
Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
37. Jahrgang / 2009 / Heft 3

Thema:
Hausaufgaben

Verantwortliche Herausgeber:
Ulrich Trautwein, Elke Wild

Ulrich Trautwein, Elke Wild
Außerschulisches Lernen: Lernen außerhalb der Schule
(auch) für die Schule! 194

Swantje Dettmers, Ulrich Trautwein, Oliver Lüdtke
Eine Frage der Qualität? Die Rolle der Hausaufgabenqualität
für Hausaufgabenverhalten und Leistung 196

Judith Gerber & Elke Wild
Mit wem wird wie zuhause gelernt?
Die Hausaufgabenpraxis im Fach Deutsch 213

Alois Niggli, Christian Wandeler, Caroline Villiger
Globale und bereichsspezifische Komponenten eines
Elterntrainings zur Betreuung bei Lesehausaufgaben –
Zusammenhänge im familiären Kontext 230

Nele McElvany, Michael Becker
Häusliche Lesesozialisation: Wirkt das Vorbild der Eltern? 246

Allgemeiner Teil

Stefan Albisser, Esther Kirchhoff, Esther Albisser
Berufsmotivation und Selbstregulation: Kompetenzentwicklung
und Belastungserleben von Studierenden, berufseinsteigenden
und erfahrenen Lehrpersonen 262

Unterrichtswissenschaft, 37. Jg. 2009, H. 3

Berufsmotivation und Selbstregulation: Kompetenzentwicklung und Belastungserleben von Studierenden, be- rufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen

Vocational Motivation and Self-Regulation: Competency
Development and Strain Experience of Teacher Students,
Teachers at Career Entry Phase, and Experienced Teachers

Aktuelle Kompetenzmodelle zur Bewältigung der Berufsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern bezeichnen selbstregulatorische, emotionale und motivationale sowie überzeugungsspezifische Komponenten als wesentliche Steuerungsgrößen. Sie bestimmen als (überfachliche) Kompetenzen zentral mit, ob eine Lehrperson den Beruf zufrieden stellend und zur Kompetenzentwicklung anregend erlebt, und ob sie dabei auch gesund bleibt. In diesem Beitrag wird einerseits der Zusammenhang einzelner Kompetenzkomponenten untersucht (Bewältigung berufsphasenspezifischer Entwicklungsaufgaben; Selbstwirksamkeitserwartungen, motivationale und berufliche (Ziel-) Orientierungen; erworbene Kontrollstrategien und Verarbeitungsdispositionen). Andererseits wird im Rahmen eines professionsbezogenen Handlungsmodells der Einfluss dieser Kompetenzkomponenten auf das Belastungserleben in einem Längsschnitt regressionsanalytisch geprüft. An einer Stichprobe von 300 Lehrpersonen vom Berufseinstieg bis zum Übertritt in die Phase als Rentner/in konnte das Belastungserleben durch drei Komponentenfaktoren erklärt werden: 1) durch Effekte der Berufs- bzw. Lebensphase, welche die Bewältigung berufs- und lebensbezogener Entwicklungsaufgaben einschließen; 2) durch (fehlende) Zielkontrolle in einem Teilbereich des Belastungserlebens; und 3) durch Selbstregulationsprozesse, welche Problemlöseressourcen und Verausgabungsstrategien fokussieren. Die Ergebnisse bestätigen nicht alle Annahmen und werden modellbezogen diskutiert.

Current models of teacher competencies and coping processes center self regulation, emotions, motivation, and self- and work-referred beliefs as the substantial operating dimensions. As cross-curricular competencies they centrally co-determine whether teachers experience work satisfaction and motivation for further development of competencies, and also whether they remain healthy on the job. In this article we focus on the relationship be-

tween these cross-curricular components (coping of developmental tasks that are specific for occupational phases, self efficacy, motivational and vocational (goal) orientations; acquired control strategies and dispositional processing variables). In the frame of a professional action model the influence of these components on occupational strain is longitudinally examined. Within a sample of 300 teachers, ranging from entrance in occupation to entrance in retirement, occupational strain could be explained by three factors: 1) by effects of the occupational and/or life phase, which include the coping of occupation- and life-referred developmental tasks, 2) by (missing) goal control in some areas of strain, and 3) by self regulation processes, which focus on problem solving resources and strategies of expenditure. The results don't confirm all assumptions and are discussed regarding the proposed model.

1. Einleitung¹

Seit über dreißig Jahren konzentriert sich die Lernforschung auf Bedingungen des *schulischen* Lernens und untersucht dabei vor allem die kognitiven Prozesse der Informationsverarbeitung (Krapp & Weidenmann, 2006; Mietzel, 2001). Der Einfluss motivationaler und emotionaler Faktoren auf das Lernen wurde dabei unterschiedlich bearbeitet, zuerst als Begleitscheinung, dann als explizite Forschungsfrage (Krapp, 2005). In diesem Beitrag werden (überfachliche) *Kompetenzentwicklungen* und die *Belastungswahrnehmung* von Lehrerinnen und Lehrern untersucht und insbesondere Fragen nach den Auswirkungen relativ stabiler *motivationaler und selbstregulativer Dispositionen* als Ergebnis und Bedingung lebensphasenspezifischer Lernprozesse und als Teil ereignisübergreifenden Lernens im Sinne der *beruflichen Lifespan-Entwicklung* von Lehrpersonen exploriert.

1.1 Die Berufsarbeit von Lehrpersonen und das Erwerben professioneller Handlungskompetenz

Die Frage nach Merkmalen einer guten Lehrperson wird seit Generationen gestellt. Insbesondere in den Achtzigerjahren des vergangenen Jahrhunderts setzte in Europa und in Nordamerika erneut eine Diskussion ein. In den USA löste der Report „A Nation at Risk“ (1983) und in Großbritannien ein neues Erziehungsgesetz (1988) die Debatte aus. In Europa lenkten Studien, welche zum OECD-Bericht „Quality in Teaching“ (1994) führten, den Blick auf die Berufskompetenzen von Lehrpersonen. In der Schweiz entstand in Folge das Nationale Forschungsprogramm Nr. 33 über die „Wirksamkeit unserer Bildungssysteme“. Ein Teilbereich dieses Programms widmete sich der Frage nach der Wirksamkeit der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung: Welche Kompetenzen muss eine Lehrperson in dieser oder jener Situation in angemessenem Maß zeigen können? (Oser, 2001, S. 79).

¹ Vgl. auch die Einführung von Albisser & Baer (2009) zum Themenheft Nr. 2/2009 der *Unterrichtswissenschaft: Unterwegs zu Kompetenz und Expertise*. Der hier veröffentlichte Forschungsartikel bildet den vierten und abschließenden Beitrag dieses Themenhefts.

Inzwischen sind die verschiedenen Handlungsbereiche von Lehrpersonen und die Suche nach professioneller Expertise bzw. der mit dieser zu verbindenden Qualitätskriterien aufgearbeitet und breit diskutiert worden (Bromme, 1992; Dick, 1992; Grossman, 1990; Oser, 1987 und 2001; Shulman, 1987; Terhart, 1991). Auch die Auswirkungen unterschiedlich entwickelter oder fehlender Expertise wurde zum Forschungsthema: Wie bewältigen Lehrerinnen und Lehrer den Berufsalltag und wie wirkt die Art und Weise des Umgangs mit unklaren oder überfordernden Berufs- und Alltagsanforderungen auf die Lehrperson zurück? Forschungen zum Unterrichten und dem dazu erforderlichen Lehrerwissen (vgl. Blömeke, 2004, 2008) wurden ergänzt durch Befunde zu Selbstwirksamkeit und Motivationsprozessen (Jerusalem & Hopf, 2002), zum Bewältigungsverhalten, berufsspezifischem Umgang mit Belastung und Stress, Beanspruchung und Berufsgesundheit, einschließlich der berufsspezifischen Burnout-Diskussion (Kramis-Aebischer, 1995; Rothland, 2007; Rudow, 1994; Schmitz & Leidl, 1999; Stöckli, 1999; van Dick, 2006).

In den letzten Jahren wurden berufliche Fähigkeiten und das Können von Berufspersonen zunehmend im Rahmen von Kompetenzmodellen diskutiert, welche den verschiedenen Komponenten der Handlungssteuerung und Handlungskontrolle Rechnung tragen sollen. Eine Aufarbeitung des diesbezüglichen Forschungsstands liegt in einem Bericht von Baumert und Kunter (2006) vor. Darin wird forschungsbasiert ein heuristisches Modell professioneller Handlungskompetenz entworfen, welches vier interagierende Komponenten unterscheidet. Das Erarbeiten, Erweitern und Anwenden von *Professionswissen*, welches sich in pädagogische, (schul-) fachliche, fachdidaktische, organisationsbezogene und handlungsspezifische Wissens- und Könnensbereiche gliedert, wird durch drei Komponenten gesteuert. Demgemäß wird – so die Heuristik – das Nutzen von Wissens- und Könnensfacetten durch *Überzeugungen und Werthaltungen* (beispielsweise epistemologische Überzeugungen), *motivationale Orientierungen* (basic needs, self-determination, Selbstwirksamkeits- bzw. Kompetenzerfahrung, optimale Wirksamkeit und soziale Anerkennung) und *selbstregulative Fähigkeiten* ausgelöst. Professionelle Expertise bzw. Handlungskompetenz von Lehrpersonen funktioniert gemäß diesem Modell in allen Phasen des Berufszyklus als Ergebnis zahlreicher Entwicklungs- und Balancierungsprozesse.

1.2 Professionelle Selbstregulation und Berufsmotivation

Ein effektiver Umgang mit beruflichen Herausforderungen spiegelt sich in entsprechend reduziertem Belastungserleben (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Schaarschmidt, 2004; Baumert & Kunter, 2006). Gelingende professionelle Selbstregulation müsste somit mit geringerem Belastungserleben einhergehen. Befunde zum Zusammenhang von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und beruflichem Belastungserleben von Lehrpersonen können Abele und Candova (2007) für Lehrpersonen der Mathematik vorlegen. Hohe berufliche Selbstwirksamkeit stellt eine Ressource im Umgang mit Beanspruchungen dar ($r = -.32$) und korreliert signifikant und ebenso hoch mit beruflicher Instrumentalität. Offen bleibt, ob dieser Zusammenhang, der mit einer berufsfeldspezifischen Selbstwirksamkeitsskala bei Studierenden über vier Jahre hinweg belegt werden konnte (inkl. Referendariat), auch

nach dem Berufseinstieg, d.h. im weiteren Berufszyklus bedeutsam bleibt. Als personale Ressource – und zusammen mit situativen Ressourcen (Semmer & Udrys, 2004) – reduziert und reguliert eine hohe berufliche Selbstwirksamkeitserwartung das individuelle Belastungserleben erheblich (Kramis-Aebischer, 1995; van Dick et al., 2004).

