftauchen von Störungen entscheidend vom Lehrerverhalten ab. In den nächsten 50 Minuten haben die Studierenden die Möglichkeit ein paar Strategien kennen zu lernen und sich darüber auszutauschen. Dazu teilt die Trainerin/der Trainer das Arbeitsblatt zum Classroom-Management aus und erklärt die Vorgehensweise. Der erste Schritt dieser Übung ist die Ausarbeitung der Classroom-Management-Maßnahmen anhand des Textes von Nolting. Der nächste Schritt ist die Gestaltung eines Flip-Charts zu einer der vier Maßnahmen innerhalb der Kleingruppe. Jede der vier Kleingruppen bearbeitet eine der folgenden Maßnahmen: Breite Aktivierung, Unterrichtsfluss, klare Regeln und Präsenz- und Stoppsignale. Dabei sollten die Studierenden ihre Erkenntnisse mit Hilfe eigener Erfahrungen aus der Schulzeit, Praktika oder dem Studium illustrieren. Im letzten Schritt werden die Maßnahmen vorgestellt und im Plenum besprochen.



Besondere Herausforderung: Bei dieser Übung wird das Einbringen von eigenen Beispielen gerne von den Studierenden übersehen. Die Trainerin/der Trainer sollte sicherstellen, dass die Studierende eigene Beispiele einbauen und im Hinblick auf das erworbene Wissen über Classroom-Management-Strategien analysieren. Für die Bearbeitung dieser Übung sollten den Teilnehmenden etwa 50 Minuten zur Verfügung stehen. (🌀✎ Arbeitsblatt „Classroom-Management“, AB 11.)

Überleitung zur nächsten Sitzung. Die Aktivierung der dritten Quelle der SWE „**Verbale Überzeugung**“ geschieht mit Hilfe der nächsten Übung „Hausaufgabe mit angenehmer Wirkung“. Die Studierenden sollen mindestens zwei Personen aus dem Umfeld zu ihren persönlichen Stärken befragen. Die Rückmeldung sollte am besten in schriftlicher Form erfolgen. So können die Studierenden Selbst- und Fremdwahrnehmung vergleichen und eventuell über neue eigene Stärken erfahren.

Zusammenfassung, Ausblick und Verabschiedung. Als Abschluss findet eine kurze Zusammenfassung der aktuellen Sitzung statt. Es wird ein Ausblick auf die nächste Sitzung gegeben: **Persönlichkeitsmerkmale** und **Coping-Strategien**. Hier erfolgt noch einmal eine Erinnerung an die Hausaufgaben: **SMARTe Ziele** (AB 10), Analyse bezüglich der eigenen **Attribution**. Weiterhin sollten die Studierenden erinnert werden an der Befragung zu Persönlichkeitsmerkmalen teilzunehmen. Sie erhalten die anonymisierte Auswertung vor der vierten Sitzung und ein Infoblatt zur Einführung der Persönlichkeitsmerkmale (Persönlichkeitsmerkmale_Einführung)

Die Trainerin/der Trainer verabschiedet die Teilnehmenden bis zur nächsten Sitzung.

Weiterführende Literatur zum Classroom-Management

- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues* (pp. 97–125). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern: Huber.
- Nolting, H.-P. (2008). *Störungen in der Schulklasse: Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung* (7. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Thiel, F., Richter, S. G., & Ophardt, D. (2012). Steuerung von Übergängen im Unterricht. Eine Experten-Novizen-Studie zum Klassenmanagement. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 727–752. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0325-5>

Sitzung 4: Mein persönlicher Werkzeugkoffer ist bereit!

Phrasierung	Unterrichtsgeschehen	Interaktions- formen	Medien/ Material	Didaktisch-methodischer Kommentar zu Funktion und Themen
<u>Einstieg/Zielorientierung</u>	Begrüßung, Thema der Sitzung wird genannt. Einstieg über die Wiederholung	T: Vortrag	Präsentation	Hier ist es wichtig zu zeigen, was schon im Koffer liegt und dass es heute um die persönliche Ausstattung geht.
<u>Wiederholung</u>	Kurze Zusammenfassung der vorherigen Sitzungen • Vier Quellen der SWE; SMART und Attribution; Verbale Überzeugung; körpereigene Signale. • Koffer packen: Leistungsbeurteilung und Classroom-Management	T: Gespräch im Plenum	Präsentation	
<u>Besprechung der Hausaufgabe</u>	Unbedingt nach der Hausaufgabe mit angenehmer Wirkung fragen. Wer hat wie welche Komplimente bekommen? mündlich? Effekt von Selbst- und Fremdbeurteilung. Übereinstimmung? Emotionen beim Empfangen?			

<u>Überleitung zu Arbeitsphasen</u>	Vorstellung der aktuellen Agenda: Rolle der Persönlichkeitsmerkmale in Ihrem beruflichen Kontext, eigene Arbeitsfelder und Ressourcen; Stressbewältigung und Stressbewältigungsstrategien; Trainingsrückblick (Zusammenfassung der Trainingsinhalte) und Blick in die Zukunft (Transferübung)	T: Gespräch im Plenum	Tafel	
<u>Erarbeitungsphase I</u>	Rolle der Persönlichkeitsmerkmale im beruflichen Kontext. 5 Minuten	T: Unterrichtsgespräch		Trainer/in fragt, ob alle die Auswertung des Persönlichkeitsfragebogens bekommen haben und damit klarkamen. Die Studierenden haben das Infoblatt „Persönlichkeitsmerkmale“ erhalten und eine Rückmeldung, ob ihre Persönlichkeitsausprägungen im hohen, mittleren oder niedrigen Bereich liegen. Anhand des Infoblatts konnten Sie inhaltliche Interpretationen vornehmen.

<u>Erarbeitungsphase I</u>	Rolle der Persönlichkeitsmerkmale im beruflichen Kontext. 25 Min.	S: Übung	Arbeitsblatt „Persönlichkeit, 2 Fallvignetten“, (AB 12)	Stellvertretende Erfahrungen als Quelle der SWE. Arbeit an 2 Fallvignetten plus angeleiteter Reflexion und Anwendung des gewonnenen Wissens in Bezug auf die eigene Persönlichkeit (letzter Teil der Übung). Kurze Zusammenfassung im Plenum.
<u>Erarbeitungsphase I+ Ergebnissicherung II</u>	Psychohygiene als Teil der Lehrerprofessionalität; Erholungsaktivitäten; Wie sollen diese zu meinem Alltag werden? 2-3 Min. Auseinandersetzung mit Stresssituationen und Umgang damit anhand des Fallbeispiels; Berücksichtigung der Persönlichkeitsmerkmale 15 Min.	T: Unterrichtsgespräch S: Übung „Frau L.“, (AB 13, 15 Min)	T: Präsentation S: AB 13 AB 13	Trainer/in regt zu dem Austausch an Von Frau L. zu sich selbst. Anwendung individueller Stressbewältigungsstrategien
<u>Erarbeitungsphase + Ergebnissicherung III</u>	Coping: Systematisierung von Stressbewältigungsstrategien 10 Min. Besprechung im Plenum Im nächsten Schritt „Eigene Coping-Strategien“ 15 Min.	S: Übung „Coping Lückentext“ S: Übung „Eigene Coping-Strategien“	AB 14 AB 15	Wissenssystematisierung, Anregung von Austausch und Anwendung im individuellen Bereich

<u>Zusammenfassung</u>	Zusammenfassung der aktuellen Sitzung	T: Unterrichtsgespräch	Präsentation	
<u>Transfer</u>	Blick in die Zukunft: (Wie) Kann ich das im Training erarbeitete in meinen Alltag einbauen? Studierende verfassen einen „Brief an sich selbst“ 10 Min.	S: Übung: Brief an mich selbst	AB 16	Die Studierenden schreiben mit Hilfe des Arbeitsblatts „Brief an mich selbst“ eine Nachricht, die Ihnen einige Monate später zugesendet wird. Um u.a. über formulierte Ziele zu reflektieren, sollten Studierende einen Tandempartner aussuchen, die Kontaktdaten aufschreiben und dann, wenn der Brief ankommt, mit dem Tandempartner ins Gespräch kommen.
<u>Ergebnissicherung, Ausblick und Verabschiedung</u>	T: fasst wichtige Inhalte und Begriffe zusammen und zieht ein Resümee.	D: Vortrag	Präsentation	T: Fasst das gesamte Training zusammen.

T = Trainerin/Trainer; S = Studierende; AB = Arbeitsblatt



= besondere Herausforderung, siehe Sitzungsbeschreibung

Lernziele. Studierende setzen sich mit ihren eigenen **Persönlichkeitsmerkmalen** auseinander, analysieren sie hinsichtlich der Auswirkung auf den beruflichen Alltag und auf Stresssituationen. Sie lernen Arten von **Coping-Strategien** kennen und entwickeln individuelle Coping-Strategien auf der Basis der eigenen Persönlichkeitsauswertung. Studierende arbeiten eigene Ziele bezüglich der Umsetzung des Gelernten für die Zukunft aus.

Beschreibung der einzelnen Sitzungsphasen

Zielorientierung. Die Trainerin/der Trainer knüpft an der vorherigen Sitzung an, um den kontinuierlichen Lernprozess zu verdeutlichen. Wie: Stichpunktartige Zusammenfassung der Themen der vorherigen Sitzungen: SWE und ihre Quellen, Attributionsarten und ihre Wirkung auf unser Handeln, lehrerspezifisches Wissen und Können: Leistungsdiagnostik, **Classroom-Management**, Wirkung eigener Körper- und Gefühlszustände auf uns.

Besprechung der Hausaufgabe. Die Trainerin/der Trainer sollte hier aktiv nach der Hausaufgabe mit angenehmer Wirkung nachfragen: Wer hat wem wie Komplimente gemacht: Mündlich oder schriftlich? Effekt von Selbst- und Fremdbeurteilung.

„Konnten Sie dabei Übereinstimmungen feststellen? Emotionen beim Empfangen? Wie ging es Ihnen? Was haben Sie gefühlt? Gedacht?“

Das Ziel ist an dieser Stelle, erneut die Wirkung der dritten Quelle der SWE „**Verbale Überzeugung**“ zu üben und damit eigene **Ressourcen** zugänglich zu machen.

Die Trainerin/der Trainer erklärt, dass jeder von uns eine eigene **Persönlichkeitsausstattung** mitbringt. Manche Merkmale helfen uns in bestimmten Situationen, manche machen es uns schwer. Deshalb ist es wichtig zu wissen, welche Ausstattung vorhanden ist und wie man damit umgeht. Dieses Wissen ist zum Beispiel hilfreich, um eigene Stressbewältigungsstrategien zu reflektieren und gegebenenfalls neu zu entwickeln. In der letzten Trainingssitzung geht es unter anderem um Überdenken und Neuausrichten der erlernten Strategien.

Überleitung. Die Trainerin/der Trainer stellt die Inhalte der heutigen Sitzung vor. Heute geht es um **Persönlichkeitsmerkmale** im beruflichen Kontext, die Ausarbeitung eigener Arbeitsfelder (damit sind Defizite gemeint) und Ressourcen; **Stressbewältigung**

und Stressbewältigungsstrategien (hier auch die Entwicklung individueller **Coping-Strategien**); Trainingsrückblick (Zusammenfassung der Trainingsinhalte) und Blick in die Zukunft (Transferübung).

Erarbeitungsphase I. Die Trainerin/der Trainer fragt, ob alle die Auswertung des Persönlichkeitsfragebogens bekommen haben und damit zurechtkamen. Die Studierenden haben das Infoblatt „**Persönlichkeitsmerkmale**“ erhalten und eine Rückmeldung, ob ihre Persönlichkeitsausprägungen im hohen, mittleren oder niedrigen Bereich liegen. Anhand des Infoblatts konnten sie inhaltliche Interpretationen vornehmen.

Die Trainerin/der Trainer leitet das Gespräch zur Rolle der Persönlichkeitsmerkmale im beruflichen Kontext. Dazu stellt die Trainerin/der Trainer die folgenden Fragen: *„Weshalb sind Persönlichkeitsmerkmale ein wichtiges Thema? Gibt es die perfekte Lehrerpersönlichkeit?“* Außerdem kann besprochen werden, welche Ausprägungen der Big Five wünschenswert sind. Hier sollte das Fazit lauten, dass eine hohe Ausprägung aller Persönlichkeitsmerkmale nicht erstrebenswert ist, da beispielsweise sowohl eine zu ungewissenhafte als auch eine zu perfektionistische Persönlichkeit Probleme bereiten kann. Weitergehend kann die Trainerin/der Trainer die Frage stellen: *„Welche Auswirkungen der Persönlichkeitsmerkmale sind in welchen Situationen zu beobachten?“*

Erarbeitung. Bei dieser Übung zur Rolle der Persönlichkeit sollen sich die Studierenden über **stellvertretende Erfahrungen** der Rolle der Persönlichkeitsmerkmale im Lehrerberuf annähern. In der ersten Fallvignette schildert eine Studentin ihre Gedanken zu ihrer bevorstehenden ersten eigenen Unterrichtsstunde. Voller Sorgen blickt sie der bevorstehenden Herausforderung entgegen. Die Teilnehmenden sollen sich Notizen dazu machen, wie sich die Persönlichkeit der Studentin in diesem Beispiel äußert und wie sie aufgrund ihrer Persönlichkeitsmerkmale hätte handeln können, um gestärkt in die Unterrichtsstunde zu gehen. Die Gedanken werden anschließend mit dem Partner besprochen. Im Folgenden wird im Plenum besprochen, dass es sich bei der Persönlichkeitseigenschaft der Studentin um Neurotizismus handelt und es werden hierbei hilfreiche Handlungsmöglichkeiten wie die der verbalen Selbstüberzeugung aufgezeigt. Durch diese Übung wird der Umgang mit Stresssituationen analysiert und die Teilnehmenden lernen adaptive Stressbewältigungsstrategien kennen. Bei der zweiten Fallvignette handelt es sich um die Beschreibung der eigenen Persönlichkeit einer

Lehrkraft. Die Studierenden überlegen zunächst in Einzelarbeit, wie sich die Persönlichkeit der Lehrkraft in diesem Beispiel äußert und ob sich hier eine Persönlichkeitseigenschaft in besonderem Maße zeigt. Außerdem soll überlegt werden, wie die Lehrkraft idealerweise mit ihren Stärken und Risikofaktoren umgehen könnte. Bevor die Ergebnisse mit dem Partner besprochen werden, suchen sich die Teilnehmenden eine der Persönlichkeitseigenschaften aus und notieren Stärken und Risikofaktoren für den Beruf der Lehrkraft. Am Ende dieser Übung reflektieren die Studierenden ihre eigenen **Persönlichkeitsmerkmale** und deren Auswirkungen auf das Studium bzw. Beruf. An dieser Stelle wird erneut Bezug zu den **SMARTen Zielen** genommen. Zur Bearbeitung dieser Übung sollen etwa 25 Minuten eingeplant werden. ( Arbeitsblatt „Persönlichkeit, zwei Fallvignetten“, AB 12.) Im Anschluss findet eine kurze Zusammenfassung im Plenum statt.

Vertiefung, Sicherung. Im Anschluss werden individuelle Ziele formuliert, die die individuellen Persönlichkeitsmerkmale der Studierenden berücksichtigen.

Überleitung. Die Trainerin/der Trainer zeigt ein Bild von einem Chirurgen, der sich auf die OP vorbereitet und gründlich Hände wäscht. Dabei stellt die Trainerin/der Trainer folgende Frage: „*Was könnte dieses Bild mit Ihrem Beruf zu tun haben?*“ Das Ziel dieses Gesprächs ist **Psychohygiene** als Teil der Professionalität im beruflichen Kontext auszuarbeiten.

Erarbeitung. „*Was sind die besonderen Herausforderungen im Lehrerberuf? Was müssen Sie dabei beachten? Wie gehen Sie damit um?*“

Die Trainerin/der Trainer fragt nach Erholungsaktivitäten der Studierenden (Ziel: Austausch anregen, Studierende lernen voneinander zu profitieren; später Übertragung auf beruflichen Kontext.)

„*Wie passiert es, dass bestimmte Verhaltensweisen zu Gewohnheiten werden?*“

Im Anschluss setzen sich die Studierenden anhand vom Fallbeispiel Frau L. mit der Auswirkung der Persönlichkeitsmerkmale auf das Handeln in Stresssituationen auseinander. Im Fallbeispiel wird das Leben von Frau L. geschildert, die sich im Referendariat befindet und zunehmend Schwierigkeiten hat, vom Beruf abzuschalten. Frau L. sitzt bis nachts am Schreibtisch und hat Ein- sowie Durchschlafprobleme. Die Teilnehmenden überlegen sich in Einzelarbeit, welche Möglichkeiten Frau L. hat, ihren

Zustand zu verbessern. Das wird im Anschluss mit Nachbarin/Nachbarn besprochen. Um die eigene **Stressbewältigung** zu analysieren, reflektieren die Teilnehmenden eigene Stresssituationen und ihren Umgang damit. In einer Tabelle sollen lang- und kurzfristige Bewältigungsmaßnahmen eingetragen werden. Diese Aufgabe wird ebenfalls mit der Tandempartnerin/dem Tandempartner besprochen. Im letzten Schritt sollen eigene negative Gedanken in eine Tabelle eingetragen und jeweils in ein positives Selbstgespräch überführt werden. Zur Bearbeitung dieser Übung sollten etwa 15 Minuten eingeplant werden. (✍️ Arbeitsblatt „Frau L.“ AB 13.)

Erarbeitungsphase + Ergebnissicherung. Die nächste Übung dient als Systematisierung des Wissens zur **Stressbewältigung**. Die Studierenden füllen in Einzelarbeit 15 vorgegebene Begriffe (Stressbewältigung, Stressreaktion, instrumentellen, Herausforderungen, akute, Kombination, Stressoren, Kontrolle, Analyse, mentale, kurzfristiger, berufsbezogener, Selbstgespräch, langfristiger, regenerative) in den Lückentext. Unklare Begriffe werden von den Teilnehmenden notiert und im Anschluss mit den Lösungen im Plenum besprochen. Die Trainerin/der Trainer sollte an dieser Stelle sichergehen, dass alle **Coping-Strategien** gut verstanden worden sind. Zur Bearbeitung des Arbeitsblattes sollten etwa 10 Minuten eingeplant werden. (✍️ Arbeitsblatt „Coping Lückentext“, AB 14.)

Vertiefung und Sicherung. Im nächsten Schritt beschäftigen sich die Studierenden mit ihren eigenen Coping-Strategien. In eine Tabelle tragen die Teilnehmenden ihre bisherigen instrumentellen, mentalen und regenerativen Strategien ein. Die Ergebnisse werden mit dem Tandempartner ausgetauscht. Als Abschluss der Übung sollten an die eigene Persönlichkeit angepasste Coping-Strategien formuliert werden. Zur Bearbeitung haben die Teilnehmenden etwa 15 Minuten Zeit. (✍️ Arbeitsblatt „Eigene Coping-Strategien“, AB 15.) Die Trainerin/der Trainer fasst die aktuelle Sitzung zusammen.

Transfer. Hier haben die Studierenden die Möglichkeit einen Brief an sich selbst zu schreiben. Das Ziel ist dabei, den Transfer des Gelernten zum Alltag der Studierenden herzustellen und die Anwendung des gewonnenen Wissens und Könnens im Alltag anzuregen. Das Arbeitsblatt ist vorformatiert und enthält Platz für die Eintragungen von ausformulierten Antworten, die die Studierenden in drei bis vier Monaten an die Trainingsinhalte und vorgenommenen Ziele erinnern sollen. Eingetragen werden soll

jeweils das **SMARTe Ziel** bezogen auf den eigenen Attributionsstil und die Persönlichkeitseigenschaften. Die bereits erarbeiteten persönlichen Coping-Strategien sollen zur Erinnerung ebenfalls in dem Brief festgehalten werden. Zuletzt sollen die Teilnehmenden ein Kompliment an sich selbst formulieren, um sich an ihre eigenen Stärken zu erinnern. Außerdem wird dazu angeregt sich in 3-4 Monaten mit einer Tandempartnerin/einem Tandempartner auszutauschen, den sich die Teilnehmenden selbst aussuchen und dessen Kontaktdaten sie auf dem Brief notieren. Die Tandempartner melden sich nach dem Briefkontakt. Das Ziel könnte in diesem Fall sein, über die eigenen **SMARTen Ziele** zu sprechen, weitere Ziele zu setzen und erneut einen Termin für die Überprüfung zu vereinbaren. Die Tandempartner könnten auch über die Studien-, Referendariatszeit und später im Beruf ein Begleiter bleiben, wenn der Kontakt gehalten wird. Zusätzlich zu Familie und Freunden, mit denen man über Probleme spricht, kann ein unabhängiger Gesprächspartner sicher eine tolle Ergänzung sein! Eine weitere Möglichkeit ist, auch schon vor dem Erhalt des Briefes mit der Tandempartnerin/dem Tandempartner im Kontakt zu bleiben, um über die Zielerarbeitung zu sprechen. Zur Bearbeitung stehen den Teilnehmenden etwa 10 Min zur Verfügung. ( Arbeitsblatt „Brief an mich selbst“, AB 16.)

Zusammenfassung und Verabschiedung. Die Trainerin/der Trainer gibt den Studierenden mit Hilfe von Bildern (Präsentation) einen Überblick über das ganze Training und verabschiedet die Teilnehmenden.

Weiterführende Literatur

- Becker, P., Schulz, P., & Schlotz, W. (2004). Persönlichkeit, chronischer Stress und körperliche Gesundheit. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 12, 11–23.
<https://doi.org/10.1026/0943-8149.12.1.11>
- Bromme, R., & Haag, L. (2004). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper, & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 777–793). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6_31

Wirksamkeit des Trainings

Das Training „Stark in den Lehreralltag“ baut auf die aktive Rolle der zukünftigen Lehrkräfte und stärkt deren individuelle Handlungsvoraussetzungen bzw. **Ressourcen** wie die berufsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung, um negative Beanspruchungsfolgen zu

minimieren. Kontinuierlich werden Situationen angeboten, in denen die Studierenden ihre Wahrnehmung, **Motivation** und Emotionen in berufsspezifischen Situationen beobachten, analysieren und beeinflussen und sich als Konstrukteure des eigenen Handlungsprozesses in allen Phasen erleben können.

Bemerkenswert ist, dass *StiL* in einer sehr kurzen Zeitspanne die lehrerspezifische **Selbstwirksamkeitserwartung** positiv beeinflusst. So haben die Teilnehmenden der Trainingsgruppe im Vergleich zu der Kontrollgruppe schon nach der vierwöchigen Trainingsdauer über höhere Werte der SWE im Bereich **Coping** und Unterrichten berichtet (Karavaya, Lohr, & Treutner, in Review). Das könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Studierenden in jeder der vier Trainingssitzungen an den eigenen personalen **Ressourcen**, Kontrollüberzeugungen und Stressestrategien gearbeitet haben. Sie formulierten zum Beispiel aktuelle persönliche Ziele nach dem **SMART**-Prinzip. Sie planten und verfolgten die Umsetzung und analysierten die persönlichen Ergebnisse hinsichtlich der **Attribution**. Die Teilnehmenden wurden darin unterstützt in potenziell belastenden Situationen ihr eigenes Verhalten zu beobachten, zu analysieren und im Hinblick auf die eigene Kontrollüberzeugung zu optimieren. Diese intensive und begleitete Reflexion von existierenden Handlungsmustern könnte den raschen Trainingserfolg gefördert haben (vgl. Gröschner & Seidel, 2012).

Außerdem kann die Auseinandersetzung mit den theoretischen Konstrukten, die dem Training zu Grunde liegen, den Interventionseffekt gestärkt haben. Über ähnliche kurzfristige Effekte wurde auch in anderen Studien berichtet, z.B. von Kumschick et al. (2017).

Als ein weiterer Erfolgsfaktor wirkt möglicherweise die Tatsache, dass das Training von den Studierenden angenommen und positiv beurteilt wurde. Die Evaluationen nach jeder Sitzung fielen überdurchschnittlich positiv aus. Dabei wurde von den Studierenden das hohe Maß an Eigenaktivität hervorgehoben. Eine angenehme Arbeitsatmosphäre, der vertrauensvolle Austausch und gegenseitiges Feedback wurden von den Studierenden als hilfreich bezeichnet.

Interessant ist, dass die Studierenden die dritte Sitzung als besonders positiv erlebt haben. Inhaltlich fokussiert die dritte *StiL*-Sitzung neben den eigenen Ressourcen und **Coping-Strategien** der Teilnehmenden auch das **Classroom-Management** und die Bedeutung von Tiefenstrukturen guten Unterrichts. Die Verzahnung zwischen der Vermittlung von Professionswissen und dem SWE Training erscheint hier besonders eng.

Die Evaluationsstudie (Karavaya, Lohr, & Treutner, in Review) geht kritisch auf die Ergebnisse ein. In diesem Zusammenhang empfiehlt sich für weitere und vertiefte Analysen eine größere Stichprobe. Das könnte zum Beispiel den Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsprofilen und den Trainingseffekten beleuchten. Um die präventive Wirkung gegenüber der negativen **Beanspruchung** des Trainings zu prüfen, sollte man die Lehrer-**Selbstwirksamkeitserwartung** und das Belastungserleben im Sinne der Längsschnittstudie in späteren beruflichen Phasen erfassen.

Als Trainerin/Trainer werden Sie schnell merken, dass ein etwas großzügigerer zeitlicher Rahmen diesem Interventionsprogramm zu Gute käme. Deshalb wird aktuell das Training im Blended-Learning Format entwickelt, durchgeführt und evaluiert.

