EP

Empirische Pädagogik – 2023 – 37 (2)

Manuela Keller-Schneider & Anita Sandmeier (Hrsg.)

Positive Beanspruchungsfolgen im Lehrer*innenberuf

Empirische Pädagogik

37. Jahrgang 2023

2. Heft

Herausgeber

Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (zepf)
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280 32165, Telefax: +49 6341 280 32166
E-Mail: sekretariat@zepf.uni-landau.de
Homepage: www.zepf.eu

Verlag

Empirische Pädagogik e. V.
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280 32180, Telefax: +49 6341 280 32166
E-Mail: info@vep-landau.de
Homepage: www.vep-landau.de

Druck

DIFO Bamberg

Zitiervorschlag

Keller-Schneider, M. & Sandmeier, A. (Hrsg.). (2023). Positive Beanspruchungsfolgen im Lehrer*innenberuf (Empirische Pädagogik, 37 (2), Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, werden vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.

ISSN 0931-5020

ISBN 978-3-944996-90-5

© Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2023

Empirische Pädagogik
2023, 37. Jahrgang, Heft 2
© Verlag Empirische Pädagogik

Inhalt

Editorial

Manuela Keller-Schneider & Anita Sandmeier
Positive Beanspruchungsfolgen im Lehrer*innenberuf 121

Originalarbeiten

Doris Wittek
Beanspruchung im Lehramtsstudium als Medium der Professionalisierung. Empirische und grundlagentheoretische Hinweise aus qualitativ-rekonstruktiver Perspektive 128

Manuela Keller-Schneider
Die Bedeutung von Berufsanforderungen und ihrer Bearbeitung für die Zufriedenheit im Lehrer*innenberuf 146

Anita Sandmeier
Arbeitsengagement und Ressourcen von Lehrkräften in verschiedenen Laufbahnphasen 173

Simone Schoch, Roger Keller, Jasper Maas, Pamela Rackow, Urte Scholz, Julia Schüler & Mirko Wegner
Transformationale Führung und positive Emotionen bei Lehrpersonen – die Rolle der sozialen Unterstützung und der psychologischen Bedürfnisbefriedigung 192

Call for Abstracts

Nicola-Hans Schwarzer, Pierre-Carl Link, Noëlle Behringer & Agnes Turner
Themenheft: Bindung und Mentalisieren als Aspekte wirksamer pädagogischer Handlungs- und Beziehungskompetenz 211

Tamara Katschnig & Isabel Wanitschek
Themenheft: Lehrkräftefortbildungen im deutschsprachigen Raum: Ein Blick auf Fortbildner*innen, Prozesse und Formate 214

Impressum 217

Contents

Articles

Doris Wittek
Strain in teacher education as a medium of professionalisation. Empirical and theoretical insights from a qualitative-reconstructive perspective 128

Manuela Keller-Schneider
Effects of job requirements and their dealing on job satisfaction of teachers 146

Anita Sandmeier
Work engagement and resources in different career stages of the teaching profession 173

Simone Schoch, Roger Keller, Jasper Maas, Pamela Rackow, Urte Scholz, Julia Schüler & Mirko Wegner
Transformational leadership and teachers' positive emotions – the role of social support and psychological need satisfaction 192

Empirische Pädagogik
2023, 37. Jahrgang, Heft 2, S. 121-127
© Verlag Empirische Pädagogik

Editorial

Manuela Keller-Schneider & Anita Sandmeier

Positive Beanspruchungsfolgen im Lehrer*innenberuf

1 Positive Beanspruchungsfolgen – thematischer Fokus

Im Zentrum des Thementeils stehen positive Beanspruchungsfolgen des Lehrer*innenberufs, die sich im positiven Erleben der beruflichen Tätigkeit sowie im Erleben wachsender Professionalität und Wirksamkeit des beruflichen Handelns, der Arbeitszufriedenheit und der Identifikation mit dem Arbeitsort Schule zeigen.

In der pädagogischen Belastungs-Beanspruchungsforschung werden Belastung und Beanspruchung mehrheitlich negativ verstanden (Dicke & Waldeyer, 2020; Klusmann & Philipp, 2014; Lehr, 2014; Rothland, 2013). Es wird nach Belastungsfaktoren gesucht, welche die Gesundheit und das Wohlbefinden von Lehrerinnen und Lehrern negativ beeinflussen. Der Beruf von Lehrerinnen und Lehrern wird gemeinhin als belastend und damit als die Gesundheit gefährdender Beruf bezeichnet. Es bestehen Forderungen und Bestrebungen, die Belastungen zu reduzieren, um die Gesundheit der Lehrerinnen und Lehrer sowie weiterer beruflicher Akteurinnen und Akteure im Feld Schule zu erhalten. Diese Perspektive verengt den Blick auf negative Aspekte des Berufs und steht im Widerspruch zu Studien, die feststellen, dass Lehrpersonen trotz hoher Belastung zufrieden sein können (Bieri, 2006; Gehrmann, 2013; Schult, Münzer-Schrobildgen & Sparfeldt, 2014).

Um diese Perspektive zu erweitern, lenkt das Themenheft den Blick auf positive Beanspruchungsfolgen. Einerseits interessiert die Frage, ob die Auseinandersetzung mit beruflichen Belastungen auch positive Auswirkungen haben kann. Ausgehend von arbeitspsychologischen Ansätzen wird dabei Belastung neutral verstanden (Rohmert & Rutenfranz, 1975). Anforderungen führen diesem Verständnis entsprechend nicht zwangsläufig zu negativen Folgen, wie Erschöpfung, sondern können auch in positive Beanspruchungsfolgen münden, wie Erkenntnisse, Wirksamkeitserleben und wachsende Professionalität (Rudow, 1994). Die Beiträge von Doris Wittek und Manuela Keller-Schneider widmen sich dieser Frage. Andererseits interessiert, welche Ressourcen am Arbeitsplatz Schule positive Beanspruchungsfolgen ermöglichen. Die Beiträge von Anita Sandmeier und Simone Schoch, Roger Keller mit Kolleginnen und Kollegen gehen dieser Frage nach. Da positive Beanspruchungsfolgen nicht nur für die individuelle Berufsperson von Bedeutung sind, sondern auch für die Schülerinnen und Schüler als Adressierte der Berufstätigkeit, für das Kollektiv

des Kollegiums sowie für die Schule und ihre Qualität auf übergeordneter Ebene insgesamt, ist es uns ein Anliegen, die Thematik positiver Beanspruchungsfolgen facettenreich auszuleuchten.

2 Theoretische und methodische Zugänge

Die Beiträge stammen aus unterschiedlichen Disziplinen und stützen sich auf je spezifische theoretische Modelle, was eine Klärung der zentralen Begriffe erfordert. Nachfolgend beschreiben wir die drei grundlegenden theoretischen Zugänge und deren Verständnis von Belastung und positiven Beanspruchungsfolgen.

Dem Job Demands-Ressourcen (JD-R)-Modell von Bakker und Demerouti (2014) zufolge liegen Belastungen im Kontext des Individuums in Form von physischen, psychischen, sozialen oder organisatorischen Aspekten der Arbeit, die eine anhaltende Anstrengung erfordern und daher mit physiologischen und/oder psychologischen Kosten verbunden sind. Das Modell geht von zwei grundlegenden Prozessen aus: Im Gesundheitsgefährdungsprozess führen Belastungen in Form von Arbeitsanforderungen zu Erschöpfung, wobei diese negativen Beanspruchungsfolgen abgefedert werden können, wenn genügend Ressourcen zur Verfügung stehen, um die Anforderungen zu bewältigen. Im Motivationsprozess ermöglichen Arbeitsressourcen das positive Erleben des Berufs in Form von Arbeitsengagement als positiven, erfüllenden psychischen Zustand, der sich durch ein hohes Maß an Energie und Belastbarkeit, einem Gefühl der Bedeutung, des Stolzes, der Herausforderungsbewältigung und dem Erleben von Konzentration und glücklicher Versenkung in die eigene Arbeit kennzeichnet. Das JD-R Modell ist als Instrument entwickelt worden, um die beruflichen Rahmenbedingungen gesundheitsförderlich zu gestalten. Der Fokus liegt somit auf dem Arbeitskontext und dessen Auswirkungen auf die darin tätigen Individuen.

Dem strukturtheoretischen Ansatz zufolge kann Belastung als aus dem Berufsfeld hervorgehende Anforderungen verstanden werden, die von der antinomischen Struktur des Berufs (Helsper, 2004) geprägt sind und mit Ungewissheit einhergehen (Paseka, Keller-Schneider & Combe, 2018). Situationen, in welchen Routinen nicht ausreichen, um diese zu bewältigen, führen zu Irritationen, durch welche das Subjekt in einer intensiven Wechselbeziehung zu seinem Umfeld steht und sich mit Krisen auslösenden Erfahrungen auseinandersetzt (Combe & Gebhard, 2009). Habituell geprägte Orientierungen, die sich im biografischen Verlauf herausbilden (Helsper, 2018), prägen diese Auseinandersetzung mit selbst- und fremdgesetzten Normen als Erwartungen mit (Hericks et al., 2018). Gestützt auf den (berufs-)biografischen Professionsansatz (Wittek & Jacob, 2020) geht aus diesen Krisen ein nicht explizierbares Beanspruchungserleben hervor, das sich in Erzählungen von erinnerten Erfahrungen manifestiert. Neues wird in der Bewältigung von Krisen erzeugt (Oevermann,

1996). Darin zeigt sich eine Brücke zum Begriff der positiven Beanspruchungsfolge, die aus der Auseinandersetzung mit Irritationen durch Anforderungen in herausfordernden Situationen hervorgeht.

Damit kommen wir zum dritten Zugang zur Thematik der positiven Beanspruchung als Folge der Auseinandersetzung mit herausfordernden, irritationsbedingten Anforderungen. Dem arbeitspsychologischen Ansatz von Rudow (1994) zufolge ist die individuelle Widerspiegelung von Anforderungen als objektive Belastung zentral, aus welcher positive und negative Beanspruchungsreaktionen hervorgehen. Nach stresstheoretischen Zugängen lässt sich diese subjektive Widerspiegelung und die daraus hervorgehende Beanspruchung weiter ausdifferenzieren. In der Transaktionalen Stresstheorie von Lazarus (Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus & Launier, 1981) steht die nach Wichtigkeit und Bewältigbarkeit eingeschätzte Deutung von Anforderungen im Zentrum; in der COR-Theorie von Hobfoll (1989; Buchwald & Hobfoll, 2004) wird der Blick auf ressourcenmindernde und ressourcengenerierende Folgen gelegt. In diesem Prozess des Wahrnehmens, Deutens und Bearbeitens von Anforderungen, die als Herausforderung angenommen werden, gehen einerseits Erkenntnisse hervor, welche die Professionalisierung von Lehrpersonen in der Bearbeitung von berufsphasenspezifisch konkretisierten Entwicklungsaufgaben vorantreiben (Keller-Schneider, 2010, 2021) und andererseits die Zufriedenheit im Beruf stärken (Rudow, 1994).

An diesen je spezifischen Zugängen setzt das Themenheft an und vereint Beiträge, welche positive Beanspruchungsfolgen und damit zusammenhängende Prozesse in den Blick nehmen. Die Thematik wird dabei auf unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems beleuchtet und vielfältige Akteur*innen werden in den Blick genommen.

Die Thematik wird zudem auch mit unterschiedlichen methodischen Zugängen bearbeitet, wie psychologische sowie erziehungswissenschaftliche quantitative und qualitativ-rekonstruktive Zugänge. Dabei ist die Annahme grundlegend, dass eine Verbindung verschiedener methodischer Zugänge ein umfassenderes und vielfältiges Verständnis der Thematik ermöglicht. Der Dialog über Wissenschaftstraditionen hinweg findet in der Bildungsforschung aus unserer Sicht eher selten statt, da unterschiedliche Theorien, Konzepte und Methoden das Rezipieren von Ergebnissen aus anderen Traditionen erschweren. Wir haben diesen Themenschwerpunkt in der Hoffnung konzipiert, dass der Diskurs über Forschungstraditionen hinweg aufgenommen und weiter gepflegt wird, um als den methodischen Zugängen übergeordnetes Ziel praxisrelevante Erkenntnisse zu gewinnen, wie positive Beanspruchungsfolgen im Lehrer*innenberuf ermöglicht werden können.

Die Thematik in dieser disziplinären und methodischen Breite der Beiträge aufzuspannen, hat sich als große Herausforderung erwiesen. In unterschiedliche Wissenschaftstraditionen einzutauchen, sich mit den je spezifischen Sprachen zu befassen

und sich dabei auf ein Verstehen und Anerkennen der Zugänge einzulassen, ist herausfordernd. Es setzt das Interesse voraus, in andere Denkweisen einzutauchen, eigene Positionen zu explizieren und dabei kritisch hinterfragen zu lassen sowie in einen offenen Diskurs zu treten und einen, alle Zugänge umfassenden, Weg zu finden. Rückmeldungen an die Autorinnen und Autoren mussten so formuliert werden, dass sie auch aus anderen wissenschaftstheoretischen Zugängen verstanden werden konnten und Überarbeitungsimpulse ermöglichten. Auch die Autorinnen und Autoren waren gefordert, ihre Texte so zu schreiben, dass diese über die eigene Community hinaus verstanden werden können.

Und zu guter Letzt sind auch Sie als Leserinnen und Leser gefordert, in die aus unterschiedlichen Zugängen beleuchtete Thematik einzusteigen, sich mit den Texten auseinanderzusetzen, um aus den einzelnen Texten sowie aus dem Ganzen aller Texte Erkenntnisse über positive Beanspruchungsfolgen herauszuarbeiten und sich an den entstehenden Erkenntnissen als im Moment erlebte positive Beanspruchungsfolgen zu freuen.

3 Die Beiträge des Thementeils

Wir gruppieren die Beiträge entlang der fokussierten berufsbiografischen Phasen und umreißen sie wie folgt:

- Im Beitrag von Doris Wittek mit dem Titel ‚Beanspruchung im Lehramtsstudium als Medium der Professionalisierung. Empirische und grundlagentheoretische Hinweise aus qualitativ-rekonstruktiver Perspektive' steht das Lernen von Lehramtsstudierenden in der universitären, ersten Phase des Lehramtsstudiums im Fokus. Aus Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden wird strukturtheoretischen Ansätzen folgend herausgearbeitet, wie in Prozessen der Krisenbewältigung Neues erzeugt werden kann.
- Wie anforderungs- und bewältigungsbezogene Faktoren die Zufriedenheit im Beruf von in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit einsteigenden Lehrpersonen prägen, wird im Beitrag ‚Die Bedeutung von Berufsanforderungen und ihrer Bearbeitung für die Zufriedenheit im Lehrer*innenberuf' von Manuela Keller-Schneider dargelegt. Gestützt auf arbeitspsychologische sowie stress- und ressourcentheoretische Zugänge, wird mittels quantitativer Methoden die Bedeutung der subjektiven Widerspiegelung wahrgenommener und bearbeiteter Anforderungen für die Zufriedenheit im Beruf als positive Beanspruchungsfolge herausgearbeitet.
- Anita Sandmeier untersucht in ihrem Beitrag mit dem Titel ‚Arbeitsengagement und Ressourcen von Lehrkräften in verschiedenen Laufbahnphasen' ausgehend vom arbeitspsychologischen Job Demands-Resources Modell und berufsbiografischen Überlegungen mit einem quantitativen Ansatz den Zusammenhang von

Selbstwirksamkeit, erlebter Autonomie und Personalentwicklung auf positive Beanspruchungsfolgen in Form des Arbeitsengagements in verschiedenen Laufbahnphasen.

- Der Beitrag ‚Transformationale Führung und positive Emotionen bei Lehrpersonen – die Rolle der sozialen Unterstützung und der psychologischen Bedürfnisbefriedigung' von Simone Schoch und Roger Keller, unter Mitarbeit von Jasper Maas, Pamela Rackow, Urte Scholz, Julia Schüler & Mirko Wegner, geht ebenfalls vom JD-R Modell aus und untersucht die Bedeutung des Führungsverhaltens der Schulleitung für das Ausmaß an positiven Emotionen bei Lehrpersonen, basierend auf einer quantitativen Fragebogenerhebung.

Aus diesem Gefüge von Beiträgen, die sich in ihren theoretischen Grundlagen, methodischen Zugängen und fokussierten Akteur*innen unterscheiden, geht hervor, dass in der Auseinandersetzung mit Anforderungen, die im beruflichen Kontext entstehen und auf die handelnden Personen einwirken, trotz oder dank einer enaktierenden, Ressourcen in Anspruch nehmenden Auseinandersetzung etwas entstehen kann, das zu Wohlbefinden und Zufriedenheit, Engagement und Weiterentwicklung führt und damit Facetten von positiven Beanspruchungsfolgen darstellen. Wir freuen uns, die Thematik der positiven Beanspruchungsfolgen in dieser Breite darzulegen und hoffen, damit einen differente Zugänge überbrückenden Diskurs der Thematik anzuregen.

4 Dank

Wir bedanken uns herzlich bei den Autorinnen und Autoren, dass sie sich auf diese Herausforderung eingelassen und zum Gelingen des Thementeils beigetragen haben, sowie den Reviewenden, die mit ihren vielfältigen, teilweise auch divergierenden Rückmeldungen die Beiträge in ihren je spezifischen Zugängen zu schärfen wussten. Und nun wünschen wir den Leserinnen und Lesern eine spannende Lektüre sowie Erkenntnisse und Zufriedenheit – als positive Beanspruchungsfolge der Auseinandersetzung mit den Beiträgen.

Literatur

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2014). Job demands–resources theory. In P. Y. Chen & C. L. Cooper (Eds.), Work and Wellbeing: Wellbeing, a complete reference guide, Volume 3 (pp. 37–64). New York, NY: John Wiley & Sons. doi.org/10.1002/9781118539415.wbwell019

Bieri, T. (2006). Lehrpersonen: Hochbelastet und trotzdem zufrieden? Bern: Haupt.

Dicke, T. & Waldeyer, J. (2020). Belastung und Beanspruchung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (S. 833–839). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Combe, A. & Gebhard, U. (2009). Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12 (3), 549-571. doi.org/10.1007/s11618-009-0083-1

Gehrmann, A. (2013). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? In M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf (S. 175-190). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1

Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, J. Wildt (Hrsg.), Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung (S. 49-98). Bad Heilbrunn: Kinkhardt.

Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS. doi.org/ 10.1007/978-3-658-17102-5

Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 7 (1), 65-80. doi.org/10.3224/zisu.v7i1.04

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. American Psychologist, 44 (3), 513-524. doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513

Buchwald, P. & Hobfoll, S. E. (2004). Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 51 (4), 247-257.

Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.

Keller-Schneider, M. (2021). Entwicklungsaufgaben aus entwicklungspsychologischer sowie aus stress- und ressourcentheoretischer Perspektive als Zugang zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Kosinar (Hrsg.), „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie"? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien (S. 73-89). Münster: Waxmann. doi.org/ 10.5281/zenodo.4549405

Klusmann, U. & Philipp, A. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Zum Stand der empirischen Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2. Aufl.) (S. 1014–1022). Münster: Waxmann.

Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch (Hrsg.), Stress (S. 213-259). Bern: Huber.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. New York, NY: Springer.

Lehr, D. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In: E. Terhart, M. Rothland, H. Bennewitz. Forschung zum Lehrerberuf (S. 947-967). Münster: Waxmann.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (S. 70-182). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.). (2018). Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5

Schult, J., Münzer-Schrobildgen, M. & Sparfeldt, J. R. (2014). Belastet, aber hoch zufrieden? Arbeitsbelastung von Lehrkräften im Quer- und Längsschnitt. Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 22 (2), 61-67. doi.org/10.1026/0943-8149/a000114

Rohmert, W. & Rutenfranz, J. (1975). Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastung und Beanspruchung an unterschiedlichen industriellen Arbeitsplätzen. Bonn: Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung.

Rothland, M. (Hrsg.). (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer. doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1

Rudow, B. (1994). Die Arbeit des Lehrers. Bern: Huber.

Wittek, D. & Jacob, C. (2020). Berufsbiografischer Ansatz in der Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, S. Blömeke (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (S. 196-203). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, UTB.

Autorinnen

Prof. Dr. Manuela Keller-Schneider, Pädagogische Hochschule Zürich
Prof. Dr. Anita Sandmeier, Pädagogische Hochschule Schwyz
Korrespondenz an: m.keller-schneider@phzh.ch

Empirische Pädagogik
2023, 37. Jahrgang, Heft 2, S. 128-145
© Verlag Empirische Pädagogik

Originalarbeiten

Doris Wittek

Beanspruchung im Lehramtsstudium als Medium der Professionalisierung. Empirische und grundlagentheoretische Hinweise aus qualitativ-rekonstruktiver Perspektive

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs um Beanspruchung von (angehenden) Lehrpersonen gerät zunehmend in den Blick, diese als zentrale Voraussetzung für die Professionalisierung in der Berufsbiografie zu verstehen. Dieser (berufs-)biografischen Perspektivierung von Beanspruchung wird entlang von qualitativ-rekonstruktiven Befunden einer Teilstudie der Wissenschaftlichen Begleitstudie des Projekts ‚Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung' (KALEI^2) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg weiter nachgegangen. Auf Grundlage von Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden werden dabei strukturtheoretische Überlegungen zur Erzeugung des Neuen durch berufliche Prozesse der Krisenbewältigung betrachtet, um gegenstandstheoretische Klärungen verbunden mit der Frage der empirischen Zugänglichkeit voranzutreiben.

Schlagwörter: Beanspruchung – Krise – Lehramtsstudium – Lehrerbildung – Professionalisierung

Strain in teacher education as a medium of professionalisation. Empirical and theoretical insights from a qualitative-reconstructive perspective

In the educational science discourse about the demands placed on (aspiring) teachers, it is increasingly coming into focus to understand them as a central prerequisite for professionalisation in the professional biography. This professional biographical perspective on demands is further explored along qualitative-reconstructive findings of a partial study of the Scientific Accompanying Study of the "Professionalisation through Diversity Sensitization" project (KALEI^2) at the Martin-Luther-University Halle-Wittenberg. Based on group discussions with student teachers, structural-theoretical considerations on the production of the new through professional processes of crisis management are examined in order to advance object-theoretical clarifications connected with the question of empirical accessibility.

Keywords: crisis – professionalisation – strain – teacher education – teacher training

1 Einleitung

Im wissenschaftlichen, bildungspolitischen sowie öffentlichen Diskurs spielt der Themenkomplex der Beanspruchung im Lehrer*innenberuf eine immer wiederkehrend relevante Rolle (im Überblick u. a. Rothland & Klusmann, 2016). Forschungsbasiertes Wissen liegt dabei aus Studien der Pädagogischen Psychologie, der Arbeits- und Organisationspsychologie, der Klinischen Psychologie, der Medizin oder auch aus schulpädagogischen Studien vor (Klusmann & Philipp, 2014; Rothland, 2019). Diese Bandbreite der sich für das Phänomen interessierenden Disziplinen mag groß erscheinen, allerdings handelt es sich keineswegs um einen einheitlichen Forschungsbereich. Es herrscht bspw. kein Konsens über leitende Begrifflichkeiten oder theoretische bzw. empirische Klärungsansätze. So werden neben der Beanspruchung auftauchende Begriffe wie Belastung, Stress und Burnout häufig als identische und damit austauschbare Begriffe in der lehrerbezogenen Professionsforschung benutzt (kritisch dazu Keller-Schneider, 2009; Cramer, Friedrich & Merk, 2018).

In den letzten Jahren sind jedoch forschungsbezogene Entwicklungen zu beobachten. Im Sinne einer (berufs-)biografischen Perspektivierung von Beanspruchung lässt sich das Phänomen hinsichtlich von drei Aspekten neuartig dimensionieren: Statt wie bisher vor allem retrospektiv auf Ursachen oder auf gegenwärtige Ressourcen im Umgang mit Beanspruchung zu fokussieren, kommt erstens prospektiv auch das dynamisierende Potenzial von Beanspruchung in der Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen in den Blick. Zweitens wird das Phänomen deutlicher im Hinblick auf Aspekte beleuchtet, die das jeweilige Individuum und die Struktur des Berufes betreffen. Und drittens wird das Phänomen nicht mehr nur vornehmlich auf Grundlage psychologischer Theoretisierungen[1], sondern zunehmend auch auf Grundlage soziologisch fundierter Professionsansätze erschlossen (siehe u. a. Rothland & Klusmann, 2016). Gemeinsam ist diesen Klärungen, dass sie die professionalisierungsrelevanten Prozesse der Beanspruchung auch als latente (Wissens-) Strukturen deuten (Cramer, Friedrich & Merk, 2018). Es ist dabei jedoch erst in Ansätzen geklärt, wie basierend auf zurückliegenden Erfahrungen der (angehenden) Lehrpersonen, d. h. rekonstruktiv, das Phänomen der Beanspruchung in seinem Professionalisierungspotenzial empirisch erschlossen werden kann (u. a. Hinzke, 2020; Keller-Schneider 2009, 2017).

[1] Grundlage ist dabei häufig das Job Demand-Ressources Modell (Bakker & Demerouti, 2017), das zwischen belastenden Gegebenheiten und nachteiligen Effekten auf die beanspruchte Person unterscheidet oder auch die transaktionale Stresstheorie (Lazarus & Folkman, 1984), in der die individuelle Wahrnehmung von sich situativ ergebenden Anforderungen und ihrer Auswirkung auf das Individuum relevant ist.

Hier schließt der vorliegende Beitrag in seinem Erkenntnisinteresse an: Aufbauend auf aktuellen Entwicklungen des Forschungsstands (Kap. 2) sollen strukturtheoretische Annahmen (a) zum Potenzial der Verarbeitung von berufsbezogenen Krisen sowie (b) zum Potenzial der Enaktierung von berufsbezogenen habituell geprägten Orientierungen dienen, um eine (berufs-)biografische Perspektivierung von Beanspruchung gegenstandstheoretisch weiter zu ergründen (Kap. 3). Diese Überlegungen werden exemplarisch entlang von Befunden einer qualitativ-rekonstruktiven Teilstudie der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung" (KALEI[2]) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) weitergeführt[2]. Als empirischer Zugang zu Beanspruchungserfahrungen dient dabei die Dokumentarische Methode mit ihren methodologischen Bezügen innerhalb der Praxeologischen Wissenssoziologie; das Datenmaterial stellen Gruppendiskussionen mit Studierenden des Lehramts dar, innerhalb derer sich antizipierte und selbst erlebte berufsbezogene Beanspruchungen dokumentieren (Kap. 4 und 5). Der Beitrag diskutiert abschließend (offene) Fragen der Beanspruchung im Studium hinsichtlich von Implikationen für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen (Kap. 6).

2 Aktuelle Entwicklungen im Forschungsstand zur Beanspruchung von (angehenden) Lehrpersonen

Betrachtet man den Forschungsstand zur Beanspruchung von (angehenden) Lehrpersonen, ist zunächst zu erkennen, dass der Themenkomplex unabhängig vom jeweils erkenntnisleitenden Zugang häufig negativ konnotiert ist: „Während sich Belastung auf eine auf die Person einwirkende Anforderung der Arbeitsumwelt bezieht, für deren Bewältigung sie ein gewisses Maß an Anstrengung aufbringen muss (z. B. komplexe Tätigkeiten oder Konflikte), bezieht sich die empfundene Beanspruchung auf die mögliche negative Folge dieser Belastung, welche die Gesundheit und das Wohlbefinden einer Person einschränken kann" (Dicke & Waldeyer, 2020, S. 833). Dicke und Waldeyer (2020) fassen in diesem breit rezipierten Beitrag zu ‚Belastung und Beanspruchung' im ‚Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung' (Cramer et al., 2020) den leitenden Tenor des Diskurses zusammen: Beanspruchung führt bei Lehrpersonen in den meisten Fällen oder auch unweigerlich zu einer Verringerung von Ressourcen und Unzufriedenheit im Beruf. Ein Hinweis auf mögliche positive Beanspruchungsfolgen bleibt aus (ähnlich resümieren auch Klusmann & Philipp, 2014).

---

[2] Das Projekt KALEI[2] wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1618 gefördert.

In diesem Tenor werden mittlerweile allerdings Zwischentöne erkennbar. Statt danach zu fragen, welche Ursachen einer Beanspruchung von Lehrpersonen vorausgehen und welche negativen Folgen damit verbunden sind, findet ein Perspektivwechsel statt: Beanspruchung gerät auch als eine zentrale Voraussetzung für die Professionalisierung in der Berufsbiografie von Lehrpersonen in den Blick (Keller-Schneider 2009, 2017; Rothland & Klusmann, 2016). Positive Beanspruchungsfolgen, die aus der Auseinandersetzung mit schulischen oder beruflichen Anforderungen resultieren, erhalten damit einen neuartigen Stellenwert in der Entwicklung zur bzw. als Lehrperson.

Dieses professionstheoretische Verständnis, häufig mit dem sog. (berufs-)biografischen Professionsansatz in Verbindung gebracht (Wittek & Jacob, 2020), ermöglicht einen weiterführenden Zugang zum Phänomen der Beanspruchung: Empirisch zugängliche spezifische Bearbeitungsweisen von (angehenden) Lehrpersonen deuten darauf hin, inwiefern sich stellende berufliche Anforderungen aktiv angenommen werden und damit ein Entwicklungspotenzial in der Professionalisierung entfalten. Es zeigt sich auch, inwiefern eine Bearbeitung eher vermieden wird und damit mögliche Entwicklungsschritte ausbleiben (Keller-Schneider, 2017; Keller-Schneider, Arslan-Ulas & Hericks, 2021). Beanspruchung wird in diesem Sinne als – positiv oder negativ konnotierte – Auswirkung von Belastungen verstanden, die angesichts des individuellen Ressourcenpools in unterschiedlicher Intensität von den Akteur*innen verarbeitet, bewertet bzw. redefiniert wird (Keller-Schneider, 2009; Rothland & Klusmann, 2016; Cramer et al., 2018). Insbesondere da der Lehrer*innenberuf durch die stete Auseinandersetzung mit sich immer wieder neu stellenden, fallsituierten Situationen gekennzeichnet ist, erscheint eine solche diachrone Perspektive auf Veränderung, Dynamik und Entwicklung ertragreich (Keller-Schneider, 2021). An dieses heuristische Verständnis des Untersuchungsgegenstandes anschließend wird in diesem Beitrag der Begriff der Beanspruchung als Medium der Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen, und damit nicht als status quo, sondern als dynamisierender Prozess der beruflichen Entwicklung betrachtet.

Neben dieser Entwicklungsperspektive lässt sich im Überblick des Forschungsstands zweitens erkennen, dass das Phänomen der Beanspruchung zunehmend innerhalb eines Wechselspiels zwischen den sich durch die Konstitution des Berufs stellenden Anforderungen und einer Bearbeitung dieser Anforderungen durch die Lehrpersonen untersucht wird. Zentral erweisen sich dabei das „Entwicklungsmodell pädagogischer Professionalität“ (Keller-Schneider, 2010) oder auch das „integrative Rahmenmodell“ zu Belastungen, Ressourcen und Folgen der Lehrer*innenbeanspruchung (Cramer et al., 2018). Im Unterschied zu früheren Rahmenmodellen (u. a. Böhm-Kaspar, 2004; Rudow, 1994) wird dabei auch die enge Relation zwischen Belastung und Beanspruchung betont. Wahrgenommene Beanspruchungen werden

empirisch als – berufliche oder private – Erlebnisse und Erfahrungen fassbar, die milieugebunden die individuelle wie auch kollektive Professionalisierung beeinflussen können: D. h. die individuelle „Widerspiegelung" (Rudow, 1994, S. 88) der jeweils wahrgenommenen Beanspruchung wird immer auch als kollektiv dimensioniert verhandelt.

Neben diesen Perspektivverschiebungen lassen sich systematisierend zwei Desiderate im Forschungsstand ausmachen: Zum einen beruht die empirische Forschung zumeist auf Untersuchungen, deren Samples vornehmlich berufserfahrene Lehrpersonen zu einem Erhebungszeitpunkt fokussieren (im Überblick Braun, 2017; Sandmeier, Kunz Heim, Windlin & Krause, 2017). Allerdings legen Hinweise auf phasenspezifische Unterschiede in der Wahrnehmung von Berufsanforderungen nahe, hier stärker zu differenzieren und bspw. auch die Phase des Lehramtsstudiums oder des Berufseinstiegs intensiver zu untersuchen (Keller-Schneider, 2009). Zum anderen fokussieren die Studien bisher vornehmlich auf Überzeugungen der Befragten über die Ursachen für ihre individuelle Beanspruchung. Diese Überzeugungen liegen dabei auf einer explizierbaren Erfahrungsebene der Beanspruchung und folgen damit einer propositionalen Logik sozialen Agierens (Bohnsack, 2014). Die Untersuchung latenter Wissensstrukturen der (angehenden) Lehrpersonen scheint jedoch aufschlussreich, um das Phänomen der „Widerspiegelung" (Rudow, 1994, S. 88, s. o.) breiter zu ergründen. So wäre davon auszugehen, dass (angehende) Lehrpersonen gewisse Beanspruchungserfahrungen nicht explizieren können, diese sich aber in ihrem habitualisierten Handeln dokumentieren (erste empirische Hinweise bietet Hinzke, 2020). Dem letztgenannten Desiderat widmet sich dieser Beitrag ausführlicher, um eine gegenstandstheoretische Klärung verbunden mit der Frage der empirischen Zugänglichkeit voranzutreiben.

3 Beanspruchung von (angehenden) Lehrpersonen aus strukturtheoretischer Perspektive

Folgt man der gegenstandstheoretischen Annahme, dass die Bearbeitungsweisen wahrgenommener Beanspruchungen darauf hindeuten, inwiefern sich stellende berufliche Anforderungen aktiv angenommen werden und damit ein Entwicklungspotenzial in der Professionalisierung entfalten, oder inwiefern eine Bearbeitung eher vermieden wird und damit mögliche Entwicklungsschritte ausbleiben, dann lässt sich dies rückbinden an strukturtheoretische Überlegungen zur Erzeugung des Neuen durch berufliche Prozesse der Krisenbewältigung (Oevermann, 1996). Ausgangspunkt ist dabei das Verständnis der Krise als Normalfall der beruflichen Praxis von Lehrpersonen (ebd.). Erlebte Irritationen der eigenen Handlungsroutine werden in dieser professionstheoretischen Perspektivierung habitusspezifisch gedeutet und können entsprechend zu unterschiedlichem Potenzial professionalisierten Handelns

führen. Professionalisiertes Handeln findet damit seinen Begründungszusammenhang innerhalb des Komplexes der systematischen Erneuerung durch die Krisenbewältigung (Kramer, 2013).

Berufsbezogene Krisen entstehen in Folge der Begegnung mit einer irritierenden Größe. Irritationen kennzeichnen solche Handlungs- oder Interaktionssituationen, in denen die bisherigen Erfahrungen keine hinreichenden Orientierungspunkte mehr liefern, um wie gewohnt zu handeln. Irritationen stehen somit am Anfang eines Erfahrungsprozesses: Durch die Irritation gerät eine eingespielte Wechselwirkung zwischen Außen- und Innenwelt ins Schwanken, was krisenhafte Verstehensprozesse auszulösen vermag (Combe & Gebhard, 2012). Ebenso wie der Begriff der Beanspruchung ist der Begriff der Krise dabei jedoch keineswegs einseitig als negativ zu betrachten. Vielmehr zeigt sich entlang eines ‚entdramatisierten' Krisenbegriffs (vgl. Hericks, 2006, S. 79ff.), dass Krisen (lediglich) darauf verweisen, dass (noch) keine tragfähigen Routinen bzw. Ressourcen zur praktischen Bewältigung und/oder gedanklichen Einordnung einer Situation vorliegen. Sie können als Momente der „Entselbstverständlichung" (Combe & Gebhard, 2012, S. 89) oder „Diskontinuitätserfahrung" (Hinzke, 2018, S. 9) gefasst werden. Bezogen auf die Phase des Lehramtsstudiums lässt sich festhalten, dass hier nicht Routinen der beruflichen Praxis an sich in die Krise geraten, sondern ggf. eine Diskrepanz zwischen Normen des Studiums und antizipierter/oder noch nicht zu antizipierender Praxis als krisenhaft wahrgenommen wird.

