

Gerhard Höhle (Hrsg.):

**Was sind
gute Lehrerinnen und Lehrer?**

Zu den professionsbezogenen

Gelingsbedingungen von Unterricht

Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik

Band 20

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte Angaben sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Immenhausen bei Kassel : Prolog-Verlag, 2014

Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer?

Zu den professionsbezogenen

Gelingensbedingungen von Unterricht

Was folgt auf den Sprung ins kalte Wasser? – Zur Entwicklung beruflicher Belastungen von Lehramtsabsolventen in der Phase zwischen Berufseinstieg und beruflicher Konsolidierung

Zusammenfassung:

Die berufliche Belastung von Lehrpersonen stellt ein zentrales Thema der aktuellen Lehrerforschung dar. Bislang liegen jedoch kaum empirische Studien vor, welche die Entwicklung der beruflichen Belastung vom Berufseinstieg bis in die mittleren Berufsjahre nachzeichnen. Dieser Beitrag untersucht die Entwicklung der beruflichen Belastung von im Schuldienst tätigen Lehramtsabsolventen und vergleicht diese mit der beruflichen Belastung von Lehramtsabsolventen, die außerhalb des Schuldienstes arbeiten. Darüber hinaus analysiert der Beitrag, ob die Extraversion und die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen sowie wahrgenommene externale Stressoren diese Entwicklung in den mittleren Berufsjahren beeinflussen. Schließlich wird die Beziehung von beruflicher Belastung und Selbstwirksamkeit mit einem Cross-Lagged-Panel-Design über drei Messzeitpunkte (11 Jahre) untersucht. Zur Auswertung werden Daten von $N = 428$ Lehramtsabsolventen herangezogen. Im Ergebnis zeigt sich zum einen, dass bedeutende Unterschiede in der Entwicklung der beruflichen Belastung zwischen Lehrern und Nicht-Lehrern bestehen. Zum anderen lässt sich nachweisen, dass die berufliche Belastung der Lehrer in den mittleren Berufsjahren durch das frühere Belastungserleben, durch externale Stressoren und die Extraversion vorhergesagt wird. Die Selbstwirksamkeit in der Berufseinstiegsphase ist für das nachfolgende Erleben beruflicher Belastung über 7 und 11 Jahre von Bedeutung.

1 Einleitung

Gerade der Lehrerberuf zeichnet sich durch eine hohe Komplexität aus und beinhaltet für Lehrpersonen eine Vielzahl an unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Herausforderungen. Im Unterricht unterliegen Lehrpersonen in der Regel einem permanenten Entscheidungs- und Handlungsdruck und sind mit einer Vielzahl von „ill-defined problems“, also mit einer Reihe komplexer Probleme, Situationen und auch unvermeidbarer Zielkonflikte, konfrontiert, für die es in der Regel keine einfachen Lösungen und Rezepte gibt (Stern, 2009).

Doch auch außerhalb des Unterrichts haben sich Lehrpersonen mit einer Fülle administrativer, unterrichtsvor- und nachbereitender Tätigkeiten auseinanderzusetzen, welche belastend wirken können (Kunter & Pohlmann, 2009). Die Wahrnehmung solcher Anforderungen als berufliche Belastung hat nicht nur Auswirkungen auf das Wohlbefinden und die Lebensqualität der Lehrpersonen selbst, sondern nimmt darüber hinaus, aktuellen Forschungsbefunden zufolge, auch Einfluss auf deren Gestaltung des Unterrichts (z. B. Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006). Insofern kommt der Frage nach der beruflichen Belastung von Lehrpersonen eine hohe Bedeutung zu (Schaarschmidt, 2006).