Glossar

A

Affektiver Zustand

Ein gefühlsbetonter Zustand

Attribution

Zuschreibung von Ursachen von erfolgreichen oder erfolglosen Handlungen oder Verhaltensweisen. Die Zuschreibung kann nach Weiner (1986) external (z.B. Zufall) oder internal (z.B. eigene Fähigkeiten) erfolgen. Außerdem kann ein Erfolg oder Misserfolg stabilen (z.B. Aufgabenschwierigkeit) oder instabilen (z.B. Anstrengung) Umständen zugeschrieben werden.

B

Beanspruchung

Unmittelbare Auswirkung der psychischen Belastung im Individuum in Abhängigkeit von seinen jeweiligen überdauernden und augenblicklichen Voraussetzungen, einschließlich der individuellen Bewältigungsstrategien.

Beanspruchungsreaktionen

Veränderung des psychischen oder physischen Zustandes durch Beanspruchung.

Beanspruchungssymptomatik

Körperliche und psychische Symptome, die auf Beanspruchung zurückzuführen sind. Dabei kann es sich um Kopf- oder Bauchschmerzen, Schlaflosigkeit oder ähnliches handeln.

Belastung

Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und (psychisch) auf ihn einwirken.

Burnout

Herausbilden eines erlebten Widerspruchs zwischen investierten Anstrengungen und ausbleibender Anerkennung. Eine prozesshafte Entwicklung, die zu einem Zustand führt, der durch emotionale Erschöpfung, Depersonalisation, Leistungsunzufriedenheit und Resignation gekennzeichnet ist.

C

Classroom-Management

Dt. Klassenführung; schaffen einer Unterrichtsatmosphäre, in der Unterbrechungen in Form von Störungen vorgebeugt oder diszipliniert werden, um die Qualitätslernzeit für die Lernenden zu maximieren. Regeln für den gemeinsamen Umgang sowie Normen und Werte werden dazu durch die Lehrenden und Lernenden zusammen festgelegt.

Coping

Jede Form der Auseinandersetzung oder des Umgangs mit Situationen, die physisch oder psychisch als belastend wahrgenommen werden.

Coping-Strategien

Bewältigungsstrategien im Umgang mit Stressoren. Siehe Stressbewältigung.

D

Dialogisches Lernen

Unterrichtskonzept, in dem Lehrende, Lernende und der fachliche Inhalt in einem Dialog stehen. Dabei spielt das Wechselspiel zwischen Angebot und Nutzen von der Seite der Lehrenden und der Lernenden eine zentrale Rolle.

Dysfunktionale Kognition

Denkfehler, aus denen sich Vorgehensweisen für Probleme ableiten lassen, die aber zu keiner sinnvollen Lösung des Problems führen. Andere Wege des Handelns werden durch diese, im Alltag bei Entscheidungen helfende, vor Fehlern schützende Muster blockiert.

E

Eigene erfolgreiche Erfahrungen

Erste Quelle der Selbstwirksamkeitserwartung. Sie entstehen, wenn eine Person ein Problem löst, von dem sie zunächst nicht wusste wie sie es lösen kann/soll.

Emotionale und körperliche Reaktionen

Vierte Quelle der Selbstwirksamkeitserwartung. In einer Leistungssituation wird basierend auf einer starken körperlichen Erregung auf Kompetenzmangel geschlossen.

F

Funktionale Kognition

Im Gegensatz zur dysfunktionalen Kognition handelt es sich hierbei um realistische, und zielführende Gedanken, die im Problemlöseprozess zu hilfreichen Lösungen führen.

H

Handlungskompetenz

Die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. (KMK)

K

kognitive Umstrukturierung (Modellierung)

Veränderung von belastenden Denkmustern und Einstellungen, um das Verhalten einer Person entsprechend dieser Einstellungen zu verändern.

Kooperatives Lernen

Eine besondere Form des gemeinsamen Lernens, bei der Lernziele nur gemeinsam erreicht werden können. Dabei sind intensive Interaktion und gegenseitige Unterstützung für den Erfolg notwendig. Die Unterrichtsmethode stellt dabei eine Folge von Einzelarbeit (*think*), Partnerarbeit (*pair*) und Plenumsphasen (*share*) dar.

M

Motivation

Bezeichnet Prozesse, bei denen bestimmte überdauernde Vorlieben (Motive) aktiviert und in Handlungen umgesetzt werden. In der pädagogischen Psychologie wird meist von *Lern-* oder *Aufgabenmotivation* gesprochen. Darunter wird der Wunsch oder die Absicht verstanden, bestimmte Inhalte oder Fertigkeiten zu lernen bzw. bestimmte Aufgaben auszuführen. Es wird zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterschieden. Ist eine Handlung intrinsisch motiviert, wird sie ausgeführt, weil die Handlung selbst als spannend, herausfordernd, interessant etc. angesehen wird. Eine extrinsisch motivierte Handlung wird ausgeführt, um positive Folgen herbeizuführen oder negative Folgen zu vermeiden.

Modellernen

Kognitivistische Lerntheorie von Bandura. Dabei wird ein an einem Vorbild (Modell) beobachtetes Verhalten vom Lernenden übernommen. Das Modell kann eine reale Person, eine verbale Anweisung sein oder auf Filmen beziehungsweise Büchern basieren.

P

Persönlichkeitsausstattung

Die Gesamtheit der Persönlichkeitsmerkmale. Salopp gesagt: „Der Mensch mit all seinen Stärken und Schwächen.“

Persönlichkeitsmerkmale (Big Five)

Über die Zeit beständige Eigenschaft einer Person, auf bestimmte Weise zu denken, zu fühlen oder sich zu verhalten. Zu den bekanntesten Persönlichkeitsmerkmalen gehören die Big Five, dessen Faktoren Offenheit für neue Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Verträglichkeit und Neurotizismus sind.

Physische Gesundheit

Körperliche Gesundheit ist für das Wohlbefinden verantwortlich und kann durch Lebensweise (z. B. Ernährung oder Bewegung) beeinflusst werden.

Positiver Selbstdialog

Fähigkeit, sich auch in schwieriger Situation selbst gut zuzureden. Ein Beispiel für einen möglichen positiven Selbstdialog bei Nervosität vor einer Unterrichtsstunde könnte der Satz: „Mein Körper bereitet sich gerade auf ein höheres Leistungsniveau vor.“ sein.

Priming

Ein unbewusster, sanfter Druck in eine bestimmte Richtung zu denken und zu handeln. Die Verarbeitung eines Reizes wird dadurch beeinflusst, dass ein vorangehender Reiz implizite Gedächtnisinhalte aktiviert hat. Zum Beispiel wirkt sich die Beantwortung einer Frage auf die Beantwortung nachfolgender Fragen aus.

Problembasiertes Lernen

Auch problemorientiertes Lernen genannt. Die Lernenden sollen anhand realer und anwendungsorientierter Problemstellungen Wissen und Problemlösefertigkeiten erwerben und selbstständig Lösungswege erarbeiten.

Problemlösefähigkeit

Eigenschaft, komplexe Problemstellungen mit Hilfe gegebener Hinweise und Hilfsmittel lösen zu können.

Prompts

Dt. Aufforderungen; Lernhilfe oder Denkanstoß in Form eines Signals, um Gedächtnisinhalte abzurufen. Die Aufmerksamkeit des Lernenden wird dabei auf das gewünschte Verhalten gelenkt.

Protektiver Faktor

Mildert oder beseitigt Risikoeffekte. Beispielsweise ist soziale Unterstützung ein protektiver Faktor für Burnout.

Psychische Gesundheit

„ein Zustand des Wohlbefindens, in dem eine Person ihre Fähigkeiten ausschöpfen, die normalen Lebensbelastungen bewältigen, produktiv arbeiten und etwas zu ihrer Gemeinschaft beitragen kann.“ (WHO 2014) Die Psychische Gesundheit ist mit der physischen Gesundheit eng verbunden.

Psychohygiene

Psychischer Gesundheitsschutz, um durch Frühentdeckung psychischer Gesundheitsschäden, Aufklärung und Prävention psychische Gesundheit zu erlangen und zu erhalten.

Psychologische Prozesse (Kognitive, motivationale, emotionale, aktionale)

R

Ressourcen (psych.)

Die Gesamtheit aller einem Individuum zur Verfügung stehenden Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten, die es ihm ermöglichen, Situationen zu beeinflussen und unangenehme Einflüsse zu reduzieren.

Ressourcenarten

Ressourcen lassen sich in *innere* Ressourcen (z.B. positive Selbstbewertung, positive Bewertung der Zukunft) und *externe* Ressourcen (z.B. soziale Unterstützung) einteilen.

Ressourcenorientierung

Beratender oder therapeutischer Zugang, in dem die Fähigkeiten (Ressourcen) des Klienten gefunden werden, um diese nutzbar zu machen.

Ressourcenpriming

Lenkung der Aufmerksamkeit auf die individuellen Ressourcen.

S

(positive) Selbstinstruktion

Siehe positiver Selbstdialog

Selbstmanagement

Fähigkeit, die eigenen Gefühle und Stimmungen und dadurch auch das eigene Verhalten durch einen inneren Dialog zu beeinflussen und zu steuern.

Selbstregulation

Steuerung des Verhaltens zur Erreichung selbstgesetzter Ziele. Grundlage hierbei ist, dass das menschliche Verhalten durch unterschiedliche Determinanten gesteuert wird. Die Determinanten können Einflüsse der Umwelt, eigenes und fremdes Verhalten, kognitive Prozesse und biologisch-somatische Determinanten (z.B. Hunger, Müdigkeit oder überdauernde genetische Eigenschaften wie das Geschlecht) sein.

Selbstwert

Bewertung des Bildes von sich selbst, die Einstellung gegenüber der eigenen Person.

Selbstwirksamkeit

Überzeugung eines Individuums, auch schwierige Situationen und Herausforderungen aus eigener Kraft meistern zu können. Im Leistungsbereich bezieht sich die Selbstwirksamkeit auf die selbstwahrgenommenen Kompetenzen zur Lösung einer Aufgabe.

Selbstwirksamkeitserwartung

Spielt eine entscheidende Rolle bei der Handlungsregulation und Stressbewältigung. Das Konstrukt geht auf Bandura (1997) zurück, der Ergebnis- und Wirksamkeitserwartungen trennt. Ergebniserwartungen konkretisieren, welches Verhalten zu Erfolg bzw. Misserfolg führt und Wirksamkeitserwartungen untersuchen, ob sich die handelnde Person selbst dazu in der Lage sieht, ein Verhalten zu zeigen, was zu einem Erfolg führt.

SMARTe Ziele

Hilfsmittel zur Formulierung von Zielen. Dabei sollte die Zielsetzung genau beschrieben (*Specific*), messbar (*Measurable*), erreichbar (*Attainable*), wichtig (*Relevant*) und zeitlich bestimmt (*Timed*) sein.

Spiralförmiges Curriculum

Didaktisches Prinzip zur Anordnung von Lerninhalten. Die Theorie lässt sich auf Jerome Bruner zurückführen und postuliert, dass Themen im Laufe der Schullaufbahn wiederkehrend auf einem steigenden Niveau bearbeitet werden.

Stellvertretende Erfahrungen

Zweite Quelle der Selbstwirksamkeitserwartung. Nach dem Prinzip des Modelllernens wird die Selbstwirksamkeitserwartung durch die Beobachtung eines erfolgreichen oder erfolglosen Modells gestärkt.

Stressbewältigung

Im Laufe des Lebens erlernter Umgang mit Stressoren (z.B. Alltagsprobleme oder kritische Lebensereignisse). Stressbewältigungsstrategien können angemessen (z.B. Suchen sozialer Unterstützung, Verbesserung des Zeitmanagements) oder unangemessen (z.B. Alkohol- und Drogenkonsum, ausweichendes Verhalten) sein. Durch Erfahrungen entwickelt sich ein umfassendes Bewältigungsrepertoire, was den Coping-Strategien entspricht.

Stressempfinden

Das Erleben von Stress. Steht häufig mit psychischen (z.B. Erschöpfung oder Unruhe) und physischen (z.B. Kopf- oder Bauchschmerzen, Schlaflosigkeit) Symptomen in Verbindung.

U

Ursachenzuschreibung

siehe Attribution

V

Verbale Überzeugung

Dritte Quelle der Selbstwirksamkeitserwartung. Die Selbstwirksamkeitserwartung wird durch Rückmeldungen durch Dritte beispielsweise im Rahmen eines persönlichen Gesprächs gestärkt.

Vier Quellen der SWE

Nach Bandura liegt der Ursprung der Selbstwirksamkeitserwartung in den folgenden vier Aspekten:

1. Eigene erfolgreiche Erfahrungen
2. Stellvertretende Erfahrungen
3. Verbale Überzeugung
4. Emotionale und körperliche Reaktionen

Literaturverzeichnis

- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26, 101–126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Anderson, R., Green, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers and students thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34, 148–165.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 192–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology and Health*, 13, 623–649. <https://doi.org/10.1080/08870449808407422>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Bundespsychotherapeutenkammer (2015). *BPtK-Studie zur Arbeitsunfähigkeit: Psychische Erkrankungen und Krankengeldmanagement*. Berlin: bptk.
- Cramer, C., & Binder, K. (2015). Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 18, 101–123. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0605-3>
- Cramer, C., Merk, S., & Wasselborg, B. (2014). Psychische Erschöpfung von Lehrerinnen und Lehrern.: Repräsentativer Berufsgruppenvergleich unter Kontrolle berufsspezifischer Merkmale. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7, 138–156.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional

- exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106, 569–583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03525-9_7
- Döring-Seipel, E., & Dauber, H. (2013). Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf. In: *Kölner Reihe – Materialien zu Supervision und Beratung*. Hg. v. der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V. (DGSv) Bd. 4. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745–774. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456>
- Frey, A. (2014). Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 615–641). Münster: Waxmann.
- Green, N., & Green, K. (2005). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: Das Trainingsbuch*. Seelze-Verlber: Kallmeyer.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76, 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, Chr. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 205–219.
- Gollwitzer, P. M., & Bargh, J. A. (2007). Automaticity in goal pursuit. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.
- Helmke, A., Hosenfeld, I., Schrader, F.-J., & Wagner, W. (2002). Unterricht aus Sicht der Beteiligten. In A. Helmke, A. & R. S. Jäger (Hrsg.), *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext* (S. 325–412). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195–213). Washington, DC: Hemisphere.
- Kanders, M., & Rösner, E. (2006). Das Bild der Schule im Spiegel der Lehrmeinung – Ergebnisse der 3. IFS-Lehrerbefragung 2006. In W. Bos, H.G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*.

- Daten, Beispiele und Perspektiven*. Band 14 (S. 11–48). Weinheim und München: Juventa.
- Kanfer, F. H., Reinecker, H., & Schmelzer, D. (2006). *Selbstmanagementtherapie*. Berlin: Springer.
- Kanfer, F. H., Reinecker, H., & Schmelzer, D. (2012). *Selbstmanagement-Therapie: Ein Lehrbuch für die klinische Praxis* (5., korrigierte und durchgesehene Auflage). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-19366-8>
- Käser, U., & Wasch, J. (2009). *Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern: Eine Bedingungsanalyse im Schulformvergleich. Angewandte Stress- und Bewältigungsforschung* (Band 4). Berlin: Logos-Verlag.
- Kessels, C., Beijaard, D., Veen, K., & Verloop, N. (2008, April). *The importance of induction programs for the well-being of beginning teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New York, NY.
- 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*, 26, 275–290. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- Klusmann, U., & Rothland, M. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In Rothland, M. (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 351–369). Münster: Waxmann.
- Klusmann, U., & Waschke, N. (2018). *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf. Psychologie im Schulalltag*, Band 1. Göttingen: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02863-000>
- Konferenz der Kulturminister der Länder. *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. Zugriff am 27.06.19 unter http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Lehrerbildung_Standards_Bildungswissenschaften_aktuell.pdf
- König, J., Rothland, M., & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect?* Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6>
- Künsting, J., Billich-Knapp, M., & Lipowsky, F. (2012). Profile der Anforderungsbewältigung zu Beginn des Lehramtsstudiums. *Journal for Educational Research Online*, 4, 84–119.

- Kumschick, I. R., Piwowar, V., Ophardt, D., Barth, V., Krysmanski, K., & Thiel, F. (2017). Optimierung einer videobasierten Lerngelegenheit im Problem Based Learning Format durch Cognitive Tools. Eine Interventionsstudie mit Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 3–113. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0728-4>
- Lauth, M., & Lauth, G. W. L. (2017). Das Provokative Essay: Wo bleibt die Lehrergesundheit? Psychische Belastungen im Lehrerberuf als Thema für den Inklusionsdiskurs. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86, 277–284. <https://doi.org/10.2378/vhn2017.art33d>
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion, a new synthesis*. London: Free Association Books.
- Lehr, D., Schmitz, E., & Hillert, A. (2008). Bewältigungsmuster und psychische Gesundheit. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 52, 3–16. <https://doi.org/10.1026/0932-4089.52.1.3>
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2001). Burnout and quality in a speed-up world. *Journal of Quality and Participation*, 24, 48–51.
- Letzel, S., Beutel, T., Bogner, K., Kurtz, T., Claus, M., Schöne, K., & Rose, D.-M. (2017). *Gesundheitsbericht über die staatlichen Bediensteten im Schuldienst in Rheinland-Pfalz: Fokus: Gefährdung im Mutterschutz*. Schuljahr 2015/2016.
- Mayr, J., & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In: Heinrich, M., & Greiner, U. (Hrsg.): *Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen*, (S. 183–206). Münster: Lit.
- Mertens, S., & Gräsel, C. (2018). Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 1–25. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0825-z>
- Ng, T. W. H., Sorensen, K. L., & Eby, L. T. (2006). Locus of control at work: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 1057–1087. <https://doi.org/10.1002/job.416>
- Raudenbush, S., Bhumirat, C., & Kamali, M. (1992). Predictors and consequences of primary teachers' sense of efficacy and students' perceptions of teaching quality in Thailand. *International Journal of Educational Research*, 17, 165–177. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(92\)90006-R](https://doi.org/10.1016/0883-0355(92)90006-R)

- 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.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation* 17, 51–65. <https://doi.org/10.2307/1495395>
- Rothland, M. (2007). Soziale Unterstützung – Bedeutung und Bedingungen im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 249–266). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90500-6_13
- Rothland, M. (2011). Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift Für Bildungsforschung*, 1, 179–197. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0016-y>
- Rothland, M., & Klusmann, U. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 351–370). Münster: Waxmann.
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P., & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 23, 543–556. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.012>
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers: Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Huber.
- Rudow, B. (2000). Der Arbeits-und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf. *Schulmanagement*, 31, 27-31.
- Schaarschmidt, U. (2009). Beanspruchung und Gesundheit im Lehrerberuf. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 605–616). Weinheim: Beltz.
- Schmitz, G. S. (2000). *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout?* Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Schulte, K. (2008). *Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung – Zur Struktur und dem Zusammenhang von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen, Pädagogischem Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei*

- Lehramtsstudierenden und Lehrkräften*. Dissertation, Universität Göttingen.
<http://webdoc.sub.gwdg.de/diss/2008/schulte/schulte.Pdf>.
- Schulte, K., Bögeholz, S., & Watermann, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 11, 268–287. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0020-8>
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem, & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 192–214). Beltz: Weinheim
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft*, 44, 28–53.
- Schwarzer, R., & Satow, L. (2003). Entwicklung schulischer und sozialer Selbstwirksamkeitserwartung. Eine Analyse individueller Wachstumskurven. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 168–181.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. In R. Schwarzer, & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (2004). Perceived self-efficacy and teacher burnout: A longitudinal study in ten schools. In: H. W. Marsh, J. Baumert, G. E. Richards, U. Trautwein. (Eds.): *Proceedings – Self-concept, motivation and identity: Where to from here?* University of Western Sydney, Australia: SELF Research Centre. <https://doi.org/10.1037/e538922013-108>
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S.662–678). Münster: Waxmann Verlag.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 185–204.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Ulfert, A. S. (2016). *Effekte von Priming auf Selbstwirksamkeit und Zielsetzung*.

- Van Dick, R., Wagner, U., & Petzelt, T. (1999). Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und Sozialer Unterstützung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 269–280.
- Weber, A., Weltle, D., & Lederer, P. (2003). „Frühpension statt Prävention?“ – Zur Problematik der Frühinvalidität im Schuldienst. *Arbeitsmedizin Sozialmedizin Umweltmedizin*, 38, 376–384.
- Wentura, D., & Rothermund, K. (2014). Priming is not priming is not priming. In D. C. Molden (Eds.), *Understanding priming effects in social psychology* (pp. 49–69). New York: Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/soco.2014.32.suppl.47>
- Wheeler, S. C., DeMarree, K. G., & Petty, R. E. (2008). A match made in the laboratory: Persuasion and matches to primed traits and stereotypes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 1035–1047. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2008.03.007>
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency. The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: T. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education: Vol. 5. Selfefficacy beliefs of adolescents* (pp. 45–69). Greenwich, CT: Information Age.

Der nächste Teil dieser Arbeit widmet sich nun der Evaluation des Trainings „Stark in den Lehreralltag“. Im Folgenden wird die empirische Untersuchung im quasiexperimentellen Design dargestellt.

Evaluationsstudie

Förderung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung im
Lehramtsstudium– Entwicklung und Evaluation eines Trainings für Lehramtsstudierende⁴

Zusammenfassung

Personelle Ressourcen und Voraussetzungen sind ein wichtiger Teil der Lehrerprofessionalität und spielen bei der Beanspruchungsentstehung eine bedeutsame Rolle. Die Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) stellt eine personelle Ressource im Handlungsbereich dar und agiert als Resilienzfaktor vor beruflicher Beanspruchung. Dieser Beitrag untersucht den Aufbau der Lehrer-SWE von Lehramtsstudierenden. Dafür wurde ein L-SWE-Training entwickelt und evaluiert. Das Training basiert auf den vier Quellen der SWE, deren Förderung in die Vermittlung von pädagogisch-psychologischen Kompetenzen unter der Berücksichtigung der Persönlichkeitsmerkmale der Teilnehmenden eingebettet ist. An der ersten Evaluation nahmen 75 Lehramtsstudierende teil. Die Datenerhebung erfolgte zu drei Messzeitpunkten: Unmittelbar vor und nach dem vierwöchigen Training (t1 und t2) und am Semesterende (t3; sechs Wochen nach dem Training). Die Intervention führte zu einem Zuwachs der Lehrer-SWE in den Bereichen Coping und Unterrichten (multi-dimensionale Skala der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (MSLS), sowie zu einer vermehrten Anwendung der Stressbewältigungsstrategie Situationsversuchskontrolle (Stressverarbeitungsfragebogen (SVF)). Die positiven Trainingseffekte blieben über sechs Wochen stabil. In zukünftigen Studien sollte die primärpräventive Wirkung des Trainings überprüft werden.

Schlüsselwörter: Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung; Lehrerprofessionalität; personelle Ressourcen; Training; Prävention

⁴ Dieser empirische Beitrag ist in der Zeitschrift „Psychologie in Erziehung und Unterricht“ zur Publikation angenommen.

Summary

Personal resources and conditions have been shown to be vital for professional teaching and play an important role when it comes to workload and stress in this profession. Perceived self-efficacy as one of these resources, positively influences resilience of teachers against work-related distress. This study examines the growth of teacher self-efficacy in pre-service teachers, by developing and evaluating a specific training program. The program was created based on the four sources of self-efficacy as proposed by Bandura (1998), including professional teacher content knowledge and taking into account individual differences related to personal characteristics. A group of $N = 75$ students enrolled in teacher training participated in a first evaluation study of the four-week training. We applied three measuring points, i.e., a pre- and post measure and a follow-up measure six weeks after completion of the training. The training intervention proved to be successful as indicated by a growth of teacher self-efficacy in the areas of coping and teaching, as well as an increased use of situational control of stressful events. The positive training effects were stable over time. Future studies ought to look into the primary preventive effect of this training.

Keywords: Teacher self-efficacy; teacher professional attitude; personal resources; training; prevention.

Einleitung

Selbstwirksamkeitserwartung im Lehrerberuf

Für die erfolgreiche Bewältigung ihrer beruflichen Anforderungen benötigen Lehrkräfte eine Reihe berufsspezifischer Kompetenzen, wie Professionswissen, Werthaltungen und Überzeugungen, motivationale Orientierungen und **Selbstregulation**, wobei gerade die letzteren beiden für die psychische Funktionsfähigkeit im beruflichen Alltag maßgeblich sind (Baumert & Kunter 2011; Dicke et al., 2014; Frey, 2014). Innerhalb der motivationalen Orientierungen stellen insbesondere Selbstwirksamkeitserwartungen (SWE) von Lehrkräften (lehrerspezifische SWE, L-SWE) eine wichtige Komponente dar (Baumert & Kunter, 2011; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Die positiven Effekte einer hohen L-SWE auf die Qualität des Unterrichts sowie auf die Lehrkräfte selbst konnten mehrere Studien belegen: So sind hochselbstwirksame Lehrkräfte dem Unterricht gegenüber enthusiastischer, setzen sich höhere Ziele, unterrichten deshalb aus Schülersicht besser und bleiben zusätzlich länger im Beruf (Allinder 1994; Hüber & Käser 2015; Klassen & Chiu, 2010; Schwarzer & Warner, 2014; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Die Untersuchungen beispielsweise von Schwarzer und Schmitz zeigen, dass L-SWE als ein **protektiver Faktor** gegenüber negativen beruflichen Beanspruchungsfolgen gesehen werden kann und in Verbindung mit größerer Zufriedenheit und höherem Engagement im Beruf stehen (Kim, Jörg, & Klassen, 2019; Schmitz & Schwarzer 2002; Schmitz, 2000; Schmitz & Schwarzer, 2006).