Demzufolge lassen sich berufsbezogene Anforderungssituationen, die (angehende) Lehrpersonen als nicht reibungslos, sondern widerständig und damit irritierend erleben und die zudem als subjektiv relevant erscheinen, in ihrer Verarbeitung als Erfahrungen von Krisen und Beanspruchung deuten. Für die Genese und Dynamik von Professionalisierung ist es folglich entscheidend, inwiefern es den (angehenden) Lehrpersonen gelingt, eine Beanspruchung im Sinne einer professionell bearbeitbaren Krise zu transformieren.

Hinsichtlich einer empirischen Rekonstruktion dieser latenten Erfahrensprozesse wird sich aus strukturtheoretischer Perspektive auf das Konzept des Habitus im Sinne von Bourdieu (1993) bezogen. Der Habitus, verstanden als generatives Erzeugungsprinzip von Handlungspraxis weist mit seiner Inkorporierung der Existenzbedingungen (Kramer, 2013) dabei immer auf die enge Relation von kollektiven, milieugebundenen und individuellen Erfahrungen hin. Strukturtheoretisch ließe sich davon sprechen, dass beanspruchende bzw. krisenhafte Erfahrungen je nach Habituskonstellation ein Enaktierungspotenzial aufweisen (oder auch nicht). Das Enaktierungspotenzial einer je spezifischen berufsbezogenen Habituskonstellation deutet auf die Möglichkeit hin, inwiefern sich habituell geprägte Orientierungen auch

gegen wahrgenommene Widerstände umsetzen lassen, d. h. das Handeln strukturieren und damit handlungsleitend werden (ebd.; Bohnsack, 2014). Empirisch ließe sich demzufolge je nach spezifischem Enaktierungspotenzial erkennen, inwiefern (angehende) Lehrpersonen berufsbezogene Anforderungssituationen als beanspruchend erleben, inwiefern die Möglichkeit einer handlungspraktischen Umsetzung der habituellen Bearbeitungsmodi auf potenzielle Lösungen wahrgenommener Krisen hindeutet. Ein empirischer Zugang zu diesen latenten Erfahrungsprozessen wird im Folgenden entlang der Dokumentarischen Methode (ebd.) ergründet.

4 Rahmung des Forschungsdesigns

Seinen empirischen Bezugspunkt hat der Beitrag in der Wissenschaftlichen Begleitstudie des Projekts KALEI[2] an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU). Im Rahmen der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung' zielt das Projekt darauf ab, Lehrende und Studierende der MLU dabei zu unterstützen, sich mit Heterogenität und damit verbundener Ungleichheit im Kontext von Schule differenziert auseinanderzusetzen und Gestaltungsmöglichkeiten der (eigenen) unterrichtlichen Praxis zu reflektieren. Um die damit verbundenen professionalisierungsrelevanten Anliegen zu untersuchen, entstand ein Mixed-Method-Design für die formative Begleitstudie. Neben qualitativ-rekonstruktiven Analysen längsschnittlich angelegter (berufs-)biografischer Einzelinterviews sowie Videografien von Seminarinteraktionen und Gruppendiskussionen mit Studierenden sowie Lehrenden des Lehramts beinhaltet dies auch quantitativ ausgerichtete Analysen standardisierter Befragungen von Studierenden des Lehramts im Längsschnitt.

Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf Befunde, die entlang von vier Gruppendiskussionen mit jeweils zwei bis fünf Studierenden generiert wurden. Entlang dieses Datensatzes zeigt sich insbesondere, inwiefern eine Rekonstruktion individuellen und auch kollektiven Erlebens von Beanspruchung Hinweise auf Dynamiken in der Professionalisierung angehender Lehrpersonen ergibt. Da es sich um Lehramtsstudierende handelt, stehen berufsbezogene Erfahrungen im Zentrum, die aus der Auseinandersetzung mit antizipierten sowie selbst erlebten schulischen Anforderungen resultieren. Die Erhebungssituation der Gruppendiskussion war deshalb thematisch und erzählgenerierend derart ausgelegt, dass ein Raum eröffnet wurde, innerhalb dessen Beanspruchungserfahrungen zum Ausdruck gebracht werden konnten. Dafür waren die Impulse der Gespräche so offen formuliert, dass die Studierenden sich entlang eigener Relevanzsetzungen über berufsbezogene Erfahrungen in ihrem Studium (wie z. B. im Rahmen von Schulpraktika) austauschen konnten.

Die Studierenden waren zum Zeitpunkt der Erhebung alle mindestens im dritten Semester ihres Studiums und hinsichtlich möglicher Auswahlkriterien (Alter, Ge-

schlecht, Fächerkombination o. ä.) zufällig zusammengesetzt, da keine deduktiv angelegten Analysekategorien leitend waren. Die Gruppen kannten sich aus einem bildungswissenschaftlichen Seminar, innerhalb dessen sie zur freiwilligen Teilnahme an den Gruppendiskussionen angesprochen wurden.

Die zugrundeliegenden Rekonstruktionen basieren auf den bekannten Analyseschritten der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014): Während die formulierende Interpretation zunächst den thematischen Gehalt zum Untersuchungsgegenstand erschließt, ermöglicht der zweite Analyseschritt – die reflektierende Interpretation – einen differenzierten Zugang zu explizierbaren Erfahrungen im Sinne kommunikativer, theoretischer Wissensbestände, sowie zu unbewussten, impliziten Erfahrungen im Sinne konjunktiver, atheoretischer Wissensbestände. Fallinterne und fallübergreifende Vergleiche offenbaren, an welchen positiven Horizonten sich die Befragten auf der Ebene sog. Orientierungsschemata (propositionale Logik) und der Ebene sog. Orientierungsrahmen (performative Logik) ausrichten und von welchen negativen Horizonten sie sich ggf. abgrenzen (ebd.). Dabei zeigt sich, dass sich die rekonstruierten Beanspruchungsmodi nicht jeweils bezogen auf die Gruppendiskussionen insgesamt dokumentieren, sondern jeweils Studierende aus verschiedenen Gruppendiskussionen die gleichen Beanspruchungsmodi aufweisen. Die kollektiven Erfahrungsaufschichtungen der Beanspruchungsmodi sind also relational querliegend zu den befragten Gruppen und werden entsprechend auch so dargestellt. Die hier zum Nachvollzug der Rekonstruktionen ausgewählten Sequenzen entstammen somit teilweise derselben Gruppendiskussion und dokumentieren die Beanspruchungsmodi kontrastierend. Allerdings erheben die hier präsentierten Befunde nicht den Anspruch einer Typologie im umfassenden Sinne (Bohnsack, 2017), da weiterführende Analysen noch ausstehen.

5 Empirische Hinweise zur Beanspruchung im Lehramtsstudium

Die Rekonstruktion zum Untersuchungsgegenstand der Beanspruchung im Lehramtsstudium zeigt als zentralen Befund drei kontrastierende Beanspruchungsmodi, die entlang von exemplarischen Sequenzen entfaltet werden. Für den Vergleich werden dabei solche Sequenzen präsentiert, in denen die Studierenden im Verlauf der Gruppendiskussion berufsbezogene Erfahrungen im Rahmen von Schulpraktika verhandeln.

Beanspruchungsmodus 1: Beanspruchung als erkenntnisgenerierender Prozess

Im Verlauf des Gesprächs über Schulpraktika ist es für S14 zunächst auch Anlass, um sich in die antizipierte Rolle als Lehrperson zu versetzen. Eigene Unzulänglichkeiten sind dabei Ausgangspunkt, um den eigenen Entwicklungsprozess nachzuzeichnen:

S14: „was mir das habe ich ja vorhin schon kurz angedeutet fehlt ist ‚wie (.) setze ich das tatsächlich bei einem Problem um' (fragend) (.) vor den vor das ich gerade gestellt werde wenn ich nicht unbedingt den Anspruch an mich habe oder wenn ich den Anspruch an mich habe nicht immer (.) so eine Standardlösung ähm anzubieten sowas was vielleicht verhältnismäßig einfach ist zu sagen ja dafür gibt es jetzt einen Spezialisten (.) oder so an der Schule vielleicht einen Vertrauenslehrer oder so (.) wendet euch doch mal an den und das einfach so abzuschieben sondern wenn ich wirklich selber eine kreative Lösung äh finden will (.) in meinem eigenen Unterricht mit den Schülern gemeinsam (.) da fehlt mir bisher noch so ein bisschen (2) die Idee oder d- (.) der Glaube da an mich selbst dass ich das auf jeden Fall umsetzen kann" (GD_S4: 1230-1240)

S14 bearbeitet hier antizipierte ‚Probleme' der beruflichen Tätigkeit hinsichtlich von eigenen Bewältigungsstrategien. Es dokumentiert sich ein eher sorgenvoller Blick auf die zukünftigen Aufgaben. Dass S14 etwas ‚fehle', scheint dabei geleitet von einer Orientierung an der eigenen Problemlösefähigkeit. Die Unzufriedenheit speist sich aus einem wahrgenommenen Mangel des Handlungsrepertoires: Zwar gehören ‚Standardlösungen' dazu, doch besteht die Annahme, dass dieses für ‚kreative Lösungen' nicht reiche. Der Entwurf des eigenen Unterrichts stellt den Vergleichshorizont dar: Dieser konstituiert sich in der Erwartung, „mit den Schüler*innen gemeinsam" Probleme zu lösen. S14 sieht sich also nicht als alleinig verantwortliche Instanz. Die „Standardlösung" und der Einbezug externer Akteur*innen scheinen als negativer Horizont auf; die kollektive, „kreative Lösung" bildet den positiven Horizont, der aber (noch) nicht von S14 realisiert werden kann.

Das zunächst relevante „Problem" der Umsetzung mündet in einer „noch" nicht ausgereiften Expertise. S14 markiert ‚den Glauben an sich selbst' als notwendigen Aspekt, um das zuvor aufgeworfene „Problem" der Umsetzung bewältigen zu können. Hierbei entwirft sich S14 als Student*in in Entwicklung (in gewisser Weise als Lernende*r). Die Einschätzung der Realisierungsmöglichkeit des eigenen Anspruchs (dessen Enaktierung) ist dabei ambivalent. Kurz darauf verdeutlich S14 dies entlang von weiteren berufsbezogenen Erfahrungen:

S14: „okay vielleicht mal die (.) die Praktika also (.) ich hatte das ja schon gesagt beim Orientierungspraktikum habe ich mich so ein bisschen verloren gefühlt (.) […] beim [Name außerschulisches Praktikum] fand ich es schon eher so dass ich da auch selber aktiv werden konnte (.) das hat mir (1) zugesagt weil ich da auch selber schon ein bisschen Erfahrung hatte vorher […] (1) in Physik habe wir schon so (.) Experimente durchgenommen (.) das ist was das hat mir sehr gut gefallen da wurden immer so zehnminütige Unterrichtssequenzen vorbereitet von uns (.) und wurden dann vor unseren Kommilitonen und unserem Dozenten vorgeführt (.) und das wurde dann ähm gefilmt und im Nachhinein reflektiert sowohl von unseren Kommilitonen als auch vom Dozenten als auch von uns selbst

> am Ende noch einmal eine Reflexion dazu was ist mir aufgefallen was geht noch besser und so weiter (.) das hat wirklich sehr gut geklappt da (.) hat so dieser Schritt (.) ähm (.) finde ich sehr tat sehr gut einfach mal ich bin jetzt eine Lehrperson und ich k- habe aber die Möglichkeit das erst mal in einem geschützten Raum (.) zu erproben vor allem mit Experimenten das ist ja immer noch so ein (.) Risikofaktor verhältnismäßig ähm zu vielleicht anderen Fächern (.) und (.) ja da auch dann die Rückmeldung zu bekommen sich vielleicht auch mal selbst zu sehen wie häufig hat man denn dazu die Chance (.) selbst zu sehen was man da tut (.)" (GD_S_4: 1289-1309)

Es deutet sich hier die Rückschau auf eine eigene Entwicklung an, deren Ausgangspunkt mit einem Gefühl von ‚Verlorensein' verbunden ist. Als Vergleichspunkte werden Stationen aus schulpraktischen Einheiten aus dem Studium genannt, die retrospektiv so gedeutet werden, dass eigenes Handeln positiv in Form von ‚Aktivwerden' resultierte.

Als Irritation zeigt sich zu Beginn des Studiums der wahrgenommene Mangel an Erfahrungswissen in der Metaphorik des ‚Verlorenseins'. Dieser Eindruck, nicht mehr zu wissen, wohin man gehört oder wo man steht, deutet eine Unterbrechung der eigenen Routine an. Im Verlauf des Studiums scheint die anfängliche Krise dann durch anschlussfähige Erfahrungen in weiteren Schulpraktika anders bearbeitbar zu sein. S14 berichtet dazu von Unterrichtsnachbesprechungen auf Grundlage von Videografien. Diese wurden im „Nachhinein reflektiert", was S14 ‚sehr gut tat'. Im Kontrast zur antizipierten Handlungspraxis der Schule habe es einen „geschützten Raum" für die eigenen Handlungsversuche gegeben. Universität wird damit als Schonraum entworfen, der spezifische Belastungen (hier: die Ungewissheit über die Berufsausübung, zu der man noch keine hinreichende Praxis hat) auffangen und Entwicklungsmöglichkeiten bieten kann. So konnte auch der „Risikofaktor" des realen schulischen Unterrichtssettings (des Experiments) minimiert und durch die begleitenden Rückmeldungen das eigene Handeln betrachtet werden.

Es zeigt sich im Sprechen der Studierenden, bei denen sich dieser Beanspruchungsmodus offenbart, eine durch immer wiederkehrende krisenhafte Erfahrungen angebahnte Entwicklung, die durch das Sich-Einlassen auf studienbezogene bzw. berufsbezogene Herausforderungen gekennzeichnet ist. Der Wechsel zwischen irritierenden Situationen und der eigenen Erfahrung des zunehmenden Gelingens scheint zu neuer Erkenntnis zu führen. Der hier zugrundeliegende Beanspruchungsmodus ist damit verbunden, dass eigenes antizipiertes Handeln zwar problematisiert, aber zugleich mit konstruktiven Handlungsansätzen verbunden wird. Das Sich-Einlassen auf Herausforderungen entfaltet dabei ein Enaktierungspotenzial und deutet den Ausgang einer krisenhaften Erfahrung mit neuem Erfahrungswissen an: Die Beanspruchung erhält damit einen Stellenwert als erkenntnisgenerierender Prozess.

Beanspruchungsmodus 2: Beanspruchung als ambivalenter und widerständiger Prozess mit ungewissem Ausgang

Im Kontrast zum ersten Beanspruchungsmodus stehen exemplarisch krisenhafte Erfahrungen von S5 zu Erfahrungen in Schulpraktika und anschließenden Rückmeldungen in einer Nachbesprechung einer videografierten Unterrichtsstunde:

S5: „sehe ich generell auch problematisch dass sowas (ja zensiert) wird bei uns zum Beispiel in Englisch die @allererste Stunde@ die wir jemals halten neunzig Minuten (.) wird gefilmt was ich gut finde jetzt im Nachhinein hab ich am Anfang auch gedacht um Gottes Willen (.) ich hab noch nie vor einer Klasse irgendwie Englisch unterrichtet @(also) werde ich jetzt aufgenommen@ super (.) und das wird (.) bewertet […] (.) wo ich so denke ‚wieso kann so einen Druck aufbauen' (fragend) also ich ich verstehe das eben nicht das ist meine Ausprobierstunde eigentlich da wird wahrscheinlich vieles schieflaufen (.) und ich verstehe nicht wie man das irgendwie als Note nehmen kann man kann ja danach den ausführlichen Unterrichtsentwurf meinetwegen zensieren aber ich finde eben diese Stunde an sich (.) sollte erst mal ein Testlauf sein […] und ich finde nicht dass man Studenten da irgendwie so unter Druck setzen sollte und (.) […] und deshalb also es äh fließt dann mit mehreren Sachen zusammen aber ich fand=es trotzdem irgendwie (.) nicht angemessen das mit der Kamera im Nachhinein sehr gut weil ich das schon wichtig finde sich auch selber mal (.) von außen zu betrachten und zu gucken wie (.) verhält man sich eigentlich weil man nimmt das ja anders wahr" (GD_S_1: 717-733)

Im Sprechen von S5 dokumentiert sich eine Beanspruchung in Form eines externen ‚Drucks', der durch die bewertete Rückmeldesituation entsteht. Ähnlich wie bei S14 reproduziert sich eine Vorstellung eines ‚Testlaufs' in einem ‚geschützten Raum' für diesen Unterrichtsversuch. Eigenen Unterricht ‚ausprobieren', ‚testen' und dabei auch scheitern zu können, scheint als Chance der leitende Anspruch zu sein. Sowohl für S5 als auch für S14 stellt die Besprechung im Nachgang einen wertvollen Entwicklungsimpuls dar. Dass dies im „Nachhinein" auch so verbalisiert werden kann, setzt ein Vorhinein (prozesshaft) voraus, in welchem das Verständnis der Nachbesprechung anders empfunden wurde, als im Nachgang. Resümierend wird die Nachbesprechung zwar als „sehr gut" betrachtet, da sie relevant für eine Introspektive gewesen sei, eine Elaboration von sich anschließenden Erkenntnissen bleibt jedoch aus.

So verhandelt S5 im Kontrast zu S14 im Nachdenken über die zukünftige Berufstätigkeit keine bereits wahrgenommene Entwicklung im Studium. Vielmehr zeigt sich entlang eines noch ungewissen Ausgangs der angebahnten Irritation:

S5: „wobei ich finde das was du jetzt gesagt hast zum Beispiel mit ja Diagnostik und so weiter dass man vielleicht zum Beispiel die Lese-Rechtschreib-Schwäche oder sowas erkennt (.) ist eher wieder ein ganz anderer Punkt und ich finde das ist ja auch nicht zu

> unterschätzen ne (fragend) (.) also […] (.) ich finde zum Beispiel auch dass man da nicht wirklich drauf vorbereitet wird und dann eben auch wieder immer nur gesagt wird ja wir müssen (.) individuell arbeiten differenzieren und so weiter das sind so Schlagworte die hat man nun verinnerlicht aber (.) wie genau mach ich das dann zum Beispiel also was (.) äh genau verstehe ich darunter wenn ich jetzt ein Arbeitsblatt entwerfe (.) wie kann ich das dann zum Beispiel machen dass ich irgendwie da jedem Schüler gerecht werde oder wie=gehe ich damit um wenn jemand zum Beispiel jemand mehr Zeit braucht (.) für einen Test beispielsweise ‚ja' (fragend) und ich gebe dem dann mehr Zeit weil der eben zum Beispiel (.) lange braucht zum Schreiben aber eigentlich weiß er es (.) ‚wie mach ich sowas transparent für den Rest der Klasse dass die nicht sauer sind sagen das ist unfair oder so' (imitierend, fragend) also so ganz viel sowas bürgt ja wenn man jeden individuell behandelt (.) sehr viel Konfliktpotential auch und ich finde genau da müsste auch wieder irgendwas (.) an Vorbereitungen passieren" (GD_S_1: 1126-1143)

S5 elaboriert den in der Gruppendiskussion entworfenen Orientierungsgehalt der lernentwicklungsbezogenen „Diagnostik". Homolog zu den Erfahrungen im Schulpraktikum zuvor ist der Orientierungsgehalt durch einen Wunsch nach ‚Vorbereitung' durch das Studium gerahmt, das individuelle Lernen der Schüler*innen nicht nur ‚schlagwortartig verinnerlicht' zu haben, sondern auch begleiten zu können. Neben dem (theoretisierten) Wissen um Individualisierung steht also zunächst unverbunden ein Streben hin zur praktischen Umsetzung. Allerdings findet sich hier kein Hinweis auf eine (antizipierte) Enaktierung, S5 verharrt bei der Frage der Umsetzung („wie mach ich das dann", „wie=gehe ich damit um", „wie mach ich sowas transparent"). S5 entwickelt zwar mögliche individualisierte Handlungsstrategien („gebe dem dann mehr Zeit"), sieht sich aber zugleich dem Klassenkollektiv verpflichtet („dass die nicht sauer sind"). Individualisierung erhält die Rahmung eines „Konfliktpotentials", welches wiederum durch „Vorbereitungen" im Studium bearbeitet werden könnte. Der antinomische Entwicklungsgehalt, sich als (angehende) Lehrperson stets zwischen der Individualität und Kollektivität der Schüler*innen bewegen zu müssen und die damit verbundenen Anforderungen nicht einseitig auflösen zu können, wird von S5 nicht erkannt. Vielmehr scheint für S5 das inhärente Spannungsgefüge zum einen durch „Vorbereitungen" auflösbar, zum anderen adressiert S5 dafür nicht sich selbst, sondern das Studium als verantwortlich. S5 lässt sich somit zwar durch die Frage des Transfers von berufsbezogenen Wissensgehalten beanspruchen, die eigenen (bisherigen) routinehaften Antworten scheinen aber keine angemessene Handlungsweise im Umgang mit den beruflichen Anforderungen zu ermöglichen. Eine Krise ist somit erkennbar, aber deren Ausgang (noch) ungewiss.

Im Sprechen der Studierenden, bei denen sich dieser Beanspruchungsmodus zeigt, dokumentiert sich ein fragender, unsicherer Modus über den jeweiligen Gegenstand

des Lehramtsstudiums. Ein Einlassen auf studienbezogene bzw. berufsbezogene Herausforderungen ist durchaus erkennbar. Allerdings deutet sich wenig Entwicklungspotenzial durch eigene Erkenntnis oder auch die Bewältigung von Krisen an. Der hier zugrundeliegende Beanspruchungsmodus scheint damit verbunden, dass eigenes antizipiertes Handeln weniger in der eigenen Verantwortung verortet wird und deshalb mögliche Enaktierungspotenziale nicht vollkommen ihr Potenzial entfalten. Beanspruchung lässt sich bei diesen Studierenden insgesamt als ambivalenter und widerständiger Prozess mit ungewissem Ausgang kennzeichnen.

Beanspruchungsmodus 3: Ausbleibende Beanspruchung angesichts eines Modus des Ausweichens vor Anforderungen

Der dritte rekonstruierte Beanspruchungsmodus zeichnet sich im Kontrast zu den zwei Vorherigen durch ein Ausbleiben von Beanspruchung aus. Exemplarisch berichtet S2 im Nachgang an ein Schulpraktikum von einer Fallarbeit, die gemeinsam mit anderen Studierenden gestaltet wurde:

> S2: „ja das sind auch (in den) (.) ähm (.) wurdest dann in diese Gruppenarbeiten reingesteckt da wo denn halt auch wieder ein theoretischer Input gegeben und dann ja Gruppenarbeiten ja analysiert mal (.) ich war zum Beispiel in einer Gruppe wo die zwei Hanseln (.) es nicht verstanden haben (.) diese Theorie dahinter und (2) da kannst du dich halt als alleiniger nicht durchsetzen und (.) haben die beiden dieses (.) Zeug gemacht und dann war es am Ende auch wieder falsch und dann wurde aber auch nicht wirklich gesagt (1) also (.) wieder dieses dieses Feedback geben (.) wieder (.) äh diese diese Thi- Theorie ran- (.) äh ranreichen und und ähm (.) ‚guckt mal so müsst ihr da ran gehen' (imitierend) (1) ich fand das Fallseminar für mich irgendwie nicht wertvoll also ich war dann froh dass ich ähm (1) meinen meinen Beleg da geschrieben hab (.) mein mein Exposé da und gut (1) und war dann auch froh dass ich es jetzt bestanden hab nach (.) zwei Semestern warten dass es bestanden ist 'ja' (fragend)" (GD_S_1: 1230-1242)

S2 rahmt die Erfahrung der Fallarbeit als ein passiv den Anforderungen des Studiums ausgesetztes Abarbeiten von Aufgaben. Dabei scheint sich S2 anderen Studierenden durchaus überlegen, so werden Gruppenmitglieder abschätzig als „Hanseln" bezeichnet, die „es" oder die „Theorie dahinter" nicht verstanden hätten. Statt sich darüber auszutauschen oder eine leitende Rolle in der Gruppenarbeit einzunehmen, expliziert S2 die eigene Reaktion als ein ‚Sich-nicht-Durchsetzen'. Die Gruppenarbeit entfaltet für S2 also kein Potenzial, sich von dem Interaktionsgeschehen beanspruchen zu lassen. Vielmehr wird auf die mangelnde Leistung der Mitglieder und des Produkts verwiesen.

Ähnlich wie bei S5 zuvor wird die Verantwortung dabei nicht bei sich selbst gesucht, sondern die Seminarleitung als die Instanz adressiert, die über Richtig/Falsch entscheidet und über den korrekten Handlungsweg informieren soll. Die eigene Orientierung an etwas Richtigem, Rezeptartigem entfaltet jedoch im konkreten Seminarsetting kein Enaktierungspotenzial, da die Unterstützung der Seminarleitung ausbleibt. Was professionstheoretisch aus Sicht des Lehramtsstudiums zielorientiert erscheint (den Studierenden keine unterkomplexen Antworten liefern), verhindert bei S2 ein mögliches Entwicklungspotenzial. So wird die potenzielle Beanspruchung der Fallarbeit bewältigt, indem S2 den „Beleg da geschrieben [hat]". Die mögliche Gelingenserfahrung (‚ich war froh') bezieht sich allerdings nicht auf eine inhaltliche Erkenntnis, sondern auf das Bestehen der Leistungsanforderung.

Im Sprechen der Studierenden, bei denen sich dieser Beanspruchungsmodus zeigt, dokumentiert sich ein den Anforderungen des Lehramtsstudiums ausweichender modus operandi. Anforderungen werden umgedeutet, allenfalls pflichtbewusst im Sinne der Qualifikation als ‚Studierendenjob' wahrgenommen. Ein Einlassen auf studienbezogene bzw. berufsbezogene Herausforderungen ist kaum erkennbar. Ebenso wie beim zweiten Beanspruchungsmodus findet sich eine Rahmung über eine Fremdbestimmtheit des Studiums wie auch die externe Adressierung von Verantwortung für die eigenen Erkenntnisse. Mögliche Enaktierungspotenziale bleiben angesichts der erlebten Widerständigkeit bzw. Nicht-Passung des Studiums zu den eigenen Orientierungen aus. Eine Beanspruchung ist bei diesen Studierenden insgesamt eher nicht zu erkennen bzw. es wird dieser ausgewichen.

6 Ausblick

Die empirischen Hinweise zu den drei rekonstruierten Beanspruchungsmodi zeigen, inwiefern wahrgenommene Beanspruchungserfahrungen mit dem berufsbezogenen Orientierungswissen von Lehramtsstudierenden verwoben sind und inwiefern im Zugang und Ausgang wahrgenommener berufsbezogener Krisen eine Professionalisierung (eher) gelingt. Damit erschließt sich auf Grundlage der latenten Wissensstrukturen der Befragten eine mögliche Beanspruchung als Medium, das Implikationen für die individuelle Professionalisierung angehender Lehrpersonen und zugleich für die Lehrer*innenbildung (hier in der Phase des Studiums) beinhaltet. Drei Aspekte scheinen für eine sich anschließende Diskussion und Theoretisierung ertragreich zu bedenken:

1) Folgt man der Annahme, dass Beanspruchung als dynamisierender Prozess der Professionalisierung zu verstehen ist, dann steht diese nicht zwingend in Relation zu negativen Belastungsfolgen, sondern erweitert den forschungsbezogenen Blick darauf, dass die Bewältigung auch mit positiven Folgen einhergehen kann (Keller-Schneider, 2010). Allerdings erwächst eine solche Erfahrung nicht von selbst und

lässt sich auch nicht als ein additives Anhäufen von Erlebnissen dem Zufall überlassen. Vielmehr wäre es im Rahmen der Lehrer*innenbildung zu bedenken, dass eben solche krisenhaften Momente in der Reibung mit situativ mitbedingten Erfordernissen entstehen, in denen die (biografisch erworbenen) Routinen an ihre Grenzen gelangen und es in der Folge dem Individuum möglich ist, sich neue Horizonte zu eröffnen (ebd.). Damit es Lehramtsstudierenden gelingen kann, sich auf eine Auseinandersetzung mit Divergenzen zu den eigenen bestehenden berufsbezogenen Orientierungen einzulassen, braucht es Gelegenheitsräume für angebahnte und begleitete Irritationen. Dafür scheinen die bisherigen Formate der Lehrer*innenbildung nicht uneingeschränkt angemessen.

2) Hingegen weisen die rekonstruierten Beanspruchungsmodi darauf hin, dass Studierende weit stärker als bisher im Diskurs um Studienangebote in ihrer Heterogenität wahrgenommen werden müssen. Entwicklungspotenziale sind nicht homogen verteilt. Die Studienangebote suggerieren jedoch weiterhin die Idee eines studentischen ‚Mittelkopfes'. Die empirischen Befunde deuten darauf hin, dass manche Studierenden den Konfrontationsbemühungen des Studiums passförmig begegnen können und (berufs-)biografische Brüche aktiv in neue Handlungsfähigkeit aufnehmen; andere scheinen Zwischenschritte in Form von Begleitung, geschützten Räumen für Scheitern und Austesten von eigenen Grenzen zu benötigen. Wieder andere lassen sich von diesen Angeboten nur schwer tangieren, weisen im Zugang auf Herausforderungen Bewältigungsstrategien auf, die aktuell mit dem Begriff des „Studierendenjobs" (Schmidt & Wittek, 2021, S. 271) empirisch fundiert werden.

3) Professionstheoretisch scheint es zudem denkbar, dass sich zumindest noch ein vierter Beanspruchungsmodus in weiterführenden Studien offenbart. Eben solche Studierende, die von (Phasen der) Erschöpfung berichten, die sogar ihr Studium abbrechen, finden sich nicht in den erhobenen Daten. Dies mag mit einer zentralen Limitation der Studie korrespondieren: Die Beteiligung an den Gruppendiskussionen stand den Studierenden frei. Es haben sich vor allem solche Studierenden beteiligt, dies legen die Daten nahe, die sich im Studium mehr oder weniger positiv verorten und keine tiefergehenden Scheiternserfahrungen aufweisen. Anschlussfähig für Implikationen der Lehrer*innenbildung wäre es, auch solche Studierenden zu begleiten, die vornehmlich negative Beanspruchungsfolgen erleben. So unterstreicht die bisherige Forschung, dass es in manchen Fällen mehr Zeit oder andere Formate der Begleitung braucht, bis sich eine positive Beanspruchung entfaltet (Rothland & Klusmann, 2016). Aufschlussreich wäre für anschließende Analysen zudem, Differenzen zwischen genuin studienbezogenen und antizipierten künftigen beruflichen Beanspruchungen deutlicher in den Blick zu nehmen. Hier deuten sich in den vorliegenden Befunden bereits Hinweise an, die durch Kontrastierungen mit anstehenden

Erhebungen in anderen Studiengängen als spezifisch für das Lehramt gekennzeichnet werden könnten.

Offen ist allerdings die Frage, inwiefern es Hochschule überhaupt leisten kann, die Beanspruchung der Lehramtsstudierenden ‚stellvertretend' zu initiieren bzw. zu lösen. Anschlüsse an die derzeit breit geführte Diskussion um den Stellenwert der ‚Reflexion' in der Lehrer*innenbildung und kritische Perspektiven auf eine (differenzierte) Veranlassung von irritierenden Momenten scheinen dabei aus professionstheoretischer Perspektive weiterführend (Wittek, te Poel, Lischka-Schmidt & Leonhard, 2022).

Literatur

Bakker, A.B. & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. Journal of Occupational Health Psychology, 22, 273–285.

Böhm-Kasper, O. (2004). Schulische Belastung und Beanspruchung. Eine Untersuchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 43). Münster: Waxmann.

Bohnsack, R. (2014). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (9. überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2017). Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.

Bourdieu, P. (1993). Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Braun, A. (2017). Erleben Lehrkräfte und Referendare berufsbezogene Belastungen anders? Berufs(phasen)-spezifische Präventionsansätze zur Gesundheitsförderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Combe, A. & Gebhard, U. (2012). Verstehen im Unterricht: Zur Rolle von Phantasie und Erfahrung. Wiesbaden: Springer VS.

Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (2020) (Hrsg.). Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Cramer, C., Friedrich, A., & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. Bildungsforschung, 15 (1), 1–23.

Dicke, T., & Waldeyer, J. (2020). Belastung und Beanspruchung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (S. 833–839). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/hblb2020-103

Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hinzke, J.-H. (2018). Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen. Eine rekonstruktive Studie zur Erfahrung von und zum Umgang mit Krisen in der Alltagspraxis von Lehrpersonen. Wiesbaden: Springer VS.

Hinzke, J.-H. (2020). Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren. Zum Potenzial einer rekonstruktiven Erschließung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, 2 (5), 16–29.

Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen? Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. Unterrichtswissenschaft, 37 (2), 145–163.

Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.

Keller-Schneider, M. (2017). Die Wahrnehmung der Bewältigung von Anforderungen durch Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase im Vergleich mit angehenden und erfahrenen Lehrpersonen. Lehrerbildung auf dem Prüfstand 10 (2), 152–173.

Keller-Schneider, M. (2021). Entwicklungsaufgaben aus entwicklungspsychologischer sowie aus stress- und ressourcentheoretischer Perspektive als Zugang zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Kosinar (Hrsg.), „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie"? Theorien und Erkenntniswege schul- und berufspraktischer Studien (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Band 5) (S. 71-87). Münster: Waxmann.

Keller-Schneider, M., Arslan-Ulas, E. & Hericks, U. (2021). Veränderungen in der Wahrnehmung von Berufsanforderungen in der Berufseinstiegsphase. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 14 (2), 358–382.

Klusmann, U. & Philipp, A. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Zum Stand der empirischen Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 1014-1022). Münster: Waxmann.

Kramer, R. -T. (2013). "Habitus(-wandel)" im Spiegel von "Krise" und "Bewährung". Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. Zeitschrift für Qualitative Forschung, 14 (1), 13–32.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe, & W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (S. 70-182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Rothland, M. & Klusmann, U. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), Beruf Lehrer/Lehrerin (S. 352–369). Münster & New York: Waxmann.

Rothland, M. (2019). Belastung, Beanspruchung und Gesundheit im Lehrerberuf. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), Handbuch Schulpädagogik (S. 631–641). Münster: Waxmann.

Rudow, B. (1994). Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit. Bern u.a.: Huber.

Sandmeier, A., Kunz Heim, D., Windlin, B. & Krause, A. (2017). Negative Beanspruchung von Schweizer Lehrpersonen. Trends von 2006 bis 2014. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 39 (1), 75–9.

Schmidt, R. & Wittek, D. (2021). Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche (S. 261-280). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wittek, D. & Jacob, C. (2020). (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), Handbuch Lehrerbildung (S. 196-203). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, UTB.