Professionelle Selbstregulationsfähigkeit bedeutet, dass *Berufengagement* und überfachliche *Problemlösungsressourcen* (Distanzierungsfähigkeit, offensive Problembewältigung, geringe Resignationstendenz bei Misserfolg und innere Gelassenheit), unterstützt durch mehr oder weniger ausgeprägte *berufsbegleitende Emotionen des Lebensgefühls* als „*balanced commitment*“ (Hallsten, 1993) realisiert werden, statt in berufsbezogene Frustration und Entfremdung zu münden. Schaarschmidt und Fischer (1996) haben hierzu prozessspezifisch vier Regulationstypen identifiziert, welche in weiteren Studien repliziert werden konnten (van Dick & Wagner, 2001; Klusmann, 2006; Mayr, 1995).

Auch in der eigenen Studie konnten wir diese Regulationsprofile identifizieren (Albisser et al., 2006; Albisser & Kirchhoff, 2007). Die Basierung auf Konzepten der Burnoutforschung der Sechziger- und Siebzigerjahre des vergangenen Jahrhunderts erklärt die Selbstregulation aber nur teilweise. Aufbauend auf die von Schaarschmidt und Fischer (1996 und 1998) sowie Schaarschmidt, Kieschke und Fischer (1999) begründete clusteranalytische und diskriminanzanalytische Typenbildung interpretieren wir die in unserer Studie eruierten Verarbeitungstypen *ressourcen-* (wie bei Schaarschmidt und Mitarbeitenden) *und entwicklungsbezogener*²:

- *Muster G*: der Umgang mit Anforderungen und Ressourcen orientiert sich an *beruflicher Kompetenzentwicklung* und entspricht „gesundem“ bzw. Gesundheit erhaltendem Problemlösen im Alltag;
- *Muster S*: ein weniger kompetentes, aber trotzdem mit eigenen und anderen Ressourcen haushälterisch umgehendes Problemlösen interpretieren wir als *Ressourcen schützendes* Profil, welches eine gute Distanzierungsfähigkeit und eine misserfolgsbezogene *Resignationsresistenz* mit einschließt;
- *Muster A*: ein die Professionalitätsentwicklung gefährdendes sogenanntes Risikomuster A umfasst *aktives, überengagiertes*, kreatives, aber wenig effizientes, *selbstausbeutendes* und mit Unrast und Scheiternsangst gepaartes Problemlösen;
- *Muster B*: in diesem Risikoprofil kommen eine die Professionalitätsentwicklung ebenso gefährdende chronische psychische *Erschöpfung* wie auch ein stark *ingeschränkter Wille zur Problembearbeitung* und ein fehlendes berufliches Erfolgserleben zum Ausdruck.

Insgesamt liefert diese Interpretation professioneller Selbstregulationsmuster je verschiedene Ausgangslagen bzw. Verarbeitungsdispositionen indivi-

² Wir behalten zugunsten einer erhöhten Lesbarkeit die Musterbezeichnungen von Schaarschmidt und Mitarbeitenden trotz teilweise erweiterter oder unterschiedlicher Interpretation bei.

duums- und teambezogener Entwicklungen (Albisser & Keller-Schneider, 2007). Im individuellen Vergleich ist eine signifikant höhere berufliche Selbstwirksamkeit von Personen des Selbstregulationstyps G gegenüber den Typenzugehörigen von S und A bzw. auch zwischen allen drei genannten Typen gegenüber dem Riskotyp B zu beobachten (Albisser et al. 2006, S. 24).

Wie adaptive Selbstregulationsdispositionen im Rahmen eines beruflichen Kompetenzkomponenten-Modells mit berufsphasenspezifischem Bewältigungsverhalten, Kompetenz- und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie beruflicher Zielverfolgung bzw. Zielkontrolle interagieren, ist durch Ergebnisse der Lehrerinnen- und Lehrer-Berufsforschung sowie der Unterrichtsforschung erst in Ansätzen untersucht (vgl. Krapp & Ryan, 2002; Drössler et al., 2007; Rheinberg, 2008). Die Integration der verschiedenen überfachlichen Befunde zum professionellen Handeln in einer entwicklungsorientierten Professionstheorie wird noch zu leisten sein. Zentral für das entwicklungsbezogene Deuten der berufsbezogenen Muster der Anforderungsverarbeitung ist einerseits der Bezug zu beruflicher Zielbindung, andererseits der Bezug zu Kontrollstrategien der einzelnen Lehrperson. Zielvermeidungsorientierung bzw. Zielbindung und das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen und andere Ressourcen bestimmen wesentlich die (selbst-)gesetzte Zielhöhe und damit die (beruflichen) Leistungen (Kleinbeck, 2004 und 2006). Zu klären, inwiefern die oben dargestellten Selbstregulationsmuster auch berufsmotivationale Orientierungen und Kontrollstrategien (vgl. den folgenden Abschnitt) einschließen, könnte berufsbezogene Selbstregulationsprozesse erheblich spezifizieren. Denn es geht um das Abwägen von „Kosten“, welche ein Aufrechterhalten oder ein Abbrechen von Berufszielen und die damit verbundene Handlungskontrolle nach sich ziehen kann (Achtziger & Gollwitzer, 2006; Gollwitzer, 1993 und 1999; Kleinbeck, 2006).

1.3 Entwicklung in der Lebensspanne

Der berufliche Lebenslauf wurde von Huberman (1989) allgemein als Phasenmodell beschrieben. Transitionen und Übergänge prägen berufliche Orientierung und Sinngebung. Das Bewältigen beruflicher Aufgaben kann nicht unabhängig von der Entwicklung im Lebenslauf und des individuellen und professionellen Kontexts gedeutet werden. Die bisher dargestellten Befunde belegen, dass berufsphasenspezifisches Bewältigungsverhalten und Kompetenzüberzeugungen die *motivationalen Orientierungen* eines Individuums entscheidend mitformen. Aufbauend auf grundlegenden Bedürfnissen (Nuttin, 1984) und „intrinsischen“ Motiven (im Sinne der „basic needs“ nach Deci & Ryan, 1985, 1993 und 2002) entwickelt sich die Antriebsenergie für das Aufrechterhalten einer lebensnotwendigen Person-Umwelt-Interaktion und das Ausrichten des Handelns auf übergeordnete Ziele (Krapp, 2005, S. 629f). Intrinsische Motivation und Wohlbefinden sind denn auch optimale Voraussetzungen des Lernens (Krapp, 2005) und der Entwicklung. Das bedeutet, dass gelingende Selbstbestimmung als Teil der zu befriedigenden grundlegenden Bedürfnisse einen wesentlichen Beitrag für die flexible Anpassungs- und Funktionsfähigkeit von Menschen während der ganzen Lebensspanne erzeugt (Baltes & Baltes, 1990). Zielkontrolle und die Kompensation von Misserfolgen im Lebenslauf führen zum

Aufbau spezifischer Kontroll- und Kompensationsstrategien (Baltes et al., 1998), welche als Regulationsprinzip sowohl die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben (Havighurst, 1972) wie auch der Entwicklungsziele als deren konzeptuelle Weiterführung (Heckhausen, 1999) steuern.

Heckhausen und Schulz (1995) formulieren vier spezifische *Kontrollstrategien*. *Selektive primäre Kontrolle* beinhaltet Handeln, welches direkt auf das Erreichen von Zielen abzielt. Anstrengungen, Zeit und Fähigkeiten, die zur erfolgreichen Realisierung eines ausgewählten Ziels notwendig sind, werden als hinreichend eingeschätzt. *Kompensierende primäre Kontrolle* wird benötigt, wenn die eigenen Ressourcen unzulänglich sind. Dieser Umstand bringt typischerweise die Rekrutierung fremder Ressourcen oder Rückgriff auf Hilfe oder Ratschläge anderer Personen mit sich, um die eigenen Kapazitäten zu ergänzen. Mit *selektiver sekundärer Kontrolle* richtet sich das Individuum an seine innere Welt, um die willentliche Verpflichtung zu einem ausgewählten Ziel zu fördern oder um die Wahrnehmung persönlicher Kontrolle zu erhöhen. Ihre Funktion liegt bei der Fokussierung der motivationalen und emotionalen Ressourcen auf das gewählte Entwicklungsziel. Mit *kompensierender sekundärer Kontrolle* schließlich zielt das Individuum auf die Verringerung negativer Effekte von Misserfolgen auf den individuellen Selbstwert und die motivationalen Ressourcen ab. Wertadjustierungen, Zieladaptation, selbstschützende Ursachenzuschreibungen und entlastende soziale Vergleiche dienen dieser Kontrolle.

In der *Lebenslauftheorie der Kontrolle* (Heckhausen, 1999) wird dem primären Kontrollstreben eine dominante menschliche Verhaltenstendenz zugeschrieben, die in allen Altersphasen entscheidend zur individuellen Entwicklungsregulation beiträgt. Heckhausen und Schulz (1993, 1995, 1998) beschreiben die *Optimierung des eigenen Entwicklungsgeschehens* als Prozess, welcher die zur Verfügung stehenden Entwicklungspotentiale nutzt und gegen Entwicklungsbedrohungen schützt. Das heißt, die Optimierung richtet sich auf die Maximierung des langfristigen primären Kontrollpotentials. Die Möglichkeiten zur individuellen Entwicklungsregulation unterliegen über den Lebenslauf hinweg alters- und erfahrungsbedingten Veränderungen, die sich vor allem in konkreten Lebensübergängen oder im alterungsbedingten Abfall der Leistungskapazität manifestieren. Die Bewältigung der Übergänge stellt eine wesentliche Entwicklungsaufgabe im Leben von Erwachsenen dar (Lindenberger, 2002). *Berufsbezogen* bedeutet dies, dass das Lösen beruflicher *Entwicklungsaufgaben* auf dem Hintergrund individuell zur Verfügung stehender Kompetenzen und Motivationen unterschiedliche Kontrolle bewirkt. Zielstärkende, zieladaptierende oder selbstschützende Kontrollstrategien dürften die Beanspruchung verringern bzw. erhöhen (vgl. dazu auch Keller-Schneider, 2009) und damit das Belastungserleben günstig beeinflussen.