SWE als Konstrukt

Das Konstrukt der SWE, wie es im Rahmen dieser Studie verstanden werden soll, basiert auf Banduras Definition als "subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können" (Bandura 1997, Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Aufgrund ihrer Gewissheit, Hindernisse bewältigen zu können, verfolgen Personen mit einer hohen SWE ihre Ziele mit mehr Anstrengung und einer höheren Ausdauer (Bandura, 1977). Auf die Handlungen einer Person wirkt sich die SWE somit nicht nur motivational, sondern auch kognitiv und affektiv aus. Für den Erwerb der SWE werden als Quellen i. eigene erfolgreiche Erfahrungen (mastery experiences), ii. stellvertretende Erfahrungen (vicarious experiences), iii. verbale Überzeugungen (verbal persuasions) und

iv. das Erleben physiologischer Erregung (physiological and affective states) hierarchisch in ihrer Einflusskraft beschrieben (Bandura, 1997). Die stärkste Quelle, eigene Erfolgserfahrungen, basiert auf Erlebnissen, welche auf die eigene Anstrengung oder Fähigkeit zurückführbar sein und internal attribuiert werden müssen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Als eine wirksame Strategie kann beispielsweise das Setzen von Nahzielen dienen (Schwarzer & Warner, 2014). Stellvertretende Erfahrungen können durch das Beobachten erfolgreicher Verhaltensmodelle gemacht werden. Um diese erfolgreichen Erfahrungen auf die eigene Handlungskompetenz beziehen zu können, müssen die Modelle ähnlich genug sein, beispielsweise bezüglich des Geschlechts, des sozialen Status oder des Alters (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Verbale Überzeugungen, die von Mentorinnen und Mentoren, Kolleginnen und Kollegen ausgesprochen oder als Selbstinstruktion formuliert werden, können das Selbstvertrauen/die Zuversicht und das Entdecken neuer Potenziale fördern. Das Erleben physiologischer Erregung als SWE-Quelle kann am Beispiel des Herzklopfens vor einer Prüfung erklärt werden. Dem persönlichen Attributionsstil folgend, neigen Personen mit einer niedrigen SWE dazu, diese physiologische Reaktion als mangelnde Kompetenz zu interpretieren. Andererseits kann das Herzklopfen auch als Indiz gewertet werden, ausreichend aktiviert zu sein, um die Aufgabe anzugehen, was zu einer Stärkung der SWE führen würde (Warner & Schwarzer, 2009).

SWE sind kontextbezogen, handlungsnah und zukunftsorientiert (Bandura 1997, 2006; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Mit dieser Charakteristik kann die SWE von verwandten Konstrukten wie Kontrollüberzeugungen oder dem Selbstkonzept abgegrenzt werden (Bandura 1997, Schwarzer & Schmitz, 2004). Dennoch existieren Quervernetzungen zwischen den Konstrukten.

Kontrollüberzeugungen sind die Annahme, ein Ereignis kontrollieren oder herbeiführen zu können. In Abgrenzung zur SWE muss bei der Kontrollüberzeugung nicht zwingend die Person selbst das Ergebnis herbeiführen können. Die SWE ist prozessorientiert und somit keine Bedingung für Kontrollüberzeugungen, was umgekehrt jedoch nicht gilt (Zimmermann & Cleary, 2006). Auch konnte bei der Messung von Kontrollüberzeugungen eine hohe Korrelation zwischen der allgemeinen SWE und der internalen Kontrollüberzeugung gezeigt werden (Kovaleva, Beierlein, Kemper, & Rammstedt 2012).

Das Selbstkonzept bezieht sich auf die Summe aller selbstbezogenen Gedanken und Gefühle (Maddux, 1995). Als affektive Komponente resultiert es aus den Bewertungen der psychischen und sozialen Eigenschaften, der akademischen Fähigkeiten und des

emotionalen Erlebens (Amelang, 2006). Als Überzeugung einer Person hinsichtlich ihrer Kompetenzen bilden SWE einen relevanten Teil des Selbstkonzepts.

Schwarzer und Schmitz (2004) fassen die Abgrenzungen verwandter Konstrukte zur SWE folgendermaßen zusammen: i. SWE beschreiben eine interne Attribution, ii., die Erwartungen sind prospektiv und iii. SWE beschreiben ein operatives Konstrukt, das handlungsnah formuliert wird.

Entwicklung der L-SWE als Teil der Professionalisierung im Rahmen der universitären Berufsausbildung

Die L-SWE ist eine kontextbezogene SWE und umfasst Bereiche wie berufliche Leistung, berufliche Weiterentwicklung, soziale Interaktion mit Schülerinnen und Schülern, Eltern, Kolleginnen und Kollegen und auch den Umgang mit Berufsstress, die sich auch in den Bildungsstandards für die Lehrerausbildung widerspiegeln (Schwarzer & Jerusalem 1999; Schulte, Bögeholz, & Watermann, 2008). Es stellt sich die Frage, ob die Ausprägung der L-SWE Schwankungen innerhalb der Berufstätigkeit unterliegt. In Bezug auf das hier vorgestellte Training wäre der Zeitraum vor der eigentlichen Berufstätigkeit, nämlich das Studium und die Referendariatszeit von besonderer Relevanz. Wie Studien belegen, lässt sich die L-SWE in der Lehramtsausbildung noch relativ gut formen, während sie in späteren Berufsphasen schwerer beeinflussbar ist (Tschannen-Moran, Woolfolk, & Hoy, 1998). Dabei üben im Studium eigene erfolgreiche Erfahrungen und physiologische und emotionale Erregung den größten Einfluss auf die Herausbildung der SWE aus. Dem steht entgegen, dass Studierenden organisatorisch bedingt sehr wenige Möglichkeiten zum Erleben eigener erfolgreicher Erfahrungen im Unterrichten geboten werden. Bisherige Studienergebnisse sprechen ebenfalls dafür, dass neben den eigenen erfolgreichen Erfahrungen auch stellvertretende Erfahrungen einen bedeutsamen Beitrag zur Förderung der L-SWE leisten (Bach, 2013). Weiterhin berichten Studierende und Referendariatsanwärter/innen über einen Anstieg der L-SWE in Verbindung mit unterstützendem Verhalten vom Betreuenden bzw. Mentorinnen und Mentoren (Capa & Hoy, 2005; Schulte, Bögeholz, & Watermann, 2008), was als Einfluss von verbalen Überzeugungen nach Bandura verstanden werden kann.

Daher ist es von Interesse zu überlegen, wie man eine gute Grundlage für die Herausbildung der berufsspezifischen SWE als Teil der Lehrerprofessionalität schon im Studium schaffen kann (Kunter, Klusmann, & Baumert, 2009).

Belastungserleben und Stressbewältigung im Lehrerberuf

Lehrerinnen und Lehrer sind in ihrem Berufsalltag einem dauerhaften Belastungserleben ausgesetzt, welches überproportional häufig nicht nur zu Muskel- Skelett- und Herz-Kreislauf-Erkrankungen, sondern auch zu mentalen und psychosomatischen Erkrankungen führt (Scheuch, Haufe, & Seibt, 2015). Die Folgen der Überbeanspruchung sind sowohl auf der personellen als auch auf der volkswirtschaftlichen Ebene spürbar (Bundespsychotherapeutenkammer, 2015; Cramer, Merk, & Wesselborg, 2014; Letzel et al., 2017; Weber, Weltle, & Lederer, 2004).

Belastungserleben während der Lehrerausbildung. Wie Studien belegen, zeigen nicht erst Lehrerinnen und Lehrer im aktiven Schuldienst hohe Beanspruchungswerte und die daraus resultierenden Erkrankungen, sondern bereits Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter (Abele & Candova 2007; Dückers-Klichowski, 2005). Neulinge im Lehrberuf nehmen ihren Berufsstart oft als "Praxischock" wahr, gekennzeichnet durch erhöhte Anspannungs- und Stresslevels (Dicke et al., 2015; Klusmann et al., 2012). Wachsende und wechselnde Erwartungen an die Lehrkräfte, problematisches Schülerverhalten, Klassengröße, das Verhalten von Eltern und die Arbeitsorganisation, das Unterrichten selbst werden von Lehrkräften als berufliche Belastungsquellen identifiziert (Cramer, Friedrich, & Merk, 2018; Friedman, 2006; Krause, 2004).

Belastungsbewertung, -reaktionen und -folgen. Für die Belastungsbewertung ist die Bewertungsphase der Handlungsvoraussetzung entscheidend und daraus resultierend das Beanspruchungserleben (Rudow, 2000). Nach dem Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung nach Rudow (1994) werden objektive Belastungen aufgrund der intrapersonellen Ressourcen und Voraussetzungen individuell erlebt. So werden objektive Belastungen durch Handlungsvoraussetzungen bzw. Bewältigungsressourcen wie Einstellungen, pädagogische Erfahrung, das Fachwissen und die SWE widerspiegelt bzw. neu bewertet und als subjektive Belastungen wahrgenommen. Werden die Handlungsmöglichkeiten als ausreichend beurteilt, kann die subjektive Belastung erfolgreich bewältigt werden. Beanspruchungen sind dabei die Folgen einer Belastung auf der Personenebene.

Dieses Modell unterscheidet des Weiteren kurzfristige **Beanspruchungsreaktionen** und langfristige Beanspruchungsfolgen. Im Zuge dessen wird zwischen positiven und negativen Beanspruchungsreaktionen und -folgen

differenziert. Positive Beanspruchungsreaktionen wie z.B. hohe kognitive Aktivität und hohes Wohlbefinden treten dann auf, wenn eine Person die eigenen Handlungsmöglichkeiten als ausreichend wahrnimmt, um die anstehende Aufgabe mit eigener Anstrengung erfolgreich zu bewältigen. Das führt langfristig zu positiven Beanspruchungsfolgen wie der Förderung des Kompetenzerlebens und der psychischen Gesundheit. Wird aber im Gegenzug die anstehende Aufgabe als über- oder unterfordernd wahrgenommen, so treten negative Beanspruchungsreaktionen und -folgen auf. Stresssymptome, Angst, Ärger und Depressivität manifestieren sich unter anderem in Beanspruchungsfolgen wie z.B. dem Burnout-Syndrom.

Eingegliedert in dieses Modell ist die SWE als personelle Ressource zu verstehen und spielt bei der Belastungsbewertung und somit der Entstehung von subjektiven Belastungen eine wichtige Rolle. Genau an dieser Stelle setzt das entwickelte Training "StiL" an (vgl. Abbildung 4).

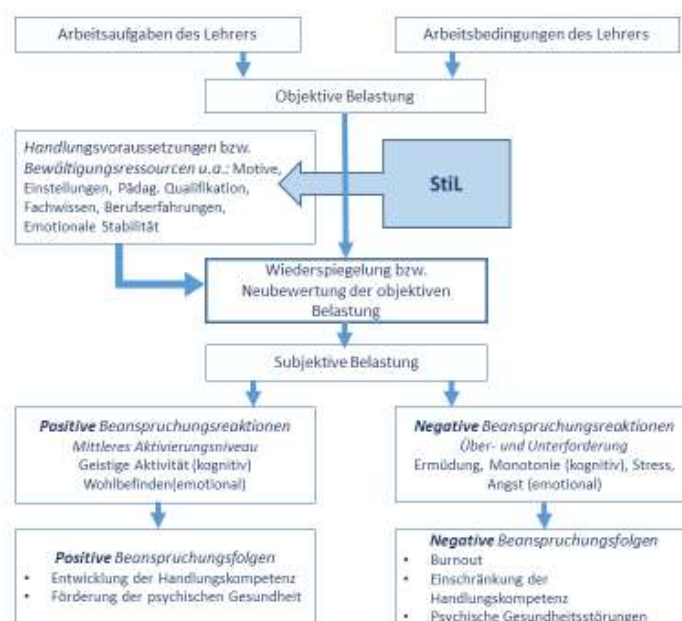


Abbildung 4. Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung und Trainingsintention, modifiziert nach Rudow (1994).

Strategien zur Stressbewältigung. Der Entstehung von Belastungsfolgen wirken Stressbewältigungsstrategien entgegen. Eine Reihe von Studien hat sich mit der Frage nach den berufsspezifischen Stressbewältigungsstrategien und dem Coping-Verhalten von Lehrkräften befasst. Insgesamt sind die Gewichtung und die Bedeutsamkeit einzelner

Strategien und Verhaltensweisen noch strittig (Eckert, Ebert, & Sieland, 2013; Schaarschmidt & Kieschke, 2013; Weinert, 2001). So benennen Greenglass, Burke und Ondrack (1990) das Aufsuchen sozialer Unterstützung in Form von mentalem Zuspruch als die am häufigsten angewandte Strategie zur Stressbewältigung. Auch der aktive Versuch, die Problemsituation direkt zu verändern oder die Kontrolle der Gefühle im Sinne der Reaktions- und Situationskontrolle, werden angeführt (Greenglass, Burke, & Ondrack, 1990). Weiterhin fasste Schaarschmidt (2005) die Reaktions- und Situationskontrolle als eine offensive Problembewältigung zusammen, unter der er eine „aktive und optimistische Haltung gegenüber Herausforderungen und auftretenden Problemen“ (Schaarschmidt & Fischer, 2008) versteht, und die er als wichtige Voraussetzung ansieht, um die eigene Widerstandskraft gegenüber beruflichen Anforderungen der Lehrkräfte zu steigern. Ein Vergleich zwischen verschiedenen Berufsgruppen zeigte, dass gerade Lehrerinnen und Lehrer bei der Anwendung offensiver Problembewältigungsstrategien wesentlich schlechter abschnitten als Personen in anderen sozial anspruchsvollen Berufen wie beispielsweise Polizistinnen und Polizisten, Pflegepersonal oder Erzieherinnen und Erzieher (Schaarschmidt, 2005). Diese Ergebnisse stützen ältere Befunde, wie die von Kramis-Aebischer (1995), die bereits darauf hingewiesen hatte, dass Lehrkräfte weniger häufig mit der Strategie der Reaktionskontrolle reagieren.

Persönlichkeitseigenschaften und Stressbewältigung. Die Ausprägung des empfundenen Berufsstressses und die Strategien zur Stressbewältigung werden von den Persönlichkeitseigenschaften beeinflusst (Becker, 2006; Klusmann & Waschke, 2018). Persönlichkeit wird allgemein als ein individuelles, sich über das gesamte Leben entwickelndes, aber dennoch „stabiles Gerüst von Persönlichkeitsdimensionen“ verstanden (Schulte, Bögeholz, & Watermann, 2008, S. 20), welches maßgeblich durch Umweltfaktoren in der Kindheit und Jugend wie z.B. durch Erziehung beeinflusst wird (Mayr & Neuweg, 2006). Persönlichkeitsdimensionen, oftmals auch Persönlichkeitseigenschaften genannt, stellen Kategorisierungen von „relativ konsistenten Strukturen von Verhalten, Gefühlen sowie Gedanken“ (Gerlitz & Schupp, 2005, S. 2) dar, die eine vergleichsweise einfache Beschreibung von Persönlichkeitsunterschieden zulassen (Rauthmann, 2014; Becker, 2006).

Eine „Taxonomie von Persönlichkeitseigenschaften in der Persönlichkeitsforschung“ (Rammstedt & John, 2005, S. 195) stellt beispielsweise das Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit dar. Bei diesem Modell handelt es sich um das gegenwärtig

bekannteste und meistgenutzte Klassifikationsschema von Persönlichkeitseigenschaften, welches die fünf grundlegenden Persönlichkeitseigenschaften eines jeden Individuums, auch Big Five genannt, als Neurotizismus, Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit festlegt (Gerlitz & Schupp, 2005). Es handelt sich dabei um fünf voneinander unabhängige Persönlichkeitseigenschaften, die einerseits auf der Basis einer psycho-lexikalen Beschreibungstradition durch Adjektive entstanden sind und andererseits auf einem faktorenanalytischen Ansatz basieren (Schulte, 2008). Prinzipiell werden die Big Five als kulturell und zeitlich relativ stabile Persönlichkeitseigenschaften eingestuft, die insbesondere ab dem 30. Lebensjahr als nahezu unveränderlich gelten (McCrae & Costa, 1985). Andere Untersuchungen belegen, dass der Stabilitätsgrad von Persönlichkeitsmerkmalen doch variieren kann. So wird die Stabilität der Extraversion am höchsten und die des Neurotizismus am niedrigsten eingestuft (z.B. Roberts & DelVecchio, 2000; Vaidya, Gray, Haig, & Watson, 2002). Für die differentiellen Veränderungen von Persönlichkeitsmerkmalen sind mehrere Variablen verantwortlich wie zum Beispiel Lebensalter, Zeitintervall und stabile vs. weniger stabile Umweltbedingungen, kritische Lebensereignisse inbegriffen. (Becker, 2006).

Zunächst besitzt jedes Individuum auf Grund der individuellen Persönlichkeit per Definition individuelle Verhaltens-, Gefühls- und Gedankenstrukturen. Diese beeinflussen nicht nur unmittelbar direkte Erfahrungen der Individuen, sondern üben dadurch zusätzlich einen indirekten Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung der Individuen aus (Schulte, Bögeholz, & Watermann, 2008). Man kann demzufolge von einem wechselseitigen Einfluss von Persönlichkeit und SWE ausgehen (Schulte, Bögeholz, & Watermann, 2008). Des Weiteren legen aktuelle Untersuchungen eine Berücksichtigung von Persönlichkeit unter Betrachtung der individuellen Ausprägung der Big Five nahe, da sich diese als „erfolgreiche Prädiktoren“ (Rammstedt & Farmer, 2013, S. 235) für beispielsweise Gesundheit, berufliche Erfolge oder eine zufriedenstellende Berufswahl erwiesen haben (Rammstedt & Farmer, 2013). Aus diesen Erkenntnissen können entsprechend günstige und ungünstigere Persönlichkeitstaxonomien für bestimmte Berufe und die Gesundheit bzw. die SWE abgeleitet werden (Schulte, Bögeholz, & Watermann, 2008; Mayr & Neuweg, 2006). In Bezug auf die Lehrergesundheit, die L-SWE, die allgemeine SWE und den Lehrberuf allgemein haben sich Extraversion und Gewissenhaftigkeit als günstige Persönlichkeitseigenschaften herausgestellt, während Neurotizismus als potenzieller Risikofaktor vor allem für die Gesundheit, die allgemeine SWE und die L-SWE angesehen wird (Becker, 2006; Mayr & Neuweg, 2006). Es wird

demnach von einem negativen Zusammenhang von Neurotizismus und allgemeiner SWE sowie der L-SWE ausgegangen (Schulte, Bögeholz, & Watermann, 2008; Becker, 2006). Auch eine direkte Verbindung zwischen der SWE und den Persönlichkeitseigenschaften konnte nachgewiesen werden. Gewissenhaftigkeit und Extraversion stehen im Zusammenhang mit einer hohen SWE, umgekehrt steht Neurotizismus im Zusammenhang mit einer niedrigen SWE (Hartmann & Betz, 2007).

Konzeption des Trainings StiL

Persönlichkeitsmerkmale beeinflussen demnach grundlegend die Lebensbereiche wie Beruf und Gesundheit und sind eng mit der SWE und L-SWE verknüpft (Becker, 2006, Hartmann & Betz 2007). Nichtsdestotrotz sind uns keine Interventionsansätze bekannt, welche die Persönlichkeitsmerkmale in Konzepte zur Förderung der SWE mit einbeziehen, um Lehrerinnen und Lehrer im Beruf oder bereits während der Ausbildung bei Strategien zum Umgang mit Beanspruchungen und der Vermeidung von krankhaftem Stresserleben zu unterstützen. Kognitionen wie SWE sind eher als Persönlichkeitsmerkmale beeinflussbar (McCrae & Costa, 1999). So steht die Förderung der SWE im StiL-Fokus (Käser & Wasch, 2011). Dabei wird anhand eines erstellten Persönlichkeitsprofils eine Reflexion über die eigenen persönlichkeitsbezogenen Voraussetzungen und ihre Auswirkung im beruflichen Alltag gefördert.

Interventionen für Lehramtsstudenten und Lehramtsstudentinnen, welche die SWE in den Blick nehmen, sind generell sehr rar (Çelebi et al., 2014). Gemeinsam ist ihnen ein multimodaler Aufbau, der zumeist auf motivationalen Konzepten wie der SWE und Selbstregulation sowie auf berufsspezifischen Kompetenzen wie Klassenführung basiert. Beispielsweise wurde in einer universitären Lehrveranstaltung die professionelle Wahrnehmung von Klassenführung geschult (Gold, Hellermann, & Holodynski, 2017). Über die Analyse von Videos erfahrener Lehrpersonen und des eigenen Unterrichts sowie über Dozenten- und Peerfeedback wurden spezifische Quellen der SWE in verschiedenen Kombinationen angesprochen. Nach 14 Wochen konnte in allen Trainingsgruppen ein Anstieg der SWE gegenüber der Kontrollgruppe beobachtet werden. Im direkten Vergleich wurde der Unterschied jedoch nur zu den Gruppen signifikant, in denen die beiden wichtigsten Quellen der SWE, nämlich die eigenen und stellvertretenden Erfahrungen, gemeinsam im Fokus waren (Gold, Hellermann, & Holodynski, 2017).

Kumschick et al., 2017 untersuchten in ihrer Trainingsstudie, ob direkte Instruktion als Ergänzung zu problembasiertem Lernen einen zusätzlichen Effekt erzielt. Sie fanden

heraus, dass bei Lehramtsstudierenden, denen die wesentlichen Konzepte und Begriffe des Trainings sorgfältig erläutert wurden, eine höhere Steigerung der SWE in den Bereichen Instruktion, Motivation und Klassenmanagement festzustellen war.

Çelebi et al. (2014) untersuchten an Lehramtsstudenten die Effekte eines stärken- und/oder defizitorientierten Ansatzes und bezogen sowohl fachliche Kompetenzen als auch selbstregulatorische und motivationale Aspekte in ihr Interventionsprogramm mit ein. In allen Interventionsgruppen, insbesondere bei der Kombination aus stärken- und schwächenbasiertem Ansatz, konnten Steigerungen der SWE, der berufsbezogenen Kompetenzen und die Stärkung eines gesundheitsförderlichen Regulationsmusters erzielt werden.

Zusammengefasst zeigen diese Studien, dass Interventionen, welche berufspraktisches Wissen und Können im Zusammenspiel mit motivationalen Konzepten wie SWE und Selbstregulation ansprechen, die persönlichen Ressourcen von zukünftigen Lehrpersonen stärken und dass theoretisches Hintergrundwissen sowie die personalisierte Instruktion den Erfolg der Maßnahmen sichern (Imhof & Schlag, 2018).

Um Studierende nachhaltig für den Einstieg in den Lehrerberuf zu stärken, wurde deshalb das Programm „*Stark in den Lehreralltag*“ (StiL) entwickelt. Der Fokus des Trainings liegt auf dem Aufbau der L-SWE und bezieht die Förderung von Professionswissen im Bereich der pädagogisch-psychologischen Kompetenzen (Rothland & Klusmann, 2016) und das Erlernen von Coping-Strategien unter Berücksichtigung der individuellen Persönlichkeitseigenschaften mit ein (siehe Abb. 2). Grundsätzlich baut das Training auf dem Grundgedanken des Selbstmanagement-Ansatzes von Kanfer, Reinecker und Schmelzer (2012) auf. Demnach wird menschliches Verhalten durch drei Determinanten bestimmt: i. den Einwirkungen aus der externen Umwelt (berufliche Bedingungen, partnerschaftliche Situationen), ii. den kognitiven Prozessen und Inhalten (Denken, Wahrnehmen, Bewerten; Ziele, Wünsche und Pläne) und iii. von den genetischen, biologischen und physiologischen Prozessen (z.B. endokrine Steuerung, Einfluss von Substanzen wie Medikamente).

Für das Vorgehen in unserem Training haben wir den Schwerpunkt auf den Selbstmanagement-Ansatz gelegt, da dieser Zugang die aktive Rolle der Person hervorhebt (Kanfer, Reinecker, & Schmelzer, 2012). Der Selbstmanagement-Ansatz stimmt zugleich mit dem Ziel des Trainings überein, die Autonomie und Selbstregulation der werdenden Lehrkräfte positiv zu beeinflussen. Bei selbstregulatorischen Zielerreichungsprozessen

nehmen SWEs eine wesentliche motivationale und volitionale Rolle ein (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Mit darin begründet bilden die vier Quellen der SWE nach Bandura (1998) die Basis der Trainingskonzeption, denn jede einzelne enthält Möglichkeiten, das Autonomieempfinden und die Selbstregulation zu stärken. Die Förderung der Quellen der SWE wurde am Beispiel professionsrelevanter Aufgabenbereiche aus der multidimensionalen Skala der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (MSLS) (vgl. Schulte, Bögeholz, & Watermann, 2008; vgl. auch KMK, 2014) implementiert.

Bei der ersten Quelle der SWE, Eigene erfolgreiche Erfahrungen, ist es essenziell, dass die Teilnehmenden zu eigenen Erfolgen kommen und sie auch als solche wahrnehmen. Dies sollte mit Hilfe zweier Konzepte erreicht werden. Zum einen lernten die Studierenden die Zielsetzung nach dem SMART-Prinzip kennen. Dabei geht es um ein Hilfsmittel zur Formulierung von Zielen: die Zielsetzung sollte genau beschrieben (Specific), messbar (Measurable), erreichbar (Attainable), wichtig (Relevant) und zeitlich bestimmt (Timed) sein. Zum anderen wurden sie aufgefordert, die Arten der Ursachenzuschreibung bzw. Attribution und ihre Auswirkung auf Motivation, Selbstwert und Problemlösefähigkeit zu üben.