Wittek, D., te Poel, K., Lischka-Schmidt, R. & Leonhard, T. (2022). Habitusreflexion und reflexiver Habitus im diskursiven Widerstreit – grundlagentheoretische Überlegungen und empirische Annäherungsversuche. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung (S. 109-124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Verwendete Transkriptionsregeln (KALEI^2-Projekt)

(.)	Kurze Pause <1 Sek.
(1), (2) …	Pause, Angabe in Sek.
Intü- intuti-	Wortabbruch
//Ow22:hm //	Einschub von dem angegebenen Sprecher, kein eigener Redebeitrag

@herrlich@	Lachend gesprochen
@(.)@	Kurzes Auflachen
‚oder'(fragend)	Der Text in Anführungszeichen wird so gesprochen, wie angegeben.
(es geht)	Unsicherheit beim Transkript, schwer verständlich
Naja=er	Wortverschleifung

Autorin

JProf. Dr. Doris Wittek, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik
Korrespondenz an: doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de

Empirische Pädagogik
2023, 37. Jahrgang, Heft 2, S. 146-172

© Verlag Empirische Pädagogik

Manuela Keller-Schneider

Die Bedeutung von Berufsanforderungen und ihrer Bearbeitung für die Zufriedenheit im Lehrer*innenberuf

Berufe stellen Anforderungen, die auf die individuelle Person einwirken, von dieser wahrgenommen und gedeutet werden, zu Bewältigungsprozessen führen und sich in Folgen niederschlagen. Inwiefern spezifische Anforderungen des Lehrer*innenberufs, ihre Wahrnehmung sowie der Umgang damit auf die Zufriedenheit im Beruf einwirken, wird anhand von regressionsanalytisch ausgewerteten Daten einer Fragebogenerhebung mit Lehrpersonen im zweiten Berufsjahr (n = 864) untersucht. Die Ergebnisse zeigen anforderungs- und wahrnehmungs- sowie copingdifferente Effekte. Bei hoher Zufriedenheit sind die als relevant wahrgenommenen Anforderungen der adressatenbezogenen Vermittlung und der Kooperation in der Institution Schule von Bedeutung. Bezüglich des Gelingens erweisen sich die Anforderungen der Rollenfindung, der Klassenführung und der Kooperation in der Institution Schule als die Zufriedenheit unterstützend. Zudem wird deutlich, dass die als herausfordernd und beanspruchend wahrgenommenen Anforderungen der adressatenbezogenen Vermittlung ebenfalls zur Zufriedenheit im Beruf beitragen. Eine hohe Beanspruchung durch Anforderungen der Rollenfindung, der Klassenführung und der Kooperation in und mit der Institution reduzieren diese. Aus den Befunden geht hervor, dass sowohl an der Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen als auch an der Art und Weise ihrer Bewältigung angesetzt werden kann, um die Zufriedenheit im Beruf zu stärken.

Schlagwörter: Anforderungen – Beanspruchung – positive Beanspruchungsfolgen – Wahrnehmung – Zufriedenheit im Beruf

Effects of job requirements and their dealing on job satisfaction of teachers

Professional requirements, reflected and perceived by the individual, lead to coping processes and consequences. The extent to which specific requirements of the teaching profession, their perception and dealing with affect job satisfaction of teachers is examined in this paper by regression analyzes, based on a survey with teachers in their second year of work (n = 864). Results show different effects related to the requirements, their perception as well as their coping. Based on a high level of satisfaction, the perceived relevance of requirements of student-related teaching and cooperation with other professionals within the institution, impact satisfaction. Related to the experience of success, other requirements (role as a teacher, classroom management and cooperation within the institution) are supportive for satisfaction. In addition, the requirement of student-related teaching, perceived as challenging and demanding, contributes to work satisfaction as well. However, a high level of stress due to the demands of role, classroom management and cooperation within school reduce job satisfaction. The findings show that the perception of requirements as well as the way of coping with them can be focused on to foster job satisfaction.

Keywords: coping – perception – positive consequences – requirements – satisfaction – stress

1 Einleitung

Lehrpersonen sind gefordert, sich mit den sich wandelnden Anforderungen auseinanderzusetzen (Terhart, 2011). Der Beruf stellt Herausforderungen, die aufgrund und mithilfe von Ressourcen bewältigt werden und diese in Anspruch nehmen. In der Belastungs-Beanspruchungsforschung zum Beruf von Lehrpersonen herrscht eine defizitorientierte Sichtweise vor (Klusmann & Philipp, 2014; Scheuch, Haufe & Seibt, 2015). Zahlreiche Belastungsfaktoren wurden identifiziert, die zum Verlust von Ressourcen beitragen (Krause & Dorsemagen, 2014; Lehr, 2014) und zu Erschöpfung führen können (Dicke & Waldeyer, 2020; Rothland, 2022). Positive Facetten von Beanspruchung werden kaum in den Blick genommen.

Aus arbeitspsychologischer Perspektive wird Belastung jedoch neutral verstanden. Anforderungen wirken als Belastung von außen auf den Menschen ein und schlagen sich als subjektive Beanspruchung im Menschen nieder (Rohmert & Rutenfranz, 1975). Belastung entsteht in ihrer Widerspiegelung aufgrund individueller Merkmale sowie Deutungs- und Verarbeitungsweisen (Rudow, 1994).

Nach stress- und ressourcentheoretischen Ansätzen ist die Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen sowie der Umgang damit für das Beanspruchungserleben und die Entwicklung von Ressourcen, die daraus hervorgehen (Buchwald & Hobfoll, 2004; Lazarus & Launier, 1981) von Bedeutung. Aus der Auseinandersetzung mit subjektiv wahrgenommenen Anforderungen ergeben sich positive und negative Beanspruchungsfolgen (Rudow, 1984), die sowohl für die individuelle Person als auch für den Kontext von Bedeutung sind (Keller-Schneider, 2010).

Arbeitsengagement (Workengagement, Sandmeier & Mandel, 2021) sowie Berufszufriedenheit als positives Erleben des Berufs (emotionale Gestimmtheit, Nerdinger, 2019) bieten Möglichkeiten der Operationalisierung von positiven Beanspruchungsfolgen. Für die weitere Professionalisierung ist eine aktive Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen zentral, da daraus die Entwicklung von die Professionalität unterstützenden Erkenntnissen hervorgeht (Keller-Schneider, 2010, 2016, 2021) und damit eine komplexitätsreduzierende (Gruber & Degner, 2016), fluide Expertise (Tartwijk, Zwart & Wubbels, 2017) ermöglicht. Wie sich spezifische, für die weitere Professionalisierung zentrale, subjektiv wahrgenommene Berufsanforderungen und ihre Bearbeitung auf die Zufriedenheit im Beruf niederschlagen, ist bisher nicht erforscht. An diesem Punkt setzt der Beitrag an.

Nach Ausführungen zu Zufriedenheit im Lehrer*innenberuf (Kap. 2) und zur theoretischen Herleitung der Studie und den Forschungsfragen (Kap. 3) folgen Erläuterungen zum methodischen Vorgehen (Kap. 4). Die Ergebnisse werden dargelegt (Kap. 5) und abschließend diskutiert (Kap. 6).

2 Zufriedenheit im Beruf – Forschungsstand

2.1 Zufriedenheit im Beruf als Ressource zur Bewältigung von Anforderungen

Zufriedenheit im Lehrer*innenberuf wird von zahlreichen Faktoren geprägt und ist nicht nur für das Wohlbefinden der individuellen Lehrperson von Bedeutung, sondern auch für ihren Unterricht und die Bereitschaft, sich auf Schulentwicklungsprozesse einzulassen, wie unten ausgeführt wird. Studien zu Zufriedenheit im Beruf zeigen, dass Lehrpersonen insgesamt eine hohe Berufszufriedenheit aufweisen (OECD, 2014), auch im Vergleich zu anderen Berufsgruppen, wie Erzieher*innen, Krankenpfleger*innen, Verwaltungsbediensteten im gehobenen Dienst, Ärzt*innen und Ingenieur*innen (Schult, Münzer-Schrobildgen & Sparfeldt, 2014) oder Fachpersonen aus intellektuell-forschenden Berufen (Sandmeier & Mandel, 2021).

In der Arbeits- und Organisationspsychologie (Nerdinger, 2019) werden Merkmale der Arbeit und die damit verbundenen Tätigkeiten (job characteristics), berufsbezogene Motive der Person und ihre Passung auf die Arbeit (Lent & Brown, 2006) sowie das affektive Erleben der Berufsarbeit im spezifischen Kontext in den Blick genommen. Aus der Pittsburgh-Studie (Herzberg, Mausner & Snyderman., 1959, zit. n. Nerdinger, 2019) gehen zwei Kategorien hervor, die zur Berufszufriedenheit beitragen. Kontextfaktoren fokussieren auf Faktoren des Arbeitsplatzes, welche die Arbeitszufriedenheit prägen. Kontentfaktoren richten sich auf das Erleben der beruflichen Arbeit, ihre Sinnhaftigkeit sowie die daraus hervorgehende Befriedigung. Admiraal und Kittelsen Røberg (2023) unterscheiden zwischen der Zufriedenheit mit der Schule als Arbeitsplatz, der Berufswahl und der beruflichen Tätigkeit; damit erweitern sie die von Herzberg identifizierten Kategorien. In diesem Aufsatz fokussieren wir auf die Zufriedenheit als positives Erleben der Berufsarbeit, die aus der beruflichen Tätigkeit und den damit einhergehenden Anforderungen hervorgeht.

Zufriedenheit im Beruf als positives Erleben der Berufsausübung wird von Anforderungen und Ressourcen (Skaalvik & Skaalvik, 2018) bestimmt. Schul- und personbezogene Faktoren wirken auf die Zufriedenheit mit der beruflichen Tätigkeit ein (Toropova, Myrberg & Johansson, 2021).

2.2 Erschöpfung als negative Beanspruchungsfolge

In der Belastungs- und Beanspruchungsforschung werden insbesondere negative Beanspruchungsfolgen wie Erschöpfung und Burnout untersucht (Dicke & Waldeyer, 2020; Klusmann & Philipp, 2014; Lehr, 2014; Rothland, 2013). Zeitdruck in der Arbeit (Maas, Schoch, Scholz & Keller, 2021), eine hohe Arbeitsbelastung (Toropova et al., 2021; Sandmeier, Baeriswyl, Krause & Muehlhausen, 2022), eine unangepasste Weise des Umgangs mit Anforderungen (Neugebauer & Wilbert,

2010), eine geringe organisationale Zugehörigkeit (Skaalvik & Skaalvik, 2011) sowie geringe wertbezogene Übereinstimmung im Kollegium (Skaalvik & Skaalvik, 2015) tragen zur Verstärkung von Erschöpfung als negative Beanspruchungsfolge bei. Die Frage nach der Zufriedenheit im Beruf wird oft in Verbindung mit Kündigungsabsicht untersucht (Conley & You, 2009; Sandmeier & Mandel, 2021; Sandmeier et al., 2022; Toropova et al., 2021); dabei werden Faktoren der erlebten Arbeitsbelastung, des Schulkontextes sowie des eigenen Kompetenz- und Wirksamkeitserlebens in den Blick genommen (Bakker & Demerouti, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Toropova et al., 2021). Inwiefern diese auf Erschöpfung einwirkenden Faktoren zur Zufriedenheit beitragen, bleibt offen, doch zufriedene Lehrpersonen sind weniger burnoutgefährdet (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

2.3 Zufriedenheit als positive Beanspruchungsfolge

Für die Zufriedenheit im Beruf auf individueller Ebene ist die subjektiv wahrgenommene Selbstwirksamkeit zentral, wie zahlreiche Studien belegen (Caprara, Barbaranelli, Borgogni & Steca, 2003; Klassen & Chui, 2011; Zee &. Koomen, 2016). Lehrpersonen, die sich durch eine qualitativ hochwertige Berufsarbeit und durch hohes Engagement für die berufliche Weiterentwicklung auszeichnen, zeigen tendenziell ein höheres Maß an Zufriedenheit im Beruf (Toropova et al., 2021). Auf Anforderungen angepasstes Engagement und Perfektionsstreben sowie eine angepasste Verausgabung gehen mit aktivierend erlebtem Stress (Eustress) einher (Kung & Chan, 2014).

Die berufswahlbezogenen Faktoren der anhaltenden Zufriedenheit mit der zurückliegenden Berufswahl (Admiraal & Kittelsen Røberg, 2023), ausgeprägte intrinsische Berufswahlmotive und ein positives berufsbezogenes Selbstkonzept bei Studienbeginn üben positive Effekte auf die Zufriedenheit im Beruf aus (McLean, Taylor & Jimenez, 2019).

Als über die individuelle Lehrperson hinausgehende, den Arbeitsplatz Schule einbeziehende Faktoren erweisen sich die Bedeutung von gemeinsamen Werten im Kollegium und ein Gefühl von Zugehörigkeit (Skaalvik & Skaalvik, 2011), Kooperation (Malinen & Savolainen, 2016; Reeves, Pun & Chung, 2017; Toropova et al., 2021), das Erleben von kollektiver Wirksamkeit (Skaalvik & Skaalvik, 2010), Kontrollerleben und Anerkennung (Semmer et al., 2015) sowie das Verhalten der Schüler*innen (Malinen & Savolainen, 2016) als die Zufriedenheit stärkende Faktoren.

Berufszufriedenheit als positive Beanspruchungsfolge ist nicht nur auf der individuellen Ebene der Lehrperson von Bedeutung (Frisch, Häusser, van Dick & Mojzisch, 2014; Hillert, Koch, Kiel, Weiß & Lehr, 2014; Kienle, Knoll & Renneberg, 2006), sondern auch auf der organisationalen. So stärkt Zufriedenheit im Beruf das organisationale Commitment der Lehrperson und die Verweildauer am Arbeitsort (Blömeke,

Houang, Hsieh & Wang, 2017; Dicke, Stebner, Linninger, Kunter & Leutner, 2018; Klassen & Chui, 2011; Sandmeier & Mühlhausen, 2020), die Qualität des Unterrichts (Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006), ein lernförderliches Beziehungs- (Burić, Slišković & Penezić, 2019), Klassen- (Keller-Schneider, 2019) und Schulklima (Richey & Fischer, 2019) sowie die Motivation (Madigan & Kim, 2021), die Wirksamkeit (Madigan & Curran, 2021) und die Leistung der Schüler*innen (Klusmann & Richter, 2014; Madigan & Kim, 2021) und ihr Wohlbefinden (Collie, Shapka & Perry, 2012; Spilt, Koomen & Thijis, 2011). Zufriedenheitsstärkende Faktoren zu kennen und in Personalentwicklungsprozessen zu fördern (Kansteiner & Stamann, 2015), ist auch auf der übergeordneten Ebene der Organisation Schule wichtig, denn zufriedene Lehrpersonen sind eine zentrale Ressource für gelingende Schulentwicklungsprozesse (Grams Davy, 2017).

Zufriedenheit im Beruf als positive Beanspruchungsfolge kann trotz hoher Belastung bestehen (Bieri, 2006; Delgrande, Kuntsche & Sidler, 2005; Gehrmann, 2013; Schult et al., 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Die Frage stellt sich, wie die Wahrnehmung und Bearbeitung spezifischer beruflicher Anforderungen, die als professionalisierungsrelevante Entwicklungsaufgaben identifiziert wurden (Hericks, 2006; Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2022; Keller-Schneider, 2010, 2021), auf die Zufriedenheit im Beruf einwirken.

An diesem Punkt setzt der Artikel an und prüft, als kontrastive Ergänzung zu Studien zu Belastungsfaktoren und ihrer Wirkung auf Ressourcenverluste wie Erschöpfung, inwiefern wahrgenommene berufliche Anforderungen und ihre Bearbeitung für die berufliche Zufriedenheit von Lehrpersonen von Bedeutung sind. Damit soll geklärt werden, inwiefern eine aktive Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen die Zufriedenheit im Beruf stärkt.

3 Theoretische Fundierung und Fragestellungen

Zur theoretischen Herleitung von Berufszufriedenheit (positives Erleben der beruflichen Tätigkeit) als positive Folge von subjektiv wahrgenommenen Berufsanforderungen und ihrer Bearbeitung wird das arbeitspsychologische Modell von Rudow (1984) verwendet, in welchem die subjektive Widerspiegelung objektiver Anforderungen und die daraus hervorgehende Bearbeitung im Zentrum stehen (Abb. 1). Mit der Fokussierung auf die subjektive Widerspiegelung von tätigkeitsnahen und professionalisierungsrelevanten Berufsanforderungen und ihrer Bedeutung für die Zufriedenheit im Beruf als positive Beanspruchungsfolge beabsichtigt der Beitrag, die bisherige Forschung zu ergänzen.

3.1 Berufliche Anforderungen

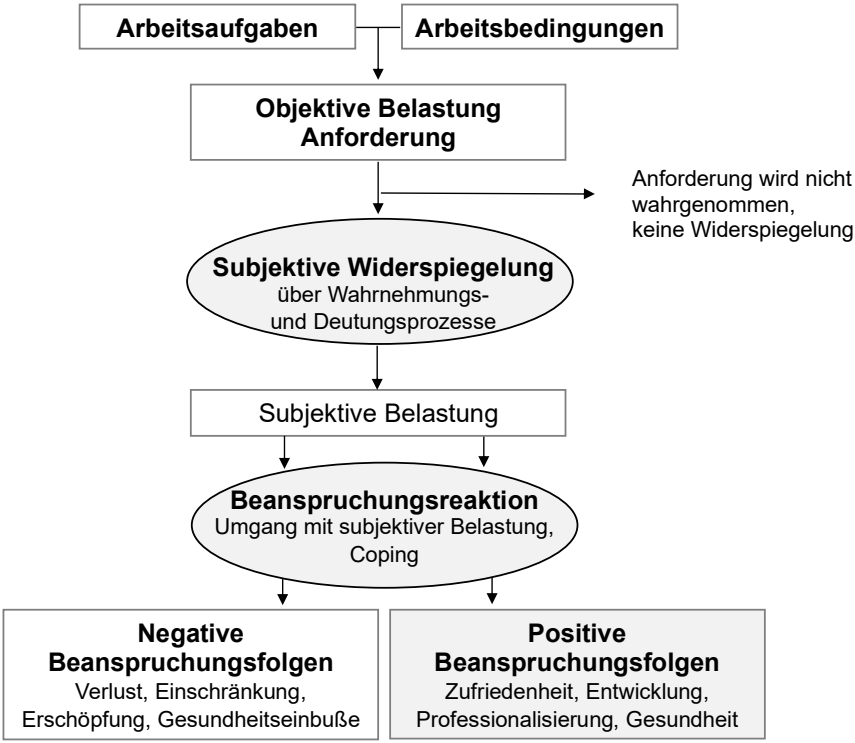
Der Beruf von Lehrpersonen stellt Anforderungen (Kiel, 2022; Rothland, 2013), die selbstreguliert bewältigt werden. Lehrpersonen sind gefordert, sich mit den strukturbedingt sich stellenden Anforderungen des Feldes (Hericks et al., 2022) auseinanderzusetzen, diese zu bearbeiten und sich in der Auseinandersetzung mit diesen als Entwicklungsaufgaben zu bewältigenden Anforderungen weiter zu professionalisieren (Keller-Schneider, 2010). Dem berufsbiografischen Ansatz zufolge (Keller-Schneider & Hericks, 2014) umfassen diese Entwicklungsaufgaben Anforderungen an die Rolle als Lehrperson, an die Vermittlung von Sach- und Fachinhalten, an die Führung der Schüler*innen sowie an die Kooperation in und mit der Institution Schule (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010). Als Professionelle sind Lehrer*innen in ihrer ganzen Person in ihr berufliches Handeln eingebunden. Der herkunftsspezifische Habitus und berufsbiografisch geprägte Überzeugungen schlagen sich in ihrem Umgang mit Anforderungen nieder (Biesta, Priestley & Robinson, 2015; Helsper, 2018). Als Vertreter*innen der Institution Schule (Hericks et al., 2022) sind Lehrpersonen gefordert, eine professionelle Identität aufzubauen und diese laufend weiterzuentwickeln (Beijaard, 2019). Diese Anforderungen stellen berufsspezifische Entwicklungsaufgaben (Keller-Schneider, 2010), die es in beanspruchenden Prozessen zu bearbeiten gilt, um in der Professionalisierung als Lehrperson voranzukommen sowie Zufriedenheit im Beruf zu erlangen und zu erhalten. Daraus lässt sich folgern, dass subjektiv wahrgenommene Berufsanforderungen für die Zufriedenheit im Beruf von Bedeutung sind.

3.2 Anforderungen als Belastung aus arbeitspsychologischer Sicht

In der Arbeitswissenschaft und Arbeitspsychologie wird Belastung als objektive Größe bezeichnet (Rudow, 1994), die seitens der Umwelt, d. h. von außen, auf das Individuum einwirkt (Rohmert & Rutenfranz, 1975). Beanspruchung, als Wirkung von Belastung auf den Menschen und im Menschen (Rudow, 1994), umfasst die sich im Menschen abspielenden individuellen Prozesse. Beanspruchung resultiert aus dem Zusammenwirken spezifischer individueller Fähigkeiten, Einstellungen, Dispositionen und motivationaler Orientierungen (Keller-Schneider, 2010) und führt zu individuell wahrgenommener Beanspruchung. Belastung und Beanspruchung stehen somit in einer gerichteten Beziehung.

Abbildung 1 zeigt das theoretische, auf Rudow (1994) gestützte Modell des Wahrnehmungs- und Deutungsprozesses. Dieser geht von der objektiven Belastung über die subjektive Widerspiegelung in die Bearbeitung über und führt zu positiven oder negativen Beanspruchungsfolgen. In dieser Studie wird der Blick auf die positiven Beanspruchungsfolgen des Erlebens von Zufriedenheit im Lehrer*innenberuf gelegt. Inwiefern Arbeitsanforderungen als objektive Belastungen zu individuell differenter

Beanspruchung führen, wird dem arbeitspsychologischen Ansatz von Rudow (1994) zufolge durch die subjektive Widerspiegelung objektiver Anforderungen und der daraus hervorgehenden subjektiven Belastung geprägt.



Anmerkungen: Grau hinterlegte Felder werden in der Studie beleuchtet.

Abbildung 1: Belastung – Beanspruchung – Folgen (gestützt auf Rudow, 1994)

3.3 Wahrnehmung von Anforderungen aufgrund subjektiver Widerspiegelung

Rudow (1994) bezeichnet die subjektive Wahrnehmung und Deutung als Widerspiegelung. Dem Subjekt und seinen Ressourcen wird eine zentrale und die Belastung gestaltende Rolle zugeschrieben. Damit grenzt sich der Ansatz von Rudow (1984) von anderen Modellen der Beanspruchungs-Belastungsforschung ab (vgl. dazu Cramer, Friedrich & Merk, 2018; Klusmann & Philipp, 2014; Rothland, 2013; van Dick & Stegemann, 2013).

Der transaktionalen Stresstheorie zufolge resultieren subjektiv wahrgenommene Anforderungen als Stressoren aus der Interaktion zwischen Person und Umwelt (Person-Umwelt-Transaktion) und führen, je nach ihrer Deutung, zu Reaktionen. Analog zum arbeitspsychologischen Begriff der Belastung (Rohmert & Rutenfranz, 1975; Rudow, 1994) wird in der transaktionalen Stresstheorie Stress neutral verstanden. Inwiefern sich Stress als aktivierender Eustress oder als überfordernder Distress zeigt (Selye, 1976), bleibt vorerst offen, ist jedoch sowohl auf kollektiver (Kozusznik, Rodríguez & Peiró, 2015) als auch auf individueller Ebene (Kung & Chan, 2014) von Bedeutung. Die individuelle Wahrnehmung und Deutung von aus der Person-Umwelt-Transaktion hervorgehen Anforderungen, die als Stressor (Lazarus & Launier, 1981) bzw. als Belastung (Rudow, 1994) auf das Individuum einwirken, prägen die ausgelösten Reaktionen. Die subjektive Widerspiegelung objektiver Anforderungen und die daraus hervorgehende subjektive Belastung (Rudow, 1994) kann der transaktionalen Stresstheorie von Lazarus (Lazarus & Launier, 1981; Lazarus & Folkman, 1984) zufolge als Wahrnehmungs- und Deutungsprozess verstanden werden.

Gemäß der transaktionalen Stresstheorie und ihrer Ausdifferenzierung des Widerspiegelungsprozesses, erfolgt die Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen in einem unbewusst ablaufenden Prozess. In einem primären, auf die Anforderung bezogenen Zugang, werden Anforderungen nach ihrer subjektiven Relevanz für das Individuum eingeschätzt (primary appraisal); in einem sekundären, auf verfügbare Ressourcen ausgerichteten Prozess (secondary appraisal), werden die verfügbaren und erforderliche Ressourcen gegeneinander abgewogen, um die Anforderung auf ihre Bewältigbarkeit einzuschätzen. Aus dieser anforderungs- und ressourcenbezogenen Einschätzung resultiert eine unbewusste Entscheidung, die in eine Ressourcen in Anspruch nehmende, d. h. beanspruchende, Bearbeitung führt.

Individuelle Ressourcen tragen somit zur Wahrnehmung und Deutung sowie zum Umgang mit Anforderungen bei (Keller-Schneider, 2010). Als Herausforderungen angenommene und in einem Ressourcen in Anspruch nehmenden Prozess bearbeitete Anforderungen führen zu Folgen, die sich in einer Veränderung der individuellen Ressourcen niederschlagen.

Die Frage stellt sich, inwiefern die subjektiv wahrgenommene Relevanz von spezifischen beruflichen Anforderungen, ihr subjektiv erlebtes Gelingen der Bewältigung sowie die erlebte Beanspruchung im Bearbeitungsprozess auf die Zufriedenheit einwirken. Aufgrund des Konzeptes anforderungsdifferenter Entwicklungsaufgaben (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010) wird angenommen, dass sich anforderungsdifferente Effekte auf die Zufriedenheit als positive Beanspruchungsfolge zeigen.

3.4 Beanspruchungsreaktionen

Als Beanspruchungsreaktionen lassen sich Reaktionen psychischer und somatischer Art fassen. Im Ansatz von Rudow (1994) gehen diese über somatische Reaktionen hinaus (Krause, Dorsemagen & Baeriwyl, 2013) und umfassen auch kognitive und emotional affektive Aktivitäten. Diese führen zu positiven oder negativen Beanspruchungsfolgen. In der transaktionalen Stresstheorie wird der Prozess der Beanspruchungsreaktionen weiter gefasst, als Coping bezeichnet und über unterschiedliche Copingstrategien beschrieben. Lazarus und Launier (1981) unterscheiden zwischen aufgabenbezogenem Coping, das sich auf die Bewältigung der Anforderung und die Veränderung der Situation ausrichtet, sowie dem emotionsorientierten Coping, in welchem das emotional-affektive Erleben einer Anforderung im Vordergrund steht. Die Strategie des reappraisal, der erneuten Bewertung, geht mit einer Umdeutung einher, sodass die Anforderung als Herausforderung wahrgenommen und ebenfalls bearbeitet werden kann. In der Copingforschung werden diese Copingstrategien um weitere ergänzt (Somerfield & McCrae, 2000), was sich in der Entwicklung zahlreicher Instrumente zur Erfassung des Umgangs mit bzw. des Erlebens von Anforderungen und ihrer Bearbeitung zeigt (Endler & Parker, 1990; Janke, Erdmann & Kallus, 2002).

Gestützt auf die Ressourcenerhaltungstheorie von Hobfoll (1989), nach welcher der Mensch nach der Erhaltung und Vermehrung seiner Ressourcen strebt, diese aber in der Auseinandersetzung mit Anforderungen von ressourcenschwächenden und ressourcenstärkenden Dynamiken geprägt werden (Buchwald & Hobfoll, 2004), wird angenommen, dass ressourcenstärkende Strategien positive Effekte auf die Zufriedenheit im Beruf ausüben und ressourcenschwächende negative.

3.5 Beanspruchungsfolgen

Aus dem Bearbeitungsprozess gehen Beanspruchungsfolgen hervor, die positiver und/oder negativer Art sein können und zu einem Ressourcenverlust oder/und zu einem Ressourcengewinn führen. Subjektiv wahrgenommene und gedeutete Berufsanforderungen und ihre Bearbeitung werden von Beanspruchungsreaktionen begleitet und können positive sowie negative Folgen nach sich ziehen: „Work can burn us out or fire us up“ (Gorgievski & Hobfoll, 2008).

Der Ressourcenerhaltungstheorie von Hobfoll (1989) entsprechend ist der Mensch bestrebt, seine Ressourcen zu bewahren, zu erhalten und aufzubauen. In der Auseinandersetzung mit Anforderungen setzen jedoch ressourcenreduzierende und ressourcengenerierende Dynamiken ein (Buchwald & Hobfoll, 2004). Der von Distress begleitete Verlust von Ressourcen wird als bedrohlich wahrgenommen; Ressourcenverlust kann, gesundheitspsychologischen Konzepten entsprechend, zu Erschöpfung bzw. Burnout führen (Buchwald & Hobfoll, 2004; Buchwald, Schorn &

Morgenroth, 2011). Der von Eustress getragene Gewinn an Ressourcen zeigt sich in Zufriedenheit, Arbeitsengagement, Erfüllung, Kompetenzerwerb und Kompetenzerleben sowie in wachsender Professionalität. Der mit Distress einhergehende Ressourcenverlust führt zu Erschöpfung und Burnout sowie in eine Stagnation der weiteren Professionalisierung und zu einem begrenzten Erleben eigener Wirksamkeit. Umweltbezogene Belastungs- sowie personbezogene Resilienzfaktoren (Wesselborg & Bauknecht, 2022) wirken auf Beanspruchungsfolgen ein.

Positive Beanspruchungsfolgen zeigen sich in der Aneignung von Handlungsmustern und Wissen sowie von emotionaler Stabilität (Rudow, 1994), im Aufbau von Wissen und Kompetenzen (Lauermann & König, 2016), von Expertise (Berliner, 2001; Keller-Schneider, 2010; Tartwijk et al., 2017), Zufriedenheit (Rudow, 1994), Effektivität, Kompetenzerleben und sozialer Einbindung (Baard, Deci & Ryan, 2004). Zufriedenheit der Lehrpersonen gilt auf kollektiver Ebene als wichtige Ressource für eine gelingende Schulentwicklung (Grams Davy, 2017) und ist für die Lern-, Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen von Bedeutung (Goetz, Frenzel & Pekrun, 2008).

3.6 Forschungsfragen

Ausgehend von den festgestellten Forschungslücken, den theoretischen Überlegungen und den vorliegenden Erkenntnissen untersucht der vorliegende Beitrag folgende Fragestellungen:

1) Inwiefern sind subjektiv wahrgenommene Berufsanforderungen (Relevanz, Gelingen der Bewältigung, Beanspruchung) für die Zufriedenheit im Beruf von Bedeutung?

Da arbeitspsychologischen Modellen entsprechend (Bakker & Demerouti, 2006; Rudow, 1994) nicht nur objektive Berufsanforderungen, wie job characteristics (Nerdinger, 2019), für die Zufriedenheit im Beruf von Bedeutung sind, sondern auch subjektiv wahrgenommene, durch die individuelle Widerspiegelung geprägte Berufsanforderungen, ist davon auszugehen, dass die subjektive Wahrnehmung und Bearbeitung von spezifischen Berufsanforderungen signifikant mit der Zufriedenheit im Beruf zusammenhängen (Hypothese 1).

Aufgrund des Konzeptes anforderungsdifferenter Berufsanforderungen, die als Entwicklungsaufgaben für die weitere Professionalisierung von Bedeutung sind (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010) wird angenommen, dass sich anforderungsdifferente Zusammenhänge zeigen (Hypothese 2).

Gestützt auf die transaktionale Stresstheorie und Befunde zur Bedeutung von beruflicher Selbstwirksamkeit (Caprara et al., 2003; Klassen & Chui, 2011; Zee &. Koomen, 2016) wird angenommen, dass das subjektiv wahrgenommene Gelingen

der Bewältigung sowie die subjektive Relevanz beruflicher Anforderungen positiv mit Zufriedenheit im Beruf zusammenhängen (Hypothese 3). In welchem Zusammenhang die subjektive Beanspruchung in der Bearbeitung von Anforderungen mit Zufriedenheit steht, ist eine offene, explorativ zu prüfende Frage.

Wie in anderen Studien belegt (Bieri, 2006; Delgrande et al., 2005; Gehrmann, 2013; Schult et al., 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2015), kann Zufriedenheit trotz hoher Belastung bestehen. Da die Belastung durch die subjektive Widerspiegelung individuell gedeutet wird, gehen wir davon aus, dass als beanspruchend wahrgenommene Berufsanforderungen anforderungsdifferent positive oder negative Effekte auf die Zufriedenheit im Beruf ausüben (Hypothese 4).

2) In welchem Zusammenhang stehen genutzte Copingstrategien mit der Zufriedenheit im Beruf?

Gestützt auf die Ressourcenerhaltungstheorie von Hobfoll (1989; Buchwald & Hobfoll, 2004) wird angenommen, dass ressourcenstärkende Strategien positive Effekte auf die Zufriedenheit im Beruf ausüben und ressourcenschwächende negative (Hypothese 5).

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Datenerhebung und Stichprobe

Zur Prüfung der Fragen werden Daten aus dem Forschungsprojekt "Kompetenzentwicklung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern in der Berufseinstiegsphase" (KomBest) genutzt (Hericks, Sotzek, Rauschenberg, Wittek & Keller-Schneider, 2018; Keller-Schneider, Arslan, Kirchhoff, Maas & Hericks, 2019). In der Studie wurden Berufseinsteigende der Primarstufe und des Gymnasiums im Bundesland Hessen (Deutschland) und im Kanton Zürich (Schweiz) mittels Interviews und Fragebogen befragt. In diesem Beitrag werden Daten der quantitativen Teilstudie am Ende des zweiten Berufsjahres genutzt.

Die Datenerhebung erfolgte mittels Fragebogen, welche den Schulleitungen zugestellt wurden, mit der Bitte, diese an Berufseinsteigende im ersten und zweiten Dienstjahr weiterzugeben. Für die Auswertungen werden die Daten der Lehrpersonen am Ende ihres zweiten Berufsjahres genutzt, da sich im Zuge fortschreitender Professionalisierung (Gruber & Degner, 2016) in der latenten Struktur wahrgenommener Anforderungsbereiche deutlichere Bündelungen zeigen, was zu einer stärkeren inneren Konsistenz der Skalen führt.

Die Stichprobe umfasst 864 Personen mit einem Durchschnittsalter von 31 Jahren und einer Streuung von 7.37 Jahren. Anteile nach Geschlecht entsprechen der berufsspezifischen Verteilung (77 % Frauen), die Anteile der deutschen und schwei-

zerischen Primar- und der deutschen Gymnasiallehrpersonen ist weitgehend ausgeglichen (je rund 28 %), die Teilstichprobe der schweizerischen Gymnasiallehrpersonen nimmt den kleinsten Anteil ein (15 %).