Vor dem Hintergrund berufsphasenspezifischer Entwicklungsaufgaben stellt sich die Frage, ob und inwiefern sich die Belastung im Verlauf der Berufsbiographie verändert. Lehrpersonen sehen sich im Berufseinstieg, welcher sich vom ersten bis zum dritten Berufsjahr erstreckt (Huberman, 1991), einer Vielzahl von neuen Aufgaben gegenüber: Neben eher pädagogischen Problemen (z. B. das Aufrechterhalten von Motivation und Disziplin; Veenman, 1984) bereiten vor allem auch formale und schulorganisatorische Aspekte sowie die Kommunikation im Kollegium Schwierigkeiten (Henecka & Lipowsky, 2004). Infolge der komplexen Aufgaben auf ganz unterschiedlichen Ebenen birgt der Berufseinstieg für Lehrpersonen erhebliche Belastungen (ebd.) und gleicht – trotz Schulpraktika und Referendariat – häufig einem „Sprung ins kalte Wasser“. Mit der Bewältigung und dem Überwinden der aufgezeigten Anfangsschwierigkeiten und mit dem Aufbau von Routinen setzt vom vierten bis sechsten Berufsjahr eine Phase der Stabilisierung ein, in welcher sich die Lehrpersonen verstärkt mit ihrem Beruf identifizieren (Huberman, 1991). In der mittleren Berufsphase differenzieren sich nach dem Modell von Huberman (1991) die Entwicklungsverläufe von Lehrerinnen und Lehrern aus: In Abhängigkeit von Persönlichkeitsentwicklung und situativem Kontext folgen entweder Experimente und Aktivismus oder eine Phase, welche von Selbstzweifeln und einer Neubewertung des beruflichen Alltags geprägt ist (Huberman, 1991).

Empirische Befunde zur Entwicklung der beruflichen Belastung vom Berufseinstieg über die Stabilisierung bis hin zur mittleren Berufsphase sind bislang rar (Herzog, 2011). Grundsätzlich lässt sich von einer vergleichsweise hohen Stabilität erlebter beruflicher Belastungen ausgehen (Abele & Candova, 2007; Albisser, Kirchhoff & Albisser, 2009). Da die beruflichen Anforderungen und Schwierigkeiten des Berufseinstiegs mit zunehmender Stabilisierung zumindest teilweise überwunden sein dürften, scheinen folglich andere Faktoren wirksam zu werden, welche das Beanspruchungserleben aufrechterhalten. Im vorliegenden Beitrag soll die Entwicklung der beruflichen Belastung von Lehrpersonen vom Berufseinstieg bis in die mittlere Berufsphase nachgezeichnet werden.

2 Theoretischer und empirischer Hintergrund

Dass der Lehrerberuf eine Fülle an Aufgaben und Herausforderungen bereithält, wurde bereits herausgestellt. Doch sind Lehrpersonen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen tatsächlich besonderen Belastungen ausgesetzt? Schaarschmidt (2005) konnte zeigen, dass Lehrpersonen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen, welche ebenfalls eine hohe psychosoziale Beanspruchung aufweisen (z. B. Polizisten und Existenzgründer), über geringere Widerstandsressourcen wie Ausgeglichenheit, Distanzierungsfähigkeit und offensive Problembewältigung verfügen. Neben einem hohen beruflichen Engagement ist die Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen aber eine wichtige Voraussetzung für einen gesundheitsförderlichen Umgang mit Beanspruchungen im Berufsleben. Jedoch können nur wenige Lehrpersonen (17 %) einem solchen Typus – dem „Gesundheitsmuster“ (Schaarschmidt, 2005) – zugeordnet werden. Der Vergleich mit Angehörigen anderer Berufsgruppen zeigt, dass der Anteil der sogenannten Risikomuster unter den Lehrpersonen besonders hoch ist (59 %; ebd.). Obwohl eine solche vergleichende Gegenüberstellung der erlebten Belastungen von Lehrpersonen und Angehörigen anderer Berufsgruppen die Einordnung des Phänomens „Lehrerbelastung“ in einen größeren Kontext ermöglicht und eine Interpretation in diesem erlaubt, liegen bislang kaum Studien vor, die einen solchen Vergleich zulassen. Entsprechend untersucht der vorliegende Beitrag nicht nur die Entwicklung der beruflichen Belastung von Lehrpersonen, sondern bezieht vergleichend auch die Entwicklung außerschulisch tätiger Lehramtsabsolventen mit ein (Fragestellung 1).