Um die zweite Quelle der SWE, Stellvertretende Erfahrungen, zu beeinflussen, eignen sich Vorbilder bzw. deren erfolgreiches Verhalten, falls sie sich mit dem Vorbild identifizieren bzw. genug ähnliche Attribute finden können. Hier wurde das Prinzip des Modelllernens verwendet, von dem gerade Novizen in besonderer Weise profitieren (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Studierende analysierten transkribierte Unterrichtsszenen mit Hilfe spezifischer Prompts bzw. Fragestellungen und tauschten sich danach unter Anleitung in Klein- und Großgruppen aus.

Die dritte Quelle für die Förderung der SWE stellen sprachliche Überzeugungen dar, die von Mentorinnen und Mentoren, Kolleginnen und Kollegen oder als Selbstinstruktion im Sinne von Zutrauen und dem Entdecken von neuen Potenzialen wirken können. Dazu sollten sich Studierende zuerst mit der Selbst- und Fremdwahrnehmung der eigenen Berufseignung auseinandersetzen mit dem Ziel, Ressourcen und Arbeitsfelder zu erkennen, zu würdigen und somit zugänglich zu machen. Weiterhin sollte es dabei um den Umgang mit positivem Feedback und Lob gehen, wobei unter anderem die Einübung und Auswirkung der positiven Selbstinstruktion stattfinden sollte.

Durch Experimente zur Wahrnehmung und Interpretation körpereigener Erregung sollten sich Studierende mit der vierten Quelle der SWE, der Wahrnehmung eigener Gefühlszustände, beschäftigen bzw. die Wirkung dieser auf ihr Verhalten. In diesem Kontext lernten die Teilnehmenden auf der Basis von Fallbeispielen Stressbewältigungsstrategien wie kognitive Umstrukturierung und den positiven Selbstdialog kennen.

Für das Training wurden zusätzlich Befunde zur Wirksamkeit von Stressbewältigungsstrategien berücksichtigt. Der zentrale Mechanismus im beruflichen Kontext ist die Kontrollierbarkeit der Belastung (Folkman & Moskowitz, 2004; Ng, Sorensen, & Eby, 2006). Es konnte gezeigt werden, dass eine günstige Attribution wesentlich dazu beiträgt, die Belastung als kontrollierbar einzustufen (Lauth & Lauth, 2017; van Dick, Wagner, & Petzelt, 1999). In diesem Kontext sollen auch die Prädiktoren für Burnout (Käser & Wasch, 2009) besprochen werden. Dabei soll der Zusammenhang zwischen Ursachenzuschreibung, positiver Selbstinstruktion und Coping-Maßnahmen im Sinne der aktiven Bewältigung und Burnout-Prävention aufgegriffen werden. Ein weiterer Grundpfeiler des Trainings bildete die Analyse der Persönlichkeitsmerkmale im Sinne der Big Five (McCrae & Costa, 1999). Den Studierenden sollen die Persönlichkeitsmerkmale im Sinne der Big Five und deren Auswirkung auf Verhalten und Erleben vorgestellt werden. Aus der Forschung (Becker, 2006; Käse & Wasch, 2009) wissen wir, dass Neurotizismus mit den negativen Beanspruchungsfolgen und der SWE (Cherniss, 1980; Abele & Candova, 2007) in Verbindung steht und Extraversion und Gewissenhaftigkeit eher positiv das Belastungserleben der Lehrkräfte beeinflussen (Becker, 2006). Untersuchungen belegen, dass Extraversion am höchsten und Neurotizismus am niedrigsten stabil sind (Roberts & DelVecchio, 2000; Vaidya, Gray, Haig, & Watson, 2002). Deshalb wurden Neurotizismus als Vulnerabilitätsfaktor und Extraversion, Verträglichkeit, Offenheit und Gewissenhaftigkeit als Ressourcen im Themenblock „Rolle der Persönlichkeitsmerkmale im Lehrerberuf“ miteinbezogen. Auf Wunsch wird ein Persönlichkeitstest (BFI-K, Rammstedt, & John, 2005) durchgeführt, und die Studierenden erhalten die Information über die Ausprägung der eigenen Persönlichkeitsmerkmale. Im nächsten Schritt wurden die Teilnehmenden sensibilisiert die Bedingungen eigener Vulnerabilität zu erkennen und dementsprechend im Sinne der Prävention bzw. Intervention zu handeln. So wurden zum Beispiel die Teilnehmenden im Rahmen einer Übung gebeten eigene Stressoren und ihr eigenes Coping-Verhalten zu identifizieren und im nächsten Schritt ein an ihre individuelle Konstitution (Ausprägung der Persönlichkeits-

merkmale) angepasstes, günstiges Coping-Verhalten zu entwickeln. Dadurch wurde ein hohes Maß der Berücksichtigung individueller Voraussetzungen erreicht, die Entwicklung aller Teilnehmenden gefördert (Hußmann & Prediger, 2007) und eine Grundlage für die Umsetzung des Gelernten gelegt.

Abbildung 5 zeigt schematisch die oben beschriebenen, dem Training zugrunde liegenden Wirkmechanismen.

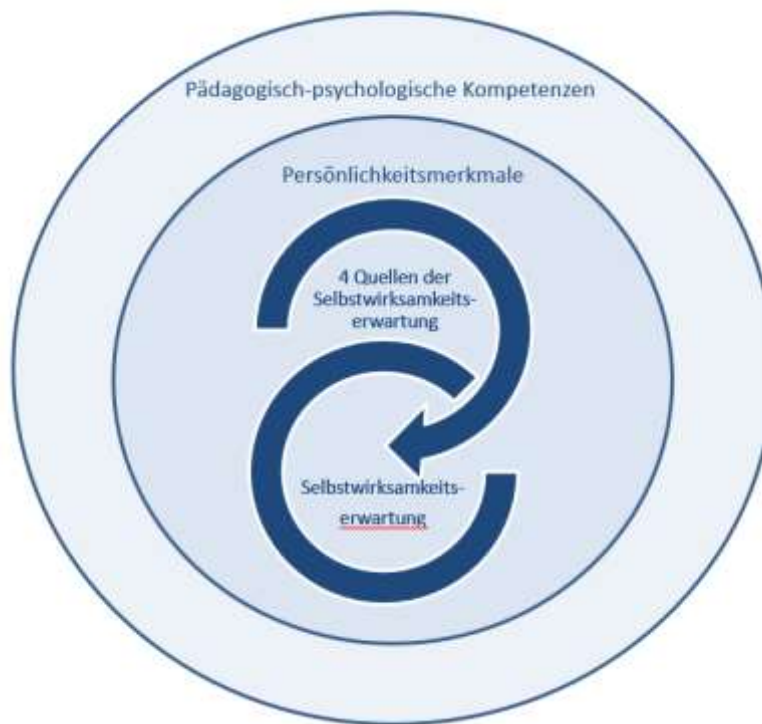


Abbildung 5. Modell der Wirkfaktoren im Training Stark in den Lehreralltag (StiL).

Ein besonderes Augenmerk wurde bei der Trainingskonzeption auf die spezifischen Bedürfnisse der Zielgruppe der Lehramtsstudierenden gelegt, um deren Identifikation mit den Inhalten und die Akzeptanz des Trainings sicherzustellen. Dies sollte über ansteigende Lernzielebenen erreicht werden, wobei sich die Teilnehmenden der eigenen Persönlichkeit schrittweise nähern. An die Lernprozessphasen angepasste Fragestellungen leiten den Austausch. Im Anschluss an jede Sitzung wurde eine Befragung durchgeführt, um subjektive Einschätzung der jeweiligen Trainingssitzung im Hinblick auf Inhalte und Didaktik zu erfassen.

Forschungsfragen und Hypothesen

Um die Effekte des vorgestellten Trainings abbilden zu können, wurde als zentrale Forschungsfrage formuliert: Kann StiL bereits im Studium die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (L-SWE) fördern?

Aus dieser Forschungsfrage lassen sich folgende Hypothesen für die Interventionsgruppe (IG) und die Kontrollgruppe (KG) ableiten:

Hypothese 1: Entwicklung der L-SWE über die Zeit

- a) Nach dem Training ist die L-SWE in der Interventionsgruppe (IG) höher als in der Kontrollgruppe (KG).
- b) Der Unterschied in der L-SWE zwischen IG und KG bleibt nach sechs Wochen (entspricht dem dritten Messzeitpunkt) stabil.

Hypothese 2: Entwicklung der Stressverarbeitungsstrategie über die Zeit

- a) Studierende in der IG berichten nach der Intervention häufiger über günstigere Stressverarbeitungsstrategien als Studierende in der KG
- b) Der Vorteil in der Stressbewältigung für die IG bleibt bis zum dritten Messzeitpunkt stabil.

Hypothese 3: Entwicklung des Beanspruchungserlebens über die Zeit

- a) Merkmale des Beanspruchungserlebens sind in der IG nach der Intervention niedriger als in der KG, die wahrgenommene Leistungseffizienz ist in der IG höher.
- b) Dieses Muster im Beanspruchungserleben bleibt bis zum dritten Messzeitpunkt stabil.

Methode

Stichprobe und Design

An der Untersuchung nahmen 75 Studierende (61% Frauen) mit einem Durchschnittsalter von 22.68 Jahren ($SD = 2.44$) aus dem Studiengang Bachelor of Education / Lehramt an Gymnasien teil. Die meisten studierten im sechsten Hochschulsemester. Um die möglichen Effektgrößen zu prüfen, wurde eine Power-Analyse mit GPower durchgeführt. Bei der Power-Analyse (Sensitivity: Compute required effect size) für MANOVA (Repeated measures, within-between interaction) wurden folgende Parameter berücksichtigt:

- gegebene Stichprobengröße ($N = 75$)

- zwei Gruppen (IG und KG)
- drei Messzeitpunkte
- $\alpha = .05$
- Power ($1 - \beta$ err prob) = .80.

Laut der Ergebnisse können aufgrund der gegebenen Parameter kleine bis mittlere Effektstärken aufgedeckt werden.

Alle Studierenden waren zum Messzeitpunkt im Studiengang Bachelor of Education mit dem Profil Lehramt für das Gymnasium eingeschrieben. Deutsch und Mathematik waren als Erstfächer mit 15 beziehungsweise zwölf Vertretern am stärksten repräsentiert. Jeweils sieben Personen studierten als erstes Fach Französisch und Geografie. Sechs Personen gaben an, als erstes Fach Englisch zu studieren. Biologie, Physik, Sport und Musik wurden von jeweils vier bis fünf Studierenden als erstes Fach genannt. Unter den Teilnehmenden kamen außerdem Chemie, Geschichte, Italienisch, katholische Religion, Kunst, Latein und Spanisch als erstes Studienfach vor. Die Untersuchung wurde im Bundesland Rheinland-Pfalz durchgeführt.

Im Sommersemester 2017 wurden in einem quasiexperimentellen Design Interventionstrainings in drei Psychologieseminaren in den Bildungswissenschaften durchgeführt. Die Intervention wurde vollständig in das obligatorische Lehrveranstaltungsangebot der regulären Lehramtsausbildung integriert und für alle Seminarteilnehmenden angeboten. Das Training fand am Anfang des Semesters statt und beanspruchte vier Seminarsitzungen. Die Abbildung 6 zeigt schematisch die Einordnung des Trainings in die Lehrveranstaltung.

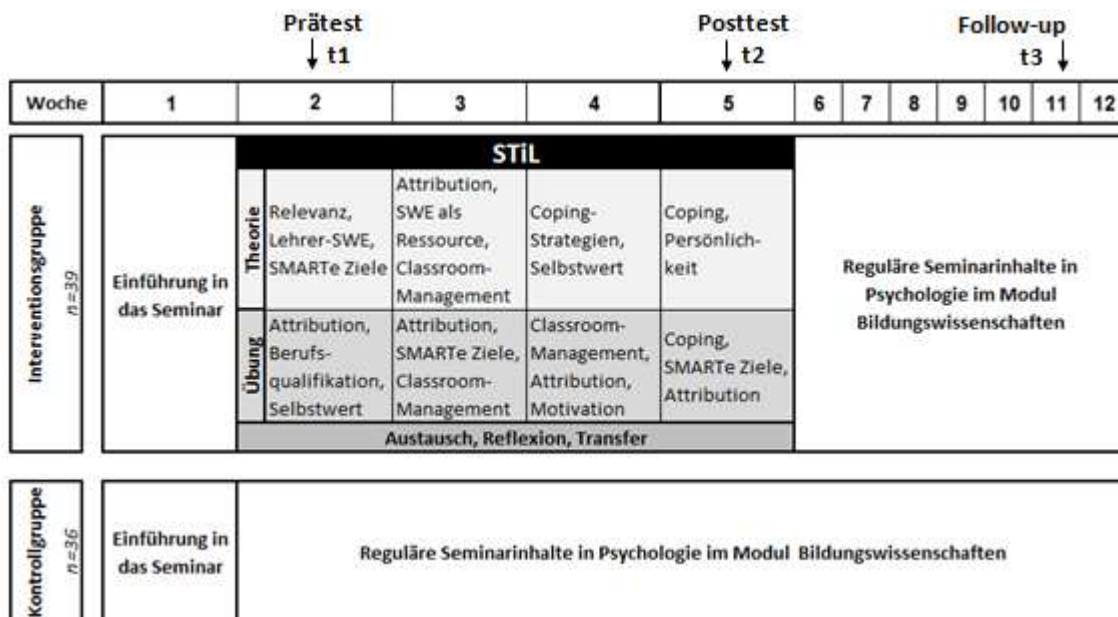


Abbildung 6. Design der theorie- und praxisorientierten Seminare mit ausgewählten Inhalten zur Förderung der L-SWE und der professionellen Kompetenzen.

Während die IG Trainingseinheiten absolvierte, erhielt die KG stoffbezogenen Seminarunterricht. Es gab für die Teilnahme keine Vorteile. Die Zuweisung von Studierenden zu den Versuchsbedingungen erfolgte rein administrativ vor der ersten Seminarsitzung.

In der ersten Seminarsitzung wurde eine allgemeine Einführung gehalten. Im Anschluss daran folgte eine vierwöchige Förderphase. Der Prätest fand in der zweiten Seminarsitzung vor dem Trainingsbeginn statt (Abbildung 6). Der Posttest wurde in der vierten und letzten Trainingssitzung durchgeführt. Die Follow-up Messung fand in der vorletzten Semesterwoche statt. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig. So lagen von insgesamt 60 Studierenden aus der Interventionsgruppe 39 vollständige Datensätze zu allen drei Messzeitpunkten vor. Dieser Datenverlust ist durch die Fehlzeiten im Seminar bedingt. Zwei Fehltermine im Semester werden für aktive Teilnahme geduldet. Für die Auswertung wurden ausschließlich vollständige Datensätze berücksichtigt, welche die Teilnahme an allen vier Trainingssitzungen und drei Befragungen umfassen.

Untersuchungsbedingungen

Die Intervention umfasste vier Sitzungen und vier inhaltliche Bausteine, die alle Teilnehmenden der Interventionsgruppe durchliefen: (1) L-SWE, (2) Persönlichkeitsmerkmale und Berufsqualifikation, (3) Selbstwert, (4) berufsbezogenes

Wissen und Können. Zu den einzelnen Komponenten wurde der theoretische Hintergrund vorgestellt und praktische Übungen durchgeführt. Im letzten Teil jeder Trainingssitzung fand ein Austausch zwischen den Teilnehmenden und eine Reflexion über die Interventionssitzung statt. Zusätzlich wurden Anregungen zum Transfer der erlernten Fähigkeiten angestoßen und diskutiert (vgl. Abbildung 6).

Treatmentintegrität

Alle Trainingssitzungen wurden von derselben Trainerin durchgeführt. Sowohl organisatorische als auch inhaltliche Anweisungen wurden nach Trainingsplan eingehalten. Auf diese Weise konnte sichergestellt werden, dass in jeder Sitzung alle Trainingselemente sachgerecht und in vollem Umfang umgesetzt worden sind.

Evaluation

Zum Ende jeder der vier Trainingssitzungen wurde ein Evaluationsbogen in der IG ausgeteilt. Die Evaluationsbögen dienten der Erfassung der subjektiven Einschätzung der jeweiligen Trainingssitzung im Hinblick auf Inhalte und Didaktik auf einer Zahlenskala von 1 = *schlecht* bis 10 = *sehr gut*. Zusätzlich hatten die Studierenden die Möglichkeit, in Form von Freitext Verbesserungsvorschläge und Kritik zu formulieren.

- Wie viel Punkte auf der Skala von 1 bis 10 würden Sie der heutigen Sitzung geben?
- Was sollte hier passiert sein, dass Sie mindestens einen Punkt mehr geben würden?
- Was war in der heutigen Sitzung für Sie besonders gut?
- Wovon wünschen Sie sich mehr? Wovon weniger?
- Sonstige Anmerkungen

Abhängige Variable und Messinstrumente

Um der inhaltlichen Spezifität bei der Erfassung der L-SWE gerecht zu werden, wurde eine multidimensionale Skala der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (MSLS; Schulte, Watermann, & Bögeholz, 2011) herangezogen. Diese Skala berücksichtigt unterschiedliche Kompetenzanforderungen innerhalb des Berufsfeldes wie zum Beispiel soziale Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern, Eltern, Kolleginnen und Kollegen sowie Umgang mit dem beruflichen Stress (Schmitz & Schwarzer, 2006), bildet die Bildungs-

standards der Kultusministerkonferenz ab und ermöglicht im Vergleich zu einer eindimensionalen Skala die Entwicklungsdynamik der L-SWE zu erfassen (Schulte, Bögeholz, & Watermann, 2008). Dem inhaltlichen Trainingsaufbau entsprechend wurde die L-SWE im Rahmen dieser Untersuchung mit den Subskalen der MSLS (Schulte, Watermann, & Bögeholz, 2011) Coping und Unterrichten erfasst.

Die Subskala *Coping* enthält drei Items (Beispiel: „Um mich vor Stress in der Schule zu schützen, kenne ich Erkenntnisse der Belastungsforschung“) und die Subskala *Unterrichten* vier Items (Beispiel: „Auch bei Schülerinnen und Schülern im eigenverantwortlichen Arbeiten weiß ich, wie ich dieses bei ihnen fördern kann“), jeweils mit 4-stufigem Antwortformat (1 = *stimmt nicht* bis 4 = *stimmt genau*).

Subjektive Beanspruchung. Die *Subjektive Beanspruchung* wurde anhand der Subskalen *Erschöpfung* und *Zynismus* aus der Maslach-Burnout-Inventory Skala für Studierende (Gumz, Erices, Brähler, & Zenger, 2013) gemessen. Erschöpfung (Beispielitem: „Ich fühle mich von meinem Studium ausgelaugt.“) gilt als emotionale Überforderung, welche sich als Verausgabung sowohl auf der psychischen als auch physischen Ebene abzeichnet (Leiter & Maslach, 2001). Mit Zynismus (Beispiel: „Ich zweifle an der Bedeutung meines Studiums.“) wird die aktive Distanzierung der Personen vom Studium bzw. den Inhalten und Zielen des Studiums bezeichnet und gilt als inadäquate Bewältigungsreaktion in Überforderungssituationen (Alarcon, 2011). Für beide Subskalen wird eine 7-stufige Skala von 0 = *nie* bis 6 = *täglich* verwendet.

Leistungseffizienz. Die *Wahrgenommene Leistungseffizienz* wurde mit Hilfe der Subskala *Leistungseffizienz* aus dem Maslach-Burnout-Inventory für Studierende (Gumz et al., 2013) mit sechs Items und einer 7-stufigen Likertskala von 0 = *nie* bis 6 = *täglich* abgefragt. Die Effizienz beschreibt die Wahrnehmung und Bewertung der eigenen Anstrengung im Studium als erfolgreich und zufriedenstellend (Beispiel: „Ich kann die Probleme, die in meinem Studium auftreten, effektiv lösen.“; Gumz et al., 2013; Maslach, Jackson, & Leiter, 1996).

Stressverarbeitung. Die *Stressverarbeitung* wurde mit Hilfe der Subskala *Situationskontrollversuche* aus dem Stressverarbeitungsfragebogen (SVF) nach Erdmann und Janke (2008) mit sechs Items in einem 5-stufigen Antwortformat von 0 = *gar nicht* bis 4 = *sehr wahrscheinlich* gemessen. Diese Skala beschreibt, inwieweit eine Person die Belastungssituationen auf ihre Ursachen hin systematisch untersucht und einen Bewältigungsplan dazu entwickelt (Beispiel: „...mache ich einen Plan, wie ich die Schwierigkeiten aus dem Weg räumen kann“).

Die Bestimmung der internen Konsistenz führt zu statistischen Kennwerten, die eine ausreichende Reliabilität konstatieren (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5

Interne Konsistenzen Cronbachs α der abhängigen Variablen zu den drei Messzeitpunkten t1-t3

Skala/abhängige Variable	Item-Anzahl	t1	t2	t3
L-SWE Coping*	3	.85	.92	.92
L-SWE Unterrichten*	4	.84	.78	.80
Erschöpfung	5	.78	.87	.84
Zynismus	4	.82	.87	.85
Effizienz	6	.76	.78	.83
Situationskontrollversuche	6	.75	.74	.83

Anmerkungen: *L-SWE Coping: Lehrerspezifische Selbstwirksamkeitserwartung im Bereich Coping; *L-SWE Unterrichten: Lehrerspezifische Selbstwirksamkeitserwartung im Bereich Unterrichten

Auswertung

Die Daten wurden mit Hilfe von SPSS 23 analysiert. Für die Vergleiche der Gruppen über die Zeit wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung unter Einschluss der abhängigen Variablen Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung, der subjektiven Beanspruchung und der Stressverarbeitung berechnet. Das Signifikanzniveau wurde auf $\alpha = .05$ gesetzt und Effektgrößen wurden als Cohens d berechnet (Cohen, 1988). Eine Prüfung der Daten ergab, dass die Sphärizität der Verteilung verletzt ist, da der p -Wert des Mauchly-Test unter .05 liegt. Daher muss ein Korrekturverfahren durchgeführt werden. Das Ausmaß der Verletzung ist durch Epsilon beschrieben und liegt bei allen abhängigen Variablen (Erschöpfung = .86; Effizienz = .83; SWE-Coping = .81; SWE- Unterrichten = .94) bis auf Zynismus ($\epsilon = .73$) über .75. Nach Girden's Empfehlung (1992) bei $\epsilon > .75$ sollte die Huynh-Feldt-Korrektur verwendet werden. Daher wurde für alle nachfolgenden Analysen die Huynh-Feldt-Korrektur der Freiheitsgrade vorgenommen.

Ergebnisse

Für die Überprüfung bereits existierender Unterschiede zwischen den Gruppen wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse zum ersten Messzeitpunkt mit Einschluss aller abhängigen Variablen für die Kontroll- und Interventionsgruppe durchgeführt. Es gab

einen statistisch signifikanten Unterschied für die Werte der L-SWE im Bereich des Unterrichtens ($p < .05$). Dabei zeigte die Kontrollgruppe höhere Werte als die Interventionsgruppe (KG, $M (SD) = 3.00 (.49)$; IG, $M (SD) = 2.68 (.56)$). Beide Gruppen schätzen ihr Ausmaß an pädagogischer Erfahrung als ähnlich ein. In der IG gaben 39 von 39 Personen und in der KG 35 von 36 Personen an, über Erfahrung im pädagogischen Bereich zu verfügen. Die Überprüfung der Varianzhomogenität erfolgte mit dem Levene-Test, gemäß dem eine Gleichheit der Varianzen bei allen abhängigen Variablen angenommen werden konnte ($p > .05$).

Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang der Hypothesen berichtet.

Entwicklung der L-SWE über die Zeit

Die erste Hypothese postuliert, dass die Ausprägung der L-SWE direkt nach dem Training in der IG höher ist als in der KG und bis zum dritten Messzeitpunkt stabil bleibt. Dazu wurden die Aspekte L-SWE Coping und L-SWE Unterrichten gemessen. Tabelle 6 informiert über die Ausprägungen der Mittelwerte in allen abhängigen Variablen zu den drei Messzeitpunkten in IG und KG. Als Verfahren zur Prüfung von Mittelwertunterschieden bei zwei Gruppen zu drei Messzeitpunkten wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung durchgeführt (Bühner & Ziegler, 2009).

Tabelle 6

Mittlere Ausprägungen der L-SWE in den Aspekten Coping und Unterrichten über drei Messzeitpunkte t1-t3 in der Interventionsgruppe (IG; n = 39) und der Kontrollgruppe (KG; n = 36)

		t1				t2				t3			
		IG		KG		IG		KG		IG		KG	
Aspekt	von	M*	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
L-SWE													
Coping		1.64	.53	1.74	.61	3.03	.68	2.55	.86	2.97	.65	2.57	.71
Unterrichten		2.69	.57	3.00	.50	2.99	.44	2.91	.45	3.02	.57	3.15	.45

Anmerkungen: * Mittelwerte aus einer Skala von 1 = *stimmt nicht* bis 4 = *stimmt genau*

Die Varianzanalysen mit Messwiederholung zur Prüfung der Gruppenunterschiede über die Zeit (s. Tabelle 7) ergaben sowohl für die L-SWE Coping als auch für die L-SWE

Unterrichten einen signifikanten Haupteffekt über die Zeit d.h., IG und KG verzeichnen einen Zuwachs. Die signifikanten Interaktionen weisen darauf hin, dass in der IG ein signifikant höherer Zuwachs mit mittlerer Effektstärke vorliegt (L-SWE Coping: $d = .61$, L-SWE Unterrichten: $d = .51$; siehe Tabelle 7).