4.2 Instrumente

Zur Erfassung der Daten wurden folgende Instrumente verwendet (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Instrumente mit Beispielitem und Cronbachs Alpha

Skala (Anzahl Items bzw. Skalen)	Beispielitem: ...ist mir wichtig (w), ... gelingt mir... (g), beansprucht mich (b)	α
Berufsanforderungen[1] (EABest)		w/g/b
• Identitätsstiftende Rollenfindung (3sk)	Mit den eigenen Ansprüchen zielbezogen umgehen ...	.72/.73/.82
• Adressatenbezogene Vermittlung (4sk)	Die Komplexität des Unterrichts den Schüler*innen anpassen ...	.78/.71/.77
• Anerkennende Klassenführung (2sk)	Ein angenehmes Klima in der Klasse aufbauen ...	.75/.78/.84
• Mitgestaltende Kooperation in der Institution Schule (3sk)	Den eigenen Platz im Kollegium finden ...	.73/.69/.76
Coping[2] (aus CISS, SVF)		
• aufgabenorientiert (3it)	Ich durchdenke das Problem, bevor ich etwas unternehme.	.70
• emotionsorientiert (3it)	Ich habe die Befürchtung, dass ich die Situation nicht bewältigen kann.	.79
• selbstberuhigend (3it)	Ich sage mir, du kannst damit fertig werden.	.75
• vermeidend (3it)	Ich tue etwas, was mich davon ablenkt.	.84
• soziale Unterstützung (3it)	Ich frage jemanden um Rat, wie ich mich verhalten soll.	.80
Zufriedenheit im Beruf (6it)[1]	Ich freue mich auf jeden Schultag, weil ständig neue und interessante Aufgaben auf mich zukommen.	.84

Anmerkungen: Antwortformat der Skalen (sk) und der Items (it):[1] von 1 = wenig bis 6 = sehr, [2] von 1 = wenig bis 5 = sehr; α = Cronbach Alpha (innere Konsistenz); EABest = Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen von Keller-Schneider (2010), CISS = Coping inventory for stressful situations von Endler & Parker (1990), SVF = Stressverarbeitungsfragebogen von Janke et al. (2002)

Berufliche Anforderungen wurden in ihrer subjektiven Widerspiegelung (vgl. Abb. 1) nach der Relevanz der Berufsanforderungen (... ist mir wichtig), dem Gelingen der

Bewältigung (… gelingt mir) und der Beanspruchung in der Bearbeitung (… beansprucht mich) eingeschätzt. Dazu wurde das Instrument EABest (Projekt „Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen", Keller-Schneider, 2010) verwendet, mit den Anforderungsbereichen der identitätsstiftenden Rollenfindung, der adressatenbezogenen Vermittlung, der anerkennenden Klassenführung und der mitgestaltenden Kooperation in und mit der Institution Schule. Diese vier Anforderungsbereiche (Skalen zweiter Ordnung) umfassen je zwei bis vier Subskalen mit je drei bis fünf Items (vgl. Keller-Schneider et al., 2019). Die an schweizerischen Daten entwickelte Struktur wahrgenommener Anforderungen konnte mittels konfirmatorischen Faktoranalysen (Maximum-Likelihood-Methode) im Datensatz mit dieser Studie repliziert werden (Chi^2 = 2600.01, Chi^2/df = 2.56, RMSEA = .042, SRMR = .054, CFI = .911, TLI > .906).

Copingstrategien (Beanspruchungsreaktionen, vgl. Abb. 1) wurden über Skalen zu aufgabenorientiertem und emotionsorientiertem (Coping inventory for stressful situations (CISS), Endler & Parker, 1990), selbststärkendem, vermeidungsorientiertem sowie soziale Ressourcen nutzendem Coping (Stressverarbeitungsfragebogen (SVF), Janke et al. 2002) erhoben. Es zeigt sich ein guter Modell-fit der fünf Skalen auf die Daten (Chi^2 = 209.902, Chi^2/df = 2.624, RMSEA = .044, SRMR = -031, CFI = .962, TLI = .95).

Zufriedenheit im Beruf als positive Beanspruchungsfolge wurde mit der im Rahmen der Studie entwickelten Skala eingeschätzt. Gestützt auf das Modell der Ressourcenspiralen von Buchwald und Hobfoll (2004) wurde ein Instrument mit zwei Subskalen entwickelt, welches eine befriedigende Passung auf die Daten aufweist (Chi^2 = 49.948, Chi^2/df = 3.842, RMSEA = .073, SRMR = .051, CFI = .93, TLI = .90). Aus diesem Instrument wird die Skala der Zufriedenheit im Beruf als positives Berufserleben eingesetzt.

4.3 Auswertung

Die mittels Papier-und-Bleistift Verfahren erhobenen Daten wurden mit Hilfe der Software REMARK eingelesen und mit dem Statistikprogramm SPSS analysiert. Die Passung der Skalen auf die Daten wurde mittels konfirmatorischer Faktoranalyse geprüft (Mplus; Muthén & Muthén, 2015).

Ausprägungen wurden mittels deskriptiver Analysen berechnet (Mittelwert, Streuung), die Effekte der erfassten Konstrukte auf die Zufriedenheit im Beruf wurden aufgrund ihrer theoretischen Herleitung mittels multiplen linearen Regressionsanalysen (Methode Enter) als gerichtete Zusammenhänge untersucht. Regressionsanalysen ermöglichen eine Prüfung von korrelativen Zusammenhängen unter Kontrolle der Prädiktoren. Die Berechnung des Durbin-Watson-Koeffizienten (Brosius, 2006) gibt Auskunft über mögliche Autokorrelationen der Residuen. Die nach wichtig, ge-

lingt und beansprucht eingeschätzten Berufsanforderungen und die Copingstrategien als abhängige Variablen wurden in je gesonderten Modellen sowie insgesamt nach Effekten auf die Zufriedenheit im Beruf als abhängige Variable untersucht.

5 Ergebnisse

5.1 Deskriptive Ergebnisse

Die subjektive Wahrnehmung der beruflichen Anforderungen wurde nach ihrer Relevanz (ist mir wichtig), dem Gelingen der Bewältigung (gelingt mir) und der Intensität der Beanspruchung in der Bearbeitung (beansprucht mich) eingeschätzt. Mittelwerte und Streuungen sind in Abb. 2 und Tab. 2 dargestellt.

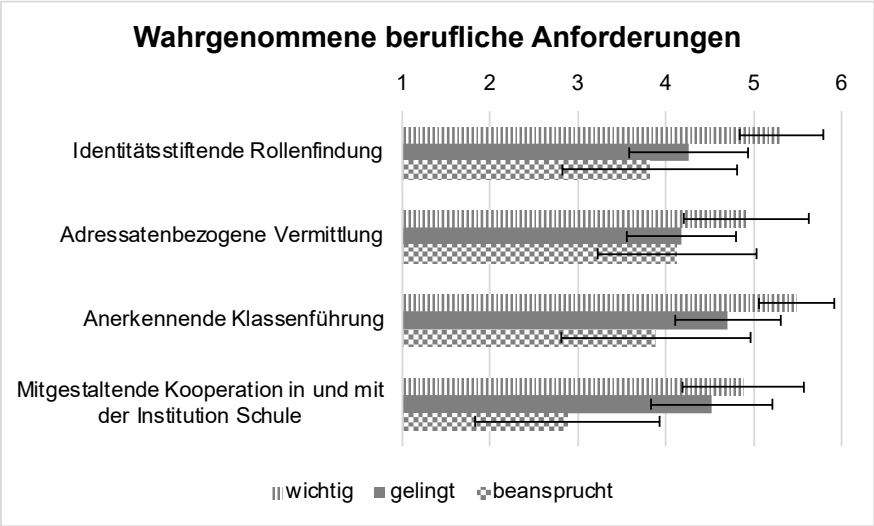


Abbildung 2: Subjektive Widerspiegelung wahrgenommener beruflicher Anforderungen (n = 864, Mittelwerte und Streuungen)

- Relevanz der beruflichen Anforderungen (wichtig): Die beruflichen Anforderungen werden mehrheitlich als sehr wichtig wahrgenommen. Insbesondere die Anforderungen der anerkennenden Klassenführung und der identitätsstiftenden Rollenfindung zeigen sehr hohe Werte, bei schmalen Streuungen. Anforderungen der adressatenbezogenen Vermittlung und der mitgestaltenden Kooperation in und mit der Institution Schule zeigen leicht tiefere Werte, bei mittleren Streuungen.

- Gelingen der Bewältigung (gelingt): Den Berufseinsteigenden gelingt es insgesamt gut, die beruflichen Anforderungen zu bewältigen. Anforderungen der anerkennenden Klassenführung und der mitgestaltenden Kooperation in und mit der Institution Schule gelingen ihnen gut, gefolgt von den Anforderungen der identitätsstiftenden Rollenfindung und der adressatenbezogenen Vermittlung, bei mittleren Streuungen.
- Beanspruchung in der Bearbeitung (beansprucht): Die als Intensität der Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen wahrgenommene Beanspruchung liegt in einem mittleren Bereich, bei eher breiten Streuungen. Die höchsten Ausprägungen zeigen sich in den Anforderungen der adressatenbezogenen Vermittlung, gefolgt von jenen der anerkennenden Klassenführung und der identitätsstiftenden Rollenfindung. Anforderungen der mitgestaltenden Kooperation in und mit der Institution Schule zeigen die geringsten Werte.

In den deskriptiven Ergebnissen zeigen sich anforderungsspezifische Konstellationen der Ausprägungen von Relevanz, Gelingen und Beanspruchung.

Tabelle 2: Ausprägungen wahrgenommener Berufsanforderungen und signifikante Effekte auf die Zufriedenheit im Beruf (n = 864)

Wahrgenommene Berufsanforderungen	M/SD Relevanz	M/SD Gelingen	M/SD Beanspruchung
• Rollenfindung	5.31/0.48	4.26/0.67	3.82/1.00
• Vermittlung	4.92/0.71	4.18/0.62	4.13/0.91
• Führung	5.49/0.43	4.71/0.60	3.89/1.07
• Kooperation	4.88/0.69	4.52/0.69	2.88/1.05
Coping	M/SD		
• Aufgabenorientiert	3.91/0.61		
• Emotionsorientiert	2.17/0.84		
• Selbststärkend	3.88/0.75		
• soz. Unterst.	4.12/0.74		
• Vermeidung	2.55/0.93		

Anmerkungen: n = Anzahl Personen, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Beanspruchungsreaktionen (vgl. Abb. 1) wurden über Copingstrategien im Umgang mit wahrgenommenen Anforderungen erfasst. Es zeigen sich folgende Ausprägungen (Abb. 3 und Tab. 2).

- Copingstrategien: Die höchsten Ausprägungen zeigen sich in der Nutzung von sozialer Unterstützung, gefolgt von aufgabenorientiertem und selbststärkendem

Coping, bei mittleren Streuungen. Vermeidungsorientiertes und emotionsorientiertes Coping sind schwächer ausgeprägt, in den breiteren Streuungen manifestiert sich interindividuelle Varianz.

- Zufriedenheit im Beruf: Bei einer mittleren Streuung (SD = .75) zeigt sich bei den befragten Lehrpersonen am Ende ihres zweiten Berufsjahres eine hohe Zufriedenheit im Beruf (M = 4.90).

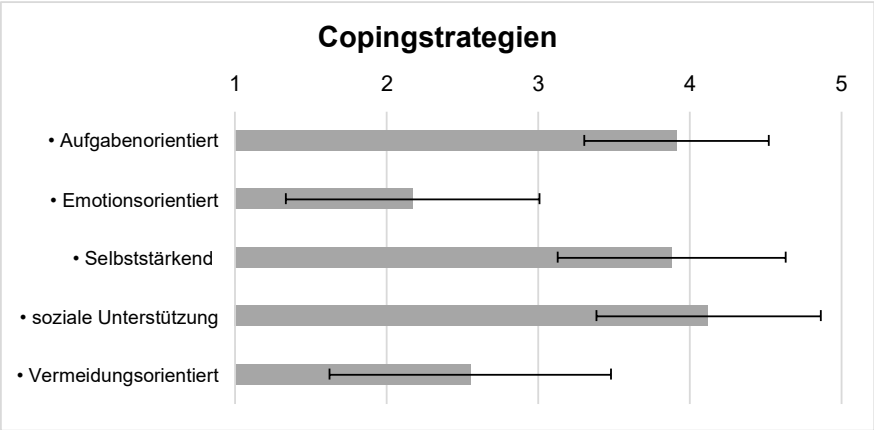


Abbildung 3: Beanspruchungsreaktionen: Coping (n = 864, Mittelwerte und Streuungen)

5.2 Bivariate Korrelationen

Die bivariaten Korrelationen (Tab. 3) zeigen, dass die Korrelationen zwischen der Wichtigkeit von Berufsanforderungen und dem vermeidenden bzw. dem emotionsorientierten Coping schwach sind. Für das Kompetenzerleben ist vermeidungsorientiertes Coping nicht von Bedeutung. Das Ausmaß erlebter Beanspruchung ist für die Zufriedenheit im Beruf nicht relevant. Alle untersuchten Konstrukte zeigen signifikante Zusammenhänge für die Zufriedenheit im Beruf.

Tabelle 3: Pearson Korrelationen zwischen den Variablen (n = 864)

		Aufg	Emo	Selbst	soz. Unt	Verm	Zuf
Relevanz	Rolle	.268**	.018	.211**	.137**	.003	.219**
	Verm	.113**	-.003	.161**	.219**	.046	.229**
	Klass	.187**	-.014	.155**	.187**	-.024	.187**
	Koop	.231**	-.011	.177**	.079*	-.063	.262**
Gelingen	Rolle	.305**	-.405**	.222**	.073*	-.022	.383**
	Verm	.207**	-.192**	.164**	.169**	.001	.251**
	Klass	.227**	-.254**	.168**	.144**	-.090**	.339**
	Koop	.226**	-.231**	.201**	.145**	-.100**	.303**
Beanspruchung	Rolle	-.071*	.348**	-.126**	-.026	.004	-.269**
	Verm	-.051	.179**	-.030	.080*	.091**	-.089**
	Klass	-.075*	.249**	-.073*	-.048	.072*	-.270**
	Koop	-.024	.315**	-.146**	-.062	.110**	-.221**
Zufriedenheit im Beruf		.218**	-.336**	.285**	.161**	-.087*	1.000**

Anmerkungen: n = Anzahl Personen, Rolle = identitätsstiftende Rollenfindung, Verm = adressatenbezogene Vermittlung, Klass = anerkennende Klassenführung, Koop = mitgestaltende Kooperation in und mit der Institution Schule; w = wichtig, g = gelingt, b = beansprucht; Aufg = aufgabenorientiertes Coping, Emo = emotionsorientiertes Coping, Selbst = selbststärkendes Coping, soz. Unt. = Coping durch soziale Unterstützung, Verm = vermeidungsorientiertes Coping, Zuf = Zufriedenheit im Beruf; *p ≤ .05 (two-tailed) **p ≤ .01 (two-tailed)

5.3 Effekte auf die Zufriedenheit im Beruf

Der theoretischen Herleitung der Fragestellung zufolge werden korrelative Beziehungen subjektiv widerspiegelter Berufsanforderungen und Copingstrategien (UV) als gerichtete Zusammenhänge auf Zufriedenheit im Beruf (AV) untersucht. Die Ergebnisse der Regressionsanalysen zur Bedeutung subjektiv widerspiegelter Berufsanforderungen werden in Tabelle 4 aufgezeigt.

- Relevanz der Berufsanforderungen: Die subjektiv wahrgenommene Relevanz der beruflichen Anforderungen trägt mit einer erklärten Varianz von 9 % zur Zufriedenheit im Beruf bei (M1). Die adressatenbezogene Vermittlung und die mitgestaltende Kooperation in und mit der Institution Schule zeigen die höchsten Effekte auf die Zufriedenheit im Beruf; die Wichtigkeit der Rollenfindung und der Klassenführung zeigen keine signifikanten Effekte auf die Zufriedenheit im Beruf.

Tabelle 4: Effekte wahrgenommener Berufsanforderungen auf die Zufriedenheit

	M1	M2	M3	M4	M5	M6
	β	β	β	β	β	β
Relevanz						
• Rollenfindung	n. s.			n. s.		n. s.
• Vermittlung	.116**			.115**		.087**
• Führung	n. s.			n. s.		n. s.
• Kooperation	.155***			.143***		.141***
Gelingen						
• Rollenfindung		.245***		.208***		.128***
• Vermittlung		n. s.		n. s.		n. s.
• Führung		.186***		.132***		.091**
• Kooperation		.109**		n. s.		n. s.
Beanspruchung						
• Rollenfindung			-.179***	n. s.		n. s.
• Vermittlung			.152***	n. s.		n. s.
• Führung			-.204***	-.097**		-.103**
• Kooperation			-.099*	-.112**		-.073*
Coping						
• Aufgabenor.					.073*	n. s.
• Emotionsor.					-.291***	-.194***
• Selbststärkend					.203***	.152***
• soz. Unterst.					.14***	.087**
• Vermeidung					.069*	n. s.
F-Wert (alle ***)	20.319	50.139	26.982	46.675	52.553	41.133
Durbin Watson	1.454	1.675	1.540	1.718	1.731	1.801
Erklärte Varianz	9 %	19 %	11 %	25 %	20 %	30.3 %

Anmerkungen: M9 Effekte auf Zufriedenheit und Freude im Beruf, unter Kontrolle der erfassten Beanspruchungsreaktionen; Signifikanzniveau *p ≤ .05, **p ≤ .01, ***p ≤ .001

- Gelingen der Bewältigung: Bei einer erklärten Varianz von 19 % (M2) sind das Gelingen von Anforderungen der identitätsstiftenden Rollenfindung, gefolgt von jenen der anerkennenden Klassenführung und der mitgestaltenden Kooperation in und mit der Institution für die Zufriedenheit im Beruf von Bedeutung. Das

Gelingen in der adressatenbezogenen Vermittlung fällt nicht ins Gewicht (n. s.). Eine gelingende Bewältigung von beruflichen Anforderungen ist für das Erleben von Zufriedenheit von anforderungsdifferenter Bedeutung.

- Beanspruchung in der Bearbeitung: In der Beanspruchung durch wahrgenommene Anforderungen zeigen sich ebenfalls anforderungsdifferente Effekte, bei einer erklärten Varianz von 11 % (M3). Zufriedenheit im Beruf wird am stärksten durch Anforderungen der identitätsstiftenden Rollendfindung und der anerkennenden Klassenführung beeinträchtigt, mit geringerem Effekt auch von der mitgestaltenden Kooperation in und mit der Institution Schule. Die Beanspruchung in der Auseinandersetzung mit Anforderungen der adressatenbezogenen Vermittlung jedoch stärkt Zufriedenheit im Beruf. Beanspruchungserleben trägt anforderungsspezifisch stärkend und beeinträchtigend zu Zufriedenheit im Beruf bei.
- Subjektive Widerspiegelung der Berufsanforderungen insgesamt (M4): Werden die Relevanz der beruflichen Anforderungen, das Gelingen und die Beanspruchung gemeinsam geprüft (M4), so wird eine erklärte Varianz von 25 % erreicht. Es zeigt sich, dass alle Dimensionen der Wahrnehmung der beruflichen Anforderungen für die Zufriedenheit im Beruf von Bedeutung sind. Die positiven, d. h. Zufriedenheit im Beruf stärkenden, Effekte der Relevanz der adressatenbezogenen Vermittlung und der mitgestaltenden Kooperation in und mit der Institution Schule sowie des Gelingens der identitätsstiftenden Rollenfindung und der anerkennenden Klassenführung bleiben erhalten. Als Zufriedenheit im Beruf beeinträchtigender Faktor erweist sich das Ausmaß der beanspruchenden Auseinandersetzung mit Anforderungen der anerkennenden Klassenführung und der mitgestaltenden Kooperation in und mit der Institution Schule. Unter Berücksichtigung von Relevanz und Gelingen reduziert sich die Bedeutung der wahrgenommenen Beanspruchung.
- Copingstrategien: Bei einer erklärten Varianz von 20 % (M5) mindert insbesondere das emotionsorientierte Coping die Zufriedenheit im Beruf. Selbststärkende Strategien, die Nutzung von sozialen Ressourcen und ein aufgabenorientierter Umgang mit Berufsanforderungen tragen zur Stärkung der Zufriedenheit im Beruf bei. Strategien der Vermeidung zeigen einen schwachen signifikanten Zusammenhang.

Werden alle untersuchten Prädiktoren gemeinsam geprüft (M6), so erhöht sich die erklärte Varianz auf 30.1 % bei abgeschwächten Effekten. Die subjektiv widerspiegelten Berufsanforderungen sowie die Copingstrategien übernehmen einen Teil der erklärten Varianz der Zufriedenheit im Beruf.

6 Diskussion

Die Befunde zeigen, dass sowohl subjektiv widerspiegelte, proximale, tätigkeitsnah formulierte Berufsanforderungen als auch distale, den Umgang mit beruflichen Anforderungen fassende Beanspruchungsreaktionen (Coping) auf das Erleben von Zufriedenheit im Beruf einwirken (Hypothese 1). Die Befunde verweisen darauf, dass sich die befragten Lehrpersonen am Ende ihres zweiten Berufsjahres insgesamt zufrieden erleben, womit sich die Befunde dieser Studie in diejenigen anderer Studien zur Berufszufriedenheit von Lehrpersonen einreihen (OECD, 2014; Schult et al., 2014). Es gelingt ihnen, die aus ihrer Sicht wichtigen beruflichen Anforderungen bei einer mittleren Ausprägung von Beanspruchung zu meistern. Sie bewältigen Anforderungen insbesondere aufgabenorientiert, selbststärkend und soziale Ressourcen nutzend.

Die strukturbedingt aus dem Feld hervorgehenden und in Bereiche ausdifferenzierten Berufsanforderungen (Hericks et al., 2022; Keller-Schneider, 2010) übernehmen je spezifische Bedeutungen für die Zufriedenheit im Beruf (Hypothese 2). Damit tragen die Ergebnisse mit anforderungsspezifischen Befunden zur Ausdifferenzierung von auf Zufriedenheit einwirkenden Faktoren bei.

Wie angenommen (Hypothese 3), üben die subjektiv wahrgenommene Wichtigkeit und das Gelingen der Bewältigung positive Effekte auf die Zufriedenheit im Beruf aus, die Beanspruchung im Umgang mit den untersuchten Berufsanforderungen zeigt uneinheitliche Effekte. In der Stärke zeigen sich anforderungsdifferente Effekte (Hypothese 4).

Die adressatenbezogene Vermittlung und die mitgestaltende Kooperation in und mit der Schule sind in ihrer subjektiv wahrgenommenen Wichtigkeit für die Zufriedenheit im Beruf von Bedeutung. Aus der Perspektive des Gelingens beleuchtet sind die Anforderungen der identitätsstiftenden Rollenfindung, der anerkennenden Klassenführung und der mitgestaltenden Kooperation in der Schule für die Zufriedenheit im Beruf ausschlaggebend. Dass das Gelingen der adressatenbezogenen Vermittlung für die Zufriedenheit nicht von Bedeutung ist, kann als professionalisierungsrelevanter Befund betrachtet werden, da diese Anforderung bei relativ geringem Gelingen und relativ hoher Beanspruchung auf einen Entwicklungsbedarf verweist, der sich in den Einschätzungen der Berufseinsteigenden zeigt und unabhängig von der Zufriedenheit im Beruf, d. h. ohne drohenden Ressourcenverlust (Hobfoll & Buchwald, 2004), als Herausforderung angenommen und bearbeitet werden kann. In der positiven Korrelation der Beanspruchung durch Anforderungen der adressatenbezogenen Vermittlung mit der Zufriedenheit im Beruf zeigt sich zudem, dass ein Sichbeanspruchenlassen zu Zufriedenheit im Beruf beiträgt. Subjektiv widerspiegelte Belastungen können damit nicht nur unabhängig von der Zufriedenheit

im Beruf bestehen, wie Befunde aus Studien zeigen, welche die Relation von Belastung und Zufriedenheit untersuchen (Bieri, 2006), sondern zeigen zumindest in der Anforderung der adressatenbezogenen Vermittlung, dass in der Prägung durch die subjektive Widerspiegelung sich beanspruchen zu lassen zur Zufriedenheit beitragen kann. In ihrer subjektiven Widerspiegelung scheint die Beanspruchung durch Anforderung der adressatenbezogenen Vermittlung, als Herausforderung wahrgenommen, von Eustress als aktivierendes Stresserleben (Selye, 1976) begleitet zu sein und die weitere Professionalisierung zu unterstützen. Beanspruchung durch Klassenführung, Rollenfindung und Kooperation in der Schule beeinträchtigt die Zufriedenheit im Beruf. Diese Anforderungen scheinen von Distress begleitet zu sein.

Werden die Zugänge zur Wahrnehmung und Deutung der Anforderungen unter gegenseitiger Kontrolle geprüft, so zeigt sich, dass das Ausmaß an subjektiv widerspiegelter Beanspruchung an Bedeutung verliert. Für die Zufriedenheit im Beruf sind die Wichtigkeit der beruflichen Anforderungen und das Gelingen ihrer Bewältigung von größerer Bedeutung als die mit der Bearbeitung einhergehende Beanspruchung. Zudem wird die Zufriedenheit von der Beanspruchung durch berufliche Anforderungen different geprägt; es zeigen sich positive und negative Effekte.

In der Bestätigung der Hypothesen 3 und 4 wird deutlich, dass die spezifischen Perspektiven der Wahrnehmung (appraisal, Lazarus & Launier, 1981), welche den Prozess der subjektiven Widerspiegelung (Rudow, 1994) ausdifferenzieren, wie die Wichtigkeit der Anforderungen, das Gelingen der Bewältigung sowie die damit verbundene Beanspruchung, anforderungsdifferente Bedeutungen für die Zufriedenheit im Beruf zeigen. Das Spezifische der Anforderungen sowie die Differenzierung ihrer Wahrnehmung sind für das Ausmaß an Zufriedenheit im Beruf von Bedeutung. Mit diesen anforderungsspezifisch ausdifferenzierten Befunden wird deutlich, welche Anforderungen in welcher Wahrnehmungsperspektive zufriedenheitsstärkend oder zufriedenheitsmindernd wirken. Der Befund „Work can burn us out or fire us up" (Gorgievski & Hobfoll, 2008) wird damit ausdifferenziert.

Die untersuchten Copingstrategien zeigen je spezifische Bedeutungen für die Zufriedenheit im Beruf. Es zeigen sich positive und negative Effekte (Hypothese 5). Das eher hoch ausgeprägte aufgabenorientierte, auf die Bewältigung der Anforderung ausgerichtete Coping (Lazarus & Folkman, 1984) bestärkt die Zufriedenheit im Beruf. Der auf das eigene Empfinden ausgerichtete selbststärkende bzw. emotionsorientierte Umgang mit Anforderungen zeigt stärkere Effekte auf die Zufriedenheit als das aufgabenorientierte, auf die Veränderung der Situation ausgerichtete Coping. Selbstbestärkendes Coping unterstützt die Zufriedenheit im Beruf, emotionsorientieres Coping jedoch reduziert diese. Die Nutzung sozialer Ressourcen trägt ebenfalls zur Zufriedenheit im Beruf bei und wirkt somit nicht nur einer Erschöpfung

entgegen (Schwarzer & Knoll, 2007; Schoch et al., 2022), sondern stärkt den Ressourcenaufbau.

Nach spezifischen Bereichen differenzierte Anforderung (Hericks et al., 2022; Keller-Schneider, 2010), ihre Art der subjektiven Widerspiegelung (Lazarus & Launier, 1981) sowie der Umgang damit in unterschiedlichen Copingstrategien (Lazarus & Folkman, 1984; Kälin, 2004) sind für die Zufriedenheit im Beruf relevant. Unter gegenseitiger Kontrolle wird die erklärte Varianz erweitert. Die identifizierten Effekte bleiben mehrheitlich bestehen, schwächen sich jedoch ab; der positive Effekt der Beanspruchung durch Anforderungen der adressatenbezogenen Vermittlung und der negative Effekt der Beanspruchung durch Anforderungen der Rollenfindung sowie der positive Effekt des Gelingens der Kooperation in und mit der Schule verschwinden. Es zeigt sich einerseits eine gewisse Unabhängigkeit der Faktoren, die auf die Zufriedenheit einwirken, und andererseits auch die Möglichkeit der Einflussnahme über Copingstrategien auf die Wahrnehmung spezifischer Berufsanforderungen. Damit verweisen die Befunde auf Interventionsansätze, die sowohl an der Wahrnehmung und der Bearbeitung der Berufsanforderungen ansetzen können als auch an Copingstrategien im Umgang mit diesen. Damit kann nicht nur auf die Professionalisierung Einfluss genommen werden, sondern auch auf die Zufriedenheit im Beruf als positive Beanspruchungsfolge.

Folgende Limitationen können angemerkt werden: Die Ergebnisse identifizieren, gestützt auf die nach Rudow (1994) theoretisch begründete Modellierung von Belastung, Beanspruchung, Beanspruchungsreaktionen und Beanspruchungsfolgen, die Zufriedenheit im Beruf unterstützende bzw. reduzierende Faktoren. Aufgrund ihrer gleichzeitigen Erhebung lassen sich jedoch keine Kausalitäten ableiten. Die Zusammenhänge sind gegenseitig, ihre Gerichtetheit lässt sich jedoch durch die theoretische Modellierung begründen. Eine Erforschung der Bedeutung von Zufriedenheit im Beruf für die Wahrnehmung von Berufsanforderungen und den Umgang damit würde eine andere theoretische Modellierung erfordern. Um längerfristige Entwicklungen und kausale Zusammenhänge zu beleuchten, ist ein längsschnittliches Design erforderlich.

Die Befunde wurden mit Daten von berufseinsteigenden Lehrpersonen erarbeitet. Inwiefern sich die Befunde in anderen Berufsphasen replizieren lassen oder ob berufsphasenspezifische Wahrnehmungen von Bedeutung sind, bleibt offen.

Als Folgerungen lässt sich aus den Ergebnissen ableiten, dass sowohl die spezifischen beruflichen Anforderungen (Keller-Schneider, 2010), ihre Widerspiegelung (Rudow, 1994) als auch die Perspektive, aus welcher ihre Widerspieglung erfasst wurde (Lazarus & Launier, 1981), differente Effekte hervorbringen, dass zudem Copingstrategien als Beanspruchungsreaktionen (Rudow, 1994) für die Zufriedenheit im Beruf von Bedeutung sind und dass diese eine gewisse Eigendynamik aufweisen.

Um die Zufriedenheit im Beruf zu steigern, kann somit sowohl an Sichtweisen auf die Relevanz von beruflichen Anforderungen, auf das Gelingen der Bewältigung und die zugrundeliegenden Kompetenzen sowie die Selbsteinschätzung und das Wirksamkeitserleben, auf die Regulation der Beanspruchung, die sich in der subjektiven Widerspiegelung zeigt, sowie auf vielfältige Copingstrategien eingewirkt werden. Über reflexionsorientierte Zugänge kann angeregt werden, die Wahrnehmung und Bearbeitung von Anforderungen sowie Copingstrategien anforderungsspezifisch und auf eine positive Beanspruchungsfolge ausgerichtet zu verändern (Kung & Chang, 2014), um die Zufriedenheit im Beruf zu stärken und über die individuelle Ebene hinaus zu einem positiven, von Eustress getragenen Schulklima (Kozusznik et al., 2015) und damit zu einer gelingenden Schulentwicklung (Grams Davy, 2017) sowie zur Lern-, Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen (Goetz et al., 2008; Klusmann & Richter, 2014) beizutragen.

Literatur

Admiraal, W. & Kittelsen Røberg, H. I. (2023). Teachers' job demands, resources and their job satisfaction: Satisfaction with school, career choice and teaching profession of teachers in different career stages. Teaching and Teacher Education, 125, 104063. doi.org/10.1016/j.tate.2023.104063

Baard, P. P., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction. Journal of Applied Social Psychology, 34 (10), 2045–2068. doi.org/ 10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x

Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2006). The Job Demands-Resources model: state of the art. Journal of Managerial Psychology, 22 (3), 309-328. doi.org/10.1108/02683940710733115

Beijaard, D. (2019). Teacher learning as identity learning. Teachers and Teaching 25, 1-6. doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871

Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. International Journal of Education Research, 35 (5), 463-482. doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6

Bieri, T. (2006). Lehrpersonen: Hochbelastet und trotzdem zufrieden? Bern: Haupt.

Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. Teachers and Teaching, 21 (6), 624-6. doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325

Blömeke, S., Houang, R., Hsieh, F. J. & Wang, T. Y. (2017). Effects of job motives, teacher knowledge and school context on beginning teachers' commitment to stay in the profession. In G. K. LeTendre & M. Akiba (Eds.), International handbook of teacher quality and policy (pp. 374–387). London: Routledge.

Brosius, F. (2006). SPSS 14. Heidelberg: Redline.

Buchwald, P. & Hobfoll, S. E. (2004). Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 51 (4), 247-257.

Buchwald, P., Schorn, N. & Morgenroth, S. (2011). Resource gains and losses in teachers. In P. Buchwald, K. Moore & T. Ringeisen (Eds.), Stress and anxiety (pp. 71-81). Berlin: Logos. doi.org/10.1007/978-3-531-93449-5_8

Burić, I., Slišković, A. & Penezić, Z. (2019). Understanding teacher well-being. Educational Psychology, 39 (9), 1115-1118. doi.org/10.1080/01443410.2019.1577952

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. Journal of Educational Psychology, 95, 821-832. doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821

Collie, R. J., Shapka, J. D. & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. Journal of Educational Psychology, 104 (4), 1189-1204. doi.org/10.1037/a0029356

Conley, S. & You, S. (2009). Teacher role stress, satisfaction, commitment, and intentions to leave: A structural model. Psychological reports, 105 (3), 771–786. doi.org/10.2466/PR0.105.3.771-786

Cramer, C., Friedrich, A. & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. Bildungsforschung 1, 1-23. doi.org/10.25539/bildungsforschun.v0i1.237

Delgrande J., Kuntsche, E. & Sidler, J. (2005). Arbeitsüberforderung und -unzufriedenheit von Lehrpersonen in der Schweiz: Zusammenhänge mit Depressivität und somatischen Beschwerden. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 27 (1), 123-139. doi.org/10.25656/01:3685

Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M., and Leutner, D. (2018). A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the job demands-resources model. Journal Occupational Health Psychol. 23, 262–277. doi.org/10.1037/ocp0000070

Dicke, T. & Waldeyer, J. (2020). Belastung und Beanspruchung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (S. 833–839). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Endler, N. S. & Parker, J. D. (1990). Coping inventory for stressful situations (CISS). Manual. Toronto: Multy-Health Systems, Inc. doi.org/10.1037/t13031-000

Frisch, J. U., Häusser, J. A., van Dick, R. & Mojzisch, A. (2014). Making support work: The interplay between social support and social identity. Journal of Experimental Social Psychology, 55, 154–161. doi.org/ 10.1016/j.jesp.2014.06.009

Gehrmann, A. (2013). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? In M. Rothland, (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf (2. Aufl., S. 175-190). Wiesbaden: Springer VS. doi.org/10.1007/ 978-3-531-18990-1

Goetz, T., Frenzel, A.C. & Pekrun, R. (2008). Sozialklima in der Schule. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), Handbuch der Pädagogischen Psychologie (S. 503–514.). Göttingen: Hogrefe.

Gorgievski, M. J. & Hobfoll, S. E. (2008). Work can burn us out or fire us up. In J. R. B. Halbesleben (Ed.), Handbook of stress and burnout in health care (pp. 7-22). New York: Nova Science Publishers.

Grams Davy, S. (2017). Zufriedene Lehrer machen Schule. Münster: Waxmann.

Gruber, H. & Degner, S. (2016). Expertise und Kompetenz. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), Handbuch Professionsentwicklung (S. 173-180). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.). Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5

Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2022). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), Handbuch Schulpädagogik (2. Aufl., S. 647-658). Münster: Waxmann utb. doi.org/ 10.36198/9783838587967

Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 7 (1) 65-80. doi.org/10.3224/zisu.v7i1.04

Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. (1959). The motivation to work. NewYork: Wiley.

Hillert, A., Koch, S., Kiel, E., Weiß, S. & Lehr, D. (2014). Psychische Erkrankungen von Lehrkräften. Empirische Pädagogik, 28 (2), 190-204.

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources. American Psychologist, 44, 513-524. doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513

Janke, W., Erdmann, G. & Kallus, W. (2002). Stressverarbeitungsfragebogen (SVF). Göttingen: Hogrefe.

Kälin, W. (2004). Coping: Moderator oder Mediator zwischen Stressoren und Befinden? Bern: Universität.

Kansteiner, K. & Stamann, C. (2015). Zwischen Fremdsteuerung und Selbstentwicklung – Erwartungen, Realitäten, Bedarfe und Entwicklungspotential der Personalentwicklung in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Münster: Waxmann.