1.4 Kompetenzentwicklung als Determinante des Belastungserlebens

Der Umgang der Lehrpersonen mit an sich selbst gerichteten oder von signifikanten anderen Akteuren an sie gerichteten Berufsanforderungen stellt in einem Berufsfeld mit eher unklarer Standardisierung bzw. fehlenden situations- und tätigkeitsbezogenen Kompetenzprofilen (Oser & Renold,

2005) ein fundamentales Prozessgeschehen überfachlicher Kompetenzentwicklung dar. Anforderungen sind – bei weitgehend unklaren Qualitätsstandards – auf dem Hintergrund vorhandener oder erreichbarer Ressourcen (Kompetenzen; Zeit; Energie; Unterstützung) zu bewerten. Diese Einschätzung erzeugt subjektive Gelingens- und Beanspruchungsgefühle, welche mit verschiedenen Selbsteinschätzungen und Motivationen in Verbindung stehen können. Die Anforderungsverarbeitung kann einhergehen mit Flow-Erleben im regulierten Vollzug der Berufstätigkeit (Csikszentmihaly, 1975 und 1990) oder mit akutem Stresserleben (Lazarus, 1978; Lazarus & Luanier, 1978) bei mangelhafter Ressourcenlage und unumkehrbarem Handlungsdruck – um nur zwei entgegen gesetzte Beispiele der Anforderungsbewältigung zu nennen. Stress bzw. die Schwierigkeit, das Stresskonzept von Lazarus zu operationalisieren (Krohne, 1996, S. 261f; Becker, 2006, S. 86f), führten zu unterschiedlichen Weiterentwicklungen der Belastungsbeanspruchungs-Forschung (Antonovsky, 1979, 1987; Becker, 1995; Hobboll, 1988 und 1989; Hurrelmann, 2000; Kramis-Aebischer, 1995; Semmer & Udris, 1995; zur Übersicht: Herzog, 2007). Scheuch und Mitarbeitende (2008) haben über drei Messzeitpunkte hinweg subjektive Belastungsfaktoren des Lehrberufs erfasst und deren gesundheitsbezogene Folgen dokumentiert. Sie konstatieren das Fehlen einer Taxonomie von gesundheits- und arbeitsfähigkeitsrelevanten Belastungen (Scheuch et al., 2008, S. 160ff). Becker (2006) entwickelte für den Beruf der Lehrerin und des Lehrers ein Anforderungs-Ressourcen-Modell, welches eine Analyse des Bewältigungsverhaltens und des Wohlbefindens- und Gesundheitszustandes ermöglicht (Becker, 2006). In diesem systemischen Anforderungs-Ressourcen-Modell werden verschiedene Variablen als Prädiktoren des Wohlbefindens und des Gesundheitszustandes pfadanalytisch überprüft. Unterschiedliches Bewältigungsverhalten von Lehrerinnen und Lehrern (n = 190; Prädiktoren: repräsentierte Anforderungen, individuelle Bedürfnisbefriedigung, Ressourcennutzung, Lebensalter und Dispositionen der Personen) führt zu deutlich verschiedener psychischer Symptomlage und Gesundheit. Es scheint, dass der Wohlbefindens- und Gesundheitszustand einer Lehrperson weniger davon abhängt, ob es ihr gelingt, Anforderungen zu bewältigen, sondern *wie gut* es ihr gelingt, im Bewältigungsprozess auch *ihre eigenen* Bedürfnisse zu befriedigen (Becker, 2006, S. 209). Damit rücken *motivationale Kompetenzkomponenten* einer handelnden Person ins Zentrum der Diskussion. Für die Erklärung des Belastungserlebens dürften diese Komponenten ebenso bedeutsam sein wie objektive Anforderungen selbst. Belastung dürfte dann prägnant werden, wenn die Balance zwischen Anforderungsbewältigung und Bedürfnisbefriedigung nicht mehr gegeben ist.

1.5 Die eigene Untersuchung

Die eigene Untersuchung³ exploriert den Zusammenhang von fünf Indikatoren professioneller Selbstregulation. Die allgemeine Fragestellung lautet: Welche Faktoren oder Komponentenausprägungen reduzieren das berufliche Belastungserleben bzw. welche Konstellationen erklären ein erhöhtes

³ Wir danken Kanton und Universität Bern sowie den Pädagogischen Hochschulen Zürich und Bern für die Forschungsförderung (Projekt 0102s01, 2003-2007).

Belastungserleben? Sind es vor allem berufs- und lebensphasenspezifische Entwicklungsaufgaben? Oder gewichten kompetenzbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen mehr? Welchen Einfluss haben lebensgeschichtlich entwickelte, d.h. biografisch bedingt erworbene Kontrollstrategien, die berufliche Zielverfolgung und die individuelle Verarbeitungsdisposition auf das Belastungserleben?

Spezifische Fragestellung: Aufbauend auf der Vorstellung Hubermans (1989), dass in verschiedenen Berufsphasen unterschiedliche Entwicklungsaufgaben (vgl. Fuller & Brown, 1975; Sikes et al., 1991; Hericks, 2006) anstehen und Anforderungen biografisch bedingt unterschiedlich gedeutet werden, und in Anlehnung an die Lebenslauftheorie der Kontrolle von Heckhausen und Schulz (1995 und 1998) sowie das SAR-Modell von Becker (2006), wird in einem biografischen Längsschnitt die Vorhersage des Belastungserlebens der Lehrerinnen und Lehrer (Kriterium) unter Berücksichtigung der nachfolgenden Prädiktoren exploriert:

- der differentielle Effekt des berufsphasenspezifischen Bewältigungsverhaltens als Lösen von berufsphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben,
- der zusätzliche Beitrag unterschiedlicher Kompetenzüberzeugungen (Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrpersonen),
- der zusätzliche differentielle Effekt der dominanten, lebensgeschichtlich entwickelten Kontrollstrategien,
- die Bedeutung beruflicher Zielsetzungen (hohe Wichtigkeit professioneller Zielbereiche) sowie
- der differentielle Beitrag *individueller Verarbeitungsdispositionen* (Verarbeitungsmuster).

Diese fünf Variablen repräsentieren im generischen Kompetenzmodell nach Baumert und Kunter (2006) folgende drei *Kompetenzkomponenten*: Einschätzungen zur Bewältigung berufsphasenspezifischer Entwicklungsaufgaben und Selbstwirksamkeitserwartungen sind Ausdruck unterschiedlicher *Überzeugungen* (Wissens- und Gelingenüberzeugungen); berufliche Zielsetzungen sind Ausdruck der *motivationalen Orientierung*; Kontrollstrategien und Verarbeitungsdispositionen sind Variablen der *Selbstregulationsfähigkeit*.

2. Design

Die verwendeten Daten stammen alle aus dem Datenpool des Forschungsprojekts „Anforderungen und Ressourcen im Berufszyklus von Lehrerinnen und Lehrern“ ARBEL, einer in der Deutschschweiz durchgeführten sequenziellen Längsschnittuntersuchung (Albisser et al., 2002). Studierende Pädagogischer Hochschulen und berufstätige Lehrpersonen wurden längsschnittlich im Abstand von ein bis zwei Jahren zu verschiedenen Anforderungen, personspezifischen Dispositionen, Bewältigungsformen, gesundheitsrelevanten Aspekten sowie bedeutsamen biografischen Ereignissen befragt. Zur Beantwortung der vorliegenden Fragestellungen werden die Konzepte *Belastung*, *Lehrer/innen-Selbstwirksamkeit*, *Kontrollstrategien*, *berufsbezogene Ziele* und *arbeitsbezogene Selbstregulationstypen* verwendet.

2.1 Stichprobe

An den Erstbefragungen zwischen 2003 und 2006 nahmen 837 der 2942 angeschriebenen Personen teil (Rücklauf 29%). 597 Personen wurden ein bis zwei Jahre später nochmals mit dem fast identischen Fragebogen angeschrieben. 380 Personen (64%) sandten den Fragebogen zurück.

Für die vorliegenden Analysen wurde auf die Daten jener 300 Personen zurückgegriffen, welche bezüglich der hauptsächlich interessierenden Konzepte der Kontrollstrategien und arbeitsbezogener Selbstregulation aus beiden Befragungszeitpunkten vollständig verwertbare Angaben zur Verfügung gestellt hatten. Die Lehrpersonen wurden für die folgenden Analysen in fünf Berufserfahrungsgruppen eingeteilt (vgl. Tab. 1; wenn nicht anders erwähnt, gelten die Angaben für den Zeitpunkt der Zweitbefragung).

Tab. 1: Stichprobenübersicht nach Berufserfahrungsgruppen

	n	Alter		Anzahl Berufsjahre			davon durchgehend im Schuldienst	Anteil Frauen (%)
		M	SD	M	SD	SD		
Studierende	121	26	6	-	-	- ^a	89	
Berufseinsteigende	64	26	3	4	0.4	51	95	
junge Routinierte	37	45	8	13	3	36	87	
Routinierte mittleren Alters	44	49	6	23	3	40	59	
ältere Routinierte	34	57	5	35	5	28	56	

Anm.: ^a 92 Personen waren zum Zeitpunkt der Zweitbefragung in den Schuldienst eingetreten. n: Anzahl Personen; M: Mittelwert; SD: Standardabweichung vom Mittelwert.

Der durchschnittliche Beschäftigungsgrad der in der Zweitbefragung im Schuldienst stehenden Lehrpersonen belief sich auf 79 Stellenprozent (SD = 22) und bewegte sich für alle Gruppen durchschnittlich in ähnlicher Höhe wie bei der Erstbefragung. Eine große Mehrheit der bereits bei Erstbefragung im Schuldienst tätigen Lehrpersonen war auf der Primarstufe angestellt und bei der Zweitbefragung noch im selben Schulhaus tätig. Rund die Hälfte der Lehrpersonen der drei Routinierten-Stichproben bzw. über vier Fünftel der Berufseinsteigenden hatten bei der Zweitbefragung einen Klassenwechsel hinter sich.

2.2 Erhebungsinstrumente

Belastungen. Das Belastungserleben wurde in der vorliegenden Studie mehrheitlich in Anlehnung an Schaarschmidt (2004) oder als Item-Eigenentwicklungen operationalisiert. Die Studierenden und die Lehrpersonen schätzten zu beiden Messzeitpunkten ein, wie stark sie sich durch verschiedene Arbeitsbedingungen und Aufgaben der Schule belastet fühlten (1

= total unbelastet, bis 6 = total belastet). Ein Teil der erhobenen Items wurde in *drei Faktoren gruppiert* und zusätzlich als Gesamtwert verrechnet. Die Belastung durch *schulinterne Vorgaben und Beziehungen* setzt sich aus sechs Aspekten zusammen: Schulausstattung, Schulorganisation, Vorgaben durch den Lehrplan und die Schulleitung, Beziehung zu Kolleginnen und Kollegen, zur Schulleitung und zu Schulinspektorinnen und -inspektoren, mit einer zufrieden stellenden inneren Konsistenz der Skala (Cronbachs α 's > .6). Die Belastung durch *zeitliche Beanspruchung und ausserunterrichtliche Verpflichtungen* umfasst die fünf Aspekte Stoffumfang, Anzahl Unterrichtslektionen, außerunterrichtliche berufliche Pflichten, Zusammenarbeit mit Eltern und Koordination von beruflichen und privaten Verpflichtungen (α 's > .6). Die Belastung durch *Klasse und Schülerschaft* umfasst vier Aspekte: Klassengröße, Verhalten und Motivation der Schüler/innen, sowie deren eventuell unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Fremdsprachigkeit (α 's > .5). Der *Belastungs-Gesamtwert* entstand durch Durchschnittsbildung über alle drei beschriebenen Faktoren (α 's > .5).