Um die Nachhaltigkeit der Trainingseffekte in der IG zu überprüfen, wurden t -Tests für verbundene Stichproben durchgeführt. Die Veränderungen der L-SWE in den Bereichen Coping und Unterrichten innerhalb der Interventionsgruppe sind vom zweiten bis dritten Messzeitpunkt nicht erkennbar (Mittelwertdifferenzen .06 bzw. -.01; $p > .05$) und damit zu vernachlässigen (siehe Tabelle 8).

Tabelle 7

Ergebnisse der ANOVA mit Messwiederholungen, L-SWE in den Bereichen Coping und Unterrichten

Variable	<i>df</i>	<i>Fehler df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Cohens d</i>
L-SWE Coping Zeit	1.61	111.31	101.24	< .01	2.42
L-SWE Coping Zeit x Gruppe	1.61	111.31	6.28	< .05	.61
L-SWE Unterrichten Zeit	1.88	129.34	6.28	< .01	.60
L-SWE Unterrichten Zeit x Gruppe	1.88	129.34	4.09	< .05	.51

Anmerkungen: *L-SWE Coping: Lehrerspezifische Selbstwirksamkeitserwartung im Bereich Coping; *L-SWE Unterrichten: Lehrerspezifische Selbstwirksamkeitserwartung im Bereich Unterrichten

Tabelle 8

Ergebnisse der t-Tests zur Überprüfung der Stabilität der Veränderungen der L-SWE in den Bereichen Coping und Unterrichten in der IG zwischen t2 und t3

	Mittelwertdifferenz (<i>SD</i>)	<i>t</i> -Wert	<i>df</i>	<i>p</i>
L-SWE Coping t2-t3	.06 (.51)	.73	38	n.s.
L-SWE Unterrichten t2-t3	-.01 (.50)	-.16	38	n.s.

Anmerkungen: *L-SWE Coping: Lehrerspezifische Selbstwirksamkeitserwartung im Bereich Coping; *L-SWE Unterrichten: Lehrerspezifische Selbstwirksamkeitserwartung im Bereich Unterrichten

Entwicklung der Stressverarbeitungsstrategie Situationskontrollversuche über die Zeit

Die zweite Hypothese postuliert, dass die Ausprägung der Stressverarbeitungsstrategie Situationskontrollversuche direkt nach dem Training in der IG höher ist als in der

KG und bis zum dritten Messzeitpunkt stabil bleibt. Tabelle 9 informiert über die Ausprägungen der Mittelwerte in diesen Variablen zu den drei Messzeitpunkten in IG und KG.

Tabelle 9

Mittelwerte Situationskontrollversuche (SVF) der IG und KG zu drei Messzeitpunkten t1-t3

	t1		t2		t3	
	IG	KG	IG	KG	IG	KG
	<i>M*</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
	(<i>SD</i>)	(<i>SD</i>)	(<i>SD</i>)	(<i>SD</i>)	(<i>SD</i>)	(<i>SD</i>)
Situations-	3.97	4.05	4.16	3.92	4.16	4.01
kontrollversuche	(.45)	(.59)	(.50)	(.50)	(.51)	(.47)

*Anmerkung: *Mittelwerte auf einer Skala von 0 = gar nicht bis 4 = sehr wahrscheinlich*

Die Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Prüfung der Gruppenunterschiede über die Zeit ergab für die Variable Situationskontrollversuche keinen Haupteffekt, jedoch weist die signifikante Interaktion darauf hin, dass in der IG ein höherer Zuwachs mit mittlerer Effektstärke ($d = .46$) vorliegt. Die Situationskontrollversuche konnten in der IG im Zeitraum des Trainings gestärkt werden (s. Tabelle 10).

Tabelle 10

Ergebnisse der ANOVA mit Messwiederholungen, Stressverarbeitungsstrategie Situationskontrollversuche (SVF)

Variable	<i>df</i>	Fehler <i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Cohens <i>d</i>
Situationskontrollversuche Zeit	1.61	110.83	1.45	n.s.	.29
Situationskontrollversuche Zeit x Gruppe	1.61	110.83	3.44	< .05	.46

Die Ergebnisse des *t*-Tests für verbundene Stichproben belegen, dass sich die Ausprägung der Stressverarbeitungsstrategie Situationskontrollversuche in der IG vom zweiten Messzeitpunkt bis zum dritten Messzeitpunkt nicht mehr veränderten $t(38) = -1.33, p > .05$. Dies weist darauf hin, dass die Trainingseffekte erhalten blieben.

Entwicklung der Beanspruchung über die Zeit

Die dritte Hypothese postuliert, dass die Ausprägung des Beanspruchungserlebens nach dem Training in der IG niedriger ist als in der KG und bis zum dritten Messzeitpunkt stabil bleibt. Dazu wurden die Burnout-Dimensionen Erschöpfung, Zynismus und Leistungseffizienz gemessen. Tabelle 11 zeigt die Ausprägungen der Mittelwerte dieser in IG und KG zu den drei Messzeitpunkten.

Tabelle 11

Mittelwerte (N = 75) der Burnout-Dimensionen nach Maslach (MBI-SS): Erschöpfung, Zynismus und Leistungseffizienz

	t1	t2	t3
	<i>M*</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)
Erschöpfung	1.89 (.87)	1.81 (.94)	1.85 (.86)
Zynismus	1.62 (1.14)	1.74 (1.09)	1.72 (1.08)
Leistungseffizienz	3.87 (.78)	3.97 (.73)	4.07 (.73)

Anmerkung: * Mittelwerte aus einer Skala von 0 = *nie* bis 6 = *täglich*

Insgesamt waren sowohl in der IG als auch in der KG die Werte für die Indikatoren Erschöpfung und Zynismus bei Mittelwerten von 1.5 (.86) und 1.7 (1.08) auf einem konstant niedrigen Niveau und veränderten sich während des Semesters nicht. Ihre Leistungseffizienz beurteilten die Studierenden in der IG und der KG durchgehend bei mittleren Werten um 3.97 (.73) im oberen Drittel der Messskala. Die Varianzanalyse mit Messwiederholung weist bei der Leistungseffizienz eine signifikante positive Entwicklung über die Zeit mit einer mittleren Effektstärke in beiden Gruppen auf. Gruppenunterschiede konnten in keiner der untersuchten Variablen festgestellt werden (s. Tabelle 12).

Tabelle 12

*Ergebnisse der ANOVA mit Messwiederholungen für die Burnout-Dimensionen:
Erschöpfung, Zynismus und Leistungseffizienz*

Variable	<i>df</i>	Fehler <i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Cohens <i>d</i>
Erschöpfung	1.71	118.19	.31	n.s.	.13
Zeit					
Erschöpfung	1.71	118.19	1.60	n.s.	.31
Zeit x Gruppe					
Zynismus	1.46	100.58	.46	n.s.	.17
Zeit					
Zynismus	1.50	100.58	1.55	n.s.	.09
Zeit x Gruppe					
Leistungseffizienz	1.66	114.29	3.44	< .05	.44
Zeit					
Leistungseffizienz	1.60	114.29	1.15	n.s.	.09
Zeit x Gruppe					

Ergebnisse der Evaluation

Die Evaluation der einzelnen Sitzungen auf einer Skala von 1 = *schlecht* bis 10 = *sehr gut* ergab durchgängig Bewertungen im überdurchschnittlichen Bereich. Im Mittel wurden die erste und die zweite Sitzung mit 7.7 Punkten (Sitzung 1: $n = 29$; Sitzung 2: $n = 48$), die dritte Sitzung mit 8.0 Punkten ($n = 49$) und die letzte Sitzung mit 7.6 Punkten ($n = 43$) bewertet.

Als Verbesserungsvorschläge in den offenen Fragen äußerten die Teilnehmenden mehrheitlich den Wunsch nach einer vertieften Beschäftigung mit den Inhalten der Übungseinheiten, nach mehr Austausch im Plenum und Reflexion sowie mehr Beispielen aus dem Schulalltag. Als besonders positiv und gewinnbringend empfanden die Studierenden das Konzept der SMARTen Ziele, die zahlreichen Übungen mit Selbsterfahrung, den Wechsel zwischen Theorie und Praxis und den Themenbereich zur Stressregulation.

Diskussion

Konzeptuell sollte das Training „Stark in den Lehreralltag“ zur Professionalisierung der Lehramtsstudierenden in der frühen Ausbildungsphase beitragen. Dabei wird, implementiert in den Bereich der pädagogisch-psychologischen Kompetenzen, die L-SWE gefördert mit dem Ziel, eine Grundlage für den weiteren Aufbau der Lehrerprofessionalität im Referendariat und im Berufsleben zu schaffen. Innerhalb theoretischer und praktischer Trainingsbausteine sollen die Lehramtsstudierenden für das Konstrukt der L-SWE und ihre vier Quellen als Teil der Lehrerprofessionalität sensibilisiert werden und die L-SWE als Resilienzfaktor begreifen. Der Einbezug eigener Persönlichkeitsmerkmale der Studierenden eröffnet die Möglichkeit, bestehenden Stressbewältigungsstrategien in Abstimmung auf die individuelle Konstitution zu optimieren. So können sich die Lehramtsstudierenden als aktive Gestalter ihrer Professionalisierung erleben (Kanfer, Reinecker, & Schmelzer, 2012). Das Training konnte zeigen, dass die Berücksichtigung der personellen und beruflichen Aspekte [Förderung der L-SWE im StiL] zum Anstieg der L-SWE und somit dem Aufbau von berufsspezifischer Professionalität beiträgt.

StiL wirkt nachhaltig mit Effektstärken im mittleren Bereich

Entsprechend den Erwartungen zeigen die Ergebnisse, dass in der IG im Vergleich zur KG ein Zuwachs der L-SWE in den Bereichen Coping und Unterrichten erzielt wurde. Darüber hinaus wurden in der IG mehr Situationskontrollversuche unternommen als in der KG, was für eine verbesserte Stressverarbeitung spricht. Auch sechs Wochen nach Beendigung des Trainings waren die Effekte stabil nachweisbar, trotz der Tatsache, dass dieser Messzeitpunkt in der Prüfungsphase am Semesterende lag und ein erhöhtes Belastungserleben zu erwarten gewesen wäre.

Zu Beginn des Trainings war die Kontrollgruppe in Bezug auf Selbstwirksamkeitserwartung im Bereich Unterrichten der Interventionsgruppe überlegen. Jedoch deuteten die mittleren Ausprägungen nicht auf einen Deckeneffekt, so dass in beiden Gruppen noch Raum für Verbesserungen gegeben war. Der Befund, dass die Interventionsgruppe am Ende des Trainings die Kontrollgruppe ‚überholen‘ konnte, also nicht nur ein Zuwachs innerhalb der Gruppe zu verzeichnen war, sondern auch eine Verschiebung zwischen den Gruppen zu erkennen war, weist auf die durch das Training initiierten Veränderungen hin.

Bemerkenswert ist die kurze Zeitspanne, innerhalb derer sich die Veränderungen nachweisen ließen. Während in vergleichbaren Studien an Lehramtsstudierenden die

Trainingseffekte eher mit zeitlicher Verzögerung auftraten (Çelebi et al., 2014), stellten wir erste Resultate bereits unmittelbar nach dem vierwöchigen Training fest. Das könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Studierenden in jeder Sitzung des StiL-Trainings konkret an den personalen Ressourcen, Kontrollüberzeugungen und Stressstrategien gearbeitet haben. Sie formulierten aktuelle persönliche Ziele nach dem SMART-Prinzip, sie planten und verfolgten die Umsetzung und analysierten die persönlichen Ergebnisse hinsichtlich der Attribution. Die Teilnehmenden wurden darin unterstützt, in potenziell belastenden Situationen ihr eigenes Verhalten zu beobachten, zu analysieren und im Hinblick auf die eigene Kontrollüberzeugung zu optimieren. Diese intensive und begleitete Reflexion von existierenden Handlungsmustern könnte den raschen Trainingserfolg gefördert haben (vgl. Gröschner & Seidel, 2012; Mertens & Gräsel, 2018). Die im Training erzielten positiven Effekte in der Steigerung der L-SWE in den Bereichen Coping und Unterrichten lagen nach Cohen (1988) im mittleren Bereich und reihen sich damit in den Kontext vergleichbarer Interventionsstudien mit Lehramtsstudierenden ein (Çelebi et al, 2014; Gold, Hellermann, & Holodyski, 2017).

Bei der Interpretation der Befunde ist zu berücksichtigen, dass die vorliegende Stichprobe aus Studierenden bestand, die sich nicht aktiv für das Training angemeldet haben, also keine Selbstselektionseffekte zu vermuten sind, etwa dahingehend, dass besonders für Belastungen sensibilisierte oder bereits belastete Personen am Training teilgenommen hätten.

Von daher ist der Trainingseffekt als eine Stärkung der personalen Ressourcen und somit als ein Beitrag zum Aufbau der Lehrerprofessionalität zu sehen. Auch bestätigen die Ergebnisse die Untersuchungen von Tschannen-Moran (1998), dass die L-SWE während der Lehramtsausbildung noch relativ gut beeinflussbar ist und sich diese frühe Phase der Professionalisierung für den Einsatz von Trainingsmaßnahmen, welche auf die Steigerung der L-SWE abzielen, eignet.

Prävention als Stärkung von Ressourcen für zukünftige Belastungen

Auf der Basis der Datenerhebungen rund um das Training halten wir fest, dass die Ausprägungen der Beanspruchung (Erschöpfung und Zynismus) bei allen untersuchten Lehramtsstudierenden eher gering (unter dem theoretischen Skalenmittelwert) waren und die wahrgenommene Leistungseffizienz für die gesamte Stichprobe durchaus optimistisch ausfiel. Diese Ergebnisse sind vergleichbar mit Befunden von Zimmermann et al. (2016). Die Autoren berichten, dass in frühen Phasen der Lehramtsausbildung eher geringe Werte

in Erschöpfung, Zynismus und Leistungsmangel vorliegen, und die Ausprägung von Erschöpfung und Zynismus erst im Laufe des Studiums ansteigen (Zimmermann et al., 2016).

Studien weisen auf die Notwendigkeit eines präventiven Gesamtkonzepts für alle Entwicklungsphasen des Lehrberufs hin, welches bereits vor und während des Lehramtsstudiums ansetzen sollte (Seidler & Seibt, 2014). In einer frühen Phase der beruflichen Entwicklung wäre eine primärpräventive Wirkung von StiL zu erwarten, da das Training die L-SWE stärkt, welche als Schutzfaktor gegenüber negativen Beanspruchungsfolgen angesehen wird (Cherniss, 1980; Schmitz, 2001; Abele & Candova, 2007). Dies wäre in Untersuchungen im Längsschnittdesign zu prüfen.

Die Rolle der Persönlichkeitsmerkmale innerhalb des Trainings

Ein Ziel der Studie war es, dass sich die zukünftigen Lehrkräfte als aktiv Handelnde und Beeinflusser ihres Denkens, Planens, Entscheidens und Problemlösens im beruflichen Kontext wahrnehmen. Die Teilnehmenden an StiL setzten sich im Laufe der ersten drei Sitzungen mit ihren eigenen Ressourcen, Kontrollüberzeugungen und dem bisher erworbenen pädagogischen Wissen und Können auseinander. Zwischen der dritten und vierten Sitzung studierten die Teilnehmenden die Theorie zu den Persönlichkeitsmerkmalen entsprechend der Big Five kombiniert mit der Auswertung ihres Persönlichkeitsprofils in Eigenarbeit. In Kenntnis über ihre individuellen Stärken und Herausforderungen bewerteten sie ihre Optionen und Lernwege für das weitere Studium und die Professionalisierung im Lehrerberuf aus einer sehr individuellen Perspektive.

Zusammengefasst verfolgt die Berücksichtigung der Persönlichkeitsmerkmale im StiL Ziele auf zwei Ebenen. Auf der inhaltlichen Ebene wird die L-SWE aufgrund des forschungsgestützten Zusammenhanges zwischen Neurotizismus und Beanspruchung (Becker, 2006; Cramer & Binder, 2015; Käse & Wasch, 2009; Kim, Jörg, & Klassen, 2019) sowie Neurotizismus und SWE (Cherniss, 1980; Schmitz, 2001; Abele & Candova, 2007) gefördert. Auf der didaktischen Ebene begünstigt ein hohes Maß an Individualisierung die Entwicklung (Hußmann & Prediger, 2007) der Teilnehmenden und somit den Lernerfolg. Zusätzlich erleben sich die Teilnehmenden als aktive Gestalter der eigenen Professionalisierung, was die Akzeptanz des Trainings steigern sollte.

Das Training wurde angenommen und positiv beurteilt

Die Bewertungen des Trainings fielen fast ausnahmslos überdurchschnittlich aus. Als besonders bereichernd empfanden die Studierenden das hohe Maß der Eigenaktivität. Die Studierenden hoben vielfach das angenehme Arbeitsklima hervor, das als Voraussetzung für den vertrauensvollen Austausch und das gegenseitige Feedback gilt. Bezeichnenderweise tauchte in den Verbesserungsvorschlägen häufig der Wunsch nach einem noch höheren Diskussionsanteil im Plenum auf. StiL scheint es gelungen zu sein, soziale Unterstützung bzw. Austausch im Kollegium, die als wichtige Schutzfaktoren gegen negative Beanspruchungsfolgen gelten, anzubahnen (Dutke et al., 2004; Hermann, 2018; Klauer, 2009; Lauth & Lauth, 2017).

Die Konzeption des Trainings beinhaltet zudem, dass der theoretische Hintergrund der behandelten Konstrukte erläutert wird. Damit untermauern diese Befunde auch die Ergebnisse der Studie von Kumschick et al. (2017), welche die Bedeutung von Theoriekenntnissen der Teilnehmenden für die Effekte der Intervention betonen. Bei ihnen zeigte das Training ausschließlich in der Gruppe signifikante Wirkungen, in welcher der theoretische Hintergrund gelehrt wurde.

Im Vergleich der Einzelbewertungen stach die dritte Sitzung durch eine besonders positive Bewertung heraus. Inhalte waren nach einem Rückblick auf die vergangenen Sitzungen die Theorie zu Ressourcen im Bereich der Handlungsregulation und Übungen zum Coping, eine Rekapitulation der individuellen SMARTen Ziele in Verbindung mit der Theorie und Praxis von Attributionsmustern sowie Gruppenarbeiten zum Classroom Management (vgl. Kounin, 2006) und zur Bedeutung von Tiefenstrukturen guten Unterrichts (vgl. Gold, Hellermann, & Holodynski, 2017; Klieme, 2006). Möglicherweise wäre dies auch ein Themenbereich, der im Laufe der professionellen Biographie von Lehrpersonen stärker oder auch mehrfach in verschiedenen Phasen der Berufstätigkeit vertieft werden müsste.

Grenzen der Studie und Implikationen für die Forschung und Praxis

Grenzen der Studie ergeben sich zunächst aufgrund der Stichprobengröße und ihrer Gewinnung. Das Programm sollte mit einer größeren Stichprobe erneut untersucht werden, auch um vertiefte statistische Analysen zu ermöglichen. So könnte der Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsprofilen und den Effekten von StiL näher beleuchtet werden. Auch die Frage nach der Zusammenhangsart zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen und Belastungserleben ist in dieser Studie nicht beantwortet. Agieren die Persönlichkeits-

merkmale als Mediator oder Moderator zwischen der L-SWE und der beruflichen Beanspruchung? Zusätzlich sollte die Rolle des Belastungserlebens untersucht werden. Innerhalb dieser Studie bleibt ungeklärt, ob die im Mittel als gering empfundene Belastung und die als hoch eingeschätzte Effizienz positiv oder negativ mit den Trainingserfolgen in Verbindung steht. Ebenso sollten weitere Zeitpunkte im Verlauf der Lehramtsausbildung in den Blick genommen werden, wie beispielsweise das fortgeschrittene Masterstudium oder der Eintritt ins Referendariat. Darüber hinaus würde eine Randomisierung der Gruppen die Generalisierbarkeit der Ergebnisse erhöhen.

Weiterhin wäre zu prüfen, ob StiL Vorteile im Vergleich zur bestehenden Ausbildung bietet, beispielsweise in der langfristigen Entwicklung und Nutzung von angepasstem Coping-Verhalten oder ob dem Abfall der L-SWE in der ersten Praxisphase entgegensteuert werden kann (Schulte, Bögeholz, & Watermann, 2008; Tschannen-Moran, 2007). Weiterhin bleibt uns ein Anliegen, die Teilnehmerzufriedenheit und Akzeptanz bezüglich des Trainings tiefgründiger zu untersuchen und als mögliche Einflussgröße bei der Datenauswertung zu berücksichtigen.

Um die Programmkonzeption noch zielgerichteter an die Teilnehmenden anzupassen, wird daran gearbeitet, den Wünschen der Studierenden nach einer individuellen Vertiefung der theoretischen und praktischen Inhalte von StiL entgegen zu kommen. Angedacht ist die Ergänzung des bestehenden Programms durch ein internetbasiertes Blended Learning-Angebot, das Interessierte bedarfsorientiert nutzen können.

Insgesamt stimmt diese Studie optimistisch, dass das Trainingsprogramm StiL einen Beitrag im Professionalisierungsprozess leisten kann, indem es die pädagogisch-psychologischen Kompetenzen erhöht und somit die Lehramtsstudierenden befähigt, Herausforderungen ihres Berufslebens mit Hilfe einer hohen L-SWE und effizienten Stressverarbeitungsstrategien aktiv zu meistern.

Literaturverzeichnis

- Abele, A. E., & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 107–118.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.2.107>
- Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 549–562.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.007>
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86–95. <https://doi.org/10.1177/088840649401700203>
- Amelang, M. (2006). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (6. Aufl.). Kohlhammer-Standards Psychologie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology and Health*, 13, 623–649. <https://doi.org/10.1080/08870449808407422>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Greenwich: Information Age Publishing.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Becker, P. (2006). *Gesundheit durch Bedürfnisbefriedigung*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Bundespsychotherapeutenkammer (2015). *BPtK-Studie zur Arbeitsunfähigkeit: Psychische Erkrankungen und Krankengeldmanagement*. Berlin: bptk.
- Bühner, M., & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson Studium.
- Capa Aydin, Y., & Woolfolk Hoy, A. (2005). What predicts student teacher selfefficacy? *Academic Exchange Quarterly*, 9, 123–127.