Keller-Schneider, M. (2016). Professionalisierung ohne Beanspruchung? Diskussionsbeitrag zum Themenschwerpunkt: Burnout und Stress beim Übergang in den Lehrerberuf. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 63 (4), 305-314. doi.org/10.2378/peu2016.art24d

Keller-Schneider, M. (2019). Die Bedeutung des Belastungserlebens von Lehrpersonen für das von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Klassenklima, ihre Selbstwirksamkeit, ihr schulisches Selbstkonzept und ihre Motivation. Empirische Pädagogik 34 (4), 432-453. doi.org/10.5281/zenodo.515308

Keller-Schneider, M. (2021). Entwicklungsaufgaben aus entwicklungspsychologischer sowie aus stress- und ressourcentheoretischer Perspektive als Zugang zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Kosinar (Hrsg.). „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie"? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien (S. 73-89). Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Band 5. Münster: Waxmann. doi.org/10.5281/zenodo.4549405

Keller-Schneider, M., Arslan, E., Kirchhoff, E., Maas, J. & Hericks, U. (2019). Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 12 (1), 80-100. doi.org/10.5281/zenodo.3750853

Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2022). Berufseinstieg. In T. Hascher, T. S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), Handbuch Schulforschung (S. 1231-1250). Wiesbaden: Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4

Kiel, E. (2022). Schulpädagogik. Normen - Theorien - Empirie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. doi.org/10.36198/9783838558219

Kienle, R., Knoll, N. & Renneberg, B. (2006). Soziale Ressourcen und Gesundheit. In B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.), Gesundheitspsychologie (S. 107-122). Berlin: Springer.

Klassen, R. M. & Chui, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: The influence of self-efficacy, job stress and teaching context. Contemporay Education Psychology, 36, 114-129. doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20 (3), 161-173. doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.161

Klusmann, U. & Philipp, A. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Zum Stand der empirischen Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2. Aufl., S. 1014-1022). Münster: Waxmann.

Klusmann, U. & Richter, D. (2014). Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung. Zeitschrift für Pädagogik, 60 (2), 202-224. doi.org/10.25656/01:14654

Kozusznik, M. W., Rodríguez, I. & Peiró, J. M. (2015). Eustress and distress climates in teams. International Journal of Stress Management, 22 (1), 1-23. doi.org/10.1037/a0038581

Krause, A. & Dorsemagen, C. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2. Aufl., S. 987-1013). Münster: Waxmann.

Krause, A., Dorsemagen, C. & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf (2. vollständig überarbeitete Auflage, S. 61-80). Wiesbaden: Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1

Kung, C. & Chan, C. (2014). Differential roles of positive and negative perfectionism in predicting occupational eustress and distress. Personality and Individual Differences, 58 (1), 76-81. doi.org/10.1016/j.paid.2013.10.011

Lauermann, F. & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing. Learning and Instruction, 45, 9-19. doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal and coping. New York: Springer.

Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch, (Hrsg.). Stress (S. 213-259). Bern: Huber.

Madigan, D. J. & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. Educational Psychology Review, 33, 387-405. doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1

Madigan, D. & Kim, L. (2021). Does teacher burnout affect students? International Journal of Educational Research, 105, 101714. doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714

McLean, L., Taylor, M. & Jimenez, M. (2019). Career choice motivations in teacher training as predictors of burnout and career optimism in the first year of teaching. Teaching and Teacher Education, 85, 204-214. doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.020

Lehr, D. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. In E. Terhart, M. Rothland, H. Bennewitz. Forschung zum Lehrerberuf (2. Aufl., S. 947-967). Münster: Waxmann.

Lent, R. W. & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. Journal of Vocational Behavior, 69 (2), 236-247). doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.006

Maas, J., Schoch, S., Scholz, U. & Keller, R. (2021). Teachers' Perceived Time Pressure, Emotional Exhaustion, and the Role of Social Support from the School Principal. Social Psychology of Education, 24, 441-464. doi.org/10.1007/s11218-020-09605-8

Malinen, O. P. & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behaviour management on job satisfaction and burnout. Teaching and Teacher Education, 60, 144-152. doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012

Muthén, L.K. & Muthén, B. (2015). Mplus user's guide. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Nerdinger, F. W. (2019). Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit. In F. W. Nerdinger, G. Blickle, & N. Schaper (Hrsg.), Arbeits- und Organisationspsychologie (S. 464-486). Berlin, Heidelberg: Springer. doi.org/10.1007/978-3-662-56666-4

Neugebauer, U. & Wilbert, J. (2010). Zum Zusammenhang zwischen Bewältigungsstil und Burnout-Symptomen bei Lehrkräften der Förderschule. Empirische Sonderpädagogik, 3 (1), 69-82. doi.org/10.25656/01:9349

OECD (2014). Indicator D3: How much are teachers paid? In Education at a Glance 2014. OECD Indicators. OECD Publishing. doi.org/10.1787/888933119815

Reeves, P.M., Pun, W.H. & Chung, K.S. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. Teaching and Teacher Education 67, 227-236. doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016

Richey, P. & Fischer, N. (2019). Belastete Lehrkollegien – schlechtes Beziehungsklima? Empirische Pädagogik 34 (4), 414-432.

Rohmert, W. & Rutenfranz, J. (1975). Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastung und Beanspruchung an unterschiedlichen industriellen Arbeitsplätzen. Bonn: Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung.

Rothland, M. (Hrsg.). (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Springer. doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1

Rothland, M. (2022). Beanspruchung, Belastung und Gesundheit im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In M. Harring, C. Rohlfs, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.). Handbuch Schulpädagogik (2. Aufl, S. 683-695). Münster: Waxmann. doi.org/10.36198/9783838587967

Rudow, B. (1994). Die Arbeit des Lehrers. Bern: Huber.

Sandmeier, A., Baeriswyl, S., Krause, A. & Muehlhausen, J. (2022). Work until you drop: Effects of work overload, prolonging working hours, and autonomy need satisfaction on exhaustion in teachers. Teaching and Teacher Education, 118, 103843. doi.org/10.1016/j.tate.2022.103843

Sandmeier, A. & Mandel, D. (2021). Arbeitsengagement zur Messung von positiver beruflicher Beanspruchung im Lehrberuf – eine berufsübergreifende Validierung. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 35 (4), 275-290. doi.org/10.1024/1010-0652/a000278

Sandmeier, A. & Mühlhausen, J. (2020). Was hält Lehrpersonen in der Schule? (WahLiS-Studie). Belastungen und Ressourcen auf Schulebene. Goldau: Pädagogische Hochschule Schwyz. doi.org/10.5281/zenodo.3595206

Scheuch, K., Haufe, E. & Seibt, R. (2015). Lehrergesundheit. Deutsches Ärzteblatt, 112, 347–356. doi.org/10.3238/arztebl.2015.0347

Schoch, S., Keller, R., Scholz, U., Maas, J. et al. (2022). Satisfying the Need for Relatedness Among Teachers. Frontiers in Education, March 2022. doi.org/10.3389/feduc.2022.851819

Schult, J., Münzer-Schrobildgen, M. & Sparfeldt, J. R. (2014). Belastet, aber hoch zufrieden? Arbeitsbelastung von Lehrkräften im Quer- und Längsschnitt. Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 22, 61-67. doi.org/10.1026/0943-8149/a000114

Schwarzer, R. & Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process. International Journal of Psychology, 42 (4), 243-252. doi.org/10.1080/00207590701396641

Selye, H. (1976). Stress of life. New York: McGraw-Hill.

Semmer, N. K., Jacobshagen, N., Meier, L. L., Elfering, A., Beehr, T. A., Kälin, W. et al. (2015). Illegitimate tasks as a source of work stress. Work and stress, 29 (1), 32–56. doi.org/10.1080/02678373.2014.1003996

Somerfield, M. R. & McCrae, R. R. (2000). Stress and coping research. American Psychologist, 55 (6), 620-625. doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.620

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout. Teaching and Teacher Education, 26, 1059-1069. doi.org/10.18052/www.scipress.com/ILSHS.60.83

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession. Teaching and Teacher Education 27, 1029-1038. doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession. International Education Studies 8 (3), 181–192. doi.org/10.5539/ies.v8n3p181

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. Soc. Psychol. Educ. 21, 1251–127. doi.org/10.1007/s11218-018-9464-9468

Spilt, J. L., Koomen, H. M. & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. Educational Psychology Review, 23 (4), 457–477. doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y

Tartwijk, J., Zwart, R. & Wubbels, T. (2017). Developing teachers' competences with the focus on adaptive expertise in teaching. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), The sage handbook of research on teacher education (Vol. 2, pp. 820-833). London: Sage. doi.org/10.4135/9781526402042

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57, 202-224. doi.org/10.25656/01:7095

Toropova, A.; Myrberg, E. & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. Educational Review, 73 (1), 71-97. doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247

van Dick, R. & Stegemann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf - Theorie und Modell. In M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf (2. vollständig überarbeitete Aufl., S. 61-80). Wiesbaden: Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1

Wesselborg, B. & Bauknecht, J. (2022). Belastungs- und Resilienzfaktoren vor dem Hintergrund von psychischer Erschöpfung und Ansätzen der Gesundheitsförderung im Lehrerberuf. Präventive Gesundheitsforschung. doi.org/10.1007/s11553-022-00955-z

Zee, M. &. Koomen, H. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. Review of Educational Research, 86 (4), 981-1015. doi.org/10.3102/0034654315626801

Autorin

Prof. Dr. Manuela Keller-Schneider, Pädagogische Hochschule Zürich
Korrespondenz an: m.keller-schneider@phzh.ch

Empirische Pädagogik
2023, 37. Jahrgang, Heft 2, S. 173-191

© Verlag Empirische Pädagogik

Anita Sandmeier

Arbeitsengagement und Ressourcen von Lehrkräften in verschiedenen Laufbahnphasen

Das Erleben von positiven Emotionen, hoher Energie, Hingabe und Konzentration bei der Arbeit wird in Arbeits- und Organisationspsychologischen Studien als Arbeitsengagement erfasst. Der Beitrag fragt ausgehend von berufsbiographischen Phasenmodellen, ob und inwiefern sich Lehrkräfte in verschiedenen Laufbahnphasen im Arbeitsengagement und in relevanten beeinflussenden Ressourcen unterscheiden. Basierend auf einer quantitativen Längsschnittbefragung von Schweizer Lehrkräften (n = 474) zeigen sich keine Unterschiede im beruflichen Erleben zwischen den Personen in verschiedenen Laufbahnphasen. Für alle Lehrkräfte stehen Selbstwirksamkeit und Autonomie in einem positiven Zusammenhang mit dem Arbeitsengagement, unabhängig von der Berufserfahrung. Einzig die wahrgenommenen Maßnahmen der Personalentwicklung zeigen berufsphasenspezifische Effekte. Der Beitrag diskutiert die Ergebnisse in ihrer Bedeutung für die wissenschaftliche Forschung und deren praktische Relevanz.

Schlagwörter: Autonomie – Berufslaufbahn – Personalentwicklung – Schulleitung – Selbstwirksamkeit

Work engagement and resources in different career stages of the teaching profession

The experience of positive emotions, high energy, dedication, and concentration at work is assessed as work engagement in studies of occupational and organizational psychology. This paper asks whether and to what extent teachers in different career stages differ in work engagement and potentially relevant influencing resources. Based on a quantitative longitudinal survey of Swiss teachers (n = 474), we find that there are no differences in work engagement between individuals in the three analyzed career stages. For all teachers, self-efficacy and autonomy are positively related to work engagement, regardless of tenure. Professional development is found to be a resource only in the first two stages; it does not play a significant role for the work engagement of more experienced teachers. The article discusses the results in terms of their significance for scientific research and their practical relevance.

Keywords: autonomy – school principals – self efficacy – staff development – teacher careers

1 Ausgangslage

In der Forschung zum Lehrer*innenberuf lag der Fokus lange auf Stress und negativen Folgen der beruflichen Tätigkeit, das positive Erleben des Berufs war von untergeordnetem Interesse (als Überblick siehe Cramer, Friedrich & Merk, 2018; Rothland, 2013a). Die salutogenetische Perspektive (Antonovsky, 1979) nimmt positive Folgen beruflicher Beanspruchung in den Blick und fragt danach, welche Faktoren dazu beitragen, dass Lehrkräfte in ihrem Beruf Energie, Inspiration und Vertiefung erleben können. Aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne (Baltes, Featherman & Lerner, 1990) ist davon auszugehen, dass sich die relevanten individuellen und kontextuellen Einflussfaktoren auf das berufliche Erleben im Laufe des Lebens verändern (Salmela-Aro & Upadyaya, 2018). Dieser Grundgedanke leitet auch die (berufs-)biografische Professionsforschung, die unter anderem danach fragt, wie sich die Bewältigung beruflicher Anforderungen über die Berufsbiografie von Lehrkräften entwickelt, von welchen Faktoren diese abhängt und wie sie sich auf die professionelle Entwicklung auswirkt (Fabel-Lamla, 2018; Herzog, Sandmeier & Terhart, 2021). Dabei gehen insbesondere auf qualitativen Studien basierende Verlaufsmodelle professioneller Entwicklung davon aus, dass sich die Wahrnehmung der beruflichen Belastungen, Ressourcen und das berufliche Erleben über die Laufbahn verändert. In der quantitativ orientierten Forschung gibt es bislang wenig Studien, welche Lehrkräfte in verschiedenen Laufbahnphasen miteinander vergleichen. Im Gegensatz zu den Lehrkräften zu Beginn der Laufbahn (Keller-Schneider & Hericks, 2022) wurden das Leben und die Arbeit von Lehrkräften in der Mitte und am Ende der Laufbahn von diesem Forschungszweig weitgehend vernachlässigt (Day, 2019; Herzog et al., 2021). Dieser Beitrag adressiert diese Lücke, indem das positive berufliche Erleben basierend auf einer quantitativen Befragung über die berufliche Laufbahn hinweg untersucht wird.

Positive Beanspruchungsfolgen werden dabei verstanden als erfüllender, arbeitsbezogener Gemütszustand, der durch Vitalität, Hingabe und Absorption gekennzeichnet ist (Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006). Vitalität ist charakterisiert durch ein hohes Level an Energie und mentaler Resilienz während des Arbeitens sowie die Bereitschaft, sich auch dann anzustrengen, wenn sich Probleme ergeben. Hingabe bezieht sich auf die Involviertheit in die Arbeit und das Erleben von Sinn, Inspiration, Stolz und Herausforderung, während Absorption als Flow verstanden werden kann, ein Zustand, in dem die Zeit schnell vergeht und man sich nicht von der Arbeit lösen möchte (Bakker, Schaufeli, Leiter & Taris, 2008). Dieses positive Erleben wird intensiv erforscht mit dem Konstrukt des Arbeitsengagements, das eingebettet ist in das Job Demands-Resources (JD-R) Modell (Bakker & Demerouti, 2014). Das Modell ist in der Arbeits- und Organisationspsychologie eines der einflussreichsten theoretischen Rahmenmodelle und wurde in zahlreichen beruflichen, nationalen und kultu-

rellen Kontexten empirisch überprüft (Überblicke in Lesener, Gusy & Wolter, 2019; Mazzetti et al., 2021; Taris et al., 2017), auch im deutschsprachigen Kontext (Baeriswyl, Bratoljic & Krause, 2021; Kunz Heim, Sandmeier & Krause, 2014; Maas et al., 2021; Sandmeier, Baeriswyl, Krause & Muehlhausen, 2022).

Das JD-R Modell beschreibt den Zusammenhang zwischen Eigenschaften des Arbeitsplatzes, der Arbeitsaufgabe und dem beruflichen Erleben der Mitarbeitenden. Es versucht zu erklären, welche Merkmale der Arbeit positive oder negative Einflüsse auf das berufliche Erleben der Beschäftigten haben. Es hat das Ziel, Ressourcen und Anforderungen im jeweiligen Arbeitskontext zu identifizieren und die Auswirkung auf die Mitarbeitenden und die Organisation zu evaluieren. Insofern unterscheidet es sich deutlich von erziehungswissenschaftlichen Zugangsweisen, die Beanspruchung als dynamisierenden, die weitere Professionalisierung von Lehrkräften ermöglichenden Prozess untersuchen (Keller-Schneider, 2009, 2016). Studien zeigten, dass das Arbeitsengagement von Lehrkräften positiv zusammenhängt mit der Verbundenheit und der Verpflichtung gegenüber der eigenen Schule (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006) und der Bereitschaft, sich für Schulentwicklung zu engagieren (Kunz Heim et al., 2014). Darüber hinaus zeigte sich ein negativer Zusammenhang mit der Kündigungsabsicht (Høigaard, Giske & Sundsli, 2012; Sandmeier & Mandel, 2021). In Zeiten des Lehrkräftemangels hat die Frage, welche Faktoren das Arbeitsengagement positiv beeinflussen, deshalb ein besonderes Gewicht, da Lehrkräfte, die ihren Beruf positiv und erfüllend erleben, weniger an Kündigung denken und sich der eigenen Schule verbunden fühlen.

2 Job Demands-Resources Modell und Arbeitsengagement

Das JD-R Modell geht davon aus, dass bei der Bewältigung von beruflichen Anforderungen zwei Prozesse ablaufen: Der gesundheitsgefährdende Prozess und der Motivationsprozess. Im gesundheitsgefährdenden Prozess führen Arbeitsanforderungen zu negativen Beanspruchungsfolgen, die sich in Erschöpfung, psychosomatischen Beschwerden oder Burnout äußern. Arbeitsanforderungen werden verstanden als „diejenigen physischen, psychischen, sozialen oder organisatorischen Aspekte der Arbeit, die eine anhaltende physische und/oder psychische (d. h. kognitive oder emotionale) Anstrengung erfordern und daher mit bestimmten physiologischen und/oder psychologischen Kosten verbunden sind." (Schaufeli & Bakker, 2004, S. 296). Im Motivationsprozess hingegen erhöhen berufliche Ressourcen positive Beanspruchungsfolgen wie z. B. das Arbeitsengagement. Ressourcen umfassen im JD-R Modell Merkmale des beruflichen Umfelds, die einerseits hilfreich bei der Bewältigung von Anforderungen sind, andererseits aber auch direkt das Lernen, die Motivation und das positive Erleben der Arbeit beeinflussen können (Bakker & Demerouti, 2014, S. 9). Da das Modell als Instrument entwickelt worden ist, um die

beruflichen Rahmenbedingungen gesundheitsförderlich zu gestalten, lag der Fokus lange auf dem Kontext und seiner Wirkung auf das Individuum. Erst nachträglich wurden personale Ressourcen und Merkmale des Individuums ins Modell integriert (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2007).

Der vorliegende Beitrag untersucht den Einfluss von Ressourcen auf das Arbeitsengagement in verschiedenen Laufbahnphasen. Es werden drei Ressourcen in die Analysen aufgenommen, die sich als wichtige Prädiktoren für das Arbeitsengagement erwiesen haben: Selbstwirksamkeit, Autonomie und Personalentwicklung im Sinne der Förderung der beruflichen Weiterentwicklung (Mazzetti et al., 2021).

Folgende Fragestellungen leiten die Analysen:

Unterscheiden sich Lehrkräfte in verschiedenen Laufbahnphasen in Arbeitsengagement, Selbstwirksamkeit, Autonomie, wahrgenommener Personalentwicklung? (Fragestellung 1)

In welchem Zusammenhang stehen die analysierten Ressourcen mit dem Arbeitsengagement über einen Zeitraum von einem Jahr? (Fragestellung 2)

Beeinflusst die Berufserfahrung den Zusammenhang zwischen Ressourcen und dem Arbeitsengagement? (Fragestellung 3)

Für Fragestellung 1 werden Lehrpersonen der ersten Laufbahnphase (0 – 6 Jahre), mit der zweiten (7 – 18 Jahre) und der dritten Laufbahnphase (ab 18 Jahre) verglichen, basierend auf Phasenmodellen der professionellen Entwicklung (Brunetti & Marston, 2018; Fuller & Brown, 1975; Huberman, 1991). Eine solche Heuristik ermöglicht die quantitative Überprüfung von in qualitativ orientierten Studien gefundenen Unterschieden und ist eine Annäherung im Bewusstsein, dass selbst bei identifizierbaren Unterschieden zwischen verschiedenen Laufbahnphasen die Individuen innerhalb der Laufbahnphasen nicht als homogene Gruppe behandelt werden können. Für Fragestellung 2 und 3 wird die Berufserfahrung als kontinuierliche Variable in Jahren in die Analysen eingehen.

2.1 Berufliches Erleben über die Berufslaufbahn

Aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne (Baltes et al., 1990) verändert sich das Zusammenspiel von beruflichem Erleben, personalen und sozialen Ressourcen über das Leben hinweg. Individuen optimieren ihre Entwicklung und ihr Wohlbefinden, indem sie versuchen, eine Balance zwischen Belastungen und Ressourcen zu realisieren. Wichtige Erkenntnisse zu diesem Zusammenspiel wurden durch die Berufsbiografieforschung gewonnen, die berufliche Veränderungen von Lehrkräften über die gesamte Berufsspanne hinweg beschreibt, meist basierend auf einer qualitativen Forschungsmethodik (Herzog et al., 2021). Diese Forschungstradition hat verschiedene Phasenmodelle hervorgebracht, die variie-

rende Definitionen von Laufbahnphasen vorschlagen (für einen Überblick siehe Booth, Coldwell, Müller, Perry & Zuccollo, 2021). Berufsbiografische Studien stellten fest, dass Lehrkräfte in verschiedenen Phasen mit unterschiedlichen beruflichen Anforderungen beschäftigt sind: In der ersten Laufbahnphase (ca. 0 bis 6 Jahre im Beruf) steht die Entwicklung von Identität und beruflicher Selbstwirksamkeit im Zentrum, die zentrale Sorge ist die eigene Kompetenz und die Anerkennung derselben (Brunetti & Marston, 2018; Day, 2008; Hargreaves, 2005; Keller-Schneider & Hericks, 2022). Terhart (1994) fand, dass die Lehrkräfte in dieser Phase ihre professionelle Kompetenz tiefer einschätzen als ihr Kolleg*innen mit mehr Erfahrung (vgl. auch Keller-Schneider, 2017). In dieser frühen Berufsphase betreiben die Lehrkräfte einen hohen Zeitaufwand für den Beruf (Brunetti & Marston, 2018). In der zweiten Laufbahnphase, die in den meisten Modellen ungefähr nach sechs Jahren Berufserfahrung lokalisiert wird, steht mehr die Frage der Weiterentwicklung und der Motivation im Zentrum. Nach Hargreaves (2005) sind die Lehrkräfte in dieser Laufbahnphase typischerweise entspannter und zuversichtlicher hinsichtlich ihrer Kompetenzen als im Berufseinstieg. Ihre Aufmerksamkeit verschiebt sich hin zur Frage, wie sie ihre Unterrichtsfähigkeiten verbessern können, um das Lernen der Schüler*innen besser zu unterstützen, dies wurde auch in anderen Studien festgestellt (Bressman, Winter & Efron, 2018; Brunetti & Marston 2018). Den meisten Lehrkräften gelingt es nun, Anforderungen des Berufs- und des Privatlebens auszubalancieren (Brunetti & Marston 2018). Huberman (1991) identifizierte in dieser Phase zwei Gruppen, neben den aktiven und zuversichtlichen Lehrkräften eine Gruppe, die an sich und ihrem Beruf zweifelten. Diese zweifelnde Gruppe entwickelte in der nächsten Phase (ab 18 Jahre Berufserfahrung) einen deutlichen Konservatismus und sogar Zynismus gegenüber dem eigenen Beruf, der sie schließlich in den letzten Berufsjahren in eine von Bitterkeit und Desinteresse geprägte Phase führte. Ab 18 Jahren Berufserfahrung besteht das Risiko nach Day (2008, S. 248) im Gefühl der „career stagnation linked to a lack of support in school and negative perceptions of student behavior".

Es gibt bislang noch kaum quantitative Studien, welche positive Beanspruchungsfolgen gemessen als Arbeitsengagement in verschiedenen Laufbahnphasen analysieren. Schaufeli et al. (2006) gehen davon aus, dass sich das Arbeitsengagement im Verlauf des Lebens erhöht. Demerouti, Peeters und van der Heijden (2012) hingegen argumentieren, dass insbesondere die Lebensphase als Eltern mit eigenen kleinen Kindern zu höheren Belastungen und reduzierten Ressourcen führt, was das Arbeitsengagement in dieser Phase sinken lässt.

Aufgrund der unklaren und wenig belastbaren Beweislage wird für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage nach Unterschieden im positiven Erleben gemes-

sen als Arbeitsengagement zwischen Lehrkräften in verschiedenen Laufbahnphasen ein explorativer Ansatz gewählt.

2.2 Ressourcen über die Berufslaufbahn

2.2.1 Personale Ressource der beruflichen Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit im Beruf als positive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, die gewünschten Ergebnisse in Bezug auf das Engagement und das Lernen der Schüler*innen zu erzielen, selbst wenn diese schwierig oder unmotiviert sind (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), ist eine wichtige personale Ressource von Lehrkräften. Berufsbiografische Studien stellten fest, dass Selbstwirksamkeit und Zweifel an den eigenen Kompetenzen insbesondere ein Thema der frühen Laufbahnphase sind (vgl. 2.1). Quantitative Studien kommen ebenfalls zur Erkenntnis, dass die Selbstwirksamkeit über die Laufbahn steigt (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Hypothese (1a). Lehrkräfte haben in der ersten Laufbahnphase eine geringere berufsbezogene Selbstwirksamkeit als die übrigen Lehrkräfte.

Das JD-R Modell geht davon aus, dass Selbstwirksamkeit als Ressource einen positiven Zusammenhang mit Arbeitsengagement hat. Dies wurde auch in zahlreichen Studien nachgewiesen, wie eine aktuelle Metaanalyse zeigt (Mazzetti et al., 2021).

Hypothese (2a). Je höher die Selbstwirksamkeit ist, desto höher ist das Arbeitsengagement ein Jahr später.

2.2.2 Soziale Ressourcen Autonomie und Personalentwicklung

Neben der Ressource der berufsbezogenen Selbstwirksamkeit wurde in der vorliegenden Studie die soziale Ressource der Autonomie untersucht, da diese eine wichtige Rahmenbedingung des Lehrer*innenberufs ist (Rothland 2013b). Eine Vielzahl von Studien hat gezeigt, dass Menschen, deren Autonomiebedürfnis befriedigt wird, ein höheres Arbeitsengagement aufweisen (Collie, Bostwick & Martin, 2020; Skaalvik & Skaalvik 2014; Van den Broeck, Ferris, Chang & Rosen, 2016). Deci und Ryan (2012) definieren Autonomie als das Bedürfnis einer Person, mit einem Gefühl der Verantwortung für ihr Verhalten zu handeln und sich psychisch frei zu fühlen.

Die Entwicklungspsychologie der Lebensspanne geht davon aus, dass Autonomie über die Zeit wächst, da Menschen im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit kompetenter, respektierter und vertrauenswürdiger werden (Mackenzie, Karaoylas & Starzyk, 2018). Eine in Großbritannien durchgeführte Studie stellte jedoch fest, dass dies nicht auf Lehrkräfte zutrifft. Erfahrenere Lehrkräfte erleben sich als weniger autonom als jüngere Lehrkräfte (Worth & Van den Brande, 2020). Die Autoren vermuten, dass dies durch den Einfluss der Schulleitungen bedingt sein könnte, und betonen, wie schwierig es sei, eine Balance zwischen der Autonomie der einzelnen

Lehrkraft und der Steuerung einer kollektiven Entwicklung zu finden, die für Schulqualität zentral ist. Sie halten fest, dass es wirksamen Schulleitungen gelingt, Autonomie und kollektive Personalentwicklung in Einklang zu bringen. Da in der Schweiz Schulleitungen erst vor rund 20 Jahren eingeführt worden sind (Altrichter & Maag Merki, 2016) ist zu vermuten, dass dieser Effekt auch in der untersuchten Stichprobe zu finden ist.

Hypothese (1b). Lehrkräfte in der dritten Laufbahnphase nehmen eine geringere Autonomie wahr als die übrigen Lehrkräfte.

Hypothese (2b). Je höher die wahrgenommene Autonomie ist, desto höher ist das Arbeitsengagement ein Jahr später.

Mit der zuvor erwähnten herausfordernden Balance von individueller Autonomie und kollektiver Schulentwicklung ist der letzte Einflussfaktor angesprochen, der im vorliegenden Beitrag untersucht wird: Personalentwicklung als gezielte Maßnahme zur kontinuierlichen Anpassung der Qualifikationsstruktur und des Qualifikationsniveaus des Personals an die aktuellen und sich wandelnden Anforderungen (Terhart, 2016). Im Bildungskontext ist die Erforschung von Personalentwicklung insbesondere im deutschsprachigen Raum bislang unsystematisch (Eder, Brauckmann & Paseka, 2019). Dies liegt darin begründet, dass die Gestaltung der eigenen professionellen Entwicklung traditionell in der Hand der einzelnen Lehrkraft liegt. Erst mit der Ausweitung der Schulautonomie als Teil der „neuen Steuerung" (Altrichter & Maag Merki, 2016) wurde gezielte Personalentwicklung Aufgabe der Schulleitung (Kansteiner, Stamann, Buhren & Theurl, 2020).

Die Berufsbiografieforschung hat insbesondere für erfahrenere Lehrkräfte einen erhöhten Bedarf an gezielten Maßnahmen der Schulleitung festgestellt, da das Gefühl der „career stagnation" (Day, 2008, S. 248) das positive Erleben des Berufs beeinträchtigen kann. Day, Stobart, Sammons und Kington (2006) stellten fest, dass Lehrkräfte mit 8 bis 15 Jahren Berufserfahrung Möglichkeiten, sich selbst professionell weiterzuentwickeln als wichtiger einschätzen als Kolleg*innen in früheren oder späteren Berufsphasen. Nach Day (2019) liegt es in der Verantwortung der Schulleitung dafür zu sorgen, dass allen Lehrkräften angemessene informelle und formelle Möglichkeiten geboten werden, sich emotional und intellektuell zu engagieren und in ihrer Arbeit engagiert zu bleiben. Bressman et al. (2018) stellten fest, dass viele erfahrene Lehrkräfte ihre Fähigkeiten erweitern wollen, jedoch die meisten Schulsysteme nicht darauf ausgerichtet sind, Entwicklungsbedürfnisse von erfahrenen Lehrkräften zu unterstützen. Auch Booth et al. (2021) stellten fest, dass es kaum Weiterentwicklungsmöglichkeiten für Lehrkräfte gibt, die ihr Fachwissen im Unterricht erweitern und aktualisieren wollen. In den meisten Ländern werden insbesondere Lehrkräfte im Berufseinstieg gezielt in ihrer Entwicklung unterstützt, z. B. durch Mentoring-Programme (Bressman et al., 2018).

Hypothese (1c). Lehrkräfte in der ersten Laufbahnphase nehmen mehr Personalentwicklungsmaßnahmen an ihrer Schule wahr als die übrigen Lehrkräfte.

Eine systematische Personalentwicklung und ein hohes Maß an Autonomie bei der Auswahl von Fortbildungsmaßnahmen führen nach Booth et al. (2021) zu einer höheren Arbeitszufriedenheit und fördern das Arbeitsengagement. Es stellt sich die Frage, ob sich diese Befunde aus Großbritannien bruchlos auf den Schweizer Kontext übertragen lassen, da die Kohorte der berufserfahrenen Lehrkräfte die ersten Berufsphasen ohne Schulleitung mit sehr hoher Autonomie bezüglich der eigenen Professionalisierung erlebt hatte. Es könnte sein, dass mehr gezielte Maßnahmen auf der Schulebene insbesondere von älteren Personen kritisch gesehen werden und sich möglicherweise negativ auf das Arbeitsengagement auswirken. Für die Gesamtgruppe ist jedoch, basierend auf den Befunden aus Großbritannien, davon auszugehen, dass das Erleben von gezielter Personalentwicklung durch die Schulleitung zu einem positiveren Erleben des Berufs und damit zu einem höheren Arbeitsengagement führen.

Hypothese (2c). Je mehr Personalentwicklungsmaßnahmen wahrgenommen werden, desto höher ist das Arbeitsengagement ein Jahr später.

3 Methodisches Vorgehen

Als Datengrundlage für die Analysen wurden zwei Messzeitpunkte der WahLiS-Studie („Was hält Lehrkräfte in der Schule"; Gubler, Hirschi & Spurk, 2019) genutzt. Die Studie ging der übergeordneten Fragestellung nach, was die berufliche Mobilität von Lehrkräften beeinflusst. Sie basiert auf einer dreimaligen Online-Befragung von Lehrkräften im Zeitraum von 2017 bis 2019. Für die vorliegenden Analysen wurden die Daten der teilnehmenden Lehrkräfte des ersten Messzeitpunkts (Erhebung Ende 2017) und des zweiten Messzeitpunkts (Erhebung Ende 2018) verwendet.

3.1 Stichprobe

Von den 886 Lehrkräften, die zu t_1 teilgenommen hatten, konnten ein Jahr später 552 wiederbefragt werden (Ausfall = 37.7 %). Die Ausfallanalyse zeigte, dass der Ausfall bezüglich des Arbeitsengagements nicht zufällig ist: Es sind mehr Lehrkräfte ausgefallen, die zum ersten Messzeitpunkt von einem geringen Arbeitsengagement berichteten. Dabei ist die Ausfallquote in allen drei Laufbahnphasen nicht signifikant unterschiedlich (bis 6 Jahre Berufserfahrung: 37.7 %; 7 bis 18 Jahre Berufserfahrung: 35.5 %, über 18 Jahre Berufserfahrung: 39.7 %).

Nach der Datenbereinigung (z. B. Ausreißeranalyse, Rasererkennung, Inkonsistenzprüfung) beinhaltete die Stichprobe 474 Lehrkräfte, 25.9 % befanden sich in der ersten Laufbahnphase, 36.5 % in der zweiten Laufbahnphase und 37.6 % in der

dritten Phase. In Tabelle 1 sind die beruflichen Merkmale differenziert für die drei Laufbahnphasen dargestellt.

Tabelle 1: Berufliche Merkmale nach Laufbahnphase

Merkmale	Erste Phase (0 – 6 J.) (n = 123)	Zweite Phase (7 – 18 J.) (n = 173)	Dritte Phase (ab 18 J.) (n = 178)	Vergleichstest Laufbahnphasen
Anteil Frauen (%) (n)	83.7 % (103)	80.3 % (139)	77.5 % (138)	Chi^2 (2, 474) = 21.77; ns
Pensum M (SD)	89.24 (15.72)	69.74 (27.63)	74.96 (23.53)	F (2, 470) = 25.61; p < .001
Funktion als Klassen-Lehrkraft (%)	90.2 %	62.4 %	69.1 %	Chi^2 (2, 474) = 29.00; p < .001
Schulstufe				
Kindergarten	17.1 %	16.8 %	10.7 %	Chi^2 (8, 474) = 9.57; ns
Primarstufe	54.5 %	59.5 %	65.7 %	
Sekundarstufe 1	26.8 %	19.1 %	19.7 %	
Mehrere	1.6 %	4.7 %	3.9 %	

Anmerkungen: n = Anzahl Personen, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, F-Wert = F-Test, Chi^2 = Chi^2-Test, p = Signifikanztest, ns = nicht signifikant.

Die drei Gruppen unterscheiden sich nicht bezüglich der Zusammensetzung nach Geschlecht [Chi^2 (2, 474) = 1.77, ns] und Schulstufe [Chi^2 (8, 474) = 9.57, ns], jedoch bezüglich des Pensums [F (2, 470) = 25.61; p < .001]. Die Lehrkräfte in der ersten Phase arbeiten in höheren Pensen als die beiden anderen Gruppen und haben häufiger die Verantwortung für eine Klasse als die beiden anderen Gruppen (Chi^2 (2, 474) = 29.00; p < .001), 90.2 % haben diese Funktion inne.