Lehrerinnen- und Lehrerselbstwirksamkeit. Die Skala von Schmitz und Schwarzer (2000) erfasst mit 10 Items einen breiten Bereich der Selbstwirksamkeitserwartungen bezogen auf den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, dem Kollegium, den Eltern der Schülerinnen und Schüler sowie den Unterrichtsstrukturen und Unterrichtsabläufen (identisches Antwortformat wie bei den Belastungsitems; zu beiden Messzeitpunkten Cronbachs α 's > .7). Für die folgenden Analysen wurde je Lehrperson der Durchschnittswert der Selbstwirksamkeitserwartungen beider Messzeitpunkte, welche mit einer Stärke von $r = .67$ höchstsignifikant miteinander korrelierten, berechnet.

Kontrollstrategie-Dominanzen. Mit einer offenen Frage wurden die Studierenden und Lehrpersonen bei Erst- und Zweitbefragung aufgefordert, Ereignisse und Erfahrungen zu berichten, welche den Verlauf ihrer Ausbildung und ihres Berufslebens rückblickend bedeutsam und nachhaltig beeinflusst hatten. Gemäss der Lebensspanne-Entwicklungstheorie der Kontrolle von J. Heckhausen und Schulz (1993, 1995, 1998) sind Ereignisse dann erwähnenswert und subjektiv bedeutsam, wenn sie eine Zielerreichung, eine Kontrollverwirklichung oder deren Scheitern dokumentieren, also Ziele und Motive berühren (vgl. Albisser, 2008). Daran anlehnend wurden alle Aussageeinheiten mittels der qualitativen Inhaltsanalyse Mayring, (vgl. 2003) in Hinblick auf Kontrollstrategien kodiert, indem ein entsprechend theoretisch begründetes Kategoriensystem (Heckhausen & Schulz, 1993, 1995, 1998) an das Material herangetragen und dieses in Probegängen erweitert und überarbeitet wurde. Das definitive Kategoriensystem ist in Tabelle 2 ersichtlich (vgl. auch Albisser, 2008).

In einem Probegang der beiden Kodiererinnen wurde eine Intercoder-Reliabilität von 84% bzw. Cohens Kappa von .80 erreicht. Für die vorliegenden Analysen wurde das kodierte Datenmaterial der 300 ausgewählten Personen auf aktuelle Themen und Erlebnisse reduziert (bis max. zwei Jahre zurückliegende Ereignisse und Themen aus der Erstbefragung bzw. alle Aussagen zum Zeitraum zwischen Erst- und Zweitbefragung).

Tab. 2: Kategoriensystem zur inhaltsanalytischen Kodierung von Kontrollstrategien aus Selbstberichten der Studierenden und Lehrpersonen

Kategorie	Beispiel
Selektive primäre Kontrolle (sPK) ist Handeln, das direkt auf die Erreichung von Zielen abzielt.	„Ausbildung als Schulleiter: Das kam im richtigen Moment und eröffnete für den ‚Rest der Berufstätigkeit‘ eine <i>neue Perspektive</i> .“
Kompensierende primäre Kontrolle (kPK) wird benötigt, wenn eigene Ressourcen unzulänglich sind. Sie bringt typischerweise die Rekrutierung von fremden Ressourcen mit sich, um die eigenen Kapazitäten zu ergänzen.	„Nach der Geburt der Tochter <i>teilten</i> mein Mann und ich Familien-, Haushalts- und Schularbeit. Dies <i>ermöglichte</i> mir den Einstieg auf die Mittelstufe.“
Selektive sekundäre Kontrolle (sSK) ist auf die innere Welt des Individuums gerichtet, um willentliche Verpflichtungen auf das ausgewählte Ziel zu fördern.	„Erste Stellenteilung: Zusammenarbeit mit anderer Lehrkraft herausfordernd. Gemeinsame Planung manchmal sehr träge, zu wenig effizient, <i>Übung in Toleranz</i> .“
Kompensierende sekundäre Kontrolle (kSK) zielt auf Verringerung negativer Effekte von Misserfolg auf individuellen Selbstwert und motivationale Ressourcen	„Geburt erster Sohn (behindert): Große familiäre <i>Belastung führt zur Reduktion des Arbeitspensums</i> , weil mir auch mehr und mehr „schwierige“ Kinder in die Schulstube gesetzt werden.“
Abwägendes Verhalten (AV): Unsicherheiten; verschiedene Möglichkeiten	„Ende Diplommittelschule: <i>Wie weiter?</i> Matura anhängen oder Hauswirtschaftslehrerin werden? Oder einen Pflegerinnenberuf wählen?“
Ängstliches Verhalten/ Befürchtungen/Kritik (BF)	„Sparhysterie: <i>Auf Buckel</i> der Lehrkräfte sparen; <i>wie lange bleibt meine Lehrstelle noch bestehen?</i> “
Kontrollverlust (KV): Aufgeben eines Ziels; Resignation	„Trotz Hilfe: <i>Innerlich leer; keine Motivation mehr</i> ; Zurückgezogen in eigene vier Wände → kein Ausgang mehr, da ich Ruhe brauchte; Starke Gewichtszunahme (Frustessen), Isolation und steigende Aggressivität.“
Feststellung/keine Zuordnung der Aussage (F): Unklare Aussage	„Familie: Der Familie geht es gut.“

Die Aussagen zum ‚Kontrollverlust‘ und ‚Feststellungen‘ wurden ebenfalls aus dem Datensatz ausgeschlossen. Das für die vorliegenden Auswertungen herangezogene Gesamtmaterial belief sich schließlich auf 1044 kodierte Aussagen. Dies machte im Durchschnitt vier Aussagen pro Person.

Die Aussagen der Berufserfahrungsgruppen Studierende und Berufseinsteigende wurden am häufigsten in die Kategorie ‚selektive sekundäre Kontrolle‘ (sSK) kodiert. Die Aussagen der drei Routinierten-Stichproben wurden am häufigsten in die Kategorie ‚Ängstliches Verhalten/ Befürchtungen/Kritik‘ (BF) kodiert⁴.

Die inhaltliche Zuteilung der Aussagen zu Lebensbereichen (vgl. Arnold, 2005, in Anlehnung an Grob, Krings & Bangerter, 2001 und Thomae, 1968) zeigt, dass die genannten bedeutsamen Themen und Ereignisse hauptsächlich den schulischen und beruflichen Bereich betreffen und in einem kleinen Anteil auch den privaten Bereich.

Die Vielfalt berichteter Kontrollstrategien wird mit Hilfe eines weiteren Kategorisierungsschrittes in drei Gruppen von *Kontrollstrategie-Dominanzen* geführt: Pro Person wird gemäß ihrer Anzahl kodierter Aussagen eruiert, welche Kontrollstrategie vorherrscht. Die Konzipierung dieser Dominanzgruppen wird auf das ‚Modell der Integration der Kontrolltheorie in das Rubikon-Modell‘ der Handlungsphasen‘ nach Wrosch und Heckhausen (2005) abgestützt (vgl. Albisser, 2008). Als *ausgeglichen bzw. abwägend* wird definiert, wer ein ausgeglichenes Verhältnis der Kontrollstrategien aufweist oder eine Dominanz abwägenden Verhaltens (AV) zeigt. Diese Kombination wird als Verhalten und als Handlungen in prädeziionalen Phasen (vor dem Rubikon) betrachtet. Als Person mit *Zielfokussierung und Zielstärkung* wird definiert, wer eine Dominanz der Kontrollstrategien sPK/sSK bzw. sPK/sSK/kPK aufweist, dies als Konglomerat von Verhalten und Handlungen, welche zwischen dem Rubikon und der Handlungsphase, also bis kurz vor eine bedeutsame Deadline (aktionale Phase), gezeigt werden. Als Personen mit *Zielanpassung, (Wert-) Umorientierung, Ängste und Befürchtungen* (Kontrollstrategien kSK, BF) wird definiert, wer solche Verhaltensweisen und Handlungen berichtet, die *nach* dem Überschreiten einer bedeutsamen Deadline (postaktionale Phase) auftreten.

Berufliche Ziele. Die Studierenden und berufstätigen Lehrpersonen werden bei Erst- und Zweitbefragung nach der Wichtigkeit verschiedener beruflicher Ziele befragt (1 = total unwichtig, bis 6 = total wichtig), zumeist in Anlehnung an Schaarschmidt (2004) oder als eigene Item-Entwicklungen. Die Zielwichtigkeiten können mit vier Faktoren zusammengefasst werden (Cronbachs α 's > .6): Das *Engagement für die Schülerinnen und Schüler* umfasst folgende sechs Aspekte: die Förderung der einzelnen Schüler/innen, der Klasse als Ganzes und deren Mitsprachemöglichkeit, das Be-

4 Die kreuztabellierte Zusammenstellung der Aussagen nach Berufserfahrungsgruppen und Kontrollstrategien finden sich unter www.berufsanforderungen.ch >Stichwort Tabellen Berufsmotivation und Selbstregulation.

5 Das ‚Rubikonmodell der Handlungsphasen‘ (Heckhausen & Gollwitzer, 1987) drückt die Absichtsbildung vom Wünschbaren zum Auswählen (und Realisieren) von Zielen aus. Die Motivationsphase des Abwägens ‚vor dem Rubikon‘ unterscheidet sich vom Zielstreben und Planen entsprechender Handlungen (Volition). Droht dieser Realisierung einer Absicht ein Misserfolg, kann das Individuum selbstwert- und ressourcenschützende Maßnahmen ergreifen (kompensierende Sekundäre Kontrolle; vgl. Heckhausen & Schulz, 1995).

reitstellen eines guten Lernumfeldes und die Unterstützung der Schüler/innen auch bei allgemeinen Lebensproblemen. Das *Engagement für die Schule* bezieht sich auf den Einsatz für das Kollegium der Lehrerinnen und Lehrer, das Ansehen der Schule und des Lehrberufs, die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit der Schulleitung oder selbst Schulleitungsverantwortung zu übernehmen und an gesamtschulischen Entscheidungen mitzuwirken. Das *Streben nach Kompetenz* umfasst die persönliche Kompetenzentwicklung als Bereitschaft zur Fortbildung, das persönliche Fachwissen und didaktische Fähigkeiten zu vertiefen. Das *Bedürfnis nach Anerkennung* drückt die entsprechende Wahrnehmung seitens der Schüler/innen, des Kollegiums und der Schulleitung aus. Für die folgenden Analysen wurde je Lehrperson der Durchschnittswert beider Messzeitpunkte je Zielbereich einbezogen, bei höchstsignifikanten Korrelationen zwischen den beiden Messzeitpunkten von $r = .59$ bis $r = .65$.