- Çelebi, C., Krahé, B., & Spörer, N. (2014). Gestärkt in den Lehrerberuf: Eine Förderung berufsbezogener Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28, 11–126. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000128>
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout: Job stress in the human services*. Beverly Hills: CA: Sage.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cramer, C., & Binder, K. (2015). Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 18, 101–123. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0605-3>
- 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*, 15, 1–23.
- Cramer, C., Merk, S., & Wasselborg, B. (2014). Psychische Erschöpfung von Lehrerinnen und Lehrern.: Repräsentativer Berufsgruppenvergleich unter Kontrolle berufsspezifischer Merkmale. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7, 138–156.
- Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62–72. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.003>
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106, 569–583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Dutke, S., Born, P., Kuhnert, K., & Frey, M. (2004). Soziale Unterstützung in- und ausländischer Studierender: Eine Befragung anhand kritischer Studiensituationen. *Psychologische Berichte Online*, 1. Kaiserslautern: TU Kaiserslautern.
- Dückers-Klichowski, S. (2005). *Burnout bei Lehramtsanwärtern im Primarbereich*. Zugl.: Düsseldorf, Univ., Diss., 2005. Berlin: Logos-Verlag. http://deposit.dnb.de/cgi-bin/dokserv?id=2668705&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm

- Eckert, M., Ebert, D., & Sieland, B. (2013). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulation als Aufgabe und Ziel für Lehrkräfte und Schüler. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 193–211). Wiesbaden: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_11
- Erdmann, G., & Janke, W. (2008). *Stressverarbeitungsfragebogen SVF (Handbuch): Stress, Stressverarbeitung und ihre Erfassung durch ein mehrdimensionales Testsystem* (4. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745–774. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456>
- Frey, A. (2014). Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 615–641). Münster: Waxmann.
- Friedman, I. A. (2006). Classroom Management and Teacher Stress and Burnout. In E. Emmer, E. Sabornie, C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 925–944). Hoboken: Taylor and Francis.
<http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1521070>
- Gerlitz, J.-Y., & Schupp, J. (2005). Zur Erhebung der Big-Five-basierten Persönlichkeitsmerkmale im SOEP. *DIW Research Note*, 4.
- Girden, E.R. (1992). *ANOVA Repeated measures*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
<https://doi.org/10.4135/9781412983419>
- Gold, B., Hellermann, C., & Holodynski, M. (2017). Effekte videobasierter Trainings zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen über Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 115–136.
<https://doi.org/10.1007/s11618-017-0727-5>
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Ondrack, M. (1990). A gender-role perspective of coping and burnout. *Applied Psychology*, 39, 5–27. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1990.tb01035.x>
- Gröschner, A., & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm, & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! (S. 171–183)*. Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_9

- Gumz, A., Erices, R., Brähler, E., & Zenger, M. (2013). Faktorstruktur und Gütekriterien der deutschen Übersetzung des Maslach-Burnout-Inventars für Studierende von Schaufeli et al. MBI-SS. *PPmP-Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*, 63, 77–84. <https://doi.org/10.1055/s-0032-1323695>
- Hartmann, R.O., & Betz, N.E. (2007). The five-factor model and career self-efficacy: General and domain-specific relationships. *Journal of Career Assessment*, 15, 145–161. <https://doi.org/10.1177/1069072706298011>
- Hermann, C. (2018). Soziale Unterstützung. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. <https://portal.hogrefe.com/dorsch/soziale-unterstuetzung-1>
- Hußmann, S., & Prediger, S. (2007). Mit Unterschieden rechnen. Differenzieren und Individualisieren. *Praxis der Mathematik in der Schule*, 49, S. 1–8.
- Hüber, T., & Käser, U. (2015). Die Bedeutung des Belastungserlebens von Lehrkräften für die Qualität ihres Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 43, 12–135.
- Imhof, M., & Schlag, M. (2018). Herausforderungen im Lehramtsstudium: Beobachten und Reflektieren im vertrauten Terrain? In L. Pilypaityte, & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 45–68). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_3
- Kanfer, F. H., Reinecker, H., & Schmelzer, D. (2012). *Selbstmanagement-Therapie: Ein Lehrbuch für die klinische Praxis* (5. Aufl.). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-19366-8>
- Käser, U., & Wasch, J. (2009). *Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern: Eine Bedingungsanalyse im Schulformvergleich. Angewandte Stress- und Bewältigungsforschung* (Band 4). Berlin: Logos-Verlag.
- Käser, U., & Wasch, J. (2011). Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern. Eine Evaluation theoretischer Erklärungsmodelle. *Bildung und Erziehung*, 64, 325–342. <https://doi.org/10.7788/bue.2011.64.3.325>
- Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout. *Educational Psychology Review*, 31, 163-195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>

- Klauer, T. (2009). Soziale Unterstützung. Social Support. In J. Bengel, & M. Jerusalem (Hrsg.), *Handbuch der Gesundheitspsychologie und Medizinischen Psychologie* (S. 80–85). Göttingen: Hogrefe.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde: Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 765–773.
- 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*, 26, 275–290. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- Klusmann, U., & Waschke, N. (2018). *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf. Psychologie im Schulalltag*, Band 1. Göttingen: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02863-000>
- Konferenz der Kulturminister der Länder. *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. Zugriff am 27.06.19 unter http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Lehrerbildung_Standards_Bildungswissenschaften_aktuell.pdf
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik*. Münster: Waxmann.
- Kovaleva, A., Beierlein, C., Kemper, C.J., & Rammstedt B. (2012). *Eine Kurzskala zur Messung von Kontrollüberzeugung: Die Skala Internale-Externale-Kontrollüberzeugung-4 (IE-4)*. GESIS Working Papers, 19. Köln: GESIS; 2012.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: Haupt.
- Krause, A. (2004). Erhebung aufgabenbezogener psychischer Belastungen im Unterricht – ein Untersuchungskonzept. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 48, 139–147. <https://doi.org/10.1026/0932-4089.48.3.139>
- Kumschick, I. R., Piwowar, V., Ophardt, D., Barth, V., Krysmanski, K., & Thiel, F. (2017). Optimierung einer videobasierten Lerngelegenheit im Problem Based Learning Format durch Cognitive Tools. Eine Interventionsstudie mit Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 3–113. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0728-4>

- Kunter, M., Klusmann, U., & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S.153–165). Weinheim: Beltz.
- Lauth, M., & Lauth, G. W. L. (2017). Das Provokative Essay: Wo bleibt die Lehrergesundheit? Psychische Belastungen im Lehrerberuf als Thema für den Inklusionsdiskurs. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86, 277–284. <https://doi.org/10.2378/vhn2017.art33d>
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2001). Burnout and quality in a speed-up world. *Journal of Quality and Participation*, 24, 48–51.
- Letzel, S., Beutel, T., Bogner, K., Kurtz, T., Claus, M., Schöne, K., & Rose, D.-M. (2017). *Gesundheitsbericht über die staatlichen Bediensteten im Schuldienst in Rheinland-Pfalz: Fokus: Gefährdung im Mutterschutz*. Schuljahr 2015/2016.
- Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory: An introduction. In J. E. Maddux (Ed.), *The Plenum series in social/clinical psychology. Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 3–33). New York: Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_1
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. (1996). *Maslach Burnout Inventory: Test manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Mayr, J. (2011). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 125–147). Münster: Waxmann.
- Mayr, J., & Neuweg, G. H. (2006): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In: M. Heinrich, M., & U. Greiner, (Hrsg.): *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen*. (S.183–206). Wien: Lit.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1985). Updating Norman's adequate taxonomy: Intelligence and personality dimensions in natural language and in questionnaires. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 710–721. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.3.710>

- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1999). A five-factor theory of personality. In L. A. Pervin, & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality theory and research* (pp. 139–153). New York: Guilford Press.
- Mertens, S., & Gräsel, C. (2018). Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 1109–1133. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0825-z>
- Ng, T. W. H., Sorensen, K. L., & Eby, L. T. (2006). Locus of control at work: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 1057–1087. <https://doi.org/10.1002/job.416>
- Rammstedt, B., & Farmer, R. F. (2013). The impact of acquiescence on the evaluation of personality structure. *Psychological assessment*, 25, 11–37. <https://doi.org/10.1037/a0033323>
- Rammstedt, B., & John, O. P. (2005). Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K). *Diagnostica*, 51, 195–206. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.51.4.195>
- Rauthmann, J. F., Gallardo-Pujol, D., Guillaume, E. M., Todd, E., Nave, C. S., Sherman, R. A., & Funder, D. C. (2014). The Situational Eight DIAMONDS: A taxonomy of major dimensions of situation characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107, 677–718. <https://doi.org/10.1037/a0037250>
- Rothland, M., & Klusmann, U. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 351–370). Münster: Waxmann.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers: Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrerergesundheit*. Bern: Huber.
- Rudow, B. (2000). Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf. *Schulmanagement*, 31, 27–31.
- Schaarschmidt, U. (2005). Psychische Belastung im Lehrerberuf. Und wie sieht es für die Sportlehrkräfte aus? *Sportunterricht*, 54, 132–140.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. W. (2008). *Manual AVEM. Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*. Göttingen: Hogrefe.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 81–97). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_5

- Scheuch, K., Haufe, E., & Seibt, R. (2015). Teachers' Health. *Deutsches Ärzteblatt International*, 112, 347–356. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0347>
- Schmitz, G. S. (2000). *Zu Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern*. Dissertation. Freie Universität Berlin.
- Schmitz, G. S. (2001). Kann Selbstwirksamkeitserwartung Lehrer vor Burnout schützen? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48, 49–67.
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. 44. *Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*, 192–214.
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2006). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 12–25. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.14.1.12>
- Schulte, K., Bögeholz, S., & Watermann, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 268–287. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0020-8>
- Schulte, K., Watermann, R., & Bögeholz, S. (2011). Überprüfung der faktoriellen Validität einer multidimensionalen Skala der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. *Empirische Pädagogik*, 25, 232–256.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. 44. *Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*, 28–53.
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (2004). Perceived self-efficacy and teacher burnout: A longitudinal study in ten schools. In Marsh, H. W., Baumert, J., Richards, G. E., Trautwein, U. (Eds.), *Proceedings – Self-concept, motivation and identity: Where to from here?* University of Western Sydney, Australia: SELF Research Centre. <https://doi.org/10.1037/e538922013-108>
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 662–678). Münster: Waxmann.
- Seidler, A., & Seibt, R. (2014). *Im Lehrerberuf gesund und motiviert bis zur Rente – Wege der Prävention und Personalentwicklung: Mein nächster Beruf – Personalentwicklung für Berufe mit begrenzter Tätigkeitsdauer (Modellberuf IV)*.

- Abschlussbericht*. <http://www.zags-dresden.de/dateien/ForschungLehrberufe/Im%20Lehrerberuf%20gesund.pdf>.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 6, 202–248.
<https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Van Dick, R., Wagner, U., & Petzelt, T. (1999). Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und Sozialer Unterstützung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 269–280.
- Warner, L. M., & Schwarzer, R. (2009). Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 629–640). Weinheim: Beltz.
- Weber, A., Weltle, D., & Lederer, P. (2004). Frühinvalidität im Lehrerberuf: Sozial- und arbeitsmedizinische Aspekte. *Deutsches Ärzteblatt*, 101, 850–859.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S.17–31). Weinheim: Beltz.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency. The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: T. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education: Vol. 5. Selfefficacy beliefs of adolescents* (pp. 45–69). Greenwich, CT: Information Age.
- Zimmermann, F., Kaiser, J., Bernholt, A., Bauer, J., & Rösler, L. (2016). Veränderungsverläufe in Burnout-Dimensionen. Die Bedeutung personaler und sozialer Faktoren angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63, 258–277. <https://doi.org/10.2378/peu2016.art21d>

Diskussion und Implikationen

Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse

Im Folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse der vorgestellten empirischen Beiträge zusammengefasst und diskutiert.

Der erste Beitrag „Sind angehende Lehrkräfte im Studium beanspruchter als Studierende anderer Fachbereiche?“ beschäftigt sich mit der Frage, ob sich Lehramtsstudierende bezüglich der Beanspruchung von den Studierenden anderer Fächer unterscheiden. Darüber hinaus geht die Studie auf die Frage ein, ob sich weibliche und männliche Lehramtsstudierende in ihrer psychischen Beanspruchung unterscheiden. Das Konstrukt der psychischen Beanspruchung wurde über psychische Widerstandskraft, berufsbezogene Emotionen, Stressbewältigungsstrategien und die Ängstlichkeit der Befragten operationalisiert (Seitenzahlen einfügen).

Der zweite Beitrag „Förderung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung im Lehramtsstudium - Entwicklung und Evaluation eines Trainings für Lehramtsstudierende“ untersucht, ob das Training „Stark in den Lehreralltag“ die spezifische Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden im curricularen Rahmen des Studiums nachweislich fördern kann.

Für die Übersichtlichkeit werden im Folgenden noch einmal die Forschungsfragen des jeweiligen Beitrags vorgestellt und anschließend diskutiert. Dabei gehen die Forschungsfragen 1 und 2 auf die Untersuchung „Sind angehende Lehrkräfte im Studium beanspruchter als Studierende anderer Fachbereiche?“ und die Forschungsfrage 3 auf die Untersuchung „Förderung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung im Lehramtsstudium - Entwicklung und Evaluation eines Trainings für Lehramtsstudierende“ zurück. Eine ausführliche inhaltliche Diskussion der jeweiligen Beiträge ist den entsprechenden Abschnitten dieser Arbeit zu entnehmen (S. 34-37; S. 146-150). In den folgenden Abschnitten werden die Beiträge und das Training integrativ diskutiert, methodische Grenzen aufgezeigt sowie Implikationen und ein Ausblick präsentiert.

Forschungsfrage 1: Unterscheiden sich Lehramtsstudierende von Studierenden anderer Fachrichtungen bezüglich ihrer:

- psychischen Widerstandskraft bei der Anforderungsbewältigung (Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz, Erleben sozialer Unterstützung, Lebenszufriedenheit)

- berufsbezogenen Emotionen (Offensive Problembewältigung, Innere Ruhe, Erfolgserleben im Beruf)
- Ängstlichkeit (Anxiety-Trait),
- Stressbewältigungsstrategien (Reaktions- und Situationskontrolle)?

Laut den Ergebnissen dieser Untersuchung sind keine signifikanten Unterschiede in psychischer Widerstandskraft, berufsbezogenen Emotionen, Ängstlichkeit und Stressbewältigungsstrategien zwischen Lehramtsstudierenden und Studierenden anderer Fachrichtungen festzustellen. Dieses Ergebnis ist mit den Befunden von Rothland (2011) vergleichbar. Das könnte die These stützen, dass in erster Linie die Berufsspezifika bzw. berufsspezifischen Anforderungen als mögliche Belastungsquellen zu betrachten sind (Cramer, 2016). Generell ist das Beanspruchungsniveau aller Studierenden dieser Stichprobe hoch. Somit lässt sich dieses Untersuchungsergebnis in vergleichbare Studien einbetten (z. B. Lutz-Kopp, Meinhardt-Injac, & Luka-Krausgrill, 2018; Schaarschmidt & Kieschke, 2007).

Forschungsfrage 2: Klärt das Geschlecht einen Varianzanteil der Stressbewältigungsstrategien und der Beanspruchung auf?

Im Rahmen dieser Studie konnten Varianzanteile in der Distanzierungsfähigkeit und der Resignationstendenz zu Gunsten der Studenten festgestellt werden. Männliche Lehramtsstudierende erreichten günstigere Werte als die weiblichen Kolleginnen. Das bedeutet, dass das Geschlecht in Bezug auf die Distanzierungsfähigkeit und Resignationstendenz einen Teil der Varianz aufklärt. Dieses Ergebnis stimmt mit der bisherigen Forschungslage zur psychischen Beanspruchung überein (Lutz-Kopp, Meinhardt-Injac, & Luka-Krausgrill, 2018; Schaarschmidt & Kieschke, 2007).

Zusätzlich nutzen die Studentinnen habituell häufiger die Reaktionskontrolle als Studenten. Jedoch ist es anhand der erreichten Scores nicht möglich nicht möglich, Informationen über die personellen Ressourcen und die Effizienz der Stressbewältigungsstrategie der Studierenden abzuleiten (Erdmann & Janke, 2008; Punter & Kubinger, 2002). Im Gegensatz dazu, dass die Studentinnen häufiger die Reaktionskontrolle als ein Bewältigungsverfahren nennen, zeigen sie zugleich höhere Ausprägungen der inneren Ruhe als ihre männlichen Kommilitonen.

Forschungsfrage 3: Kann das Training „Stark in den Lehreralltag“ bereits im Studium die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (L-SWE) fördern?

Aus dieser Forschungsfrage lassen sich folgende Hypothesen für die Interventionsgruppe und die Kontrollgruppe formulieren:

Hypothese 1: Entwicklung der lehrerspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung über die Zeit

- a) Nach dem Training ist die lehrerspezifische Selbstwirksamkeitserwartung in der Interventionsgruppe höher als in der Kontrollgruppe.

Die Ergebnisse zeigen, dass bei den Studierenden, die am Training teilgenommen haben, im Vergleich zu Studierenden, die nicht am Training teilgenommen haben, ein Zuwachs der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung in den Bereichen Coping und Unterrichten erzielt wurde.

- b) Der Unterschied in der lehrerspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung zwischen Interventionsgruppe und Kontrollgruppe bleibt nach sechs Wochen (entspricht dem dritten Messzeitpunkt) stabil.

Sechs Wochen nach Beendigung des Trainings waren die positiven Effekte noch nachweisbar, trotz der Tatsache, dass dieser Messzeitpunkt in der Prüfungsphase am Semesterende lag und ein erhöhtes Belastungserleben zu erwarten gewesen wäre.

Hypothese 2: Entwicklung der Stressverarbeitungsstrategie über die Zeit

- a) Studierende in der Interventionsgruppe berichten nach dem Training häufiger über günstigere Stressverarbeitungsstrategien als Studierende in der Kontrollgruppe.

Die Interventionsgruppe unternahm mehr Situationskontrollversuche als die Studierenden in der Kontrollgruppe. Das spricht für eine verbesserte habituelle Stressverarbeitung bei den Lehramtsstudierenden der Interventionsgruppe.

- b) Der Vorteil in der Stressbewältigung bei den Lehramtsstudierenden der Interventionsgruppe bleibt bis zum dritten Messzeitpunkt stabil.

Sechs Wochen nach Beendigung des Trainings war der Effekt noch nachweisbar.

Hypothese 3: Entwicklung des Beanspruchungserlebens über die Zeit

- a) Merkmale des Beanspruchungserlebens sind bei den Studierenden der Interventionsgruppe nach dem Training niedriger als bei den Studierenden in der Kontrollgruppe. Die wahrgenommene Leistungseffizienz ist in der Interventionsgruppe höher.

- b) Das erzielte Muster im Beanspruchungserleben bleibt bis zum dritten Messzeitpunkt stabil.

Insgesamt waren sowohl bei den Studierenden in der Interventionsgruppe als auch bei den Studierenden in der Kontrollgruppe die Werte für die Indikatoren Erschöpfung und Zynismus auf einem konstant niedrigen Niveau und veränderten sich während des Semesters nicht. Ihre Leistungseffizienz beurteilten die Studierenden in beiden Gruppen durchgehend bei mittleren Werten im oberen Drittel der Messskala, was auf keine Verminderung der hindeutet.

Integrative Diskussion

Limitationen. Abschließend werden an dieser Stelle die Limitationen der gesamten Arbeit kritisch besprochen. Bei beiden empirischen Untersuchungen handelt es sich um die anfallenden Stichproben an einer Universität. Diese Stichprobengewinnung erhebt trotz der realen Versuchsbedingungen keinen Anspruch auf Repräsentativität, bei der es immer um die Strukturgleichheit zwischen Stichprobe und Grundgesamtheit geht (Bortz & Schuster, 2010). Aus diesem Grund wäre ein randomisiertes Design zu bevorzugen.

Das ausgearbeitete Training bedarf zudem einer psychologischen Ausbildung der Trainerinnen und Trainer sowie eine umfassende Vorbereitung jeder Sitzung, was die Anwendung einschränken kann. Ein zusätzlicher Aufwand während der Lehre könnte von den Dozierenden als Belastungsquelle empfunden werden.

Die durchgeführte Evaluation zeigte, dass die lehrerspezifische Selbstwirksamkeitserwartung nach dem Training in zwei Facetten anstieg. Trotz der Messwiederholung ist eine Schlussfolgerung über die Nachhaltigkeit der Effekte jedoch nicht möglich. Dafür wären Untersuchungen im Längsschnittdesign notwendig.

Letztendlich bleibt es ungewiss, ob die erfassten Daten eine Einstellungsänderung und somit auch erwünschte Verhaltensänderung oder lediglich ein durch die Sensibilisierung indiziertes Antwortverhalten der Studierenden widerspiegeln. In diesem Zusammenhang wäre ein weiterer Indikator für den Trainingserfolg wünschenswert. Vorstellbar wäre ein Messinstrument zur direkten Erfassung der Stressreaktion in bestimmten Situationen zum Zeitpunkt des Trainingsendes. Ein mögliches Messverfahren dafür scheint zum Beispiel das Stress Appraisal Measure (SAM, Delahaye et al., 2015) zu sein, welches sowohl die Bewertung einer Stresssituation als auch die Einschätzung von eigenen Kompetenzen, diese zu bewältigen, erfasst. Allerdings bezieht sich dieses Instrument auf allgemeine Lebenssituationen. Um die Trainingswirkung differenzierter

beschreiben zu können, erscheint es in diesem Kontext wünschenswert, ein passendes Instrument zu entwickeln bzw. SAM an die Zielgruppe der Lehramtsstudierenden anzupassen.

Theoretische und praktische Implikationen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich Lehramtsstudierende im Bachelorstudium bezüglich ihrer negativen Beanspruchung von den Studierenden anderer Fachrichtungen nicht unterscheiden (Kapitel: Beanspruchung von Studierenden). Sie zeigen sogar weniger kritische Beanspruchungswerte auf, was auf einen anderen Verlauf der Beanspruchungsentwicklung im Vergleich zu den Studierenden anderer Fachrichtungen hinweisen kann (Kapitel: Evaluationsstudie). Das könnte bedeuten, dass sich eine hohe negative Beanspruchung möglicherweise erst in darauffolgenden Professionalisierungsphasen entwickelt. Dazu existiert eine konsistente Studienlage (z. B. Rothland & Klusmann, 2016; Schaarschmidt, 2005; Schwarzer & Schmitz, 2004; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001; Van Dick, Wagner, & Petzelt, 1999; Warner & Schwarzer, 2009), die über hohe Beanspruchungswerte der Lehrkräfte berichtet. Deshalb sind primärpräventive Maßnahmen, die zur Erhaltung der Gesundheit beitragen, in diesem frühen Ausbildungsabschnitt relevant.

Mit „Stark in den Lehreralltag“ wurde ein Trainingsprogramm entwickelt, das die lehrerspezifische Selbstwirksamkeitserwartung fördert und somit aktuelle Forschungsergebnisse im Bereich der Lehrergesundheit berücksichtigt und zum Aufbau der professionsbezogenen Kompetenz beiträgt. Die Evaluation des Trainings bestätigt unmittelbar nach dem Training und sechs Wochen später den Zuwachs der lehrerspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung im Bereich des Copings und Unterrichtens, was die Kontextspezifität von Selbstwirksamkeitserwartung als Konstrukt bestätigt (Bandura, 1998; Schulte, 2008). Im Training erworbenes Wissen über Stressbewältigung und die Entwicklung von individuellen Coping-Strategien untermauern zusätzlich die noch zu prüfende primärpräventive Wirkung von „Stark in den Lehreralltag“. Hohe Reflexionsanteile während des Trainings tragen zur Akzeptanz der Intervention bei und könnten den Transfer des Erlernten begünstigen. Die langfristige Wirkung und die präventive Wirkung dieses Interventionsprogramms wären im Längsschnittdesign zu prüfen.

Das Besondere an diesem Training ist, dass es in eine Pflichtveranstaltung implementiert stattgefunden hat, was die ökologische Validität der Ergebnisse stärkt.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass es gelungen ist, in der frühen Professionalisierungsphase von Lehramtsstudierenden die lehrerspezifische Selbstwirksamkeitserwartung bzw. zwei ihrer Facetten im Rahmen der obligatorischen Ausbildung zu fördern. Somit leistet das Training „Stark in den Lehreralltag“ einen klaren Beitrag zu dem von der Kultusministerkonferenz formuliertem Kompetenzbereich „Innovieren“.

In der ersten Studie wurden geschlechterspezifische Unterschiede bezüglich der Beanspruchung zu Ungunsten der Frauen bestätigt. Studentinnen weisen im Vergleich zu ihren männlichen Kommilitonen eine niedrigere Distanzierungsfähigkeit, Resignations-tendenz und innere Ruhe auf. Dieser Befund zu geschlechtsspezifischen Unterschieden bei der Beanspruchung von Lehramtsstudierenden könnte zur Weiterentwicklung der theoretischen Konzeption des Stressverarbeitungsfragebogens (SVF, Erdmann & Janke, 2008) beitragen. Laut der gewonnen Studienergebnisse wenden die weiblichen Studierenden häufiger als ihre männlichen Kommilitonen die Strategie der Reaktionskontrolle an, so dass diese als habituelles Verhalten in Stresssituationen verstanden werden kann. Dieses Ergebnis könnte positiv im Sinne der adaptiven Stressbewältigungsreaktion mit dem Ziel der Stressreduktion (konzeptuelle Überlegung der Skala Reaktionskontrolle; Erdmann & Janke, 2008) gewertet werden. Leider ist es anhand der erreichten Scores der genannten Stressbewältigungsstrategien nicht möglich, Informationen über die personellen Ressourcen und die Effizienz der Stressbewältigungsstrategie abzuleiten (Erdmann & Janke, 2008; Punter & Kubinger, 2002)

Inhaltlich bedeutet die habituelle Anwendung der Reaktionskontrolle ein intensives Bemühen, Belastungssituationen zu kontrollieren und dabei die eigene Fassung zu bewahren (Beispielitems der Subskala Reaktionskontrolle: *Sage mir, lass dich nicht gehen* oder *sage mir, du musst dich zusammenreißen*, Erdmann & Janke, 2008). Diese Strategie scheint der Bewältigung der emotionalen Dissonanz zu dienen, die durch das Erleben der Diskrepanz zwischen den von der Arbeitsrolle geforderten Emotionen und den tatsächlich empfundenen Emotionen entsteht. Emotionale Dissonanz ist eine der Facetten von Emotionsarbeit und übt von allen Facetten der Emotionsarbeit die stärkste Beanspruchungswirkung aus (Hochschild, 1990; Zapf et al., 2000). So kann die Reaktionskontrolle bzw. die Unterdrückung der tatsächlichen Emotionen kurzfristig eine positive Wirkung, zum Beispiel bei Disziplinproblemen, haben (z. B. keine Unterbrechung im Lehr- und Lernprozess). Langfristig kann sich diese Strategie für die Person jedoch negativ auswirken. Die Kontrolle der eigenen Reaktionen kann als oberflächliche

Verarbeitung der emotionalen Dissonanz gedeutet werden (Zapf et al., 2000). Das oberflächliche Handeln führt zu Rückzugsverhalten, das besonders bei weiblichen Personen durch negative affektive Zustände wie zum Beispiel Gereiztheit, Zweifel, Ärger gekennzeichnet ist (Nerdinger, 2012; Scott & Barnes, 2011). Dieser Erklärungsansatz könnte den bis jetzt fehlenden Nachweis der Validität erklären und sollte deshalb geprüft werden. Konzeptuell erwarten die Autoren einen Zusammenhang zwischen der Subskala Reaktionskontrolle und geringen Belastungsreaktionen (Erdmann & Janke, 2008, S. 26). Generell ist die Konfundierung der Effekte nicht auszuschließen: Geschlechterspezifische Stressverarbeitung trifft auf die spezifischen Berufsanforderungen.

Ausblick. Bezugnehmend auf die bisherigen Forschungsergebnisse ist vom „Training Start in den Lehreralltag“ eine primärpräventive Wirkung zu erwarten, die in nachfolgenden Untersuchungen geprüft werden sollte. Dafür müsste ein Instrument gewählt werden, das schon auf die ersten Anzeichen der negativen Beanspruchung sensitiv reagiert. Diese Zielorientierung verfolgt zum Beispiel die Irritationsskala (Müller, Mohr, & Rigotti, 2004), welche die Beanspruchung zwischen akutem und chronischem Stress erfasst.

Außerdem könnte der Einfluss einzelner Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung untersucht werden, um die Wirkmechanismen dieses Trainings genauer beschreiben zu können und daraus mögliche theoretische Implikationen für das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung zu gewinnen. Zum Beispiel könnte untersucht werden, in welcher Kombination die von Bandura beschriebenen Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung bei Studierenden im Bachelor- und Masterstudium wirken.