3.2 Instrumente und Operationalisierung

Das Arbeitsengagement der Befragten wurde mittels der Kurzversion der Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9) erfasst (Schaufeli et al., 2006). Dieses Instrument misst positive arbeitsbezogene Beanspruchungsfolgen in drei Dimensionen mit jeweils drei Items in sechststufiger Likert-Skalierung (1 = nie, 6 = immer): ‚Elan' mit dem zentralen Item „In der Arbeit habe ich das Gefühl, vor Energie zu platzen", ‚Hingabe' mit dem zentralen Item „Ich bin von meiner Arbeit begeistert" und ‚Vertiefung' mit dem zentralen Item „Ich bin in meine Arbeit versunken". Die Reliabilität der Gesamtskala war exzellent (α = .91).

Selbstwirksamkeit wurde mit der Ohio Teacher Efficacy Scale gemessen (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), in der deutschen Übersetzung von Pfitzner-Eden, Thiel und Horsley (2014). Die Skala besteht aus 12 Items, die Lehrkräfte dazu auffordern, ihre

eigenen Kompetenzen auf einer siebenstufigen Likert-Skala (1 = gar nicht, 7 = in großem Ausmaß) einzuschätzen. Die Skala besteht aus drei Subskalen: Unterrichtsstrategien (z. B. „In welchem Ausmaß können Sie auch alternative Lernstrategien und Vorgehensweisen in Ihrer Klasse einführen“), Klassenmanagement (z. B. „In welchem Ausmaß können sie störendes Verhalten im Klassenzimmer kontrollieren?“) und Motivation von Studierenden (z. B. „In welchem Ausmaß können Sie Schüler*innen motivieren, die wenig Interesse an schulischen Aufgaben zeigen?“). Die Gesamtskala weist eine gute Reliabilität auf (α = .80).

Autonomie wurde mit dem Work Design Questionnaire (Morgeson & Humphrey, 2006), in der deutschen Übersetzung von Stegmann et al. (2010) gemessen. Die Skala besteht aus drei Items (z. B. „Ich habe viele Freiheiten in der Art und Weise, wie ich meine Arbeit verrichte“) mit einer fünfstufigen Likert-Skalierung (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme vollkommen zu). Die Skala weist eine akzeptable Reliabilität auf (α = .79).

Personalentwicklung wurde mit der an den Schulkontext angepassten Skala „Perceived investment in employee development“ (Kuvaas & Dysvik, 2009) gemessen, die anhand von sieben Items in einer fünfstufigen Likert-Skalierung (1 = stimme gar nicht zu, 5 = stimme vollkommen zu) die Wahrnehmung der schulischen Personalentwicklungsmaßnahmen erhebt. Beispielitems waren „Meine Schule investiert stark in die Personalentwicklung (z. B. durch Trainings, Weiterbildungsprogramme, Maßnahmen zur Laufbahnentwicklung)“ oder „Meine Schule zeichnet sich durch eine starke Konzentration auf die kontinuierliche Weiterentwicklung der Fähigkeiten ihrer Mitarbeitenden aus“. Die Skala hatte eine exzellente Reliabilität (α = .92).

3.3 Auswertungsmethoden

Für die statistischen Analysen wurde SPSS Version 28.0 verwendet und mit manifesten Variablen gerechnet. Für die Beantwortung von Fragestellung 1 wurden Mittelwertsunterschiede mittels Varianzanalysen (unter Kontrolle von Geschlecht, Stufe, Pensum) berechnet. Multiple lineare Regressionsanalysen boten die Grundlage für die Beantwortung der Fragestellungen 2 und 3. Für die Fragestellung, ob die Berufserfahrung die Einflüsse der Ressourcen moderiert, wurden die Prädiktoren mittelwertzentriert und Interaktionsterme berechnet, indem das Produkt dieser zentrierten Variablen ermittelt wurde. Um die signifikanten Interaktionen vertieft zu analysieren, wurde der Moderationseffekt mit PROCESS für SPSS (Hayes, 2018) visualisiert.

3.4 Ergebnisse

Die deskriptiven Ergebnisse der untersuchten Merkmale sind in Tabelle 2 differenziert nach den drei Laufbahnphasen dargestellt. Mit Vergleichstests unter Kontrolle

der relevanten soziodemografischen Variablen wurden die Hypothesen (1a) bis (1c) analysiert. Es zeigt sich, dass Arbeitsengagement, Selbstwirksamkeit, Autonomie und Personalentwicklung in allen drei Laufbahnphasen ähnlich eingeschätzt werden, es bestehen keine signifikanten Unterschiede.

Tabelle 2: Deskriptive Statistik nach Laufbahnphase

Merkmale zum ersten Messzeitpunkt	Erste Phase (n = 123) M (SD)	Zweite Phase (n = 173) M (SD)	Dritte Phase (n = 178) M (SD)	Vergleichstest (unter Kontrolle von Geschlecht, Stufe, Pensum)
Selbstwirksamkeit	5.44 (.55)	5.43 (.63)	5.66 (.68)	F (2, 470) = 1.66; ns
Autonomie	4.40 (.52)	4.19 (.52)	4.20 (.55)	F (2, 470) = .47; ns
Personalentwicklung	3.68 (.84)	3.52 (.77)	3.55 (.89)	F (2, 470) = 2.44; ns
Arbeitsengagement	5.46 (.68)	5.33 (.75)	5.44 (.76)	F (2, 470) = 2.35; ns

Anmerkungen: n = Anzahl Personen, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, F-Wert = F-Test, df = Freiheitsgrade, $^{*}p < .05$, $^{**}p < .01$, $p < .001$, ns = nicht signifikant

3.4.1 Bivariate Zusammenhänge

Die bivariaten Zusammenhänge der untersuchten Variablen zeigen (vgl. Tabelle 3), dass alle Ressourcen positiv mit dem Arbeitsengagement zusammenhängen, sowohl zum gleichen Zeitpunkt (t_1) erfasst als auch ein Jahr später (t_2).

Tabelle 3: Deskriptive Statistik, bivariate Korrelationen und Cronbachs-Alpha-Werte

		M	SD	Range	1	2	3	4	5
1	Selbstwirksamkeit (t_1)	5.52	.64	1-7	.80	$.178^{**}$	$.131^{*}$	$.518^{**}$	$.471^{**}$
2	Autonomie (t_1)	4.25	.54	1-5		.79	$.208^{**}$	$.368^{**}$	$.340^{**}$
3	Personalentwicklung (t_1)	3.58	.84	1-5			.92	$.231^{**}$	$.125^{*}$
4	Arbeitsengagement (t_1)	5.51	.72	1-7				.91	$.682^{**}$
5	Arbeitsengagement (t_2)	5.41	.76	1-7					.92

Anmerkungen: n = 474, t_1 = erster Messzeitpunkt, t_2 = zweiter Messzeitpunkt, Kursive Werte entlang der Diagonale repräsentieren Cronbachs-Alpha-Reliabilitätskoeffizienten, $^{*}p \leq .01$ (two-tailed) $^{**}p \leq .001$ (two-tailed)

Um die Beziehungen zwischen den Ressourcen und dem Arbeitsengagement ein Jahr später zu analysieren, wurde eine Regressionsanalyse mit einem schrittweisen Ansatz durchgeführt. In Modell 1 zeigt sich, dass keine der soziodemografischen Merkmale der Lehrkräfte einen signifikanten Zusammenhang haben mit Arbeitsengagement, auch nicht die Berufserfahrung.

Modell 2 zeigt die Einflüsse der untersuchten Ressourcen über den Zeitraum eines Jahres. Selbstwirksamkeit und Autonomie sind relevante Prädiktoren, sie erklären gemeinsam 28.1 % der Varianz des Arbeitsengagements. Beide agieren als Ressourcen: Je höher die Selbstwirksamkeit ($b = .43$, $t (472) = 10.36$, $p < .001$) und je höher die wahrgenommene Autonomie ($b = .26$, $t (472) = 6.20$, $p < .001$) sind, desto höher ist das Arbeitsengagement. Die wahrgenommene Personalentwicklung hat keinen signifikanten Einfluss.

In Modell 3 wurden die Interaktionseffekte integriert, die prüfen, ob die Berufserfahrung die Wirkung der Ressourcen beeinflusst. Der Interaktionseffekt von Personalentwicklung*Berufserfahrung wurde signifikant ($b = -.087$, $t (472) = 2.13$, $p < .05$).

Tabelle 4: Regressionsanalyse mit der abhängigen Variable Arbeitsengagement (t_2)

Prädiktor	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Konstante (SE)	5.388 (.25)	5.429 (.21)	5.378 (.21)
Geschlecht	−.046	−.031	−.026
Funktion	−.007	.019	.028
Pensum	.040	−.002	.002
Berufserfahrung	.039	−.018	−.019
Selbstwirksamkeit (t_1)		.430***	.433***
Autonomie (t_1)		.255***	.245***
Personalentwicklung (t_1)		.018	.011
SWK*Berufserfahrung			.062
Autonomie*Berufserfahrung			−.015
PE*Berufserfahrung			−.087*
R^2 corrected	-.005	.281	.285
F	.447	27.316***	19.788***
(df1/df2)	(4/468)	(7/465)	(10/362)

Anmerkungen: Multiple lineare Regressionsanalyse (Enter method), standardized β-coefficients. t_1 = erster Messzeitpunkt, t_2 = zweiter Messzeitpunkt, *= $p < .05$, **= $p < .01$, ***= $p < .001$, two-tailed tests. SE = standard error, SWK = Selbstwirksamkeit, PE = Personalentwicklung, R2 = erklärte Varianz

Abbildung 1 visualisiert den Zusammenhang zwischen Personalentwicklung und Arbeitsengagement in Abhängigkeit von der Berufserfahrung: In der ersten Phase hat Personalentwicklung einen positiven Effekt auf das Arbeitsengagement ein Jahr später ($\beta = .20$, $SE = .06$, $p < .001$), ebenfalls in der zweiten Phase ($\beta = .12$, $SE = .04$,

p < .01). In der dritten Phase findet sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen Personalentwicklung und dem Arbeitsengagement (β = .04, SE = .06, ns).

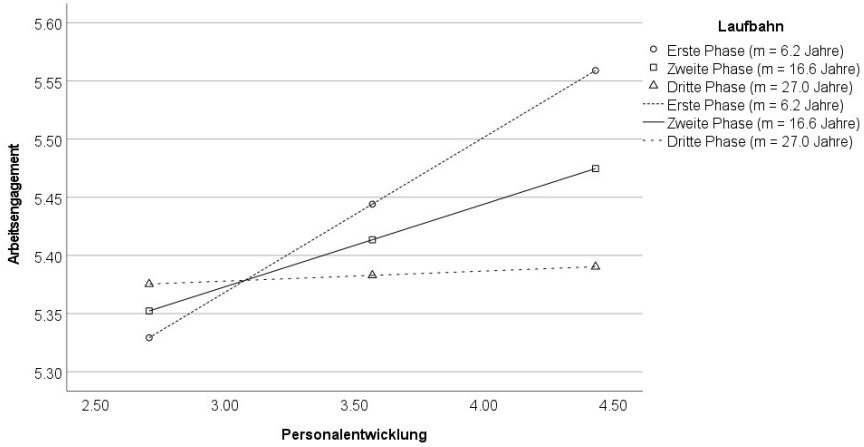


Abbildung 1: Interaktion von Personalentwicklung und Laufbahn auf Arbeitsengagement

4 Diskussion

Arbeitsengagement als positive berufliche Beanspruchungsfolge äußert sich als ein erfüllender psychischer Zustand, der sich durch ein hohes Maß an Energie und Belastbarkeit, einem Gefühl der Bedeutung, des Stolzes und der Herausforderung und dem Erleben von Konzentration und glücklicher Versenkung in die eigene Arbeit kennzeichnet (Schaufeli & Bakker, 2004). Die vorliegende Studie untersuchte ausgehend vom JD-R Modell (Bakker & Demerouti, 2014) mögliche Einflussfaktoren auf dieses positive Erleben des eigenen Berufes: Selbstwirksamkeit (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), wahrgenommene Autonomiespielräume (Stegmann et al., 2010) und das wahrgenommene Investment in Personalentwicklung in der eigenen Schule (Kuvaas & Dysvik, 2009).

Die erste Fragestellung fragte nach Unterschieden zwischen Lehrkräften in verschiedenen Laufbahnphasen. Es zeigt sich, dass das Arbeitsengagement in allen Gruppen ähnlich hoch ist. Damit kann keine Aussage darüber gemacht werden, ob für eine Lehrkraft im Berufsverlauf das berufliche Erleben konstant bleibt, dafür wären längsschnittliche Daten notwendig. Es lässt sich jedoch feststellen, dass die drei untersuchten Alterskohorten von Lehrkräften gleichermaßen positive Beanspruchung erleben können.

Selbstwirksamkeit ist eine zentrale Ressource, die über die Berufslaufbahn durch berufliche Erfahrung entwickelt wird. Ausgehend von Erkenntnissen bisheriger Studien wurde erwartet, dass die berufliche Selbstwirksamkeit bei den Lehrkräften in der ersten Laufbahnphase tiefer ist als in den beiden älteren Kohorten (Hypothese 1a). Diese Erwartung wurde nicht bestätigt, es zeigten sich keine signifikanten Unterschiede. Auch bezüglich wahrgenommener Arbeitsplatzautonomie wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Gruppen festgestellt (Hypothese 1b). Möglicherweise heben sich hier zwei Effekte auf: die über die Lebensspanne aufgrund von wachsender Erfahrung und Vertrauenswürdigkeit steigende Autonomie (Mackenzie et al., 2018) wird bei der älteren Kohorte von Lehrkräften subjektiv durch die Einführung von Schulleitungen verringert. Diese Kohorte, welche die Schule noch vor der Einführung der Schulleitung erlebt hat, schätzt die aktuelle Situation möglicherweise aufgrund der früher erlebten größeren Autonomie kritischer ein als die jüngeren Kohorten, für die Schulleitungen seit dem Berufseinstieg zum Arbeitsalltag gehören. Damit ist die dritte untersuchte Ressource angesprochen, die Personalentwicklung auf der Ebene der einzelnen Schule und ob Lehrkräfte wahrnehmen, dass ihre professionelle Entwicklung gefördert wird. Ausgehend von Befunden, dass in der frühen Laufbahn viel in die Weiterqualifizierung der Lehrkräfte investiert wird und in der mittleren Laufbahnphase Bedarf an gezielten Personalentwicklungsmaßnahmen besteht (Booth et al., 2021; Bressman et al., 2018; Day, 2008), wurde davon ausgegangen, dass die Lehrkräfte in der ersten Laufbahnphase mehr Personalentwicklungsmaßnahmen wahrnehmen als jene in den späteren Laufbahnphasen (Hypothese 1c). Auch diese Erwartung bestätigte sich nicht in der Schweizer Stichprobe, in allen Laufbahnkohorten wird das erlebte Investment in die professionelle Entwicklung an der eigenen Schule gleich eingeschätzt. Zum Zeitpunkt der Befragung wurde in der Schweiz der neue nationale Lehrplan implementiert, der für alle Lehrkräfte mit obligatorischen Weiterbildungen verknüpft war, was möglicherweise dazu geführt hat, dass alle Lehrkräfte dasselbe Ausmaß an Personalentwicklung wahrgenommen haben, unabhängig von ihrem Dienstalter.

In der zweiten und dritten Fragestellung wurde danach gefragt, wie die Ressourcen das Arbeitsengagement ein Jahr später beeinflussen und ob diese Effekte durch die Berufserfahrung moderiert werden oder ob sie unabhängig von den Jahren im Beruf immer gleichbleiben. Es fand sich wie erwartet ein positiver Einfluss von Selbstwirksamkeit auf das Arbeitsengagement (Hypothese 2a), was Befunde zahlreicher früherer Studien bestätigt (Mazzetti et al. 2021). Auch Autonomie beeinflusste das Arbeitsengagement erwartungsgemäß positiv (Hypothese 2b) analog vorliegender Befunde (Collie et al., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Diese positiven Effekte waren unabhängig von der Berufserfahrung, sie waren in allen Berufslaufbahnphasen ähnlich. Welchen Einfluss Personalentwicklung auf das positive Erleben der beruflichen

Tätigkeit hat, wurde bislang im deutschsprachigen Schulkontext noch kaum quantitativ untersucht. Aufgrund einer Studie in Großbritannien (Booth et al., 2021) wurde ein positiver Zusammenhang erwartet, dass Lehrkräfte, die an ihrer Schule gezielte Maßnahmen für ihre professionelle Entwicklung erleben, ihren Beruf positiver erleben. Diese Annahme erwies sich als richtig für Lehrkräfte in der ersten und zweiten Laufbahnphase, für das Arbeitsengagement der Kohorte mit mehr als 18 Jahren Berufserfahrung spielt Personalentwicklung jedoch keine nachweisbare Rolle.

Abgesehen von diesem Unterschied wurden in der vorliegenden Studie erstaunlich wenig Unterschiede zwischen Lehrkräften in unterschiedlichen Laufbahnphasen gefunden. Im positiv-affektiven Erleben des Berufs und den untersuchten Ressourcen waren die Unterschiede zwischen den Personen innerhalb derselben Laufbahnphase größer als die Unterschiede zwischen den Laufbahnphasen. Eine Heuristik, die davon ausgeht, dass Personen in derselben Laufbahnphase ähnliche Erfahrungen machen und ähnliche Bedürfnisse haben, scheint für die untersuchten Variablen nicht adäquat zu sein. Sie wurde der Heterogenität der biografischen Erfahrungen, der Reaktionen auf die beruflichen Herausforderungen sowie der Wirkungen personaler und sozialer Ressourcen nicht gerecht. Die Annahme von universell gültigen, standardisierten professionellen Entwicklungsverläufen von Lehrkräften scheinen unzulänglich vereinfachende Darstellungen darzustellen, die weder der Weiterbildung und Beratung noch der Personalentwicklung dienen (Herzog & Munz, 2010). Die Ergebnisse zeigen, dass unabhängig von der Berufserfahrung Selbstwirksamkeit und Autonomie wichtige Ressourcen sind, die das Arbeitsengagement positiv beeinflussen, wobei zu berücksichtigen ist, dass insbesondere Autonomie ein durch Bildungspolitik und Schulleitung gestaltbarer Faktor ist. Autonomie wird durch Wahlmöglichkeiten, Handlungsspielräume und Verfügung über alle relevanten Informationen gefördert. Demgegenüber behindern Fristen, Bewertungen und Kontrolle die Befriedigung dieses Bedürfnisses (Deci & Ryan, 2012). Vor diesem Hintergrund erscheint es wichtig, die Einführung von Maßnahmen, welche die Autonomie der Lehrkräfte einschränken, sorgfältig zu prüfen. Die Förderung von Autonomie und Eigenverantwortung ist für den Erfolg von Reformen, die Professionalisierung und die positive Beanspruchung von Lehrkräften zentral (Datnow, 2020). Auch eine systematische Personalentwicklung ist von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Die Schulleitung hat in diesem Gefüge zwischen der schuladministrativen Makro- und der pädagogischen Mikroebene eine zentrale Funktion: Sie vermittelt zwischen den Anforderungen und Vorgaben der Makroebene und den Rahmenbedingungen und Rechten der Lehrkräfte auf der Mikroebene. Personalentwicklung steht in einem Spannungsverhältnis zwischen dem Bedarf der Organisation und den individuellen Bedürfnissen der Mitarbeitenden. Gelingt diese Balance, kann Personalent-

wicklung positive Beanspruchungsfolgen fördern (Booth et al., 2021; Day, 2019; Keller-Schneider & Albisser, 2015).

Eine Limitation der vorliegenden Studie besteht darin, dass sie nicht über längsschnittliche Daten über die ganze berufliche Laufbahn verfügt. Dadurch können Alters- und Kohorteneffekte nicht vollumfänglich aufgeschlüsselt werden, was die Aussagekraft insbesondere bei den Analysen zu Autonomiespielräumen und Personalentwicklung einschränkt. Der systematische Ausfall von Lehrkräften mit tieferem Arbeitsengagement zum ersten Messzeitpunkt ist eine weitere Limitation der vorliegenden Analysen. Der Ausfall ist in allen untersuchten Laufbahnphasen vergleichbar, es ist jedoch davon auszugehen, dass durch den Ausfall die verbleibende Stichprobe homogener ist als die ursprüngliche Stichprobe. Eine weitere Limitation ist die Erhebung der Personalentwicklung, die weder den Inhalt noch die subjektiv erlebte Qualität der Maßnahmen erhebt. Die weitere Erforschung des Zusammenspiels der beiden Ressourcen Autonomie und Personalentwicklung in ihrer Auswirkung auf positive Beanspruchungsfolgen und kontinuierliche Professionalisierung der Lehrkräfte verspricht wichtige Erkenntnisse für die Leitung von Schulen.

Literatur

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem (2. überarb. und aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer. doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0

Antonovsky, A. (1979). Health, stress, and coping. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Baeriswyl, S., Bratoljic, C. & Krause, A. (2021). How homeroom teachers cope with high demands: Effect of prolonging working hours on emotional exhaustion. Journal of School Psychology, 85, 125-139. doi.org/10.1016/j.jsp.2021.02.002

Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2014). Job demands–resources theory. In P. Y. Chen & C. L. Cooper (Eds.), Work and wellbeing: Wellbeing, a complete reference guide (pp. 37-64). New York, NY: John Wiley & Sons. doi.org/10.1002/9781118539415.wbwell019

Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. Work & Stress, 22 (3), 187-200. doi.org/10.1080/02678370802393649

Baltes, P. B., Featherman, D. L. & Lerner, R. M. (1990). Life-Span development and behavior. Hillsdale, MI: Lawrence Erlbaum Associates.

Booth, J., Coldwell, M., Müller, L.-M., Perry, E. & Zuccollo, J. (2021). Mid-Career teachers: A mixed methods scoping study of professional development, career progression and retention. Education Sciences, 11 (6), 299. doi.org/10.3390/educsci11060299

Bressman, S., Winter, J. S. & Efron, S. E. (2018). Next generation mentoring: Supporting teachers beyond induction. Teaching and Teacher Education, 73, 162-170. doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.003

Brunetti, G. J. & Marston, S. H. (2018). A trajectory of teacher development in early and mid-career. Teachers and Teaching, 24 (8), 874-892. doi.org/10.1080/13540602.2018.1490260

Collie, R. J., Bostwick, K. C. P. & Martin, A. J. (2020). Perceived autonomy support, relatedness with students, and workplace outcomes: an investigation of differences by teacher gender. Educational Psychology, 40 (3), 253-272. doi.org/10.1080/01443410.2019.1663791

Cramer, C., Friedrich, A. & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. Bildungsforschung, 1, 1-23.

Datnow, A. (2020). The role of teachers in educational reform: A 20-year perspective. Journal of Educational Change, 21 (3), 431-441. doi.org/10.1007/s10833-020-09372-5

Day, C., Stobart, G., Sammons, P. & Kington, A. (2006). Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness. Teachers and Teaching, 12 (2), 169-192. doi.org/10.1080/13450600500467381

Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. Journal of educational change, 9 (3), 243-260. doi.org/10.1007/s10833-007-9054-6

Day, C. (2019). Quality retention and resilience in the middle and later years of teaching. In A. Sullivan, B. Johnson & M. Simons (Eds.), Attracting and keeping the best teachers: Issues and opportunities (pp. 193-210). Singapore: Springer Singapore. doi.org/10.1007/978-981-13-8621-3_10

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), The Oxford handbook of human motivation (pp. 85-107). New York, NY: Oxford University Press. doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006

Demerouti, E., Peeters, M. C. W. & Van der Heijden, B. I. J. M. (2012). Work–family interface from a life and career stage perspective: The role of demands and resources. International Journal of Psychology, 47 (4), 241-258. doi.org/10.1080/00207594.2012.699055

Eder, F., Brauckmann, S. & Paseka, A. (2019). Editorial. Zeitschrift für Bildungsforschung, 9 (1), 1-3. doi.org/10. 1007/s35834-019-00241-7

Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit?! Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven (S. 82-102). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Fuller, F. F. & Brown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), Teacher education. The seventy-fourth yearbook of the national societey for the study of education (pp. 25-52). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Gubler, M., Hirschi, A. & Spurk, D. (2019). What keeps teachers going? – Understanding retention factors in schools. Goldau und Bern: Pädagogische Hochschule Schwyz und Universität Bern. Verfügbar unter: https://data.snf.ch/grants/grant/169822 [07.06.2023].

Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. Journal of School Psychology, 43 (6), 495-513. doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001

Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. Teaching and Teacher Education, 21 (8), 967-983. doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007

Hayes, A. F. (2018). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach. New York, NY: The Guilford Press.

Herzog, S. & Munz, A. (2010). Entwicklungsprozesse von Lehrpersonen begleiten. Ein Rahmenkonzept biografischer Weiterbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung (S. 73-87). Münster: Waxmann Verlag.

Herzog, S., Sandmeier, A. & Terhart, E. (2021). Berufliche Biografien und berufliche Mobilität von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), Handbuch Schulforschung (S. 1-18). Wiesbaden: Springer. doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_60-1

Høigaard, R., Giske, R. & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. European Journal of Teacher Education, 35 (3), 347-357. doi.org/10.1080/02619768.2011.633993

Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart (Hrsg.), Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografie von Lehrerinnen und Lehrern (S. 249-267). Köln: Böhlau.

Kansteiner, K., Stamann, C., Buhren, C. & Theurl, P. (2020). Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen. Weinheim: Juventa. doi: 10.25656/01:24096

Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen? – Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. Unterrichtswissenschaft, 37 (2), 145-163.

Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2015). Teamentwicklung als Strategie der Personalentwicklung. In K. Kansteiner & C. Stamann (Hrsg.), Zwischen Fremdsteuerung und Selbstentwicklung – Erwartungen, Realitäten, Bedarfe und Entwicklungspotential der Personalentwicklung in der Schule (S. 152-172). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Keller-Schneider, M. (2016). Professionalisierung ohne Beanspruchung? Diskussionsbeitrag zum Themenschwerpunkt: Burnout und Stress beim Übergang in den Lehrerberuf. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 63 (4), 305-314. doi.org/10.2378/peu2016.art24d

Keller-Schneider, M. (2017). Die Wahrnehmung von Anforderungen durch Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase im Vergleich mit angehenden und erfahrenen Lehrpersonen. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 10 (2), 152-173.

Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2022). Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), Handbuch Schulforschung (S. 1231-1250). Wiesbaden: Springer. doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_59

Kunz Heim, D., Sandmeier, A. & Krause, A. (2014). Effekt von arbeitsbedingten und personalen Ressourcen auf das Arbeitsengagement und das Engagement für Schulentwicklung bei Lehrpersonen. Empirische Pädagogik, 28 (1), 147-170.

Kuvaas, B. & Dysvik, A. (2009). Perceived investment in employee development, intrinsic motivation and work performance. Human resource management journal, 19 (3), 217-236. doi.org/10.1111/j.1748-8583.2009.00103.x

Lesener, T., Gusy, B. & Wolter, C. (2019). The job demands-resources model: A meta-analytic review of longitudinal studies. Work & Stress, 33 (1), 76-103. doi.org/10.1080/02678373.2018.1529065

Maas, J., Schoch, S., Scholz, U., Rackow, P., Schüler, J., Wegner, M. & Keller, R. (2021). Teachers' perceived time pressure, emotional exhaustion and the role of social support from the school principal. Social Psychology of Education, 24, 441-464. doi.org/10.1007/s11218-020-09605-8

Mackenzie, C. S., Karaoylas, E. C. & Starzyk, K. B. (2018). Lifespan differences in a self determination theory model of eudaimonia: A cross-sectional survey of younger, middle-aged, and older adults. Journal of Happiness Studies, 19 (8), 2465-2487. doi.org/10.1007/s10902-017-9932-4

Mazzetti, G., Robledo, E., Vignoli, M., Topa, G., Guglielmi, D. & Schaufeli, W. B. (2021). Work engagement: a meta-analysis using the job demands-resources model. Psychological Reports, 3 (126), 1069-1107. doi.org/10.1177/00332941211051988

Morgeson, F. P. & Humphrey, S. E. (2006). The work design questionnaire (WDQ): Developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. Journal of applied psychology, 91 (6), 1321-1339. doi.org/10.1037/0021-9010.91.6.1321

Pfitzner-Eden, F., Thiel, F. & Horsley, J. (2014). An adapted measure of teacher self-efficacy for preservice teachers: Exploring its validity across two countries. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 28 (3), 83-92. doi.org/10.1024/1010-0652/a000125

Rothland, M. (Hrsg.). (2013a). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen (2. vollst. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1

Rothland, M. (2013b). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf (S. 21-38). Springer Fachmedien Wiesbaden. doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_4

Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2018). Role of demands-resources in work engagement and burnout in different career stages. Journal of Vocational Behavior, 108, 190-200. doi.org/10.1016/j.jvb.2018.08.002

Sandmeier, A., Baeriswyl, S., Krause, A. & Muehlhausen, J. (2022). Work until you drop: Effects of work overload, prolonging working hours, and autonomy need satisfaction on exhaustion in teachers. Teacher and Teacher Education, 118, 103843. doi.org/10.1016/j.tate.2022.103843

Sandmeier, A. & Mandel, D. (2021). Arbeitsengagement zur Messung von positiver beruflicher Beanspruchung im Lehrberuf – eine berufsübergreifende Validierung. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 35 (4), 275-290. doi.org/10.1024/1010-0652/a000278

Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. Journal of organizational Behavior, 25 (3), 293-315. doi.org/10.1002/job.248

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. Educational and Psychological Measurement, 66 (4), 701-716. doi.org/10.1177/0013164405282471

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. Psychological reports, 114 (1), 68-77. doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0

Stegmann, S., van Dick, R., Ullrich, J., Charalambous, J., Menzel, B., Egold, N. & Wu, T. T.-C. (2010). Der Work Design Questionnaire. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 54 (1), 1-28. doi.org/10.1026/0932-4089/a000002

Taris, T. W., Leisink, P. L. M. & Schaufeli, W. B. (2017). Applying Occupational Health Theories to Educator Stress: Contribution of the Job Demands-Resources Model. In T. M. McIntyre, S. E. McIntyre & D. J. Francis (Hrsg.), Educator Stress. An Occupational Health Perspective (S. 236-259). Cham: Springer.

Terhart, E. (1994). Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt am Main: P. Lang.

Terhart, E. (2016). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem (2. überarb. und aktual. Aufl., S. 279-299). Wiesbaden: Springer. doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_10

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17 (7), 783-805. doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. Teaching and Teacher Education, 23 (6), 944-956. doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003

Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C.-H. & Rosen, C. C. (2016). A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. Journal of Management, 42 (5), 1195-1229. doi.org/10.1177/0149206316632058

Worth, J. & Van den Brande, J. (2020). Teacher autonomy: how does it relate to job satisfaction and retention? Slough: National Foundation for Educational Research (NFER). Verfügbar unter: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604418.pdf [10.12.2022].

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. International Journal of Stress Management, 14 (2), 121-141. doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121

Autorin

Prof. Dr. Anita Sandmeier, Pädagogische Hochschule Schwyz, Institut für Professionsforschung und Personalentwicklung
Korrespondenz an: anita.sandmeier@phsz.ch

Empirische Pädagogik
2023, 37. Jahrgang, Heft 2, S. 192-210

© Verlag Empirische Pädagogik

Simone Schoch, Roger Keller, Jasper Maas, Pamela Rackow, Urte Scholz, Julia Schüler & Mirko Wegner

Transformationale Führung und positive Emotionen bei Lehrpersonen – die Rolle der sozialen Unterstützung und der psychologischen Bedürfnisbefriedigung

Positive Emotionen gelten als Schlüsselfaktor zur Steigerung des Wohlbefindens und der Arbeitsleistung. Die vorliegende Studie beleuchtet den Zusammenhang zwischen transformationalem Führungsverhalten der Schulleitung und dem Erleben positiver Emotionen von Lehrpersonen. Es wird untersucht, ob dabei (a) die erhaltene soziale Unterstützung aus dem Team und (b) die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse als vermittelnde Mechanismen wirken. Basierend auf Längsschnittdaten von N = 1 217 Lehrpersonen zeigte sich, dass das individuelle transformationale Führungsverhalten die Bedürfnisse nach Autonomie und sozialer Eingebundenheit befriedigt, was zu einer Erhöhung der positiven Emotionen der Lehrpersonen beiträgt. Für die kollektive transformationale Führung waren die Ergebnisse weniger eindeutig. Sie weisen aber darauf hin, dass diese zu mehr sozialer Unterstützung innerhalb des Teams führt. Dadurch werden die Bedürfnisse nach Autonomie und sozialer Eingebundenheit stärker befriedigt, was wiederum zur Steigerung der positiven Emotionen der Lehrpersonen beiträgt. Schulleitungen können folglich positive Emotionen von Lehrpersonen über zwei verschiedene Wege fördern: Indem sie (1) die psychologischen Grundbedürfnisse der Lehrpersonen befriedigen und (2) die Voraussetzungen für ein unterstützendes Teamklima schaffen.

Schlagwörter: Positive Emotionen – Psychologische Bedürfnisbefriedigung – Soziale Unterstützung – Transformationale Führung

Transformational leadership and teachers' positive emotions – the role of social support and psychological need satisfaction

Positive emotions are considered a key factor for enhancing well-being and job performance. This study addresses the relationship between school leaders' transformational leadership behavior and teachers' experienced positive emotions. It examines whether (a) received social support from the team and (b) basic psychological needs satisfaction mediate this relationship. Based on longitudinal data from N = 1 217 teachers, individual transformational leadership behavior was found to satisfy teachers' needs for autonomy and social relatedness, which contributed to an increase in their positive emotions. The results regarding collective transformational leadership were less clear. However, they indicate that collective transformational leadership leads to more social support within the team, thereby enhancing the satisfaction of the needs for autonomy and social relatedness, which in turn contribute to increasing positive emotions in teachers. School leaders can thus foster teachers' positive emotions in two different ways: By (1) satisfying teachers' basic psychological needs and (2) creating conditions for a supportive team climate.

Keywords: basic needs satisfaction – positive emotions – social support – transformational leadership

1 Einleitung

Viele Lehrpersonen sind durch die beruflichen Herausforderungen stark belastet (Sandmeier, Kunz Heim & Krause, 2017). Deshalb gewann die Gesundheitsförderung in Schulen, verknüpft mit der Frage, was Lehrpersonen gesund erhält, zunehmend an Bedeutung (Naidoo & Wills, 2019). Im Argumentarium „Gesundheit stärkt Bildung" werden verschiedene Wirkzusammenhänge skizziert, um die Bedeutung der Gesundheit von Schulleitenden und Lehrpersonen für die Gesundheit sowie den Bildungserfolg von Schüler*innen aufzuzeigen (Achermann Fawcett, Keller & Piera, 2018). Basierend auf dem Job Demands-Resources Modell (JD-R Modell) (Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel, 2023) nimmt der vorliegende Artikel den Zusammenhang zwischen dem Führungsverhalten der Schulleitung und dem Erleben positiver Emotionen von Lehrpersonen in den Fokus. Positive Emotionen sind eine bedeutsame Ressource zur Reduktion von Stress (Folkman & Moskowitz, 2000; Leger, Charles & Almeida, 2020) und somit ein Schlüsselfaktor für das Wohlbefinden, die Gesundheit sowie die Leistungsfähigkeit von Lehrpersonen (Lobbe & Reinke, 2022; Pressman, Jenkins & Moskowitz, 2019; Warr, 2006). Weiter wird untersucht, ob dabei die erhaltene soziale Unterstützung aus dem Team und die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse als vermittelnde Mechanismen wirken.