Selbstregulationstypen. Die berufliche Anforderungsverarbeitung wird mit dem Instrument der Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebnismuster AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 1996) erfasst. Diese umfassen elf Dimensionen (vgl. Abb. 1) und decken motivationale, volitionale und emotionale Verhaltenstendenzen ab, welche den drei übergeordneten *Bereichen berufliches Engagement, Widerstandskraft bei Belastungen* und *Lebensgefühl* zugeordnet werden können. Ziel des Instrumentes ist es, über den Vergleich der individuellen Profile mit vier cluster- und diskriminanzanalytisch gewonnenen Hauptprofilen Hinweise zu gesundheitlichen Gefährdungen, präventiver Ressourcenstärkung und Korrekturmöglichkeiten ungünstigen Verhaltens und Erlebens zu erhalten (Schaarschmidt, 2004). Die vier Muster werden wiederholt mit gesundheits- und arbeitspsychologisch relevanten Variablen in Beziehung gebracht (Schaarschmidt, 2007). In unserer Studie werden neun der elf AVEM-Subskalen in reduzierter Itemzahl (die gemäss Schaarschmidt und Fischer, 1996, trennschärfsten vier Items je Subskala) erfragt. Zwei Subskalen werden ersetzt: die Subskala ‚Lebenszufriedenheit‘ durch die acht Items umfassende Skala ‚Positive Lebenseinstellung‘ aus dem Berner Fragebogen für Wohlbefinden BFW-E (Grob, 1995) und die Subskala ‚Erleben sozialer Unterstützung‘ durch eine in Anlehnung an van Dick (1999) entwickelte Skala mit 14 Items zur Stärke ‚emotionaler und praktischer Unterstützung‘ durch Personen des beruflichen und privaten Umfeldes. Alle Subskalen sind reliabel und erreichen eine gute innere Konsistenz (Cronbachs α 's zwischen .7 bis .9). Die cluster- und diskriminanzanalytische Auswertung ergibt eine dem AVEM-Original vergleichbare Profilbildung (vgl. Abb. 1). In entwicklungsbezogener und ressourcenorientierter Interpretation repräsentieren diese Profile vier Hauptmuster (Dispositionen) der Anforderungsverarbeitung: ein Muster G für *gesund und kompetenzorientiert*, ein Muster S für *resignationsresistent und Ressourcen schützend*, ein Muster A für *aktiviert und überengagiert*, mit Unrast und Angst vor Scheitern, und ein Muster B für *psychisch erschöpft* (siehe auch Abschnitt 1.2).

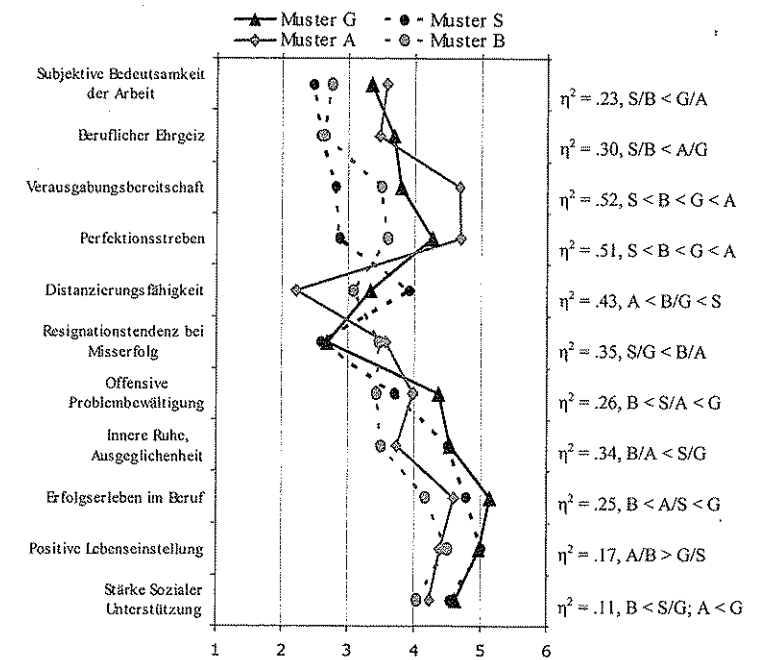


Abb. 1: Clustercenterwerte der Selbstregulationstypen zum Zeitpunkt der Erstbefragung und Prüfstatistik zu deren Unterschiedlichkeit

3. Ergebnisse

3.1 Deskriptive Auswertungen zu Unterschieden der Berufserfahrungsgruppen in Bezug auf das Belastungserleben.

Tabelle 3 enthält die deskriptiv-statistischen Ergebnisse aller einbezogenen operationalisierten Konzepte. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass sich in den intervallskalierten Daten hauptsächlich die Studierenden (als jene Teilstichprobe, die erst bei der Zweitbefragung im Lehrberuf tätig war) von den berufserfahrenen Teilstichproben unterscheiden, mit niedrigeren Belastungswerten und höheren Werten in beruflicher Selbstwirksamkeit sowie im Streben nach Engagement für die Schülerinnen und Schüler. Die Effektstärken bewegen sich in Anlehnung an Rost (2005) im mittleren Bereich.

Tab. 3: Deskriptive und Prüfstatistik für Mittelwertvergleiche nach Berufserfahrungsgruppen

	MZP	M	SD	η^2	paarweiser Vergleich ^b
Belastung					
schulinterne	1	2.74	0.73	n.s.	--
Vorgaben/Beziehungen	2	2.63	0.70	.15	1 < 2,3,4,5
zeitliche	1	3.51	0.70	.07	1 < 2,3,4
Beanspruchung	2	3.37	0.72	.09	1 < 2,3,4,5
Klasse, Schüler/innen	1	3.65	0.74	.09	1 < 2,4
	2	3.48	0.82	.06	1 < 4
Gesamtwert	1	3.31	0.53	.09	1 < 3,4,5
	2	3.16	0.57	.14	1 < 2,3,4,5
Zielwichtigkeiten					
Engagement für Schüler/innen	1/2 ^c	5.10	0.42	.09	1 < 2,3,4,5
Engagement für Schule	1/2 ^c	4.06	0.62	n.s.	--
Streben nach Kompetenz	1/2 ^c	4.60	0.59	.04	2 < 1
Anerkennung	1/2 ^c	4.53	0.62	.05	5 < 1,2
Lehrer/innen-Selbstwirksamkeit	1/2 ^c	4.29	0.48	.10	1 > 2,3,4,5

Anm.: ^a 1 = MZP 1, 2 = MZP 2. ^b 1 = Studierende bzw. neu in den Beruf eingestiegene Lehrpersonen, 2 = Berufseinsteigende, 3 = junge Routinierte, 4 = Routinierte mittleren Alters, 5 = ältere Routinierte. ^c Durchschnittswert je Lehrperson über beide Messzeitpunkte.

Häufigkeitsvergleiche nach Berufserfahrungsgruppen. Die Häufigkeitsverteilung der *Kontrollstrategie-Dominanzen* weisen eine Ungleichverteilung über die Berufserfahrungsgruppen auf, welche vor allem in der Untervertretung der Gruppe mit Ziel- und Wertanpassung bzw. Befürchtungen bei den Studierenden und deren Übervertretung bei den älteren Routinierten zum Ausdruck kommt ($\chi^2(8, N = 300) = 31.25, p < .001$).

Die *Selbstregulationstypen* sind in der Erstbefragung ebenfalls ungleich verteilt ($\chi^2(12, N = 300) = 30.26, p < .01$): Muster G ist in der Studienstichprobe (MZP 1) übervertreten, das Risikomuster A untervertreten. Letzteres ist bei den älteren Routinierten übervertreten.

In diesen Befunden spiegeln sich Mittelwertsunterschiede im Bereich der selbsteingeschätzten Verausgabung. Zwischen den beiden Messzeitpunkten ergeben sich Stabilitäten der individuellen Musterzuteilung (alle Berufser-

fahrungsgruppen) von 55% für Muster G, 63% für Muster S, 70% für Risikomuster A und 60% für Risikomuster B. Entsprechend hoch sind die Anteile der Wechsler, also jener Personen, die in der Erstbefragung diskriminanzanalytisch einem andern Muster zugeteilt sind als in der Zweitbefragung. Der Verbleib in einem günstigen Muster (Muster G oder S) bzw. der Wechsel von einem Risikomuster in ein günstiges Muster ist in der Teilstichprobe der jungen Routinierten gegenüber den andern Berufserfahrungsgruppen untervertreten ($\chi^2(4, N = 300) = 15.30, p < .01$).

Bivariate Zusammenhänge und Mittelwertvergleiche der Prädiktorvariablen bezüglich Belastungswerten⁶.

Die *berufliche Selbstwirksamkeit* weist zu allen Belastungswerten signifikant negative Zusammenhänge schwacher bis mittlerer Stärke auf (Gesamtwert Erstbefragung: $-.41, p < .001$; Zweitbefragung: $-.32, p < .001$). Die *Zielwichtigkeiten* werden unterschiedlich und schwächer bedeutsam für das Belastungserleben: Das *Engagement für die Schüler/innen* erreicht am häufigsten einen signifikant negativen Zusammenhang zu den verschiedenen Belastungswerten. Das *Streben nach Kompetenz* hängt etwas unsystematisch (signifikant negativ oder nicht signifikant) mit einzelnen Belastungswerten zusammen. Die beiden anderen Zielbereiche (*Engagement für die Schule* und *Bedürfnis nach Anerkennung*) lassen hauptsächlich negative Zusammenhänge zur Belastung durch *schulinterne Vorgaben* und *Beziehungen* erkennen. Eine Kontrollstrategie-Dominanz, die auf *Ziel- und Wertanpassungen* fußt und *Ängste und Befürchtungen* mit beinhaltet, setzt sich bei kleiner Effektstärke bedeutsam negativ in erhöhtem Belastungserleben von eher *zielfokussierenden* oder *zielstärkenden* dominanten Kontrollstrategien wie auch von *ausgeglichenem* oder *abwägendem Verhalten* ab.

Die Zugehörigkeit zum *Selbstregulationstypus A* schlägt sich über alle Belastungsbereiche in ungünstigeren Werten nieder, vereinzelt ist dies auch für das Risikomuster B zutreffend. Insbesondere für die *zeitliche Beanspruchung* und *außerunterrichtliche Verpflichtungen* erreicht dieser Effekt mittlere Stärke. Analog erweist sich das Verbleiben in einem dieser Risikomuster oder der Wechsel in diese Richtung als ungünstige Ausgangslage für das Belastungserleben.