Die oben aufgeführten Limitationen, die sich auf den Lehr- und Lernprozess beziehen, haben eine Weiterentwicklung des Trainings angestoßen. Das Training sollte mit einem Blended-Learning Format ergänzt werden. Neben den Präsenzsitzungen, in denen vor allem Übungen, Gruppenarbeiten und Diskussionen im Mittelpunkt stehen, sollten neue Online-Einheiten entstehen, die einen geeigneten Rahmen für die Vorbereitung auf die Präsenzsitzungen bieten. Beide Lehrformate gemeinsam bringen folgende Vorteile für die Studierenden mit sich:

- sie können ihr Vorwissen aktivieren und es unter bestimmten thematischen Schwerpunkten strukturieren

- sie können sich mit dem Thema in der Präsenzzeit kritisch auseinandersetzen und ein höhere Lernzielebene erreichen, da sie sich die Grundlagen dafür in der Online-Phase angeeignet haben.
- sie können ihre aktive Wissenslandschaft um neue Elemente ergänzen, eigene Beispiele anbringen, sich austauschen und bis jetzt existierende Schemata hinterfragen bzw. optimieren (Verhalten, Stressbewältigung etc.).
- Reflexionsprozesse werden angestoßen. Es entsteht dafür ein vertraulicher und zeitlich flexibler Rahmen während der Online-Phase.

Für die Praxis lässt sich festhalten, dass viele Studierende dank „Stark in den Lehreralltag“ eine andere Perspektive auf ihren Beruf gewinnen und sich selbst als aktive Gestalter eigener Profession erleben konnten. Durchweg positive Rückmeldungen der Teilnehmenden wie zum Beispiel das hohe Maß an Eigenaktivität, das angenehme Klima und der weiterführende Austausch in den Trainingssitzungen, ermutigen trotz der aktuellen Ausbildungsstruktur der Lehrkräfte, die kaum bewertungsfreie Entwicklungsmöglichkeiten bietet, solche Formate zu nutzen. Darüber hinaus sollte den Anregungen der Studierenden nach mehr Praxisorientierung im Lehramtsstudium entsprochen werden. Denn wie, wenn nicht selbst tätig, erleben wir uns selbstwirksam!?!

Literaturverzeichnis

- Abele, A. E., & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 107–118.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.2.107>
- Angermeyer, M., Schomerus, G., Carta, M., Moro, M., Toumi, M., Millier, A., & Holzinger, A. (2013). Burnout: Ein deutsches Phänomen? *Psychiatrische Praxis*, 40, 425–429. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1343199>
- Backhaus, A. (2015, 29. Juli). Bildung 33 Ideen für die Schule der Zukunft. Was sich Schüler und Experten wünschen. <https://www.zeit.de/2018/25/schule-bildungsverbesserung-vorschlaege-schueler-bildungsexperten>
- Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology and Health*, 13, 623–649. <https://doi.org/10.1080/08870449808407422>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Becker, P. (2006). *Gesundheit durch Bedürfnisbefriedigung*. Göttingen: Hogrefe.
- Bengel, J., & Lyssenko, L. (2012). Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter: Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter (Aufl.: 1.3.11.12). *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung*: Bd. 43. Köln: BZgA.
<http://www.bzga.de/pdf.php?id=601d3eab3f45a0702098da947a5deea8>
- Bortz, J., & Schuster, C. (2010). Stichprobe und Grundgesamtheit. In J. Bortz, & C. Schuster (Hrsg.), *Springer-Lehrbuch. Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (S. 79–95). Berlin, Heidelberg: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-642-12770-0_6
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Klusmann, U., Baumert, J., Blum, W., et al. (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht; eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In M. Prenzel, & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule: Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 54–82). Münster: Waxmann.
- Bschor T. (2019, 19. Juni). Warum Burnout keine Krankheit ist? Spektrum.
<https://www.spektrum.de/news/warum-burnout-keine-krankheit-ist/1653764>

- Burnout bei Lehrern. (2018, 09. Oktober). Beitrag im Lehrerforum.
https://www.4teachers.de/?action=showtopic&dir_id=3732&topic_id=37858).
- Çelebi, C., Krahé, B., & Spörer, N. (2014). Gestärkt in den Lehrerberuf: Eine Förderung berufsbezogener Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28, 115–126. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000128>
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout: Job stress in the human services*. Beverly Hills: CA: Sage.
- Delahaye, M., Lemoine, P., Cartwright, S., Deuring, G., Beck, J., Pflueger, & M., Hachtel, H. (2015). Learning aptitude, spatial orientation and cognitive flexibility tested in a virtual labyrinth after virtual stress induction. *BMC Psychology*, 3, 22.
<https://doi.org/10.1186/s40359-015-0080-5>
- Deutsche Gesellschaft für Nährstoffmedizin und Prävention e. V. (DGPN e.V.) (2018).
<https://www.dgpn.de/wir-ueber-uns/definition-der-praeventionsmedizin.html>
- Dilling, H., Mombour, W., & Schmidt, M. (Hrsg.) (2004). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen; ICD – 10*. Bern: Huber
- Erdmann, G., & Janke, W. (2008). *Stressverarbeitungsfragebogen. Stress, Stressverarbeitung und ihre Erfassung durch ein mehrdimensionales Testsystem* (4. Auflage). Hogrefe
- Friedmann, J. (2014, 14. Oktober). Die Schulverbesserer – Teil 6: Welche Eigenschaften muss ein guter Lehrer haben? Spiegel online.
<https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/lehrer-welche-eigenschaften-braucht-ein-guter-paedagoge-a-995973.html>
- Golembiewski, R. T., Munzenrider, R., & Carter, D. (2016). Phases of Progressive Burnout and Their Work Site Covariants: Critical Issues in OD Research and Praxis. *Journal of Applied Behavioral Science*, 19, 461–481.
<https://doi.org/10.1177/002188638301900408>
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Ondrack, M. (1990). A Gender-role Perspective of Coping and Burnout. *Applied Psychology*, 39, 5–27. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1990.tb01035.x>
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.

- Hochschild, A. (1990). Ideology and emotion management: A perspective and path for future research. In T. Kemper (Eds.), *Research agendas in the sociology of emotions* (pp. 180-203). Albany: State University of New York Press.
- Käser, U., & Wasch, J. (2009). Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern: Eine Bedingungsanalyse im Schulformvergleich. *Angewandte Stress- und Bewältigungsforschung*: Bd. 4. Berlin: Logos-Verlag.
- 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*, 26, 275–290. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2004/2005). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 280–290.
- Kultusministerkonferenz der Länder (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014). http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Lehrerbildung_Standards_Bildungswissenschaften_aktuell.pdf
- Korczak, D., Huber, B., & Kister, C. (2010). *Differentialdiagnostik des Burnout-Syndroms*. Köln: DIMDI.
- Krauss, S., Brunner, M., Kunter, M., Baumert J., Blum., Neubrand, M., et al. (2008). Pedagogical content knowledge and content knowledge of secondary mathematics teachers. *Journal of Educational Psychology*, 100, 716–725. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.716>
- Krause, A., Dorsemagen, C., & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 61–80). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_4
- Lehr, D., Schmitz, E., & Hillert, A. (2008). Bewältigungsmuster und psychische Gesundheit. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 52, 3–16. <https://doi.org/10.1026/0932-4089.52.1.3>
- Ebert, D. D., Lehr, D., Boß, L., Riper, H., Cuijpers, P., Andersson, G., & Berking, M. (2014). Efficacy of an internet-based problem-solving training for teachers: Results of a randomized controlled trial. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 40, 582–596. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3449>

- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenz, Lehrerhandeln und Lernen der Schüler. In: Allemann-Ghionda, C., Terhart, E. (Hrsg.), *Kompetenz und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf*. 51, (S.47-70). Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Lutz-Kopp, C., Meinhardt-Injac, B., & Luka-Krausgrill, U. (2018). Psychische Belastung Studierender. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 28, 1-8.
<https://doi.org/10.1007/s11553-018-0691-9>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Mohr, G., Rigotti, T., & Müller, A. (2005). Irritation - ein Instrument zur Erfassung psychischer Beanspruchung im Arbeitskontext. Skalen- und Itemparameter aus 15 Studien. *Zeitschrift Für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 49, 44–48.
<https://doi.org/10.1026/0932-4089.49.1.44>
- Nerdinger, F. W. (2012). Emotionsarbeit im Dienstleistungsbereich. *Report Psychologie*, 37, 8–18.
- Rothland, M. (2011). Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1, 179–197. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0016-y>
- Rothland, M. (Hrsg.). (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Rothland, M., & Klusmann, U. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 351–370). Münster: Waxmann.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2006). *Die Potsdamer Lehrerstudie. Ergebnisüberblick, Schlussfolgerungen*. Vortrag im Rahmen der Abschlussveranstaltung zur Potsdamer Lehrerstudie. Verband Bildung und Erziehung Berlin. http://www.lfi-bremerhaven.de/fileadmin/user_upload/PDF/Materialien_Gesunde_Schule/07-08-20_schaarschmidt_2006.pdf
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. W. (2008). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster: AVEM (Standardform) AVEM-44 (Kurzform)*. Manual (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Pearson Assesment & Information.

- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice*. London: Taylor & Francis.
- Schmitz, G. S. (2001). Kann Selbstwirksamkeitserwartung Lehrer vor Burnout schützen? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48, 49–67.
- Schult, J., Münzer-Schrobildgen, M., & Sparfeldt, J. R. (2014). Belastet, aber hochzufrieden? *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22, 61–67.
<https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000114>
- Schulte, K., Bögeholz, S., & Watermann, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 268–287.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57, 152–171.
<https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (2004). Perceived self-efficacy and teacher burnout: A longitudinal study in ten schools. In: H. W. Marsh, J. Baumert, G.E. Richards, U. Trautwein, U. (Eds.): *Proceedings – Self-concept, motivation and identity: Where to from here?* University of Western Sydney, Australia: SELF Research Centre.
<https://doi.org/10.1037/e538922013-108>
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 662–678). Münster: Waxmann.
- Sosnowsky-Waschek, N. (2013). Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 117–135). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_7
- Struck, P. (2019, 8. Januar). Merkwürdige Schulpflicht. *Frankfurter Rundschau*.
<https://www.fr.de/wissen/merkwuerdige-schulpflicht-11415635.html>
- Stiller, M. (2015). *Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungen bei Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Traumlehrer – Jugendliche sagen, was wichtig ist. (2014, 15. November). Abgerufen von <https://www.morgenpost.de/schueler/article103962514/Traumlehrer-Jugendliche-sagen-was-wichtig-ist.html>

- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Thalhammer, M., & Paulitsch, K. (2014). Burnout – eine sinnvolle Diagnose? Kritische Überlegungen zu einem populären Begriff. *Neuropsychiatrie*, 28, 151–159.
<https://doi.org/10.1007/s40211-014-0106-x>
- Van Dick, R., Wagner, U., & Petzelt, T. (1999). Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und Sozialer Unterstützung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 269–280.
- Warner, L. M., & Schwarzer, R. (2009). Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 629–640). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (2014). *Leistungsmessungen in Schulen* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407293183
- Zapf, D., Seifert, C., Mertini, H., Voigt, C., Holz, M., Vondran, E., et al. (2000). Emotionsarbeit in Organisationen und psychische Gesundheit. In H.-P. Musahl, & T. Eisenhauer (Hrsg.), *Psychologie der Arbeitssicherheit. Beiträge zur Förderung von Sicherheit und Gesundheit in Arbeitssystemen* (S. 99–106). Heidelberg: Asanger.

Anhang

In Anhängen 1 bis 4 sind die Fragebögen der jeweiligen Studien chronologisch aufgeführt. Sie entsprechen dem Format, das die Probanden zum Ausfüllen erhielten. Lediglich die Benennungen der einzelnen Fragebögen wurden erst im Nachhinein ergänzt.

Anhang 1: Fragebogen Beanspruchungsstudie

Liebe Studierende der JGU Mainz,



vielen Dank für Ihre Bereitschaft an dieser Befragung teilzunehmen!

In der Abteilung Psychologie in den Bildungswissenschaften werden regelmäßig empirische Bachelorarbeiten in Psychologie geschrieben. Im Rahmen unserer Abschlussarbeit zum Thema *Lehrergesundheit* führen wir eine Erhebung zu Herausforderungen im Umgang mit Stress bei den Studierenden verschiedener Fachrichtungen durch.

Mit Ihrer Teilnahme an dieser Befragung leisten Sie einen wertvollen Beitrag wichtige gesundheitspsychologische Erkenntnisse bei der Ausübung der Lehrerausbildung und des Lehrerberufes zu gewinnen. Beantworten Sie bitte jede Frage. Wenn Sie sich nicht sicher sind, nehmen Sie bitte die Antwortmöglichkeit, die Ihnen am ehesten zusagt.

Alle Daten werden selbstverständlich anonym erhoben und nur für wissenschaftliche Zwecke ausgewertet.

Die Beantwortung des Fragebogens ist freiwillig und nimmt *ca. 10 Minuten* in Anspruch.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Wir bitten Sie zunächst, einige Angaben zu Ihrer Person zu machen:

- Haben sie bereits an dieser Befragung teilgenommen? ☐ Ja ☐ Nein
- Wie alt sind Sie? _____ Jahre
- Ihr Geschlecht? ☐ männlich ☐ weiblich
- Hatte mindestens eines Ihrer Fächer eine NC-Beschränkung? ☐ Ja ☐ Nein
- Leben Sie in einer festen Partnerschaft? ☐ Ja ☐ Nein
- Wie schätzen Sie das Ansehen Ihres zukünftigen Berufes ein?

sehr schlecht	unbefriedigend	mäßig	gut	sehr gut
O	O	O	O	O

- In welchem Hochschulsemester befinden Sie sich aktuell? _____.
Hochschulsemester
- Studieren Sie auf Lehramt? ☐ Ja ☐ Nein

Kreuzen Sie bitte Ihren (Ihre) Fachbereich(e) an:

(Anmerkung für Lehramtsstudierende: Bildungswissenschaften müssen nicht angekreuzt werden!)

☐	FB 01 Katholische Theologie und Evangelische Theologie	☐	FB 06 Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft
☐	FB 02 Sozialwissenschaften, Medien und Sport	☐	FB 07 Geschichts- und Kulturwissenschaft
☐	FB 03 Rechts- und Wirtschaftswissenschaften	☐	FB 08 Physik, Mathematik und Informatik
☐	FB 04 Medizin	☐	FB 09 Chemie, Pharmazie und Geowissenschaften
☐	FB 05 Philosophie und Philologie	☐	FB 10 Biologie

Wir bitten Sie, einige Ihrer üblichen Verhaltensweisen, Einstellungen und Gewohnheiten zu beschreiben, wobei vor allem auf Ihr Arbeitsleben Bezug genommen wird. Dazu finden Sie im Folgenden eine Reihe von Aussagen.

Lesen Sie jeden dieser Sätze gründlich durch und entscheiden Sie, in welchem Maße er auf Sie persönlich zutrifft.

Bitte kreuzen Sie das jeweilige Zeichen an.

Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM, Schaarschmidt, & Fischer, 2008)

		trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft teils/ teils zu	trifft überwiegend nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
1	Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Ein Misserfolg kann bei mir neue Kräfte wecken.	☐	☐	☐	☐	☐

		trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft teils/ teils zu	trifft überwiegend nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
4	Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.	O	O	O	O	O
5	Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.	O	O	O	O	O
6	Ich habe allen Grund, meine Zukunft optimistisch zu sehen.	O	O	O	O	O
7	Mein Partner/ meine Partnerin ⁵ zeigt Verständnis für meine Arbeit.	O	O	O	O	O
8	Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.	O	O	O	O	O
9	Misserfolge kann ich nur schwer verkraften.	O	O	O	O	O
10	Wenn mir etwas nicht gelingt, bleibe ich hartnäckig und strenge mich umso mehr an.	O	O	O	O	O
11	Ich glaube, dass ich ziemlich hektisch bin.	O	O	O	O	O
12	In meiner bisherigen Berufslaufbahn habe ich mehr Erfolge als Enttäuschungen erlebt.	O	O	O	O	O
13	Ich kann mich über mein Leben in keiner Weise beklagen.	O	O	O	O	O
14	Meine Familie interessiert sich nur wenig für meine Arbeitsprobleme.	O	O	O	O	O
15	Arbeitsprobleme beschäftigen mich eigentlich den ganzen Tag.	O	O	O	O	O

⁵ bzw. von der Person, zu der die engste persönliche Beziehung besteht.

		trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft teils/ teils zu	trifft überwiegend nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
16	Berufliche Fehlschläge können mich leicht entmutigen.	O	O	O	O	O
17	Misserfolge werfen mich nicht um, sondern veranlassen mich zu noch stärkerer Anstrengung.	O	O	O	O	O
18	Hektik und Aufregung um mich herum lassen mich kalt.	O	O	O	O	O
19	In meiner beruflichen Entwicklung ist mir bisher fast alles gelungen.	O	O	O	O	O
20	Mit meinem bisherigen Leben kann ich zufrieden sein.	O	O	O	O	O
21	Von meinem Partner/ meine Partnerin wünsche ich mir mehr Rücksichtnahme auf meine beruflichen Aufgaben und Probleme.	O	O	O	O	O
22	Meine Gedanken kreisen fast nur um die Arbeit.	O	O	O	O	O
23	Wenn ich in der Arbeit erfolglos bin, deprimiert mich das sehr.	O	O	O	O	O
24	Wenn mir etwas nicht gelingt, sage ich mir: „Jetzt erst recht!“	O	O	O	O	O
25	Ich kann mich in fast allen Situationen ruhig und bedächtig verhalten.	O	O	O	O	O
		trifft völlig	trifft überwiegend	trifft teils/ teils zu	trifft überwiegend	trifft überhaupt

		zu	zu	teils zu	nicht zu	nicht zu
26	Mein bisheriges Leben ist durch beruflichen Erfolg gekennzeichnet.	☐	☐	☐	☐	☐
27	Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐
28	Bei meiner Familie finde ich jede Unterstützung.	☐	☐	☐	☐	☐

Im folgenden Fragebogen finden Sie eine Reihe von Feststellungen, mit denen man sich selbst beschreiben kann. Bitte lesen Sie jede Feststellung durch und wählen Sie aus den vier Antworten diejenige aus, die angibt, wie Sie sich im Allgemeinen fühlen. Kreuzen Sie bitte bei jeder Feststellung das Zeichen unter der von Ihnen gewählten Antwort an. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.

Überlegen Sie bitte nicht lange und denken Sie daran, diejenige Antwort auszuwählen, die am besten beschreibt, wie Sie sich im Allgemeinen fühlen.

Maslach Burnout Inventory (MBI, Maslach, Jackson, & Leiter, 1996).

		Fast nie	manchmal	oft	Fast immer
1	Ich bin vergnügt	☐	☐	☐	☐
2	Ich werde schnell müde	☐	☐	☐	☐
3	Mir ist zum Weinen zumute	☐	☐	☐	☐
4	Ich glaube, mir geht es schlechter als anderen Leuten	☐	☐	☐	☐
5	Ich verpasse günstige Gelegenheiten, weil ich mich nicht schnell genug entscheiden kann	☐	☐	☐	☐
6	Ich fühle mich ausgeruht	☐	☐	☐	☐
7	Ich bin ruhig und gelassen	☐	☐	☐	☐
8	Ich glaube, dass mir meine Schwierigkeiten über den Kopf wachsen	☐	☐	☐	☐
		Fast nie	manchmal	oft	Fast immer
9	Ich mache mir zu viele	☐	☐	☐	☐

	Gedanken über unwichtige Dinge				
10	Ich bin glücklich	☐	☐	☐	☐
11	Ich neige dazu, alles schwer zu nehmen	☐	☐	☐	☐
12	Mir fehlt es an Selbstvertrauen	☐	☐	☐	☐
13	Ich fühle mich geborgen	☐	☐	☐	☐
14	Ich mache mir Sorgen über mögliches Missgeschick	☐	☐	☐	☐
15	Ich fühle mich niedergeschlagen	☐	☐	☐	☐
16	Ich bin zufrieden	☐	☐	☐	☐
17	Unwichtige Gedanken gehen mir durch den Kopf und bedrücken mich	☐	☐	☐	☐
18	Enttäuschungen nehme ich so schwer, dass ich sie nicht vergessen kann	☐	☐	☐	☐
19	Ich bin ausgeglichen	☐	☐	☐	☐
20	Ich werde nervös und unruhig, wenn ich an meine derzeitigen Angelegenheiten denke	☐	☐	☐	☐

In dem untenstehenden Satz wird Ihnen eine Situation beschrieben, für die Ihnen in den Sätzen 1-12 unterschiedliche Verhaltensmöglichkeiten zum Umgang mit dieser Situation geboten werden. Wir bitten Sie anzukreuzen, wie wahrscheinlich dieses Verhalten auf Sie zutrifft.

Wenn ich durch irgendetwas oder irgendjemanden beeinträchtigt, innerlich erregt oder aus dem Gleichgewicht gebracht worden bin...

Situations- und Reaktionskontrolle (SVF, Erdmann, & Janke, 2008)

	gar nicht	kaum	möglicher -weise	wahrscheinlich	sehr wahrscheinlich
1 ... sage ich mir, lass dich nicht gehen.	☐	☐	☐	☐	☐
	gar nicht	kaum	möglicher -weise	wahrscheinlich	sehr wahrscheinlich

2	... überlege ich mir mein weiteres Verhalten ganz genau.	O	O	O	O	O
3	... versuche ich, mir alle Einzelheiten der Situation klar zu machen.	O	O	O	O	O
4	... sage ich mir, du musst dich zusammenreißen	O	O	O	O	O
5	... ergreife ich Maßnahmen zur Beseitigung der Ursache.	O	O	O	O	O
6	... versuche ich, meine Erregung zu bekämpfen.	O	O	O	O	O
7	... mache ich einen Plan, wie ich die Schwierigkeiten aus dem Weg räumen kann.	O	O	O	O	O
8	... versuche ich, Haltung zu bewahren.	O	O	O	O	O
9	... versuche ich, mein Verhalten unter Kontrolle zu halten.	O	O	O	O	O
10	... wende ich mich aktiv der Veränderung der Situation zu.	O	O	O	O	O
11	... sage ich mir, du darfst die Fassung nicht verlieren.	O	O	O	O	O
12	... versuche ich die Gründe, die zur Situation geführt haben, genau zu erklären.	O	O	O	O	O

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!!!

Anhang 2: Fragebogen StiL – Messzeitpunkt 1

Liebe Studierende der JGU Mainz,



vielen Dank für Ihre Bereitschaft an der wissenschaftlichen Untersuchung zum Thema „Wohlbefinden im Lehramtsstudium“ teilzunehmen. In der Abteilung Psychologie in den Bildungswissenschaften werden regelmäßig empirische Forschungen durchgeführt. In dieser Studie geht es um die Ermittlung Ihrer persönlichen Überzeugungen im Hinblick auf Ihr Studium sowie den von Ihnen angestrebten Berufsabschluss.

Mit Ihrer Beteiligung an dieser Befragung leisten Sie daher einen wertvollen Beitrag, wichtige gesundheitspsychologische Erkenntnisse bei der Ausübung der Lehrer/-innenausbildung sowie des Lehrer/-innenberufes zu gewinnen.

Bitte beantworten Sie jede Frage. Bei Unsicherheit entscheiden Sie sich bitte für diejenige Antwortmöglichkeit, die Ihrer Ansicht am ehesten entspricht. Es zählt nur Ihre persönliche Meinung, sodass es keine richtigen oder falschen Antworten geben kann.

Die Teilnahme an dieser wissenschaftlichen Befragung ist freiwillig und beansprucht ca. 15 Minuten Ihrer Zeit.

Selbstverständlich verläuft die Datenerhebung anonym, weshalb unter Berücksichtigung des Bundesdatenschutzgesetzes ein Code verwendet wird, der allein von Ihnen nachvollzogen werden kann.

Vielen Dank für Ihre Beteiligung!

Bitte bilden Sie den Code nach den folgenden Regeln:

- 1./2. Stelle: 1. und 2. Buchstabe Ihres Geburtsortes
- 3./4. Stelle: Die beiden letzten Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter
- 5./6. Stelle: Die beiden letzten Buchstaben des Vornamens Ihres Vaters

Tragen Sie den Code bitte in die nachstehenden Kästchen ein:

Persönlicher Code:	1.	2.	3.	4.	5.	6.
--------------------	----	----	----	----	----	----

Zunächst bitte ich Sie, einige Angaben zu Ihrer Person zu machen:

1. Welches Geschlecht haben Sie? O männlich O weiblich

2. Wie alt sind Sie? _____ Jahre

3. Welche Fächer studieren Sie?
 (Die Bildungswissenschaften sind hier NICHT anzuführen) _____
 1.Fach _____ 2. Fach
falls vorhanden: _____ (3.Fach)

4. Im wievielten Hochschulsemester befinden
 Sie sich aktuell? _____
 Hochschulsemester

Ich bitte Sie nun, einige Ihrer üblichen Verhaltensweisen, Einstellungen und Gewohnheiten zu beschreiben. Lesen Sie dazu jeden der nachstehenden Sätze aufmerksam durch und entscheiden Sie, in welchem Maße die Aussagen auf Sie persönlich zutreffen.

Wählen Sie die entsprechende Kategorie und kreuzen Sie sie rechts neben der jeweiligen Aussage an.