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Job Demands-Resources Modell

Gemäß dem JD-R Modell wird davon ausgegangen, dass das Arbeitsumfeld einer Person sowohl Belastungen als auch Ressourcen bietet, die negative bzw. positive Folgen nach sich ziehen (Bakker et al., 2023). Der Gesundheitsgefährdungsprozess beschreibt den Prozess, durch den Belastungen kurzfristig zu Stress und mittel- und langfristig zu Erschöpfung, psychosomatischen Beschwerden und Burnout führen können. Der Motivationsprozess hingegen fokussiert die Ressourcen, welche zu einer positiven Beanspruchung und mehr Arbeitsengagement führen. Neben diesen direkten Effekten postuliert das JD-R Modell auch indirekte Effekte: Ressourcen können die negative Wirkung von Belastungen abpuffern und tragen somit zur Bewältigung der Belastungen bei. Weiter wird im Modell ein Verstärkungseffekt angenommen: Wenn eine Person mit Belastungen konfrontiert ist, werden die Ressourcen zusätzlich bedeutungsvoll und nützlich. Im vorliegenden Artikel wird der Motivationsprozess fokussiert.

Bisherige Forschung legt nahe, dass das Führungsverhalten ein Vorläufer der erlebten Ressourcen ist (Breevaart & Bakker, 2017; Maas et al., 2022). Die Transformationale Führung (TF) hat sich in den letzten Jahren als einer der dominierenden Ansätze herauskristallisiert. Im schulischen Kontext wird TF als ideales Führungsverhalten

und relevant für die schulischen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts angesehen (Berkovich, 2018; Hallinger, 2003). Es besteht weitgehend Konsens darüber, dass TF diverse positive Effekte hat, so zum Beispiel auf die Motivation (Eyal & Roth, 2011), das Wohlbefinden (Arnold, 2017) oder das Arbeitsengagement (Chen & Cuervo, 2022).

2.2 Individuelle und kollektive transformationale Führung

Transformational führende Personen verändern langfristig die Werte und Motive ihrer Mitarbeitenden, indem sie gemeinsam mit dem Team eine Vision entwickeln, als Vorbild wahrgenommen werden, zu neuen Ideen und zur Reflexion anregen sowie die Entwicklung des einzelnen Mitarbeitenden fördern (Bass, 1999; Felfe, 2006). In den letzten Jahren hat sich ein Forschungsstrang entwickelt, der zwischen der „individuellen" und der „kollektiven" Dimension von TF unterscheidet (Kark & Shamir, 2013; Schoch et al., 2021; Wang & Howell, 2010). Die individuelle TF zielt darauf ab, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der einzelnen Lehrpersonen zu fördern, ihre Selbstwirksamkeit und ihr Selbstwertgefühl zu verbessern und sie zu befähigen, ihr Potenzial auszuschöpfen (Wang & Howell, 2010). Um diese Ziele zu erreichen, versucht die Führungsperson die Kompetenzen und Bedürfnisse jeder einzelnen Person wahrzunehmen und sie individuell zu begleiten (Kark & Shamir, 2013; Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1998). Im Gegensatz dazu zielt die kollektive TF darauf ab, die Bedeutung der Gruppenziele zu vermitteln, gemeinsame Werte und Überzeugungen zu entwickeln und zu gemeinsamen Anstrengungen zur Erreichung der Gruppenziele zu inspirieren. Die Gruppenidentität wird betont und die Teambildung gefördert (Leithwood et al., 1998; Wang & Howell, 2010).

2.3 Transformationale Führung und Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse

Bei der individuellen Dimension der TF stehen die Bedürfnisse der einzelnen Mitarbeitenden im Zentrum (Hallinger, 2003). Dies entspricht dem Bedürfniskonzept der Self-Determination Theory (SDT) (Deci, Olafsen & Ryan, 2017). Gemäß der SDT müssen die Arbeitsbedingungen die psychologischen Grundbedürfnisse der Mitarbeitenden befriedigen, damit sie sich wohlfühlen und eine optimale Leistung erbringen können. Dabei postuliert die SDT drei universale, angeborene psychologische Grundbedürfnisse, die für das Erleben positiver Emotionen unabdingbar sind: Das Bedürfnis nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit (Deci et al., 2017).

Studien aus dem außerschulischen Kontext konnten zeigen, dass TF ein Arbeitsklima schafft, das zur Befriedigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse von Beschäftigten beiträgt (Hetland, Hetland, Andreassen, Pallesen & Notelaers, 2011;

Jensen & Bro, 2018; Kovjanic, Schuh & Jonas, 2013). Die Bedürfnisse nach Autonomie und Kompetenz befriedigen transformational führende Personen beispielsweise durch intellektuelle Stimulation und Feedback an die Mitarbeitenden. Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit befriedigen sie, indem sie die Individualität ihrer Beschäftigten berücksichtigen und gleichzeitig den Teamgedanken durch gemeinsame Visionen kommunizieren.

Neuere Studien weisen darauf hin, dass die individuelle Dimension der TF in erster Linie mit individuellen Ergebnissen verbunden ist: Sie steht in einem positiven Zusammenhang mit der individuellen Leistung (Wang & Howell, 2012), der Kompetenzentwicklung (Dong, Bartol, Zhang & Li, 2017), der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen (Windlinger, Warwas & Hostettler, 2019) oder der individuellen Bedürfnisbefriedigung nach sozialer Eingebundenheit von Lehrpersonen (Schoch et al., 2021). Demzufolge wird folgende Hypothese formuliert:

- Hypothese 1: Die individuelle TF steht in einem direkten positiven Zusammenhang mit der Bedürfnisbefriedigung nach (a) Autonomie, (b) Kompetenz, und (c) Eingebundenheit.

2.4 Transformationale Führung, soziale Unterstützung aus dem Team und Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse

Eine wichtige Folge der TF ist die Schaffung eines positiven Arbeitsklimas (Wang & Howell, 2010). Soziale Unterstützung im Kollegium ist ein bedeutsamer Bestandteil eines guten Arbeitsklimas in der Schule (Eckert, Ebert & Sieland, 2013; Rothland, 2013). Die soziale Unterstützung zielt darauf ab, eine andere Person so zu unterstützen, dass diese ein Problem lösen oder zumindest die mit dem Problem verbundene Belastung reduzieren kann (Knoll & Kienle, 2007). Dabei werden zwei Arten von sozialer Unterstützung unterschieden: Die wahrgenommene soziale Unterstützung umfasst die Unterstützung, die eine Person in ihrem sozialen Netzwerk erwartet, wenn sie Hilfe benötigt (Lüscher & Scholz, 2018). Es zeigte sich, dass die wahrgenommene soziale Unterstützung eher ein stabiles Merkmal ist (Sarason, Shearin, Pierce & Sarason, 1987). Somit ist die wahrgenommene soziale Unterstützung unabhängig vom tatsächlichen Verhalten der Netzwerkmitglieder und daher kein optimales Merkmal zur Messung unterstützender Interaktionen (Knoll & Kienle, 2007). Im Gegensatz dazu ist die erhaltene soziale Unterstützung ein retrospektiver Bericht, der tatsächliche Unterstützungstransaktionen widerspiegelt (Uchino, 2009). Im vorliegenden Artikel wird daher die erhaltene soziale Unterstützung aus dem Kollegium fokussiert.

Studien aus dem außerschulischen Kontext konnten zeigen, dass TF mit unterstützendem Verhalten unter den Teammitgliedern einhergeht (Kozlowski, Watola, Nowakowski, Kim, & Botero, 2009; Zaccaro, Rittman & Marks, 2001). Erste Studien aus

dem schulischen wie auch außerschulischen Kontext weisen zudem darauf hin, dass die kollektive TF insbesondere mit gruppenbezogenen Ergebnissen einhergeht: Sie hängt positiv zusammen mit der sozialen Unterstützungsleistung aus dem Kollegium (Schoch et al., 2021), der kollektiven Selbstwirksamkeit im Kollegium (Windlinger et al., 2019), dem Wissensaustausch innerhalb des Arbeitsteams (Dong et al., 2017) und der Gruppenidentifikation (Wang & Howell, 2012). Die kollektive TF hilft den Teammitgliedern, ihre Werte entsprechend der Vision und den Zielen des Teams auszurichten, wodurch die Zusammenarbeit zur Erreichung dieser Vision gefördert wird (Jung & Sosik, 2002). Dies erfordert auch, dass sich die Teammitglieder gegenseitig helfen, um Erfolge erzielen zu können (Haslam & van Dick, 2011; Wang & Howell, 2010). Daher wird folgende Hypothese formuliert:

- Hypothese 2: Die kollektive TF steht in einem direkten Zusammenhang mit der sozialen Unterstützungsleistung aus dem Kollegium, nicht jedoch mit der Bedürfnisbefriedigung.

Lehrpersonen nennen die soziale Unterstützung aus dem Kollegium als einen der wichtigsten Faktoren für die Bewältigung von arbeitsbezogenen Stressoren (Schaarschmidt & Fischer, 2001). Mehrere Studien verweisen zudem auf die Bedeutung von sozialer Unterstützung für die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse (Collie, Shapka, Perry & Martin, 2016; Maas et al., 2022). Daraus leitet sich folgende Hypothese ab:

- Hypothese 3: Die erhaltene soziale Unterstützung aus dem Team steht in einem positiven Zusammenhang mit Bedürfnisbefriedigung nach (a) Autonomie, (b) Kompetenz, und (c) Eingebundenheit.

2.5 Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse und das Erleben positiver Emotionen

Der positive Effekt der Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse auf das Erleben positiver Emotionen im Arbeitskontext konnte bereits in einer großen Zahl von Studien bestätigt werden (für einen Überblick s. van den Broeck, Ferris, Chang & Rosen, 2016). Dementsprechend gilt folgende Hypothese:

- Hypothese 4: Die Befriedigung des Bedürfnisses nach (a) Autonomie, (b) Kompetenz, und (c) Eingebundenheit steht in einem positiven Zusammenhang mit dem Erleben positiver Emotionen der Lehrperson.

Obwohl die psychologischen Grundbedürfnisse bereits als Erklärungsansatz für das Erleben positiver Emotionen am Arbeitsplatz untersucht wurden, bleibt die Frage offen, ob die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse den Zusammenhang zwischen TF und dem Erleben positiver Emotionen vermittelt. Zudem hat die bisherige Forschung kaum zwischen der individuellen und kollektiven Dimension

der TF unterschieden. Es ist daher unklar, ob beide Dimensionen im gleichen Maße zur Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse beitragen. Dementsprechend werden folgende Hypothesen formuliert:

- Hypothese 5a: Der Zusammenhang zwischen der individuellen TF und dem Erleben positiver Emotionen wird vermittelt über die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse.
- Hypothese 5b: Der Zusammenhang zwischen der kollektiven TF und dem Erleben positiver Emotionen wird vermittelt über die erhaltene soziale Unterstützung aus dem Team und in der Folge über die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse.

2.6 Ziel der Studie

Die Studie hat zum Ziel, die vermittelnden Mechanismen zwischen der individuellen und kollektiven TF und der Steigerung der positiven Emotionen der Lehrpersonen zu untersuchen (s. Abb. 1).

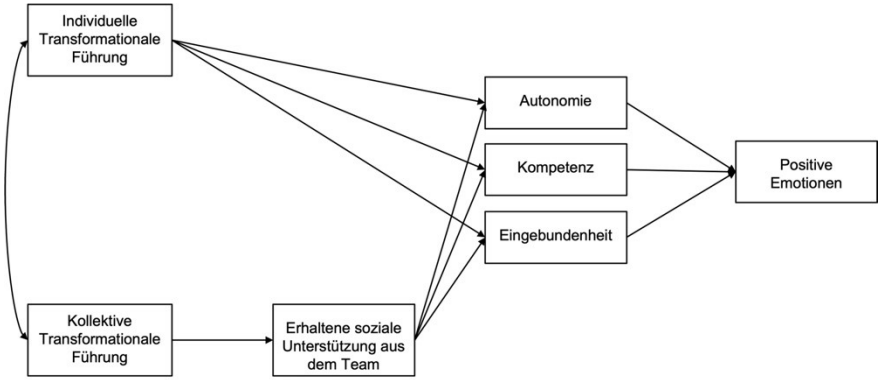


Abbildung 1: Angenommene Pfade zwischen individueller und kollektiver transformationaler Führung, sozialer Unterstützung, Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse und dem Erleben positiver Emotionen

3 Methode

3.1 Ablauf

In der Studie wurden Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I der öffentlichen Schule in der Deutschschweiz befragt.[1] Teilnahmebedingung war, dass die Lehrpersonen im Schuljahr 2017/18 an einer geleiteten Schule[2] tätig waren, mindestens 10 Lektionen pro Woche an derselben Schule unterrichteten und nur eine direkt vorgesetzte Person hatten. Die Teilnehmenden wurden über die kantonalen Lehrerverbände rekrutiert und meldeten sich individuell zur Studienteilnahme an (inklusive schriftlicher Einverständniserklärung). Die gesamte Rekrutierungsstrategie sowie der Ablauf der Datenerhebungen wurden von der Ethikkommission des Kantons Zürich (BASEC-Nr. Reg-2017-00214) sowie der zuständigen Ethikkommission der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich (Bewilligungsnummer 17.6.9) geprüft und bewilligt.

Die Datenerhebungen fanden mittels Online-Fragebogen zu drei Messzeitpunkten im Schuljahr 2017/2018 statt (T1: September 2017, T2: Januar 2018, T3: Mai 2018). Pro Fragebogen dauerte das Ausfüllen durchschnittlich 45 Minuten. Als Entschädigung erhielten die Teilnehmenden für jeden ausgefüllten Fragebogen einen Gutschein im Wert von CHF 25.

3.2 Studienteilnehmende

Insgesamt haben sich N = 1 365 Personen zur Studienteilnahme angemeldet. Davon mussten total n = 148 Teilnehmende (TN) ausgeschlossen werden: n = 110 TN erfüllten die Teilnahmebedingungen nicht, weitere n = 38 TN hatten während der Datenerhebung einen Schulleitungswechsel. Die endgültige Stichprobe bestand aus N = 1 217 TN (79 % Frauen, M = 43.44 Jahre, SD = 11.23, Alterspanne: 22-65 Jahre). Bei einigen Analysen mussten aufgrund von fehlenden Werten einzelne weitere TN ausgeschlossen werden. Der Beschäftigungsgrad betrug M = 79.36 % (SD = 19.10) eines Vollzeitäquivalents, die durchschnittliche Lehrerfahrung betrug M = 17.81 Jahre (SD = 10.87). 73 % der TN unterrichteten auf der Primarstufe, 22 % auf der Sekundarstufe I und 4 % auf beiden Stufen. Die Stichprobe entsprach

[1] Die Schulpflicht in der Schweiz beträgt in der Regel elf Jahre. Die Primarstufe – inklusive zwei Jahre Kindergarten oder die ersten beiden Jahre einer Eingangsstufe – umfasst acht Jahre. Die Sekundarstufe I dauert drei Jahre und umfasst die Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion, 2022).

[2] Schulleitungen wurden in der Schweiz um die Jahrtausendwende eingeführt. Da in der Schweiz die Kantone und die Gemeinden für die Regelung und den Vollzug des obligatorischen Bildungsbereichs zuständig sind, existieren nach wie vor Schulen ohne Schulleitung. Unter einer geleiteten Schule wird eine Schule mit Schulleitung verstanden.

weitgehend der Grundgesamtheit der Lehrpersonen in der Deutschschweiz im Schuljahr 2016/17 (Bundesamt für Statistik, 2018).

3.3 Messinstrumente

Transformationale Führung wurde mit einer adaptierten Version der deutschen Dual-Level Transformational Leadership Scale (Klaic, Burtscher & Jonas, 2018; Wang & Howell, 2010) zu T1 erhoben. Die Skala bestand aus den beiden Subskalen individuelle TF (z. B. „Mein Vorgesetzter zeigt Vertrauen in meine Fähigkeit, die Leistungserwartungen zu erfüllen", $\alpha = .91$, $M = 3.02$, $SD = .95$) und kollektive TF (z. B. „Mein Vorgesetzter sagt Dinge, die uns stolz machen, Mitglieder dieses Teams zu sein", $\alpha = .91$, $M = 3.13$, $SD = .96$). Die Antwortskala reichte von 1 (nie) bis 5 (häufig, wenn auch nicht immer). Aufgrund fehlender Inhaltsvalidität wurden vier Items ausgeschlossen: Drei aus der individuellen und eines aus der kollektiven Skala. Somit bestanden beide Skalen aus je 15 Items.

Erhaltene soziale Unterstützung vom Team wurde mit einer adaptierten Version der Berlin Social Support Scales (BSSS) (Schulz & Schwarzer, 2003) zu T2 erhoben (z. B. „Meine Kollegen haben mir versichert, dass ich mich voll und ganz auf sie verlassen kann", $\alpha = .93$, $M = 4.69$, $SD = 1.07$). Die Antwortskala reichte von 1 (stimmt gar nicht) bis 6 (stimmt genau). Die verwendete Skala bestand aus 9 Items. Von den ursprünglich 13 Items wurden die drei negativ formulierten Items ausgeschlossen, da diese einen separaten Faktor darstellten – ein Phänomen, das für negativ formulierte Items häufig zu sein scheint (Barnette, 2000). Ein weiteres Item wurde aufgrund der ungenügenden Trennschärfe aus der Skala ausgeschlossen.

Psychologische Bedürfnisbefriedigung wurde mit der deutschen Version der arbeitsbezogenen psychologischen Bedürfnisbefriedigungsskala (van den Broeck, Vansteenkiste, de Witte, Oenens & Lens, 2010) zu T3 erhoben. Die Skala bestand aus den drei Subskalen Autonomie (z. B. „Ich fühle mich frei, meine Arbeit so zu machen, wie ich es für das Beste halte", $\alpha = .82$, $M = 3.64$, $SD = .71$), Kompetenz (z. B. „Ich kann meinen beruflichen Aufgaben wirklich gerecht werden", $\alpha = .78$, $M = 4.21$, $SD = .53$) und Soziale Eingebundenheit (z. B. „Bei der Arbeit fühle ich mich als Teil einer Gruppe", $\alpha = .84$, $M = 3.94$, $SD = .79$). Alle Subskalen bestanden aus je sechs Items. Die Antwortskala reichte von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 5 (trifft voll und ganz zu).

Positive Emotionen wurde mit der deutschen Version der Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) (Krohne, Egloff, Kohlmann & Tausch, 1996) zu T1 und T3 erhoben. Im vorliegenden Artikel wurde nur die Subskala Positiver Affekt in die Analysen miteinbezogen. Grund dafür ist, wie einleitend erwähnt, dass der positive Affekt ein bedeutsamer Indikator für das Wohlbefinden und die Gesundheit der Lehrpersonen darstellt (z. B. Warr, 2006). Andererseits werden im Motivationspro-

zess des JD-R Modells die Ressourcen und deren positive Auswirkungen (positive Beanspruchung) fokussiert. Die Skala bestand aus 10 Items („Wie haben Sie sich in der letzten Woche gefühlt?" z. B. aktiv, interessiert, stark, stolz, begeistert, T1: $\alpha = .86$, $M = 3.44$, $SD = .62$, T3: $\alpha = .88$, $M = 3.44$, $SD = .66$). Die Antwortskala reichte von 1 (gar nicht) bis 5 (äußerst).

3.4 Statistische Analysen

Die Daten wurden mit IBM SPSS 28 und Mplus 8 (Muthén & Muthen, 2017) ausgewertet. Zur Modellanalyse wurde die robuste Maximum-Likelihood-Schätzung (MLR) angewandt (Marsh et al., 2018). Das Verfahren „Full informational maximum likelihood estimation" (FIML) wurde als Technik zum Umgang mit fehlenden Werten verwendet (Graham & Coffman, 2012). Mittels der „Item-Parceling-Methode" (Little, Cunningham, Shahar & Widaman, 2002) wurde die Anzahl der zu schätzenden Modellparameter reduziert, um die Indikatoren für die latenten Konstrukte zu bilden. Für jede Skala wurden drei Parcels anhand des „Balancing-Ansatz" gebildet (Little, 2013; Little et al., 2002).

Zur Identifizierung des Modells und zur Bestimmung der Metrik der latenten Variable wurde die Methode „Factor Coding" genutzt (Little, 2013). Dementsprechend wurden die Mittelwerte der latenten Konstrukte auf Null und die Varianzen der Konstrukte auf Eins gesetzt.

Der Modell-Fit wurde anhand des „Comparative Fit Index" (CFI), des „Tucker-Lewis Index» (TLI), der „Root Mean Square Error of Approximation" (RMSEA) und des „Standardized Root Mean Square Residual" (SRMR) bewertet. Als Kriterien für eine gute Modellpassung wird gefordert: CFI und TLI $\geq .95$ sowie RMSEA und SRMR $\leq .05$ (Brown, 2015; Little, 2013).

Die postulierten indirekten Effekte wurden mittels der Bias-korrigierten Bootstrap-Methode geschätzt (MacKinnon, Lockwood & Williams, 2004). Dabei wurde eine große Anzahl von Bootstrap-Resamples verwendet (10 000) (Geiser, 2012). Da die Verlässlichkeit herkömmlicher Signifikanztests zur Signifikanzprüfung indirekter Effekte eingeschränkt ist, wurden die 95 % Konfidenzintervalle herangezogen (MacKinnon, 2008).

4 Ergebnisse

4.1 Prüfung der längsschnittlichen Messinvarianz für positive Emotionen

Da die positiven Emotionen zu zwei Messzeitpunkten (T1, T3) erhoben worden sind, wurde die faktorielle Invarianz der Messungen über die Zeit hinweg überprüft (Little, 2013). Zur Überprüfung, ob das jeweils restriktivere, genestete Modell passt, wurde

der Chi^2-Differenztest angewandt. Da dieser Test stichprobensensitiv ist und bei größeren Stichproben schon bei kleineren Modellverschlechterungen signifikant wird, werden hier die Empfehlungen von Cheung und Rensvold (2002) befolgt, die eine Veränderung von CFI > .01 als Hinweis auf nicht-Varianz empfehlen.

Der Modell-Fit war für alle Invarianzmodelle gut (s. Tab. 1). Durch die Restriktionen im Rahmen der metrischen sowie skalaren Invarianz verschlechterte sich die Modellpassung nicht bedeutsam. Somit kann von einer längsschnittlichen skalaren Invarianz der positiven Emotionen ausgegangen werden.

Tabelle 1: Prüfung der längsschnittlichen Messinvarianz von positiven Emotionen (N = 1 206)

Modell	χ^2	df	p	CFI	TLI	RMSEA [90 % KI]	CFit	SRMR	ΔCFI
Konfigurale Invarianz	5.018	5	.413	1.000	1.000	.002 [.000 - .040]	.990	.010	-
Metrische Invarianz	6.164	7	.521	1.000	1.001	.000 [.000 - .033]	.999	.016	.000
Skalare Invarianz	25.944	9	.002	.995	.992	.040 [.022 - .058]	.815	.027	.005

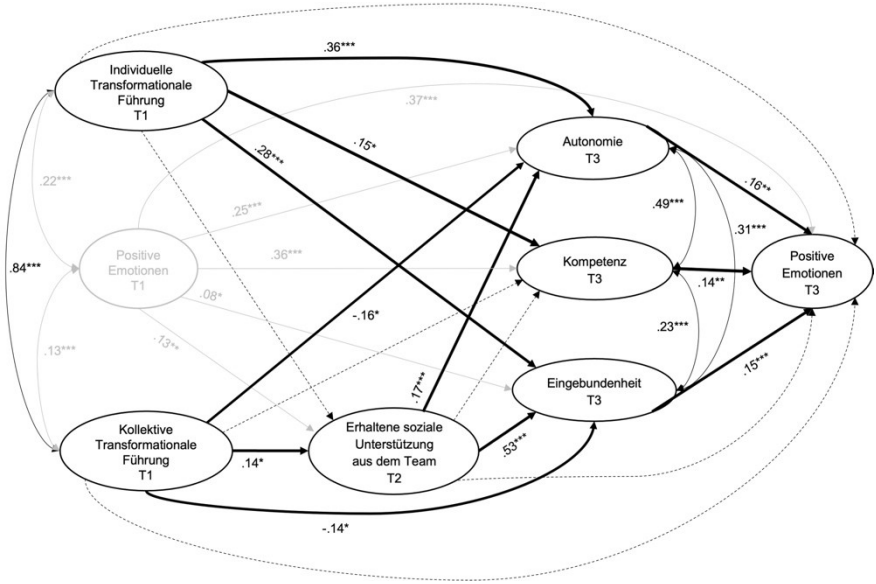
Anmerkungen: χ^2 = Chi2-Square, df = degrees of freedom, p = Signifikanzwert, CFI = Comparative Fit Index, TLI = Tucker-Lewis Index, RMSEA [90 % KI] = Root mean square of approximation und 90 % Konfidenzintervall, CFit = Test of close fit (likelihood that population RMSEA < .05), SRMR = Standardized Root Mean Square Residual, ΔCFI = Change of CFI.

4.2 Prüfung der Hypothesen

Zur Hypothesenprüfung wurden die individuelle und kollektive TF (T1), die erhaltene soziale Unterstützung aus dem Team (T2), die Befriedigung der Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und Eingebundenheit (T3) sowie die positiven Emotionen (T1 und T3) in ein längsschnittliches Strukturgleichungsmodell aufgenommen. Durch die Kontrolle der positiven Emotionen zu T1 können die Auswirkungen der anderen Prädiktorvariablen als Auswirkungen auf die positiven Emotionen zu T3 (d. h. als Veränderung der positiven Emotionen) interpretiert werden (Trautwein, 2007).

Der Modell-Fit des getesteten Modells war gut: χ^2 = 478.597, df = 221, p = .000, Cfit = 1.000, CFI = .985, TLI = .982, RMSEA [90 % KI] = 0.031 [.027, .035], SRMR = .025.

In Abbildung 2 sind alle getesteten direkten Effekte mittels standardisierten Koeffizienten dargestellt. Bei der Interpretation der standardisierten Koeffizienten empfiehlt Keith (2015) β < .10 als klein, β > .10 und < .25 als moderat und β > .25 als groß zu kategorisieren.



Anmerkungen: Alle Koeffizienten sind standardisiert. Gestrichelt dargestellte Linien repräsentieren nicht-signifikante Pfade; Fett dargestellte Linien zeigen signifikante indirekte Pfade; Grau dargestellte Linien zeigen Effekte der positiven Emotionen zu T1 (Kontrollvariable). N = 1 215. ***p < .001. **p < .01. *p < .05.

Abbildung 2: Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage der Veränderung der positiven Emotionen der Lehrpersonen

In Übereinstimmung mit Hypothese 1 zeigten sich direkte positive Effekte von individueller TF auf die Bedürfnisbefriedigung der Lehrpersonen nach Autonomie (β = .36, p = .000), Kompetenz (β = .15, p = .045) und Eingebundenheit (β = .28, p = .000), wobei die Effekte auf Autonomie und Eingebundenheit als groß interpretiert werden können.

Die Überprüfung der Hypothese 2 zeigte, dass die kollektive TF einen positiven Effekt auf die erhaltene soziale Unterstützungsleistung aus dem Team hat (β = .14, p = .042). Entgegen der Erwartung bestanden allerdings auch moderat negative Effekte auf die Befriedigung der Bedürfnisse nach Autonomie (β = -.16, p = .021) und Eingebundenheit (β = -.14, p = .036). Die Hypothese 2 kann somit teilweise angenommen werden.

Hypothese 3 kann teilweise angenommen werden: Es zeigte sich ein moderater bzw. großer positiver Effekt der erhaltenen sozialen Unterstützung aus dem Team auf die Bedürfnisbefriedigung nach Autonomie (β = .17, p = .000) und Eingebundenheit (β = .53, p = .000). Der Effekt auf die Befriedigung des Kompetenzbedürfnisses war nicht bedeutsam (β = .03, p = .530).

In Übereinstimmung mit Hypothese 4 zeigte die Befriedigung aller psychologischen Grundbedürfnisse einen moderat positiven Effekt auf die Veränderung der positiven Emotionen der Lehrperson (β = .14 – .16, p = .000 – .001).

Hypothese 5a konnte weitgehend unterstützt werden. Der totale indirekte Effekt zwischen der individuellen TF und dem Erleben positiver Emotionen betrug β = .13, p = .00 (95 % KI [.079, .189]) und zeichnete sich durch die spezifischen indirekten Effekte vermittelt über Befriedigung der Bedürfnisse nach Autonomie β = .06, p = .006 (95 % KI [.023, .104]) und Eingebundenheit β = .04, p = .008 (95 % KI [.017, .080]) aus. Allerdings sind beide indirekten Effekte klein. Nicht signifikant war der indirekte Effekt mediiert über die Bedürfnisbefriedigung nach Kompetenz β = .02, p = .096 (95 % KI [.002, .054]).

Die Ergebnisse unterstützten die Hypothese 5b teilweise. Allerdings müssen die Effekte mit Vorsicht interpretiert werden, da sie nur basierend auf den Konfidenzintervallen bedeutsam und sehr klein waren. Der totale indirekte Effekt zwischen der kollektiven TF und dem Erleben positiver Emotionen betrug β = -.05, p = .065 (95 % KI [-.100, .000]) und zeichnete sich durch die folgenden spezifischen indirekten Effekte aus: Der Zusammenhang zwischen der kollektiven TF und der Veränderung der positiven Emotionen wurde mediiert über die erhaltene soziale Unterstützung aus dem Team und die Befriedigung der Bedürfnisse nach Autonomie β = .004, p = .123 (95 % KI [.001, .011]) und Eingebundenheit β = .01, p = .098 (95 % KI [.001, .028]). Allerdings zeigte sich auch hier keine doppelte Mediation über die Bedürfnisbefriedigung nach Kompetenz β = .001, p = .606 (95 % KI [-.001, .004]). Anders als angenommen, waren zudem die spezifischen indirekten Effekte vermittelt über die Befriedigung der Bedürfnisse nach Eingebundenheit β = -.02, p = .079 (95 % KI [-.049, -.003]) und Autonomie β = -.03, p = .067 (95 % KI [-.060, -.005]) bedeutsam.

Zusätzlich zu den Resultaten der Hypothesenüberprüfung zeigte sich, dass die positiven Emotionen (T1) ein starker Prädiktor für die Befriedigung der Bedürfnisse nach Autonomie (β = .25, p = .001) und Kompetenz (β = .36, p = .000) zu T3 war und ein großer Effekt zwischen den positiven Emotionen zu T1 und T3 (β = .37, p = .000) bestand. Ebenfalls ein großer Effekt zeigte sich zwischen der individuellen und der kollektiven TF zu T1 (β = .84, p = .000).

5 Diskussion

Der Motivationsprozess im JD-R Modell (Bakker et al., 2023) fokussiert personale und soziale Ressourcen im Arbeitsumfeld einer Person, welche einerseits zu einer positiven Beanspruchung und mehr Arbeitsengagement führen und andererseits negative Wirkungen von Belastungen abpuffern können. Schulleitungen, die Unterstützung anbieten, Mitarbeitende mit Wertschätzung und Anerkennung führen und für ein positives Teamklima sorgen, tragen zur Steigerung der positiven Emotionen bei Lehrpersonen bei. Positive Emotionen sind bedeutsame Ressourcen zur Stressreduktion (Leger et al., 2020) und somit entscheidend für das Wohlbefinden, die Gesundheit sowie die Leistungsfähigkeit von Lehrpersonen (Lobbe & Reinke, 2022).

Die Resultate liefern einen Beitrag zu einem besseren Verständnis des Motivationsprozesses im schulischen Kontext. Es kann angenommen werden, dass zwischen der transformationalen Führung (TF) und den positiven Emotionen von Lehrpersonen kein direkter Zusammenhang besteht, sondern dieser einerseits über die psychologische Bedürfnisbefriedigung einzelner Lehrpersonen und andererseits über die erhaltene soziale Unterstützung aus dem Team vermittelt wird. Diese Erkenntnis kommt somit der Forderung nach, die Mechanismen im JD-R Modell genauer zu untersuchen (z. B. Cho, Lee & Lee, 2022).

Weiter geben die Ergebnisse einen Einblick in die Rolle der TF, der sozialen Unterstützung aus dem Team und der psychologischen Bedürfnisbefriedigung für das Erleben positiver Emotionen der Lehrpersonen. In Bezug auf die Unterscheidung der Effekte der individuellen und kollektiven TF stehen die Ergebnisse weitgehend in Einklang mit ersten Ergebnissen aus dem Schulkontext, welche gezeigt haben, dass die individuelle Dimension direkt mit Ergebnissen auf der individuellen Ebene in Verbindung steht (z. B. Selbstwirksamkeit, Bedürfnisbefriedigung), wohingegen die kollektive Dimension direkt mit Ergebnissen auf der Gruppenebene in Verbindung steht (z. B. kollektive Selbstwirksamkeit, Team-Fit) (Klaic et al., 2018; Schoch et al., 2021; Windlinger et al., 2019). Zudem wurde durch die Differenzierung der individuellen und kollektiven TF deutlich, dass sowohl das Führungsverhalten der Schulleitung als auch die Unterstützung aus dem Kollegium zentrale Ressourcen für das Erleben von positiven Emotionen der Lehrpersonen darstellen.

Entgegen den Erwartungen stand allerdings die kollektive TF in einem direkt negativen Zusammenhang mit der Befriedigung der Bedürfnisse nach Autonomie und Eingebundenheit. Basierend auf der Motiv-Dispositionstheorie (McClelland, 1985) kann argumentiert werden, dass durch die Gruppenorientierung der kollektiven TF einige Lehrpersonen das Gefühl haben können, dass ihre individuellen Bedürfnisse nicht ausreichend berücksichtigt werden und so ihre Autonomie eingeschränkt wird. Auch das Bedürfnis nach Eingebundenheit kann eingeschränkt werden, wenn die Schulleitung zu sehr darauf aus ist, ein homogenes Team aufzubauen. Dadurch können individuelle Unterschiede und Diversität nicht ausreichend gewürdigt werden, was dazu führen kann, dass sich einzelne Lehrpersonen nicht vollständig akzeptiert und integriert fühlen. Daher ist es wichtig, dass die Schulleitung auf eine ausgewogene Führung achtet, die sowohl auf die Bedürfnisse des Kollegiums als auch der individuellen Lehrpersonen eingeht.

Durch die individuelle TF sowie durch die erhaltene soziale Unterstützung aus dem Team können insbesondere die Bedürfnisse nach Autonomie und Eingebundenheit befriedigt werden. Die Befriedigung des Kompetenzbedürfnisses hingegen, scheint kaum davon betroffen zu sein. Bisherige Studien sind zu ähnlichen Erkenntnissen gekommen und zeigten, dass die soziale Unterstützung am Arbeitsplatz primär zur Bedürfnisbefriedigung nach Autonomie und Eingebundenheit beiträgt, das Kompetenzbedürfnis aber kaum tangiert (Fernet, Austin, Trépanier & Dussault, 2013; Maas et al., 2022; van den Broeck et al., 2010). Grund dafür könnte sein, dass die Bedürfnisse nach Autonomie und Eingebundenheit eher soziale Bedürfnisse widerspiegeln, die nur in Beziehung zu anderen befriedigt werden können (Ryan & Solky, 1996). Das Bedürfnis nach Kompetenz hingegen scheint unabhängiger von der Qualität der sozialen Beziehungen zu sein.

5.1 Stärken und Limitationen

Insgesamt weist die Studie mehrere Stärken auf. (1) Mit dem Fokus auf die vermittelnden Mechanismen des Motivationsprozesses gemäß dem JD-R Modell konnte zu einem besseren Verständnis beigetragen werden, wie das Führungsverhalten das Erleben positiver Emotionen bei Lehrpersonen beeinflussen kann. (2) Das Längsschnittdesign mit drei Messzeitpunkten innerhalb eines Schuljahrs ermöglichte einen detaillierten Einblick in die Führungs-, die Zusammenarbeit und das Erleben von positiven Emotionen bei Lehrpersonen über das Schuljahr hinweg. (3) Die Hypothesen wurden anhand einer großen Stichprobe von über 1 000 Lehrpersonen untersucht. Unseres Wissens nach handelt es sich dabei um eine der größten Lehrpersonenstichproben in der deutschsprachigen Schweiz.