3.2 Multiple Regressionsanalysen zur Vorhersage des Belastungserlebens

Die Frage nach der *Prädiktionskraft* der beschriebenen *Selbstwirksamkeits-, Kontroll-, Ziel- und Selbstregulationsvariablen* für das Belastungserleben im zweiten Messzeitpunkt wurde für die drei erhobenen Belastungsbereiche und den Gesamtwert der Belastung in je eigenen multiplen und blockweisen Regressionsanalysen geprüft. Tabelle 4 zeigt, welchen Anteil die einzelnen Variablenblöcke – Ziffern (1) bis (6) – sowie das Gesamtmodell – Ziffer (7) – zur Erklärung des Belastungserlebens beitragen. Die signifi-

⁶ Zusammenhänge und Mittelwertvergleiche der Prädiktorvariablen bezüglich Belastungswerten sind unter www.berufsanforderungen.ch > Stichwort: Tabellen Berufsmotivation und Selbstregulation zu finden.

Tab. 4: Multiple hierarchische Regressionsanalysen für Belastungswerte in der Zweitbefragung: zusätzlich erklärte Varianz bei Aufnahme der einzelnen Variablenblöcke (Erläuterungen siehe Text)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Belastung durch...	Belastung MZP I	Berufserfahrungsgruppen	LSW ^a	Dominanz Kontrollstrategien	Zielwichtigkeiten	Selbstregulationstypen	Gesamtmodell
schulinterne Vorgaben/Beziehungen	ΔR^2 .17 df 1, 290 F 60.27***	.13 4, 286 13.63***	.02 1, 285 7.31**	.03 2, 283 5.60**	.01 4, 279 1.10 n.s.	.02 4, 275 1.76 n.s.	.37 16, 275 10.27***
zeitliche Beanspruchung	ΔR^2 .27 df 1, 291 F 109.94***	.04 4, 287 3.87***	.00 1, 286 0.27 n.s.	.01 2, 284 1.86 n.s.	.01 4, 280 0.30 n.s.	.05 4, 276 5.71***	.38 16, 276 10.73***
Klasse/Schüler/innen	ΔR^2 .30 df 1, 292 F 126.91***	.01 4, 288 1.29 n.s.	.00 1, 287 0.08 n.s.	.00 2, 285 0.65 n.s.	.01 4, 281 1.07 n.s.	.02 4, 277 1.54 n.s.	.34 16, 277 9.05***
Belastung Gesamtwert	ΔR^2 .36 df 1, 289 F 160.39***	.05 4, 285 6.40***	.00 1, 284 0.59 n.s.	.01 2, 282 3.31*	.01 4, 278 0.69 n.s.	.04 4, 274 4.64***	.47 16, 274 14.97***

Anm.: n.s. = nicht signifikant, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. ^a LSW = Lehrer/innen-Selbstwirksamkeit

kanten Regressionskoeffizienten des Endmodells werden in den folgenden Erläuterungen berichtet.

(1) Als Kontrollvariable fließt in einem ersten Block das jeweilige *Belastungserleben* zum Zeitpunkt der Erstbefragung ein. In allen vier Analysen sagt die vorgängige Ausprägung das spätere Belastungserleben signifikant mit vergleichsweise hohen Anteilen erklärter Varianz voraus ($\beta_{\text{Belastung durch schulinterne Vorgaben/Beziehungen}} = .34$; $\beta_{\text{Belastung durch zeitliche Beanspruchung}} = .40$; $\beta_{\text{Belastung durch Klasse}} = .53$; $\beta_{\text{Gesamtwert Belastung}} = .48$, alle p 's $< .001$). Darin bildet sich eine relativ hohe interindividuelle Stabilität des Belastungserlebens der Lehrpersonen ab.

(2) In einem zweiten Variablenblock wird die *Zugehörigkeit zu einer der Berufserfahrungsgruppen* in Form von Dummyvariablen einbezogen. Daraus wird ersichtlich, ob die vier Erfahrungsgruppen Berufseingestiegene, junge Routinierte, Routinierte mittleren Alters und ältere Routinierte im Vergleich zur *Referenzgruppe der Studierenden* mit Berufseinstieg eine unterschiedliche Belastung in der Zweitbefragung berichten oder nicht. Mit Ausnahme des Belastungsbereichs *Klasse und Schülerschaft* trägt die Tatsache der bereits vorhandenen Berufserfahrung im Vergleich zur Gruppe der Studierenden mit Berufseinstieg signifikant und über das Belastungserleben bei der Erstbefragung hinaus zur Vorhersage des Belastungserlebens zum zweiten Messzeitpunkt bei. Allerdings sind die einzelnen Berufserfahrungsgruppen unterschiedlich stark davon betroffen: Für den Belastungsbereich *schulinterne Vorgaben und Beziehungen* ergibt sich für alle Erfahrungsgruppen eine bedeutsam höhere Belastung als für die Studierenden im Berufseinstieg ($\beta_{\text{Berufseingestiegene}} = .29$, $p < .001$; $\beta_{\text{junge Routinierte}} = .12$, $p < .05$; $\beta_{\text{Routinierte mittleren Alters}} = .13$, $p < .05$; $\beta_{\text{ältere Routinierte}} = .17$, $p < .01$). Für den Belastungsbereich *zeitliche Beanspruchung* liegen einzig die Belastungswerte der Berufseingestiegenen signifikant höher als jene der Studierenden ($\beta_{\text{Berufseingestiegene}} = .13$, $p < .05$). Für den *Gesamtwert des Belastungserlebens* berichten alle berufserfahrenen Gruppen mit Ausnahme der jungen Routinierten signifikant höheres Belastungserleben als die Studierenden im Berufseinstieg ($\beta_{\text{Berufseingestiegene}} = .18$, $p < .001$; $\beta_{\text{Routinierte mittleren Alters}} = .14$, $p < .05$; $\beta_{\text{ältere Routinierte}} = .13$, $p < .05$).⁷

(3) Die *berufliche Selbstwirksamkeit* als eigener dritter Prädiktorblock vermag im Anschluss an diese ersten beiden Variablenblöcke nur noch im Bereich *schulinterne Vorgaben und Beziehungen* zusätzliche Varianz des Belastungserlebens zum Zeitpunkt der Zweitbefragung zu erklären, und zwar nur noch in sehr geringem Ausmaß. Die Variable verliert zudem durch die Aufnahme der nachfolgenden psychologischen Variablen ihre statistische Signifikanz und fällt dadurch im Endmodell nicht mehr ins Gewicht.

(4) Im vierten Prädiktorenblock fließt die ermittelte *Dominanz der Kontrollstrategien* ins Modell ein. Als Dummyvariablen wird untersucht, ob sich

⁷ Für den Belastungsbereich zeitliche Beanspruchung und für den Gesamtwert der Belastung vermindern sich durch die Aufnahme der weiteren psychologischen Variablenblöcke die Regressionsgewichte einzelner weiterer Berufserfahrungsgruppen und sind im Endmodell nicht mehr signifikant.

erstens Personen mit einer ausgeglichenen Kontrollstrategie-Bilanz bzw. abwägender Haltung, und zweitens Personen mit Dominanz der Zielanpassung und Befürchtungen, gegenüber der Referenzgruppe der Personen mit Dominanz der Zielfokussierung und Zielstärkung abheben. Dieser Variablenblock erklärt für den Belastungsbereich *schulinterne Vorgaben und Beziehungen* und für den *Gesamtwert des Belastungserlebens* über das Vorausgehende hinaus zusätzliche Varianz des Belastungserlebens zum Zeitpunkt der Zweitbefragung. Für den Gesamtwert des Belastungserlebens ist diese zusätzlich erklärte Varianz allerdings sehr gering, was sich in den nicht signifikanten Regressionskoeffizienten der beiden Dummyvariablen abbildet ($\beta_{\text{Dominanz ausgeglichen/abwiegend}} = .05$, $\beta_{\text{Dominanz Zielanpassung/Befürchtung}} = .09$, beide p 's $> .05$). Für den Bereich schulinterne Vorgaben und Beziehungen berichten Personen mit Dominanz der Zielanpassung und Befürchtungen ein höheres Ausmaß an Belastung als die Referenzgruppe mit Dominanz der Zielfokussierung und Zielstärkung ($\beta_{\text{Dominanz ausgeglichen/abwiegend}} = .04$, *n.s.*, $\beta_{\text{Dominanz Zielanpassung/Befürchtung}} = .14$, $p < .05$).

(5) Der fünfte Prädiktorenblock mit den *beruflichen Zielbereichen* des Engagements für die Schüler/innen, des Engagements für die Schule, des Strebens nach Kompetenz und des Wunsches nach Anerkennung erreicht in keinem Belastungsbereich zusätzliche Signifikanz zur Vorhersage des Belastungserlebens zum zweiten Messzeitpunkt.

(6) Das Vorherrschen eines bestimmten *Selbstregulationstypus* wird im sechsten Block in zweifacher Hinsicht einbezogen: über drei Dummyvariablen wird die Zugehörigkeit der Lehrpersonen in der Erstbefragung zum Muster S oder den Risikomustern A oder B, mit dem *Muster G als Referenzgruppe* festgehalten; über eine weitere Dummyvariable wird festgelegt, ob die Lehrpersonen zwischen Erst- und Zweitbefragung *stabil einem günstigen Muster angehören oder in diese Richtung wechseln* (Muster G und S), oder ob sie – als Referenzgruppe – *in einem ungünstigen Muster verbleiben bzw. dorthin wechseln* (Risikomuster A und B). Das längerfristige Verbleiben in einem günstigen Selbstregulationstypus bzw. der Wechsel dorthin erklärt schließlich über alle bisherigen Prädiktoren hinaus für den Bereich der *zeitlichen Beanspruchung und außerunterrichtlichen Verpflichtungen* ($\beta_{\text{günstiger Selbstregulationstyp/Wechsel dorthin}} = -.23$, $p < .001$) sowie für den *Gesamtwert der Belastung* ($\beta_{\text{günstiger Selbstregulationstyp/Wechsel dorthin}} = -.18$, $p < .01$) in der Zweitbefragung noch bedeutsame Anteile des Belastungserlebens.

(7) Das Gesamtmodell aller Prädiktoren erklärt mit 34 bis 38% in Kernbereichen der Lehrer/innenarbeit und mit 47% in der Gesamtbelastung relativ hohe Anteile der Belastungsvarianz. Darin wird insbesondere die relativ hohe Stabilität der Belastung über Zeit deutlich, zusätzlich aber auch die Wirkung von berufsphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben und dispositionellen Selbstregulationstypen.

4. Diskussion

Unsere Studie operationalisiert professionelles Handeln in Anlehnung an das generische Modell von Baumert und Kunter (2006) explorativ in drei Kompetenzkomponenten:

- a) berufsphasenspezifisches Lösen von Entwicklungsaufgaben und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Teil der *Werthaltungen und Gelingensüberzeugungen*;
- b) die Verfolgung beruflicher Zielsetzungen als Teil der *motivationalen Orientierung*;
- c) lebensgeschichtlich entwickelte Kontrollstrategien und Verarbeitungsd dispositionen (Regulationsprofile) als Teil der *psychischen Selbstregulationsfähigkeit*.