Maslach-Burnout-Inventar – Student-Survey (MBI-SS, Gumz, Erices, Brähler & Zenger, 2013)

		nie	selten	manchmal	gelegentlich	oft	sehr oft	täglich
1	Ich fühle mich von meinem Studium ausgelaugt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2	Am Ende eines Studientages / Universitätstages fühle ich mich erledigt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

		nie	selten	manchmal	gelegentlich	oft	sehr oft	täglich
3	Ich fühle mich müde, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Studientag / Universitätstag vor mir habe.	O	O	O	O	O	O	O
4	Studieren oder eine Vorlesung zu besuchen ist wirklich eine Strapaze für mich.	O	O	O	O	O	O	O
5	Durch mein Studium fühle ich mich ausgebrannt.	O	O	O	O	O	O	O
6	Mein Interesse an meinem Studium ließ seit meiner Immatrikulation nach.	O	O	O	O	O	O	O
7	Ich bin weniger enthusiastisch bezüglich meines Studiums geworden.	O	O	O	O	O	O	O
8	Ich bin zynischer geworden, was den potenziellen Nutzen meines Studiums anbetrifft.	O	O	O	O	O	O	O
9	Ich zweifle an der Bedeutung meines Studiums.	O	O	O	O	O	O	O
10	Ich kann die Probleme, die in meinem Studium auftreten, effektiv lösen.	O	O	O	O	O	O	O

		nie	selten	manchmal	gelegentlich	oft	sehr oft	täglich
11	Ich glaube, dass ich einen effektiven Beitrag zu den Veranstaltungen, die ich besuche, beitrage.	O	O	O	O	O	O	O
12	Meiner Meinung nach bin ich ein guter Student.	O	O	O	O	O	O	O
13	Ich fühle mich angespornt, wenn ich meine Ziele im Studium erreiche.	O	O	O	O	O	O	O
14	Im Verlauf meines Studiums habe ich viele interessante Dinge erlernt.	O	O	O	O	O	O	O
15	In den Veranstaltungen bin ich zuversichtlich, dass ich die Dinge effektiv bewältige.	O	O	O	O	O	O	O

Multidimensionalen Skala der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (MSLS, Schulte, Watermann, & Bögeholz, 2011)

		stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1	Um in der Schule zurecht zu kommen, kenne ich wesentliche Ergebnisse der Belastungsforschung.	O	O	O	O
2	Um mich vor Stress in der Schule zu schtzen, kenne ich wesentliche Erkenntnisse der Belastungsforschung.	O	O	O	O

		stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
4	Ich bin davon überzeugt, bei Problemen in der Schule aus meinen Kenntnissen über Kommunikation Nutzen ziehen zu können.	☐	☐	☐	☐
5	Auch in schwierigen Situationen im Unterricht und im Gespräch mit Eltern kenne ich Regeln der Gesprächsführung, die mir helfen werden.	☐	☐	☐	☐
6	Bei Konflikten im Elterngespräch helfen mir meine Kommunikationskenntnisse weiter.	☐	☐	☐	☐
7	Ich vertraue darauf, bei Schüler/-innen Formen von Hochbegabung erkennen zu können.	☐	☐	☐	☐
8	Ich vertraue darauf, bei Schüler/-innen mit Schwierigkeiten, Lernstörungen unterscheiden zu können.	☐	☐	☐	☐
9	Ich vertraue darauf, bei Schüler/-innen mit Schwierigkeiten, Arbeitsstörungen unterscheiden zu können.	☐	☐	☐	☐
10	Ich kenne die Funktionen von Leistungsbeurteilungen und kann sie im Unterricht berücksichtigen.	☐	☐	☐	☐
11	Im späteren Schulalltag kann ich verschiedene Bezugssysteme der Leistungsbeurteilung gegeneinander abgrenzen.	☐	☐	☐	☐
12	Ich kenne die Vor- und Nachteile von Leistungsbeurteilungen und kann sie im Unterricht berücksichtigen.	☐	☐	☐	☐
13	Auch bei der Planung von 45-minütigen Unterrichtsstunden kann ich Methoden eigenverantwortlichen Lernens systematisch einbinden	☐	☐	☐	☐
14	Auch für unterschiedlichste Situationen weiß ich, wie ich verschiedenen Medien situationsgerecht einsetze.	☐	☐	☐	☐

		stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
15	Auch bei der Planung von 45-minütigen Unterrichtsstunden kann ich Methoden kooperativen Lernens systematisch einbinden.	O	O	O	O
16	Auch bei leistungsschwachen Schülergruppen kann ich Methoden selbstbestimmten Lernens berücksichtigen.	O	O	O	O

Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K, Rammstedt, & John, 2005)

		sehr unzutreffend	eher unzutreffend	weder noch	eher zutreffend	sehr zutreffend
1	Ich bin eher zurückhaltend, reserviert.	O	O	O	O	O
2	Ich neige dazu, andere zu kritisieren.	O	O	O	O	O
3	Ich erledige Aufgaben gründlich.	O	O	O	O	O
4	Ich werde leicht deprimiert, niedergeschlagen.	O	O	O	O	O
5	Ich bin vielseitig interessiert.	O	O	O	O	O
6	Ich bin begeisterungsfähig und kann andere leicht mitreißen.	O	O	O	O	O
7	Ich schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen.	O	O	O	O	O
8	Ich bin bequem, neige zur Faulheit.	O	O	O	O	O

		sehr unzutreffend	eher unzutreffend	weder noch	eher zutreffend	sehr zutreffend
9	Ich bin entspannt, lasse mich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen.	O	O	O	O	O
10	Ich bin tief sinnig, denke gerne über Sachen nach.	O	O	O	O	O
11	Ich bin eher der „stille Typ“, wortkarg.	O	O	O	O	O
12	Ich kann mich kalt und distanziert verhalten.	O	O	O	O	O
13	Ich bin tüchtig und arbeite flott.	O	O	O	O	O
14	Ich mache mir viele Sorgen	O	O	O	O	O
15	Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin phantasievoll.	O	O	O	O	O
16	Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig.	O	O	O	O	O
17	Ich kann mich schroff und abweisend anderen gegenüber verhalten.	O	O	O	O	O
18	Ich mache Pläne und führe sie auch durch.	O	O	O	O	O
19	Ich werde leicht nervös und unsicher.	O	O	O	O	O
20	Ich schätze künstlerische und ästhetische Eindrücke.	O	O	O	O	O

		sehr unzutreffend	eher unzutreffend	weder noch	eher zutreffend	sehr zutreffend
21	Ich habe nur wenig künstlerisches Interesse.	☐	☐	☐	☐	☐

In dem untenstehenden Satz wird Ihnen eine Situation beschrieben, für die Ihnen in den Sätzen 1-12 unterschiedliche Verhaltensmöglichkeiten zum Umgang mit dieser Situation geboten werden. Wir bitten Sie anzukreuzen, wie wahrscheinlich dieses Verhalten auf Sie zutrifft.

Wenn ich durch irgendetwas oder irgendjemanden beeinträchtigt, innerlich erregt oder aus dem Gleichgewicht gebracht worden bin, ...

Situations- und Reaktionskontrolle (SVF, Erdmann, & Janke, 2008)

		gar nicht	kaum	möglicherweise	wahrscheinlich	sehr wahrscheinlich
1	...überlege ich mein weiteres Verhalten ganz genau.	☐	☐	☐	☐	☐
2	...versuche ich, mir alle Einzelheiten der Situation klar zu machen.	☐	☐	☐	☐	☐
3	...ergreife ich Maßnahmen zur Beseitigung der Ursache.	☐	☐	☐	☐	☐
4	...mache ich einen Plan, wie ich die Schwierigkeiten aus dem Weg räumen kann.	☐	☐	☐	☐	☐
5	...wende ich mich aktiv der Veränderung der Situation zu.	☐	☐	☐	☐	☐
6	...versuche ich, die Gründe, die zur Situation geführt haben, genau zu klären.	☐	☐	☐	☐	☐

		gar nicht	kaum	möglicherweise	wahrscheinlich	sehr wahrscheinlich
7	...sage ich mir, lass dich nicht gehen.	☐	☐	☐	☐	☐
8	...sage ich mir, du musst dich zusammenreißen.	☐	☐	☐	☐	☐
9	...versuche ich, meine Erregung zu bekämpfen.	☐	☐	☐	☐	☐
10	... versuche ich Haltung zu bewahren.	☐	☐	☐	☐	☐
11	...versuche ich, mein Verhalten unter Kontrolle zu halten.	☐	☐	☐	☐	☐
12	...sage ich mir, du darfst die Fassung nicht verlieren.	☐	☐	☐	☐	☐

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an der Umfrage!

Anhang 3: Fragebogen StIL – Messzeitpunkt 2

Liebe Studierende der JGU Mainz,



vielen Dank für Ihre Bereitschaft an der wissenschaftlichen Untersuchung zum Thema „Wohlbefinden im Lehramtsstudium“ teilzunehmen. In der Abteilung Psychologie in den Bildungswissenschaften werden regelmäßig empirische Forschungen durchgeführt. In dieser Studie geht es um die Ermittlung Ihrer persönlichen Überzeugungen im Hinblick auf Ihr Studium sowie den von Ihnen angestrebten Berufsabschluss.

Mit Ihrer Beteiligung an dieser Befragung leisten Sie daher einen wertvollen Beitrag, wichtige gesundheitspsychologische Erkenntnisse bei der Ausübung der Lehrer/-innenausbildung sowie des Lehrer/-innenberufes zu gewinnen.

Bitte beantworten Sie jede Frage. Bei Unsicherheit entscheiden Sie sich bitte für diejenige Antwortmöglichkeit, die Ihrer Ansicht am ehesten entspricht. Es zählt nur Ihre persönliche Meinung, sodass es keine richtigen oder falschen Antworten geben kann.

Die Teilnahme an dieser wissenschaftlichen Befragung ist freiwillig und beansprucht ca. 15 Minuten Ihrer Zeit.

Selbstverständlich verläuft die Datenerhebung anonym, weshalb unter Berücksichtigung des Bundesdatenschutzgesetzes ein Code verwendet wird, der allein von Ihnen nachvollzogen werden kann.

Vielen Dank für Ihre Beteiligung!

Bitte bilden Sie den Code nach den folgenden Regeln:

- 1./2. Stelle: 1. und 2. Buchstabe Ihres Geburtsortes
- 3./4. Stelle: Die beiden letzten Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter
- 5./6. Stelle: Die beiden letzten Buchstaben des Vornamens Ihres Vaters

Tragen Sie den Code bitte in die nachstehenden Kästchen ein:

Persönlicher Code:	1.	2.	3.	4.	5.	6.

Zunächst bitte ich Sie, einige Angaben zu Ihrer Person zu machen:

1. Welches Geschlecht haben Sie? O männlich O weiblich
2. Wie alt sind Sie? _____ Jahre

Ich bitte Sie nun, einige Ihrer üblichen Verhaltensweisen, Einstellungen und Gewohnheiten zu beschreiben. Lesen Sie dazu jeden der nachstehenden Sätze aufmerksam durch und entscheiden Sie, in welchem Maße die Aussagen auf Sie persönlich zutreffen.

Wählen Sie die entsprechende Kategorie und kreuzen Sie sie rechts neben der jeweiligen Aussage an.

Maslach-Burnout-Inventar – Student-Survey (MBI-SS, Gumz, Erices, Brähler, & Zenger, 2013)

		nie	selten	manchmal	gelegentlich	oft	sehr oft	täglich
1	Ich fühle mich von meinem Studium ausgelaugt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2	Am Ende eines Studientages / Universitätstages fühle ich mich erledigt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3	Ich fühle mich müde, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Studientag / Universitätstag vor mir habe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4	Studieren oder eine Vorlesung zu besuchen ist wirklich eine Strapaze für mich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5	Durch mein Studium fühle ich mich ausgebrannt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

		nie	selte n	manchmal	gelegentlic h	oft	sehr oft	täglich
6	Mein Interesse an meinem Studium ließ seit meiner Immatrikulation nach.		O	O	O	O	O	O
7	Ich bin weniger enthusiastisch bezüglich meines Studiums geworden.		O	O	O	O	O	O
8	Ich bin zynischer geworden, was den potenziellen Nutzen meines Studiums anbetrifft.		O	O	O	O	O	O
9	Ich zweifle an der Bedeutung meines Studiums.		O	O	O	O	O	O
10	Ich kann die Probleme, die in meinem Studium auftreten, effektiv lösen.		O	O	O	O	O	O
11	Ich glaube, dass ich einen effektiven Beitrag zu den Veranstaltungen, die ich besuche, beitrage.		O	O	O	O	O	O
12	Meiner Meinung nach bin ich ein guter Student.		O	O	O	O	O	O
13	Ich fühle mich angespornt, wenn ich meine Ziele im Studium erreiche.		O	O	O	O	O	O
14	Im Verlauf meines Studiums habe ich viele interessante Dinge erlernt.		O	O	O	O	O	O
15	In den Veranstaltungen bin ich zuversichtlich, dass ich die Dinge effektiv bewältige.		O	O	O	O	O	O

Multidimensionalen Skala der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (MSLS, Schulte, Watermann & Bögeholz, 2011)

		stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1	Um in der Schule zurecht zu kommen, kenne ich wesentliche Ergebnisse der Belastungsforschung.	O	O	O	O
2	Um mich vor Stress in der Schule zu schützen, kenne ich wesentliche Erkenntnisse der Belastungsforschung.	O	O	O	O
3	Auch wenn die Schule besonders stressig ist, weiß ich aus der Stressforschung, wie ich mich schützen kann.	O	O	O	O
4	Ich bin davon überzeugt, bei Problemen in der Schule aus meinen Kenntnissen über Kommunikation Nutzen ziehen zu können.	O	O	O	O
5	Auch in schwierigen Situationen im Unterricht und im Gespräch mit Eltern kenne ich Regeln der Gesprächsführung, die mir helfen werden.	O	O	O	O
6	Bei Konflikten im Elterngespräch helfen mir meine Kommunikationskenntnisse weiter.	O	O	O	O
7	Ich vertraue darauf, bei Schüler/-innen Formen von Hochbegabung erkennen zu können.	O	O	O	O
8	Ich vertraue darauf, bei Schüler/-innen mit Schwierigkeiten, Lernstörungen unterscheiden zu können.	O	O	O	O
9	Ich vertraue darauf, bei Schüler/-innen mit Schwierigkeiten, Arbeitsstörungen unterscheiden zu können.	O	O	O	O
10	Ich kenne die Funktionen von Leistungsbeurteilungen und kann sie im Unterricht berücksichtigen.	O	O	O	O
11	Im späteren Schulalltag kann ich verschiedene Bezugssysteme der Leistungsbeurteilung gegeneinander abgrenzen.	O	O	O	O
12	Ich kenne die Vor- und Nachteile von Leistungsbeurteilungen und kann sie im Unterricht berücksichtigen.	O	O	O	O
13	Auch bei der Planung von 45-minütigen Unterrichtsstunden kann ich Methoden eigenverantwortlichen Lernens systematisch einbinden	O	O	O	O

		stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
14	Auch für unterschiedlichste Situationen weiß ich, wie ich verschiedenen Medien situationsgerecht einsetze.	☐	☐	☐	☐
15	Auch bei der Planung von 45-minütigen Unterrichtsstunden kann ich Methoden kooperativen Lernens systematisch einbinden.	☐	☐	☐	☐
16	Auch bei leistungsschwachen Schülergruppen kann ich Methoden selbstbestimmten Lernens berücksichtigen.	☐	☐	☐	☐

In dem untenstehenden Satz wird Ihnen eine Situation beschrieben, für die Ihnen in den Sätzen 1-12 unterschiedliche Verhaltensmöglichkeiten zum Umgang mit dieser Situation geboten werden. Wir bitten Sie anzukreuzen, wie wahrscheinlich dieses Verhalten auf Sie zutrifft.

Wenn ich durch irgendetwas oder irgendjemanden beeinträchtigt, innerlich erregt oder aus dem Gleichgewicht gebracht worden bin, ...

Situations- und Reaktionskontrolle (SVF, Erdmann & Janke, 2008)

		gar nicht	kaum	möglicher- weise	wahrscheinlich	sehr wahrscheinlich
1	...überlege ich mein weiteres Verhalten ganz genau.	☐	☐	☐	☐	☐
2	...versuche ich, mir alle Einzelheiten der Situation klar zu machen.	☐	☐	☐	☐	☐
3	...ergreife ich Maßnahmen zur Beseitigung der Ursache.	☐	☐	☐	☐	☐
4	...mache ich einen Plan, wie ich die Schwierigkeiten aus dem Weg räumen kann.	☐	☐	☐	☐	☐

		gar nicht	kaum	möglicher- weise	wahrscheinlich	sehr wahrscheinlich
5	...wende ich mich aktiv der Veränderung der Situation zu.	O	O	O	O	O
6	...versuche ich, die Gründe, die zur Situation geführt haben, genau zu klären.	O	O	O	O	O
7	...sage ich mir, lass dich nicht gehen.	O	O	O	O	O
8	...sage ich mir, du musst dich zusammenreißen.	O	O	O	O	O
9	...versuche ich, meine Erregung zu bekämpfen.	O	O	O	O	O
10	...versuche ich Haltung zu bewahren.	O	O	O	O	O
11	...versuche ich, mein Verhalten unter Kontrolle zu halten.	O	O	O	O	O
12	...sage ich mir, du darfst die Fassung nicht verlieren.	O	O	O	O	O

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an der Umfrage!

Anhang 4: Fragebogen StiL – Messzeitpunkt 3

Liebe Studierende der JGU Mainz,



vielen Dank für Ihre Bereitschaft an der wissenschaftlichen Untersuchung zum Thema „Wohlbefinden im Lehramtsstudium“ teilzunehmen. In der Abteilung Psychologie in den Bildungswissenschaften werden regelmäßig empirische Forschungen durchgeführt. In dieser Studie geht es um die Ermittlung Ihrer persönlichen Überzeugungen im Hinblick auf Ihr Studium sowie den von Ihnen angestrebten Berufsabschluss.

Mit Ihrer Beteiligung an dieser Befragung leisten Sie daher einen wertvollen Beitrag, wichtige gesundheitspsychologische Erkenntnisse bei der Ausübung der Lehrer/-innenausbildung sowie des Lehrer/-innenberufes zu gewinnen.

Bitte beantworten Sie jede Frage. Bei Unsicherheit entscheiden Sie sich bitte für diejenige Antwortmöglichkeit, die Ihrer Ansicht am ehesten entspricht. Es zählt nur Ihre persönliche Meinung, sodass es keine richtigen oder falschen Antworten geben kann.

Die Teilnahme an dieser wissenschaftlichen Befragung ist freiwillig und beansprucht ca. 15 Minuten Ihrer Zeit.

Selbstverständlich verläuft die Datenerhebung anonym, weshalb unter Berücksichtigung des Bundesdatenschutzgesetzes ein Code verwendet wird, der allein von Ihnen nachvollzogen werden kann.

Vielen Dank für Ihre Beteiligung!

Bitte bilden Sie den Code nach den folgenden Regeln:

- 1./2. Stelle: 1. und 2. Buchstabe Ihres Geburtsortes
- 3./4. Stelle: Die beiden letzten Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter
- 5./6. Stelle: Die beiden letzten Buchstaben des Vornamens Ihres Vaters

Tragen Sie den Code bitte in die nachstehenden Kästchen ein:

Persönlicher Code:	1.	2.	3.	4.	5.	6.
-----------------------	----	----	----	----	----	----

Zunächst bitte ich Sie, einige Angaben zu Ihrer Person zu machen:

1. Welches Geschlecht haben Sie? O männlich O weiblich
2. Wie alt sind Sie? _____ Jahre

Maslach-Burnout-Inventar – Student-Survey (MBI-SS, Gumz, Erices, Brähler, & Zenger, 2013)

		nie	selten	manchmal	gelegentlich	oft	sehr oft	täglich
1	Ich fühle mich von meinem Studium ausgelaugt	O	O	O	O	O	O	O
2	Am Ende eines Studientages / Universitätstages fühle ich mich erledigt	O	O	O	O	O	O	O
3	Ich fühle mich müde, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Studientag / Universitätstag vor mir habe.	O	O	O	O	O	O	O
4	Studieren oder eine Vorlesung zu besuchen ist wirklich eine Strapaze für mich.	O	O	O	O	O	O	O
5	Durch mein Studium fühle ich mich ausgebrannt.	O	O	O	O	O	O	O
6	Mein Interesse an meinem Studium ließ seit meiner Immatrikulation nach.	O	O	O	O	O	O	O
7	Ich bin weniger enthusiastisch bezüglich meines Studiums geworden.	O	O	O	O	O	O	O
8	Ich bin zynischer geworden, was den potenziellen Nutzen meines Studiums anbetrifft.	O	O	O	O	O	O	O
9	Ich zweifle an der Bedeutung meines Studiums.	O	O	O	O	O	O	O

		nie	selten	manchmal	gelegentlich	oft	sehr oft	täglich
10	Ich kann die Probleme, die in meinem Studium auftreten, effektiv lösen.	O	O	O	O	O	O	O
11	Ich glaube, dass ich einen effektiven Beitrag zu den Veranstaltungen, die ich besuche, beitrage.	O	O	O	O	O	O	O
12	Meiner Meinung nach bin ich ein guter Student.	O	O	O	O	O	O	O
13	Ich fühle mich angespornt, wenn ich meine Ziele im Studium erreiche.	O	O	O	O	O	O	O
14	Im Verlauf meines Studiums habe ich viele interessante Dinge erlernt.	O	O	O	O	O	O	O
15	In den Veranstaltungen bin ich zuversichtlich, dass ich die Dinge effektiv bewältige.	O	O	O	O	O	O	O

Multidimensionalen Skala der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (MSLS, Schulte, Watermann, & Bögeholz, 2011)

		stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1	Um in der Schule zurecht zu kommen, kenne ich wesentliche Ergebnisse der Belastungsforschung.	O	O	O	O
2	Um mich vor Stress in der Schule zu schützen, kenne ich wesentliche Erkenntnisse der Belastungsforschung.	O	O	O	O
3	Auch wenn die Schule besonders stressig ist, weiß ich aus der Stressforschung, wie ich mich schützen kann.	O	O	O	O
4	Ich bin davon überzeugt, bei Problemen in der Schule aus meinen Kenntnissen über Kommunikation Nutzen ziehen zu können.	O	O	O	O
5	Auch in schwierigen Situationen im Unterricht und im Gespräch mit Eltern kenne ich Regeln der Gesprächsführung, die mir helfen werden.	O	O	O	O

		stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
6	Bei Konflikten im Elterngespräch helfen mir meine Kommunikationskenntnisse weiter.	O	O	O	O
7	Ich vertraue darauf, bei Schüler/-innen Formen von Hochbegabung erkennen zu können.	O	O	O	O
8	Ich vertraue darauf, bei Schüler/-innen mit Schwierigkeiten, Lernstörungen unterscheiden zu können.	O	O	O	O
9	Ich vertraue darauf, bei Schüler/-innen mit Schwierigkeiten, Arbeitsstörungen unterscheiden zu können.	O	O	O	O
10	Ich kenne die Funktionen von Leistungsbeurteilungen und kann sie im Unterricht berücksichtigen.	O	O	O	O
11	Im späteren Schulalltag kann ich verschiedene Bezugssysteme der Leistungsbeurteilung gegeneinander abgrenzen.	O	O	O	O
12	Ich kenne die Vor- und Nachteile von Leistungsbeurteilungen und kann sie im Unterricht berücksichtigen.	O	O	O	O
13	Auch bei der Planung von 45-minütigen Unterrichtsstunden kann ich Methoden eigenverantwortlichen Lernens systematisch einbinden	O	O	O	O
15	Auch bei der Planung von 45-minütigen Unterrichtsstunden kann ich Methoden kooperativen Lernens systematisch einbinden.	O	O	O	O
16	Auch bei leistungsschwachen Schülergruppen kann ich Methoden selbstbestimmten Lernens berücksichtigen.	O	O	O	O

In dem untenstehenden Satz wird Ihnen eine Situation beschrieben, für die Ihnen in den Sätzen 1-12 unterschiedliche Verhaltensmöglichkeiten zum Umgang mit dieser Situation geboten werden. Wir bitten Sie anzukreuzen, wie wahrscheinlich dieses Verhalten auf Sie zutrifft.

Wenn ich durch irgendetwas oder irgendjemanden beeinträchtigt, innerlich erregt oder aus dem Gleichgewicht gebracht worden bin, ...

Situations- und Reaktionskontrolle (SVF, Erdmann, & Janke, 2008)

		gar nicht	kaum	möglicher- weise	wahrscheinlich	sehr wahrscheinlich
1	...überlege ich mein weiteres Verhalten ganz genau.	☐	☐	☐	☐	☐
2	...versuche ich, mir alle Einzelheiten der Situation klar zu machen.	☐	☐	☐	☐	☐
3	...ergreife ich Maßnahmen zur Beseitigung der Ursache.	☐	☐	☐	☐	☐
4	...mache ich einen Plan, wie ich die Schwierigkeiten aus dem Weg räumen kann.	☐	☐	☐	☐	☐
5	...wende ich mich aktiv der Veränderung der Situation zu.	☐	☐	☐	☐	☐
6	...versuche ich, die Gründe, die zur Situation geführt haben, genau zu klären.	☐	☐	☐	☐	☐
7	...sage ich mir, lass dich nicht gehen.	☐	☐	☐	☐	☐
8	...sage ich mir, du musst dich zusammenreißen.	☐	☐	☐	☐	☐
9	...versuche ich, meine Erregung zu bekämpfen.	☐	☐	☐	☐	☐

		gar nicht	kaum	möglicher- weise	wahrscheinlich	sehr wahrscheinlich
10	... versuche ich Haltung zu bewahren.	☐	☐	☐	☐	☐
11	...versuche ich, mein Verhalten unter Kontrolle zu halten.	☐	☐	☐	☐	☐
12	...sage ich mir, du darfst die Fassung nicht verlieren.	☐	☐	☐	☐	☐

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an der Umfrage!