Dennoch gibt es auch Einschränkungen, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden sollten. Kausale Schlüsse können trotz Längsschnittdesign

nicht gezogen werden, da der Einfluss von weiteren Schlüsselfaktoren nur im Rahmen eines experimentellen Designs möglich ist (MacKinnon & Pirlott, 2015). Darüber hinaus beruhen die vorliegenden Ergebnisse ausschließlich auf Selbstberichten, wodurch die common-method variance (CMV) die Ergebnisse beeinflusst haben könnte (Podsakoff, MacKenzie, Lee & Podsakoff, 2003). Andere Autoren argumentieren jedoch, dass die CMV kein bedeutsames Problem darstellt, wenn das persönliche Erleben von Befragten im Vordergrund steht (Spector, 2006). Weiter könnten vereinzelt genestete Daten vorliegen (d. h. mehrere Lehrpersonen aus derselben Schule sind in der Stichprobe vertreten), die Mehrebenenanalysen erfordern würde. Allerdings haben wir uns explizit gegen eine Rekrutierung in Schulen entschieden, um eine hierarchische Datenstruktur zu vermeiden und ein breites Spektrum von Lehrpersonen mit unterschiedlichen Schulleitungen zu rekrutieren. Zukünftige Studien sollten dennoch die Zusammenhänge zwischen der individuellen Lehrpersonenebene und der Schulebene genauer untersuchen. Auf diese Weise könnten Effekte der schulischen Rahmenbedingungen genauer berücksichtigt werden. Die Möglichkeiten der individuellen TF könnte beispielsweise abhängig sein von der Größe des Kollegiums oder des Beschäftigungsgrads der einzelnen Lehrpersonen.

5.2 Praktische Implikationen

Das Führungsverhalten der Schulleitung spielt für die Unterstützungsleistung innerhalb des Kollegiums, die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse sowie das Erleben positiver Emotionen der Lehrpersonen eine bedeutsame Rolle. Um die psychologischen Bedürfnisse der einzelnen Lehrpersonen zu kennen, sollte die Schulleitung regelmäßig in Kontakt zu jeder einzelnen Person stehen sowie ein offenes Ohr für deren Anliegen und Bedürfnisse haben. Die Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und Eingebundenheit kann die Schulleitung beispielsweise befriedigen, indem sie individuelle Rückmeldungen gibt, Aufgaben delegiert sowie echte Partizipation durch Mitbestimmung und Mitwirkung ermöglicht.

Zu positiven Emotionen und somit zum Wohlbefinden kann die Schulleitung aber auch dadurch beitragen, indem sie das Team als Ganzes im Fokus behält und Voraussetzungen für ein unterstützendes Teamklima schafft. Dies kann sie einerseits durch ein vorbildliches Vorleben von sozialer Unterstützung tun, indem sie sich beispielsweise Zeit nimmt für die Anliegen der Lehrpersonen oder ihnen in herausfordernden Situationen den Rücken stärkt. Es sollte eine Kultur gelebt werden, in der sich das Kollegium gegenseitig unterstützt und Herausforderungen gemeinsam angegangen werden.

Literatur

Achermann Fawcett, E., Keller, R. & Piera, G. (2018). Bedeutung der Gesundheit von Schulleitenden und Lehrpersonen für die Gesundheit und den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern. Wissenschaftliche Grundlage für das Argumentarium „Gesundheit stärkt Bildung". Pädagogische Hochschule Zürich und Haute école pédagogique Vaud.

Arnold, K. A. (2017). Transformational leadership and employee psychological well-being: A review and directions for future research. Journal of Occupational Health Psychology, 22 (3), 381–393. doi.org/10.1037/ocp0000062

Bakker, A. B., Demerouti, E. & Sanz-Vergel, A. (2023). Job demands-resources theory: ten years later. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920

Barnette, J. J. (2000). Effects of stem and likert response option reversals on survey internal consistency: if you feel the need, there is a better alternative to using those negatively worded stems. Educational and Psychological Measurement, 60 (3), 361–370.

Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. European Journal of Work and Organizational Psychology, 8 (1), 9–32. doi.org/10.1080/135943299398410

Berkovich, I. (2018). Will it sink or will it float: putting three common conceptions about principals' transformational leadership to the test. Educational Management Administration and Leadership, 46 (6), 888–907. doi.org/10.1177/1741143217714253

Breevaart, K. & Bakker, A. B. (2017). Daily job demands and employee work engagement: the role of daily transformational leadership behavior. Journal of Occupational Health Psychology, 23 (3), 338–349. doi.org/10.1037/ocp0000082

Brown, T. A. (2015). Confirmatory factor analysis for applied research (2nd ed.). New York, NY: Guilford Publications.

Bundesamt für Statistik. (2018). Lehrkräfte nach Bildungsstufe 2016/17 (öffentliche Schulen). Verfügbar unter: www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/tabellen.assetdetail.5146144.html [25.04.2023].

Chen, S. & Cuervo, J. C. (2022). The influence of transformational leadership on work engagement in the context of learning organization mediated by employees' motivation. Learning Organization, 29 (5), 567–585. doi.org/10.1108/TLO-01-2022-0011

Cheung, G. W. & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. Structural Equation Modeling, 9 (2), 233–255. doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5

Cho, S., Lee, M. & Lee, S. M. (2022). Burned-out classroom climate, intrinsic motivation, and academic engagement: exploring unresolved issues in the job demand-resource model. Psychological Reports. doi.org/10.1177/00332941211054776

Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. & Martin, A. J. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. Journal of Educational Psychology, 107 (4), 788–799. doi.org/10.1037/edu0000088.1

Deci, E. L., Olafsen, A. H. & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: the state of a science. Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav, 4, 19–43. doi.org/10.1146/annurev-orgpsych

Dong, Y., Bartol, K. M., Zhang, Z. X. & Li, C. (2017). Enhancing employee creativity via individual skill development and team knowledge sharing: influences of dual-focused transformational leadership. Journal of Organizational Behavior, 38 (3), 439–458. doi.org/10.1002/job.2134

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 (S. 191–211). Wiesbaden: Springer.

Eyal, O. & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: self-determination theory analysis. Journal of Educational Administration, 49 (3), 256–275. doi.org/10.1108/09578231111129055

Felfe, J. (2006). Validierung einer deutschen Version des „Multifactor Leadership Questionnaire" (MLQ Form 5 x Short) von Bass und Avolio (1995). Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 50 (2), 61-78. doi.org/10.1026/0932-4089.50.2.61

Fernet, C., Austin, S., Trépanier, S.-G. & Dussault, M. (2013). How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. European Journal of Work and Organizational Psychology, 22 (2), 123–137. doi.org/10.1080/1359432X.2011.632161

Folkman, S. & Moskowitz, J. T. (2000). Stress, positive emotions, and coping. Current Directions in Psychological Science, 9 (4), 115–118. doi.org/10.1111/1467-8721.00073

Geiser, C. (2012). Data analysis with Mplus. New York, NY: Guilford Publications.

Graham, J. W. & Coffman, D. L. (2012). Structural equation modeling with missing data. In R. H. Hoyle (Ed.), Handbook of structural equation modeling (pp. 277–295). New York, NY: The Guilford Press.

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. Cambridge Journal of Education, 33 (3), 329–351. doi.org/10.1080/0305764032000122005

Haslam, S. A. & van Dick, R. (2011). A social identity approach to workplace stress. Social Psychology and Organizations, 325–352. doi.org/10.4324/9780203846957

Hetland, H., Hetland, J., Andreassen, C. S., Pallesen, S. & Notelaers, G. (2011). Leadership and fulfillment of the three basic psychological needs at work. Career Development International, 16 (5), 507–523. doi.org/10.1108/13620431111168903

Jensen, U. T. & Bro, L. L. (2018). How transformational leadership supports intrinsic motivation and public service motivation: the mediating role of basic need satisfaction. American Review of Public Administration, 48 (6), 535–549. doi.org/10.1177/0275074017699470

Jung, D. I. & Sosik, J. J. (2002). Transformational leadership in work groups: the role of empowerment, cohesiveness, and collective-efficacy on perceived group performance. Small Group Research, 33 (3), 313–336. doi.org/10.1177/10496402033003002

Kark, R. & Shamir, B. (2013). The dual effect of transformational leadership: priming relational and collective selves and further effects on followers. In B. J. Avolio & F. R. Yammarino (Eds.), Transformational and Charismatic Leadership: The Road Ahead: 10th Anniversary Edition (pp. 67–91). Bingley, NY: Emerald.

Keith, T. Z. (2015). Multiple regression and beyond: an introduction to multiple regression and structural equation modeling (2nd ed.). New York, NY: Routledge.

Klaic, A., Burtscher, M. J. & Jonas, K. (2018). Person-supervisor fit, needs-supplies fit, and team fit as mediators of the relationship between dual-focused transformational leadership and well-being in scientific teams. European Journal of Work and Organizational Psychology, 27 (5), 669–682. doi.org/10.1080/1359432X.2018.1502174

Knoll, N. & Kienle, R. (2007). Self-report questionnaires for the assessment of social support: an overview. Zeitschrift für medizinische Psychologie, 16, 57–71.

Kovjanic, S., Schuh, S. C. & Jonas, K. (2013). Transformational leadership and performance: an experimental investigation of the mediating effects of basic needs satisfaction and work engagement. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 86, 543–555. doi.org/10.1111/joop.12022

Kozlowski, S. W. J., Watola, D. J., Nowakowski, J. M., Kim, B. H. & Botero, I. C. (2009). Developing adaptive teams: a theory of dynamic team leadership. In E. Salas, G. F. Goodwin & C. S. Burke (Eds.), Team effectiveness in complex organizations: cross-disciplinary perspectives and approaches (pp. 113–155). New York, NY: Psychology Press.

Krohne, H. W., Egloff, B., Kohlmann, C. W. & Tausch, A. (1996). Untersuchungen mit einer Deutschen Version der „Positive and Negative Affect Schedule" (PANAS). Diagnostica, 42 (2), 139–156. doi.org/10.1037/t49650-000

Leger, K. A., Charles, S. T. & Almeida, D. M. (2020). Positive emotions experienced on days of stress are associated with less same-day and next-day negative emotion. Affective Science, 1, 20–27. doi.org/10.1007/s42761-019-00001-w

Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1998). Leadership and other conditions which foster organizational learning in schools. Organizational Learning in Schools, 34 (2), 67–90.

Little, T. D. (2013). Longitudinal structural equation modeling. New York, NY: Guilford Press.

Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G. & Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: exploring the question, weighing the merits. Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 9 (2), 151–173. doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_1

Lobbe, C. E. & Reinke, K. (2022). Das Potenzial Positiver Psychologie in der Arbeitswelt. Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 29 (1), 67–81. doi.org/10.1007/s11613-021-00740-5

Lüscher, J. & Scholz, U. (2018). Soziale Unterstützung. In C.-W. Kohlmann, C. Salewski & M. A. Wirtz (Hrsg.), Psychologie in der Gesundheitsförderung (S. 213–226). Bern: Hogrefe.

Maas, J., Schoch, S., Scholz, U., Rackow, P., Schüler, J., Wegner, M. & Keller, R. (2022). School principals' social support and teachers' basic need satisfaction: the mediating role of job demands and job resources. Social Psychology of Education. doi.org/10.1007/s11218-022-09730-6

MacKinnon, D. P. (2008). Introduction to statistical mediation analysis. Mahwah: Erlbaum. doi.org/10.4324/9780203809556

MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M. & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: distribution of the product and resampling methods. Multivariate Behavioral Research, 39 (1), 99–128. doi.org/10.1207/s15327906mbr3901_4

MacKinnon, D. P. & Pirlott, A. G. (2015). Statistical approaches for enhancing causal interpretation of the M to Y relation in mediation analysis. Personality and Social Psychology Review, 19 (1), 30–43. doi.org/10.1177/1088868314542878

Marsh, H. W., Pekrun, R., Murayama, K., Arens, A. K., Parker, P. D., Guo, J. & Dicke, T. (2018). An integrated model of academic self-concept development: academic self-concept, grades, test scores, and tracking over 6 years. Developmental Psychology, 54 (2), 263–280. doi.org/10.1037/dev0000393

McClelland, D. C. (1985). How motives, skills, and values determine what people do. American Psychologist, 40 (7), 812–825. doi.org/10.1037//0003-066X.40.7.812

Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2017). Mplus user's guide (8th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Naidoo, J. & Wills, J. (2019). Gesundheitsförderung in Schulen. In J. Naidoo & J. Wills (Hrsg.), Lehrbuch Gesundheitsförderung (3. Auflage, S. 423–439). Bern: Hogrefe.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y. & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. The Journal of Applied Psychology, 88 (5), 879–903. doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879

Pressman, S. D., Jenkins, B. N. & Moskowitz, J. T. (2019). Positive affect and health: what do we know and where next should we go? Annu. Rev. Psychol, 70, 627–650. doi.org/10.1146/annurev-psych-010418

Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin - Arbeitsplatz: Schule. In M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf (S. 21–39). Wiesbaden: Springer. doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1

Ryan, R. M. & Solky, J. A. (1996). What is supportive about social support? On the psychological needs for autonomy and relatedness. In G. R. Pierce, B. R. Sarason & I. G. Sarason (Eds.), Handbook of Social Support and the Family (pp. 249–267). Bosten, MA: Springer.

Sandmeier, A., Kunz Heim, D. & Krause, A. (2017). Negative Beanspruchung von Schweizer Lehrpersonen. Trends von 2006 bis 2014. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 39 (1), 75–94.

Sarason, B. R., Shearin, E. N., Pierce, G. R. & Sarason, I. G. (1987). Interrelations of social support measures: theoretical and practical implications. Journal of Personality and Social Psychology, 52 (4), 813–832.

Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). Bewältigungsmuster im Beruf: Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. doi.org/10.17877/DE290R-4670

Schoch, S., Keller, R., Buff, A., Maas, J., Rackow, P., Scholz, U., Schüler, J. & Wegner, M. (2021). Dual-focused transformational leadership, teachers' satisfaction of the need for relatedness, and the mediating role of social support. Frontiers in Education, 6:643196. doi.org/10.3389/feduc.2021.643196

Schulz, U. & Schwarzer, R. (2003). Soziale Unterstützung bei der Krankheitsbewältigung: Die Berliner Social Support Skalen (BSSS). Diagnostica, 49 (2), 73–82. doi.org/10.1026//0012-1924.49.2.73

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion. (2022). Schule und Bildung in der Schweiz. Verfügbar unter: https://www.edk.ch/de/bildungssystem/beschreibung [25.04.2023].

Spector, P. E. (2006). Method variance in organizational research: truth or urban legend? Organizational Research Methods, 9 (2), 221–232. doi.org/10.1177/1094428105284955

Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. Learning and Instruction, 17 (3), 372–388. doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.009

Uchino, B. N. (2009). Understanding the links between social support and physical health: a life-span perspective with emphasis on the separability of perceived and received support. Perspectives on Psychological Science, 4 (3), 236–255.

van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C.-H. & Rosen, C. C. (2016). A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. Journal of Management, 42 (5), 1195–1229. doi.org/10.1177/0149206316632058

van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., de Witte, H., Oenens, B. & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: construction and initial validation of the work-related basic need satisfaction scale. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 83, 981–1002. doi.org/10.1348/096317909X481382

Wang, X.-H. (Frank) & Howell, J. M. (2010). Exploring the dual-level effects of transformational leadership on followers. Journal of Applied Psychology, 95 (6), 1134–1144. doi.org/10.1037/a0020754

Wang, X. H. (Frank) & Howell, J. M. (2012). A multilevel study of transformational leadership, identification, and follower outcomes. Leadership Quarterly, 23 (5), 775–790. doi.org/10.1016/j.leaqua.2012.02.001

Warr, P. (2006). Differential activation of judgments in employee well-being. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 79 (2), 225–244. doi.org/10.1348/096317905X52652

Windlinger, R., Warwas, J. & Hostettler, U. (2019). Dual effects of transformational leadership on teacher efficacy in close and distant leadership situations. School Leadership and Management, 40 (1), 64-87. doi.org/10.1080/13632434.2019.1585339

Zaccaro, S. J., Rittman, A. L. & Marks, M. A. (2001). Team leadership. The Leadership Quarterly, 12 (4), 451–483. doi.org/10.1016/S1048-9843(01)00093-5

Autor*innen

Dr. Simone Schoch, Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum Inklusion und Gesundheit in der Schule

Prof. Dr. Roger Keller, Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum Inklusion und Gesundheit in der Schule

Jasper Maas, M. Sc., Leiden University, Leiden Institute of Education and Child Studies

Dr. Pamela Rackow, University of Stirling, Faculty of Natural Sciences, Psychology

Prof. Dr. Urte Scholz, Universität Zürich, Psychologisches Institut, Angewandte Sozial- und Gesundheitspsychologie

Prof. Dr. Julia Schüler, Universität Konstanz, Sportwissenschaften, Sportpsychologie

Prof. Dr. Mirko Wegner, Universität Hamburg, Fakultät für Psychologie und Bewegungswissenschaft, Bewegungswissenschaft, Gesundheitswissenschaft

Korrespondenz an: simone.schoch@phzh.ch

Empirische Pädagogik
2023, 37. Jahrgang, Heft 2, S. 211-213
© Verlag Empirische Pädagogik

Call for Abstracts

Nicola-Hans Schwarzer, Pierre-Carl Link, Noëlle Behringer & Agnes Turner

Themenheft: Bindung und Mentalisieren als Aspekte wirksamer pädagogischer Handlungs- und Beziehungskompetenz

Einreichung der Abstracts bis einschließlich 15.07.2023

Zum Themenschwerpunkt

Kompetenzorientierte (Baumert & Kunter, 2006) und berufsbiographische Professionalitätsverständnisse (Terhart, Czerwenka, Erich, Jordan & Schmidt, 1994) heben die Bedeutung individueller Merkmale der Lehrkraft als entscheidende Voraussetzung für gelingendes pädagogisches Handeln hervor. Hierbei scheint insbesondere die Fähigkeit der Lehrkraft zur Gestaltung von Beziehungen zu den Schüler*innen eine zentrale Rolle im Hinblick auf Lernzuwächse und Entwicklungsprozesse einzunehmen (Hamre & Pianta, 2001; Hattie, 2008). Bindungstheorie (Bowlby, 1969; 1988) und Mentalisierungstheorie (Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2002) sind beziehungsbasierte entwicklungspsychologische Theorien, die wiederum wichtige Impulse hinsichtlich der Gestaltung von Beziehungen im Kindes- und Erwachsenenalter in Aussicht stellen können. Während die Bindungstheorie das grundlegende Bedürfnis nach engen emotionalen Beziehungen zwischen Bindungsfigur und Kind als zentrales Moment der psychosozialen menschlichen Entwicklung konzeptualisiert (Mikulincer & Shaver, 2016), beschreibt die Mentalisierungstheorie die Bindungsdyade als Trainings- und Erfahrungsraum, in dem die Fähigkeit, die psychische Verfasstheit bei sich selbst und anderen Personen wahrnehmen und bedenken zu können, entwickelt wird (Taubner, 2015). Unweigerlich sind beide theoretische Zugänge demnach von zentraler Bedeutung für die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter – und erweisen sich damit als relevant für den pädagogischen Kontext, in dem Pädagog*innen tagtäglich Beziehungen zu Kindern und Jugendlichen gestalten.

Zur Einreichung

Ziel des geplanten Thementeils ist die Zusammenschau qualitativ und quantitativ empirischer Forschungsergebnisse, um die Relevanz des Bindungs- und Mentalisierungskonzepts sowie dessen Reichweite für pädagogische Handlungsfelder zu diskutieren. Der Thementeil ermöglicht die Publikation thematisch einschlägiger, hochwertiger Originalbeiträge in deutscher und englischer Sprache.

Wir bitten interessierte Autor*innen, ihre Abstracts (max. 2 000 Zeichen inkl. Leerzeichen und Literatur) bis zum 15.07.2023 direkt an die Herausgeber*innen an folgende Emailadresse zu senden: pierre-carl.link@hfh.ch

Zum Verfahren

Das Einreichungsverfahren ist gestuft. Zunächst wird ein Abstract mit Schlüsselbegriffen eingereicht, über dessen Annahme bzw. Ablehnung die Herausgeber*innen entscheiden und benachrichtigen. Anschließend wird der umfängliche Beitrag eingereicht und von zwei externen Gutachter*innen begutachtet (verblindet). Auf Basis der beiden Gutachten entscheiden die Herausgeber*innen über die Annahme des Manuskripts.

Dem Einreichungsverfahren liegt der folgende Zeitplan zugrunde:

- bis 15.07.2023: Einreichung eines aussagekräftigen Abstracts durch Autor*innen als Word-Datei, max. 2 000 Zeichen mit Leerzeichen. Einzureichen bei: pierre-carl.link@hfh.ch
- bis 31.07.2023: Rückmeldung über Annahme oder Ablehnung der Abstracts
- bis 15.01.2024: Einreichung der Beiträge bei: pierre-carl.link@hfh.ch
- bis 01.03.2024: Rückmeldung über Ablehnung, Annahme oder Aufforderung zu Überarbeitung
- bis 01.05.2024: Überarbeitung durch Autor*innen
- bis 01.07.2024: Annahme zur Drucklegung (tlw. weitere Überarbeitungsschleifen) Ende Juni/Anfang Juli
- Ende 3. Quartal 2024: Heft liegt vor

Literatur

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 469–520. doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2

Bowlby, J. (1969). Attachment and loss. Vol.1: Attachment. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1988). A secure base. London: Routledge.

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. & Target, M. (2002). Affect regulation, mentalization, and the development of the self. London, UK: Karnac Books.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. Child Development, 72 (2), 625–638. doi.org/10.1111/1467-8624.00301

Hattie, J. (2008). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Abingdon, GB: Routeledge.

Mikulincer, M., & Shaver, P. (2016). Attachment in adulthood. Structure, dynamics, and change. New York: Guilford.

Taubner, S. (2015). Konzept Mentalisieren. Eine Einführung in Forschung und Praxis. Gießen: Psychosozial.

Terhart, E., Czerwenka, K., Erich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.

Empirische Pädagogik
2023, 37. Jahrgang, Heft 2, S. 214-216
© Verlag Empirische Pädagogik

Call for Abstracts

Tamara Katschnig & Isabel Wanitschek

Themenheft: Lehrkräftefortbildungen im deutschsprachigen Raum: Ein Blick auf Fortbildner*innen, Prozesse und Formate

Einreichung der Abstracts bis einschließlich 31.03.2024

Zum Themenschwerpunkt

In diesem Schwerpunktheft soll die Professionalisierung von Lehrkräften durch formale Fortbildungsangebote anhand von empirischen Studien aus dem deutschsprachigen Raum skizziert werden. Durch die vermehrte Steuerung der Fortbildung durch die Behörden (z. B. BMBWF, 2021) wurde die Aufmerksamkeit vermehrt auf diesen wesentlichen Bereich gelenkt. Dies signalisiert auch die deutliche Verstärkung der Forschung in den letzten 15 Jahren. Die Forschung zeigt positive Wirkungen qualitätsvoller Fortbildungen bis auf die Ebene von Schüler*innen fortgebildeter Lehrkräfte (Katschnig, Wanitschek & Ellmauer, 2022; Liebhart-Gundacker, Ellmauer & Wanitschek, 2021; Lipowsky & Rzejak, 2019, 2021; Mayr, Paleczek & Franz, 2021; Paleczek & Mayr, 2021; Priebe, Plattner & Heinemann, 2023). Die Gruppe der Fortbildner*innen und die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen in Lehrkräftefortbildungen wurden im deutschsprachigen Raum bisher allerdings kaum erforscht. Dies überrascht, da Fortbildner*innen z. B. im Bereich der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik sowie der Erwachsenendidaktik eine große Bedeutung hinsichtlich der Gestaltung und Begleitung von Professionalisierungsprozessen zugeschrieben wird (Katschnig, Wanitschek, Bisanz, Rabl & Kabbani, 2022; Schrittesser, 2020; Wanitschek, Auferbauer, Katschnig & Prorok, 2022). Bezugnehmend auf Befunde der Unterrichtsforschung, die belegen, dass es insbesondere sogenannte Tiefenstrukturmerkmale von Lehr-Lern-Szenarien (z. B. kognitive Aktivierung, unterstützende Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen) sind, die das Lernen der Schüler*innen bedeutsam beeinflussen (Decristan, Hess, Holzberger & Praetorius, 2020), erscheint es plausibel, auch für die Lehrkräftefortbildungen von einer besonderen Relevanz der Qualität der Lehr-Lern-Prozesse auszugehen. Die Beiträge des vorliegenden Schwerpunktheftes sollen die aufgeworfenen Forschungslücken adressieren und neben der Gruppe der

Lehrkräftefortbildner*innen auch die Teilnehmenden an Fortbildungsveranstaltungen in den Blick nehmen. Mittels unterschiedlicher methodischer Designs soll der Frage nachgegangen werden, welche Gelingensbedingungen bzw. welche Herausforderungen für Fortbildner*innen und deren Teilnehmer*innen bei (Online-)Fortbildungen auch in Bezug auf die Nachhaltigkeit der verschiedenen Angebote bestehen.

Zur Einreichung

Im geplanten Themenheft „Lehrkräftefortbildungen im deutschsprachigen Raum: Ein Blick auf Fortbildner*innen, Prozesse und Formate" suchen wir Beiträge, die sich mit diesem Themengebiet beschäftigen. Hierbei suchen wir vorrangig nach empirisch ausgerichteten Beiträgen.

Wir bitten interessierte Autor*innen ihre Abstracts (max. 4 000 Zeichen inkl. Leerzeichen und Literatur) bis zum 31.03.2024 direkt an die Herausgeberinnen zu senden: tamara.katschnig@kphvie.ac.at & isabel.wanitschek@kphvie.ac.at

Die Entscheidung über die Annahme der vollständigen Beiträge nach Zusendung bis 30.06.2024 und Begutachtung durch die Reviewer*innen erfolgt bis 14.08.2024.

Zum Verfahren

- Einreichung der Abstracts bis 31.03.2024
- Rückmeldung durch die Herausgeberinnen bis 15.04.2024
- Einreichung der Beiträge bis 30.06.2024
- Rückmeldung zu den Beiträgen nach double-blind-peer-review-Verfahren bis 14.08.2024
- Überarbeitungsphase bis 30.09.2024
- Redaktionelle Rückmeldung bis 15.10.2024
- Überarbeitung durch die Autor*innen bis 15.11.2024
- Erscheinen der Zeitschrift als Ausgabe 4/2024 (Dezember 2024)

Literatur

BMBWF (2021). Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen. Verfügbar unter: https://bit.ly/3sYMX4b [02.05.2023].

Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D., & Praetorius, A.-K. (2020). Oberflächen- und Tiefenmerkmale. Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn, & E. Klieme (Hrsg.), Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen. Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft 66, S. 102–116). Weinheim: Beltz Juventa.

Katschnig, T., Wanitschek, I., Bisanz, A., Rabl, M. & Kabbani, M. B. (2022). Rollenverständnis von Lehrerfortbildner*innen aus der Sicht von Lehrenden in der Fortbildung. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitinger & C. Weber (Hrsg.), Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung (S. 141–160). Münster, New York: Waxmann (Beiträge zur Bildungsforschung, 9). doi.org/10.31244/9783830995883

Katschnig, T., Wanitschek, I., & Ellmauer, W. (2022). Nachhaltigkeit in der Lehrer*innenfortbildung – eine multiperspektivische Studie zum erfolgreichen Transfer. In T. Krobath, K. Schmidt-Hönig, T. Mikusch & T. Plotz (Hrsg.). Transformative Bildung. SDGs in Lehrer/innenbildung und Hochschulentwicklung (S. 225–242). Wien: LIT.

Liebhart-Gundacker, M., Ellmauer, W., & Wanitschek, I. (2021). Was bleibt?! Nachhaltigkeit modularer Fortbildungsreihen mit Blick auf schulische Qualitätssicherung. Erziehung & Unterricht, Heft 9-10, 847–858.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Körber (Hrsg.), Nachhaltige Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Ideen, Entwicklungen, Konzepte (S. 15–56). Bielefeld: WBV.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Bertelsmann Stiftung Gütersloh. doi.org/10.11586/2020080

Mayr, A., Paleczek, L., & Franz, A. (2021). Wi(e)der Passungs- und Transferprobleme: Begleitforschung zur Fortbildungsreihe „Didaktische Pakete". In N. Janovsky, E. Ostermann, U. Rapp, G. Ritzer & P. Steinmair-Pösel (Hrsg.), Perspektivenbildung (S. 163–171). Münster, New York: Waxmann.

Paleczek, L. & Mayr, A. (2021). Von der Fortbildung ins Klassenzimmer und wieder zurück: Begleitforschung zum Fortbildungsformat „Didaktische Pakete". Erziehung und Unterricht, Heft 1-2, 36–43.

Priebe, B., Plattner I., & Heinemann, U. (2023) (Hrsg.). Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde – Beispiele – Vorschläge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Schrittesser, I. (2020). Qualifikationswege Dozierender in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (S. 843–850). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Wanitschek, I. Auferbauer, M., Katschnig, T., & Prorok. J. (2022). Lehrerfortbildner*innen: Aufstieg durch Umstieg? Perspektiven auf Lehrerfortbildner*innen an Pädagogischen Hochschulen. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitinger & C. Weber (Hrsg.), Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung (S. 93–108). Waxmann (Beiträge zur Bildungsforschung, 9). doi.org/10.31244/9783830995883

© Verlag Empirische Pädagogik

Impressum

Empirische Pädagogik

Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung
ISSN 0931-5020
Verlag Empirische Pädagogik
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280 32180; Telefax: +49 6341 280 32166
E-Mail: ep@vep-landau.de
Homepage: www.vep-landau.de

Beirat

Roland Arbinger (Landau), Susanne Buch (Wuppertal), Monika Buhl (Heidelberg), Marten Clausen (Duisburg), Andreas Frey (Mannheim), Julia Fluck (Aachen), Michaela Gläser-Zikuda (Erlangen-Nürnberg), Reinhold S. Jäger (Landau), Gisela Kammermeyer (Landau), Katharina Maag Merki (Zürich), Jörn Sparfeldt (Saarbrücken), Olga Zlatkin-Troitschanskaia (Mainz).

Redaktion

Gabriele E. Dlugosch, Ingmar Hosenfeld, Heike Liepelt, Sarah Poersch, Inga Wagner, Michael Zimmer-Müller.

Beiträge

Die Empirische Pädagogik veröffentlicht Beiträge zu folgenden Rubriken: Originalarbeiten, Forschungsmethoden, Forum, Historische Seite und Rezensionen. Beiträge nimmt die Redaktion entgegen.

Manuskriptgestaltung

Die aktuellen Autorenrichtlinien finden Sie auf unserer Webseite unter www.vep-landau.de/publizieren/. Abgabe des Manuskripts per E-Mail als Word- oder pdf-Datei an: ep@vep-landau.de.

Open Access

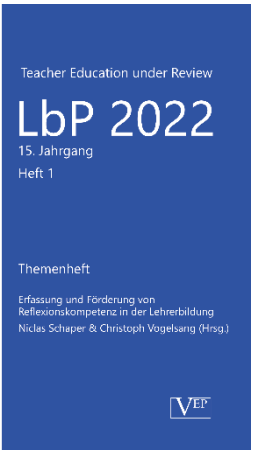
Die Konditionen zur Publikation als Open Access finden Sie auf unserer Webseite unter www.vep-landau.de/publizieren/.

Erscheinungsweise/Preis

Die Zeitschrift erscheint viermal jährlich. Der Bezugspreis beträgt € 60.00/Jahr zzgl. Porto. Kündigung bis spätestens 8 Wochen vor Jahresende.

Verlag Empirische Pädagogik e. V.
Bürgerstraße 23
76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280-32180
Telefax: +49 6341 280-32166
E-Mail: info@vep-landau.de
Homepage: www.vep-landau.de

Lehrerbildung auf dem Prüfstand



Lehrerbildung auf dem Prüfstand
Teacher Education under Review
Beiträge zur Lehrerbildung mit Hilfe empirischer Untersuchungen, Analysen und Diskussionen

ISSN 1867-2779

Zwei Hefte pro Jahr, € 40.00/Jahr (zzgl. Versandkosten); Einzelhefte ab € 15.90;

Digitale Versionen sind als DRM-freies PDF über den Shop (https://www.vep-landau.de) erhältlich

Wir bieten die Möglichkeit, einzelne Beiträge oder ganze Hefte als Open Access zu publizieren. Details unter www.vep-landau.de/publizieren/

Letzte Themenhefte

Jahrgang 15 (2022)

- Schaper, N. & Vogelsang, C. (Hrsg.). (2022). Erfassung und Förderung von Reflexionskompetenz in der Lehrerbildung. (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 15 (1), Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik. ISBN 978-3-944996-86-8.

Jahrgang 14 (2021)

- Stadler-Altmann, U. (Hrsg.). (2021). Digitale Lehrerbildung. (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 14 (1), Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik. ISBN 978-3-944996-77-6. **OPEN ACCESS**

Jahrgang 13 (2020)

- Bosse, D., Meier, M., Trefzger, T. & Ziepprecht, K. (Hrsg.). (2020). Professionalisierung durch Lehr-Lern-Labore in der Lehrerausbildung (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 13 (1), Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik. ISBN 978-3-944996-68-4.

Verlag Empirische Pädagogik e. V.
Bürgerstraße 23
76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280-32180
Telefax: +49 6341 280-32166
E-Mail: info@vep-landau.de
Homepage: www.vep-landau.de

Empirische Pädagogik
Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung

ISSN 0931-5020

Vier Hefte pro Jahr, € 60.00/Jahr (zzgl. Versandkosten); Einzelhefte ab € 13.90;

Digitale Versionen sind als DRM-freies PDF über den Shop (https://www.vep-landau.de) erhältlich

Wir bieten die Möglichkeit, einzelne Beiträge oder ganze Hefte als Open Access zu publizieren. Details unter www.vep-landau.de/publizieren/

Letzte Themen- und Sonderhefte

Jahrgang 37 (2023)

- Klopsch, B. & Sliwka, A. (Hrsg.). (2023). Ko-Konstruktion und Alignment in der Steuerung von Schulen und Schulsystemen (Empirische Pädagogik, 37 (1), Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik. ISBN 978-3-944996-89-9.

Jahrgang 36 (2022)

- Reischl, J. & Huber, M. (Hrsg.). (2022). Geborgenheit und Scham als ‚vergessene' Dimensionen pädagogischer Lebenswirklichkeiten (Empirische Pädagogik, 36 (4), Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik. ISBN 978-3-944996-87-5. **Teilweise OPEN ACCESS**
- Eberle, T. & Fengler, J. (Hrsg.). (2022). Naturbegegnung und Gesundheitsförderung (Empirische Pädagogik, 36, Sonderheft 2). Landau: Verlag Empirische Pädagogik. ISBN 978-3-944996-88-2.

Empirische Pädagogik – 2023 – 37 (2)

Editorial

- Manuela Keller-Schneider & Anita Sandmeier: Positive Beanspruchungsfolgen im Lehrer*innenberuf

Originalarbeiten

- Doris Wittek: Beanspruchung im Lehramtsstudium als Medium der Professionalisierung. Empirische und grundlagentheoretische Hinweise aus qualitativ-rekonstruktiver Perspektive
- Manuela Keller-Schneider: Die Bedeutung von Berufsanforderungen und ihrer Bearbeitung für die Zufriedenheit im Lehrer*innenberuf
- Anita Sandmeier: Arbeitsengagement und Ressourcen von Lehrkräften in verschiedenen Laufbahnphasen
- Simone Schoch, Roger Keller, Jasper Maas, Pamela Rackow, Urte Scholz, Julia Schüler & Mirko Wegner: Transformationale Führung und positive Emotionen bei Lehrpersonen – die Rolle der sozialen Unterstützung und der psychologischen Bedürfnisbefriedigung

VEP

www.vep-landau.de
ISSN 0931-5020
ISBN 978-3-944996-90-5

9 783944 996905