Diese Kompetenzbereiche werden als entscheidende Regulatoren für das Belastungserleben vermutet und daraufhin untersucht. Wir diskutieren im Folgenden die Befunde und versuchen zusammenfassend die Frage nach dem explorativen Stellenwert der den Kompetenzkomponenten zugeordneten Faktoren (Variablen) zu beantworten.

In bivariaten quer- und längsschnittlichen Analysen hängen Selbstwirksamkeitserwartungen und berufliche Zielorientierungen der Lehrpersonen – letztere insbesondere wenn sie sich auf den Einsatz für die Schülerinnen und Schüler beziehen – negativ mit dem Belastungserleben zusammen. D.h.: je kompetenter und zielorientierter Lehrpersonen ihre Arbeit zu gestalten wissen, desto weniger belastet sie die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern. Das Belastungserleben ist allerdings dann erhöht, wenn statt Zielfokussierung und -stärkung in eher resignativer Weise Ziel- und Wertanpassungen vorgenommen werden, Befürchtungen zu ungünstigen Entwicklungen im Beruf überhand nehmen und eine berufliche Selbstregulation gepflegt wird, die insbesondere durch hohe Verausgabung auffällt. Lehrpersonen fühlen sich bspw. also dann stärker belastet, wenn sie eine berufliche Zielstellung nicht mehr weiterverfolgen, weil diese unter den gegebenen Umständen und/oder mit den eigenen Ressourcen nicht mehr als realisierbar erscheint. Die Lehrpersonen ändern die Zielausrichtung mitsamt den entsprechenden Realisierungskriterien, wechseln also die Kontrollstrategie – und leiden unter dieser Zieladaptation.

Die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen, welche das Zusammenwirken dieser Variablen untersuchen, zeigen eine ausgeprägte interindividuelle Stabilität des Belastungserlebens über ein bis zwei Berufsjahre hinweg. Hinzu kommen deutliche *berufsphasenspezifische Unterschiede des Belastungserlebens*. Diese beziehen sich vor allem auf den Bereich *schulinterner Vorgaben und Beziehungen* (Ausstattung, Lehrplanvorgaben, schulhausinterne Vorgaben, Beziehung zu Kollegium und Schulleitung, Umgang mit Rückmeldungen und Kritik). In diesen phasenspezifischen Unterschieden zeichnet sich auch nach Einbezug weiterer individueller dispositioneller und motivationaler Aspekte (berufliche Selbstwirksamkeit, berufliche Ziele, Kontrollstrategien, Selbstregulation) *eine berufsbezogene Entwicklungsaufgabe* ab, welche vor allem die Berufseinstiegsphase betrifft, aber auch im weiteren Berufszyklus bedeutsame Anforderungen enthält.

Das Belastungserleben durch schulinterne Beziehungen ist zusätzlich dann höher, wenn zur Kontrolloptimierung auf *sekundär-kompensierende Strategien* abgestützt wird, d.h. wenn Lehrpersonen den zu erwartenden negativen

Auswirkungen von Misserfolgen auf ihr Selbstwertgefühl und ihre motivationalen Ressourcen mit Zielanpassungen und überwiegend nach außen gerichteter Kritik und Befürchtungen ‚zuvorkommen‘ versuchen. Diese Befunde bedeuten auch, dass eine *Kontrolloptimierung* langfristig *nicht* wohlbefindensförderlich erscheint, d.h. dass sich das Belastungserleben der betroffenen Lehrpersonen im Berufszyklus eher noch verstärkt.

Die *zeitliche Beanspruchung im Schulalltag*, mit den Aspekten der Stundenzahl, der außerunterrichtlichen Verpflichtungen sowie der Arbeit mit den Eltern und den administrativen Arbeitsanteilen, wird zusätzlich zur Tatsache des Berufseinstiegs durch *individuelle psychologische Variablen* beeinflusst. Insbesondere erweist sich das aktivierte und überengagierte Regulationsmuster A, wie es durch die *Selbstregulationstypen* erfasst wird, als bedeutsamer Hinweis auf ungünstige Verarbeitungsprozesse im Bereich des Zeitmanagements. Auch für die *Gesamtbelastung* gewichten hauptsächlich diese bedeutsamen Effekte der berufsphasenbezogenen Entwicklung, unter Heraushebung der Berufseinstiegsphase sowie der individuellen Disposition bezüglich Selbstregulation. Diese Befunde machen die besonderen Anforderungen im Berufseinstieg deutlich (vgl. dazu Keller-Schneider, 2009). Das Einarbeiten in ein neues Berufs- und Lebensumfeld mit vielen anspruchsvollen sozialen und kompetenzbezogenen Aufgaben erfordert hohe (zeitliche) Investitionen. Individuelle Dispositionen der überengagierten Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen tragen bedeutsam zur Erklärung der Gesamtbelastung bei.

Die Frage, inwiefern der *Verarbeitungsmodus* im Sinne der *Selbstregulationsprofile* das *Belastungserleben schon zum Voraus formt*, also als ein sich verstärkender Prozess zwischen Verarbeitungsmodus und Belastungserleben gedacht werden muss, kann mit diesen Analysen nicht schlüssig beantwortet bzw. belegt werden. Die folgenden Überlegungen zum *Regulationsmuster A* können aber Hinweise liefern: Das Verarbeitungsmodus A charakterisiert sich durch überdurchschnittliche Verausgabebereitschaft und Perfektionsstreben, zusammen mit einer eingeschränkten Distanzierungsfähigkeit und auch vergleichsweise gedämpften Aussagen zum beruflichen Erfolg und zum allgemeinen sozialen und emotionalen Lebensgefühl. Dies verweist auf befürchtete Misserfolgserlebnisse, Kontrollverlust und eine Angst vor dem Scheitern, welche (auch) hinter dem erhöhten Engagement stecken könnten. Zusätzliche explorative Regressionsanalysen in den einzelnen Berufserfahrungsgruppen ergeben vor allem für den Bereich der schulinternen Vorgaben und Beziehungen für die Routinierten mittleren Alters signifikante Prädiktionskraft der Zugehörigkeit zum Regulationsmuster A bzw. der Dominanz sekundär-kompensierender Kontrollstrategien mit der Äußerung von Befürchtungen und Kritik. Explorative Häufigkeitsanalysen zwischen den Dominanzen der Kontrollstrategien und den Regulationsprofilen weisen auch in diese Richtung: *Personen der Regulationsdisposition A* und tendenziell auch der Regulationsdisposition B verfügen über einen *erhöhten Anteil dieser resignativer Kontrollstrategiedominanz*. Beide Faktoren sind in den Berufserfahrungsgruppen der Routinierten eher übervertreten. Möglicherweise drückt sich darin ein befürchteter Kontrollverlust aus. Ein bereits erlebtes oder geahntes berufliches Scheitern bewirkt zwei

Verhaltenstendenzen: Einerseits wird versucht, durch ein verstärktes Aufgehen in beruflichen Aufgaben (Verausgabung, Perfektion) dem verunsichernden Gefühl entgegenzuhalten; andererseits wird versucht, die Verantwortung für ein potenzielles Scheitern auf erschwerte Arbeitsumstände und die Außenwelt zu verlegen, indem Kritik an Schulstrukturen, Reformen und an ungünstigen Arbeitskonstellationen sozialer, zeitlicher und materieller Art im eigenen Schulhaus geäußert wird. Durch das Verweisen auf scheinbar nicht erreichbare Ziele, unter Umständen gepaart mit Gefühlen des Selbstmitleids und der Haltung, ein Opfer der Umstände zu sein, werden Befürchtungen in einem sich verstärkenden Zyklus zementiert und die ungünstige Entwicklung forciert.

Mit dieser Deutung einer *selbstregulationstypischen Disposition* im Alltagsverhalten haben wir ein Antwortbeispiel angelegt für die spezifische Frage nach dem *differenziellen Beitrag individueller Verarbeitungsdispositionen*. Durch weitere Analysen bleibt die spezifische Funktion *selbstregulativer Dispositionen* als Verhältnis von Engagement, Verausgabung und professioneller Distanz sowie *motivationaler Kompetenz* und *Zielkontrollstrategien* zu klären. Die lebensgeschichtlich entwickelten *dominanten Kontrollstrategien* und *Selbstwirksamkeitserwartungen* als Ausdruck unterschiedlicher Kompetenzüberzeugungen der Lehrpersonen sowie *berufsbezogene Zielwichtigkeiten* bewirken im geprüften Modell keine zusätzlichen differenziellen Effekte auf das Belastungserleben, außer in einem Fall (Dominanz der Zieladaptivität auf den Teilbereich der Belastungen durch schulinterne Beziehungen; siehe oben). Dies ist ein Hinweis auf mögliche Multikollinearität zwischen den Variablen, indem wesentliche belastungsbezogene Informationen dieser Variablen durch andere bedeutsame Prädiktoren, insbesondere durch *phasenspezifische Entwicklungsaufgaben im Berufszyklus*, abgedeckt sein könnten. Die berufsphasenimmanenten Entwicklungsaufgaben vereinigen möglicherweise zahlreiche Variablen der Werthaltungen, motivationalen Überzeugungen und Professionsziele. Carver & Scheier (2001) vermuten, dass kontrolltheoretische Annahmen bzw. Selbstregulation und das Streben nach Autonomie, Selbstbestimmung (Ryan & Deci, 1999) und Zugehörigkeit (zur Profession) Ausdruck verwandter Motivationskonzepte sind. Im vorliegenden Kompetenzkomponentenmodell kommt dieser gemeinsame Ursprung möglicherweise darin zum Ausdruck, dass die Zugehörigkeit zu einer Berufsaltersgruppe, gedeutet als Anforderung und Herausforderung zum Lösen berufsphasenspezifischer Entwicklungsaufgaben der Motivation, der Bewältigungskompetenz und der Selbstregulation, bedeutsame Anteile der Belastungsvarianz erklärt. Darin verdeutlicht sich das Zusammenfließen belastungsrelevanter Herausforderungen, aber auch die Notwendigkeit und das Anliegen einer berufsphasenspezifischen Bearbeitung von Anforderungen mit entsprechender individueller und kooperativer Unterstützung der Lehrpersonen.

Literatur

Abele, A.E. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (2), 107-118.

- Achtziger, A. & Gollwitzer, P.M. (2006). Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 277-302). Heidelberg: Springer.
- Albisser, E. (2008). *Kontrollstrategien und Selbstwirksamkeit im biografischen Verlauf von Lehrerinnen und Lehrern*. Lizentiatsarbeit, Institut für Psychologie. Bern: Universität Bern.
- Albisser, S. & Baer, M. (2009). Unterwegs zu Kompetenz und Expertise. Beiträge zur Kompetenzentwicklung von Studierenden, berufseinstiegenden und erfahrenen Lehrpersonen. *Unterrichtswissenschaft* 37 (2), 98-104.
- Albisser, S. & Keller-Schneider, M. (2007). Umgang mit Anforderungen und Ressourcen. In *Netzbildung + gesundheit*, 4 (1), 11-14.
- Albisser, S. & Kirchhoff, E. (2007). Salute! Zur berufsgesundheitlichen Kompetenzentwicklung Studierender. *Journal für LehrerInnenbildung*, 7 (4), 32-39.
- Albisser, S., Kirchhoff, E., Meier, A. & Grob, A. (2006)[online]. Anforderungsverarbeitung und Gesundheit im Berufszyklus von Lehrpersonen. Textfassung des Symposiumsbeitrags zur Fachtagung „Balancieren im Lehrberuf“. 8.12.06 Bern. Verfügbar unter: www.gesunde-schulen.ch/data/data_318.pdf [Stand: 23. Februar 2009]
- Albisser, S. Grob, A. & Meier, A. (2002). *Anforderungen und Ressourcen im Berufszyklus von Lehrerinnen und Lehrern*. Unveröffentlichte Projekteingabe. Bern: Kanton und Universität Bern.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco/London: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping*. San Francisco/London: Jossey-Bass. (Deutsch: 1997. Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt).
- Arnold, K. (2005). *Bedeutsame Themen und Ereignisse im Berufsverlauf von Lehrerinnen und Lehrern: Eine qualitative Inhaltsanalyse*. (Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit). Bern: Universität Bern.
- Baltes, P. B., Lindenberger, U. & Staudinger, U. S. (1998). Life-span theory in developmental Psychology. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (Fifth Edition, pp. 1029-1143). New York: Wiley & Sons.
- Baltes, P. B. & Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P. B. Baltes & M. M. Baltes (Eds.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences* (pp. 1-34). New York: Cambridge University Press.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Becker, P. (1995). *Seelische Gesundheit und Verhaltenskontrolle. Eine integrative Persönlichkeitstheorie und ihre klinische Anwendung*. Göttingen: Hogrefe.
- Becker, P. (2006). *Gesundheit durch Bedürfnisbefriedigung*. Göttingen: Hogrefe.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59-91). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte*. Bern: Hans Huber.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (2001). Autonomy and self-regulation. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 284-291.
- Csikszentmihaly, M. (1990). *Flow*. N.Y.: Harper & Row.
- Csikszentmihaly, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-228.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. N.Y.: Plenum Press.
- Dick, A. (1992). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion: das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (2. Aufl. 1996).
- Drössler, S., Röder, B. & Jerusalem, M. (2007). Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern* (S. 206-230). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fuller, F. & Brown, O.H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (ed.), *Teacher education. 74th Yearbook of the NSSE, Part II* (pp. 25-52). Chicago: The University of Chicago Press.
- Gollwitzer, P.M. (1993). Goal achievement: the role of intentions. *European Review of Social Psychology*, 4, 141-185.
- Gollwitzer, P.M. (1999). Implementations intentions. Strong effects of simple plans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 186-197.
- Grob, A., Krings, F., & Bangertner, A. (2001). Life markers in biographical narratives of people from three cohorts: A life span perspective in its historical context. *Human Development*, 44, 171-190.
- Grob, A. (1995). *Berner Fragebogen zum Wohlbefinden (BFW)*. Vienna Test System. Mödling: Schuhfried.
- Grossman, P.L. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. N.Y.: Teachers College Press.
- Hallsten, L. (1993): Burning out: A framework. In W. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 95-113). Philadelphia: CRC-Press.
- Havighurst, R.J. (1972). *Developmental task and education*. New York: Davis McKay (3. Aufl.)
- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P.M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11, 101-120.
- Heckhausen, J. (1999). *Developmental regulation in adulthood: Age-normative and sociostructural constraints as adaptive challenges*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heckhausen, J. & Schulz, R. (1998). Developmental regulation in adulthood. Selection and compensation via primary and secondary control. In J. Heckhausen & C. S. Dweck (Eds.), *Life-span perspectives on motivation and control* (pp. 50-77). New York: Cambridge University Press.
- Heckhausen, J. & Schulz, R. (1995). A life-span theory of control. *Psychological Review*, 102, 284-304.
- Heckhausen, J. & Schulz, R. (1993). Optimisation by selection and compensation: Balancing primary and secondary control in life span development. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 287-303.

- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, S. (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf: Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe*. Münster: Waxmann.
- Hobfoll, S.E. (1988). *The ecology of Stress*. Washington D.C.: Hemisphere.
- Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of Resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers college record*, 91, 31-57.
- Hurrelmann, K. (2000). *Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung*. Weinheim und München: Juventa.
- Jerusalem, M. & Hopf, D. (Hrsg.) (2002). Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft (S. 54-82).
- Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen? – Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen und Zusammenhänge mit Persönlichkeitsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft* 37, (2), 145-163.
- Kleinbeck, U. (2006). Handlungsziele. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 255-276). Heidelberg: Springer.
- Kleinbeck, U. (2004). Die Wirkung von Zielsetzungen auf die Leistung. In H. Schuler (Hrsg.), *Beurteilung und Förderung beruflicher Leistung* (S. 215-237). Göttingen: Hogrefe.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006): Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 161-173.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: Haupt.
- Krapp, A. (2005). Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (5), 626-641.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.) (2006). *Pädagogische Psychologie*. München: Beltz, Psychologie Verlags Union (5. Aufl.).
- Krapp, A. & Ryan, R.M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, S. 54-82.
- Krohne, H. (1996). *Angst und Angstbewältigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lazarus, R.S. (1978). Stress und Stressbewältigung – ein Paradigma. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse*. München: Urban & Schwarzenberg (1. Aufl.), Neuausgabe: Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union (3. Aufl. 1995), S. 198-232.
- Lazarus, R.S., Launier, R. (1978). Stress related transactions between person and environment. In M. Pervin, & M. Lewis (Hrsg.), *Perspectives in interactional psychology*. New York: Plenum Press (pp. 287-327).
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mayr, J. (1995). *Erkundungen zum arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben von LehrerInnen. Ergebnisse aus einer Erhebung bei Volks- und HauptschullehrerInnen*. Linz: Pädagogische Akademie der Diözese Linz.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Huber.
- Mietzel, G. (2001). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hogrefe (6., korrigierte Aufl.).
- Nuttin, J. (1984). *Motivation, planning, and action*. Mahwah/New Jersey: Erlbaum.
- Oser, F. (2001). Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur/Zürich: Rüegger (S. 67-96).
- Oser, F. (1987). Können Lehrer durch ihr Studium Experten werden? Ein Reformkonzept der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33 (6), 805-822.
- Oser, F. & Renold, U. (2005). Kompetenzen von Lehrpersonen – über das Auffinden von Standards und ihre Messung. In I. Gogolin, H.-H. Krüger, D. Lenzen & Th. Rauschenbach (Hrsg.), *Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 4-05*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rheinberg, F. (2008). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer (7., aktualisierte Aufl.).
- Rothland, M. (Hrsg.) (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rost, D.H. (2005). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien – eine Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Huber.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (1999). Approaching and avoiding self-determination: Comparing cybernetic and organismic paradigms of motivation. In R.S. Wyer (ed.), *Advances in social cognition* (vol. 12, pp. 193-215). Mahwah/New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.) (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2004) (Hrsg.). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analysen eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (1999). *Inventar zur Persönlichkeitsdiagnostik in Situationen* (IPS). Frankfurt/M.: Swets & Zeitlinger
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A.W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46 (4), 244-268.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (1998). Diagnostik interindividueller Unterschiede in der psychischen Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Bamberg, A. Ducki & A.-M. Metz (Hrsg.), *Handbuch Betriebliche Gesundheitsförderung. Arbeits- und organisationspsychologische Methoden und Konzepte* (S. 375-393). Göttingen: Verlag f. Angewandte Psychologie.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. (1996). *Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster AVEM* (Manual und Fragebogen mit Auswertungsblatt). Frankfurt a.M.: Swets.
- Scheuch, K., Seibt, R., Haufe, E. & Rehm, U. (2008). Belastungen und Gesundheit im Lehrerberuf. In Th. Bals, A. Hanses & W. Metzger (Hrsg.), *Gesundheitsförderung in pädagogischen Settings*. Ein Überblick über Präventionsansätze in zielgruppenorientierten Lebenswelten (S. 155-179). Weinheim und München: Juventa.

- Schmitz, E. & Leidl, J. (1999). Brennt wirklich aus, wer entflammt war? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48, 302-310.
- Schmitz, G.S., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12-25.
- Semmer, N. & Udris, I. (2004). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (S. 157-195). Bern: Huber.
- Semmer, N. & Udris, I. (1995). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In H. Schuler/H.M. Brandstätter/W.M. Bungard/S.M. Greif/E.M. Ulich & B.M. Wilpert (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (S. 133-165). Bern: Huber.
- Shulman, L.S. (1987). The Wisdom of Practice: Managing Complexity in Medicine and Teaching. In D.C. Berliner & B.V. Rosenshine (eds.), *Talks to Teachers* (pp. 369-386). N.Y.: Random House.
- Sikes, P.J., Measor, L. & Woods, P. (1991). *Teacher Careers. Crises and continuities*. London: Taylor & Francis.
- Stöckli, G. (1999). Nicht erschöpft und dennoch ausgebrannt? Pädagogisches Ausbrennen im Lehrberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 293-301.
- Terhart, E. (1991). *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln: Böhlau.
- Thomae, H. (1968). *Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie*. Göttingen: Hogrefe (3. erw. u. verbesserte Aufl. 1996).
- van Dick, R. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung*. Marburg: Tectum.
- van Dick, R., Wagner, U., & Christ, O. (2004). Belastung und Gesundheit im Lehrerberuf: Ebenen der Betrachtung und Ergebnisse der Forschung. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 39-50). Stuttgart: Schattauer.
- van Dick, & Wagner, U. (2001). Der AVEM im Lehrerberuf: Eine Validierungsstudie. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 22, 267-278.
- van Dick, R. (1999). *Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf: eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte*. Marburg: Tectum.
- Wrosch, C. & Heckhausen, J. (2005). Being On-Time or Off-Time: Developmental Deadlines for Regulating One's Own Development. In Perret-Clermont, A. N. (Ed.), *Thinking Time: A Multidisciplinary Perspective on Time* (pp. 110-123). Göttingen: Hogrefe.

Anschrift der Autorinnen und des Autors:

Prof. Dr. phil. Stefan Albisser, Pädagogische Hochschule Zürich, Rämistrasse 59, CH-8090 Zürich, Tel. +41 43 305 5760, stefan.albisser@phzh.ch

Lic. phil. Esther Kirchhoff, Institut für Psychologie, Universität Basel, Missionsstrasse 60/62, CH-4055 Basel, Tel. +41 61 267 0539, esther.kirchhoff@unibas.ch

Lic. phil. Esther Albisser, Schulpsychologischer Dienst des Kantons St. Gallen, Tonhallestrasse 33, CH-9500 Wil, Tel. +41 71 914 8018, esther.albisser@sg.ch