Belastung und Stress stellen gemäß der *Transaktionalen Stresstheorie* (Lazarus & Folkman, 1987) keine objektiven Situationsparameter dar, sondern resultieren aus der subjektiven Bewertung eines Ereignisses durch eine Person, welche vor dem Hintergrund einer Person-Umwelt-Beziehung stattfindet. Dabei erfolgt über eine Bewertung der Situation hinaus auch eine Bewertung der eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten zur Bewältigung der gestellten Anforderungen. Berufliche Situationen werden insbesondere dann als belastend empfunden, wenn es Personen aus ihrer subjektiven Sicht an Ressourcen mangelt, um die Anforderungen entsprechend bewältigen zu können (Antonovsky, 1987; Lazarus & Folkman, 1987). Demzufolge können ähnliche berufliche Situationen von Lehrpersonen unterschiedlich belastend erlebt werden: Die einen empfinden das Unterrichten in einer lebendigen Klasse als Herausforderung, während andere Lehrpersonen das Unterrichten in der gleichen Klasse als belastend erleben. Zu solch unterschiedlichen Wahrnehmungen von Anforderungen tragen neben erwerblichen Kompetenzen u. a. auch stabile und situationsunabhängig auftretende Persönlichkeitsmerkmale bei (Keller-Schneider, 2009).

Ein solches Persönlichkeitsmerkmal stellt die *Extraversion* dar, die Disposition zu Geselligkeit, Aufgeschlossenheit und Aktivität (Ostendorf & Angleitner, 2004). Extrovertierte Lehrpersonen haben im Vergleich zu eher introvertierten Kolleginnen und Kollegen in der Regel mehr Freude an und ein stärker ausgeprägtes Bedürfnis nach Interaktionen mit Schülern, Eltern und Kollegen, was zur Folge haben sollte,

dass extrovertiertere Lehrpersonen die Vielzahl an kommunikativen und sozialen Anforderungen im Lehrberuf als weniger belastend erleben dürften (Swider & Zimmermann, 2010). Empirische Befunde unterstützen diese Annahme: Eine hohe Extraversion von Lehrpersonen geht mit einer geringeren beruflichen Belastung einher (z. B. Hanfstingl & Mayr, 2007; Keller-Schneider, 2009).

Im Zusammenhang mit der Wahrnehmung und Bewältigung von Anforderungen gilt auch die *Selbstwirksamkeitserwartung* als eine im Lehrerberuf wichtige Ressource mit weitreichenden Konsequenzen für das Stresserleben (Bandura, 1997). Unter der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung wird, basierend auf der sozial-kognitiven Theorie Banduras (1997), die individuelle Überzeugung einer Lehrperson verstanden, lehrerspezifische Aufgaben und Anforderungen auch dann bewältigen zu können, wenn die Bedingungen schwierig sind (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Selbstwirksame Lehrpersonen sollten Aufgaben im Lehrerberuf also eher als Herausforderung sehen, weniger als eine Belastung. Empirische Befunde zeigen bedeutsame Zusammenhänge von Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen und Burnout (z. B. Schmitz & Schwarzer, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2007): Mit einer hohen Selbstwirksamkeit ist eine geringere Wahrscheinlichkeit verbunden „auszubrennen“. Theoretisch ist eine wechselseitige Beeinflussung der beiden Konstrukte im Verlauf des Berufslebens von Lehrpersonen denkbar: Mit einer höheren Selbstwirksamkeit geht nachfolgend eine geringere berufliche Belastung einher. Oder aber: Aus einer höher erlebten beruflichen Belastung resultiert nachfolgend eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung. Zieht man Forschungsbefunde heran, so scheint der Selbstwirksamkeitserwartung eine etwas höhere Wirkkraft für die spätere berufliche Belastung zuzukommen als umgekehrt der beruflichen Belastung für das Selbstwirksamkeitserleben. Daraus folgt, dass die Selbstwirksamkeitserwartung als ein Schutzfaktor vor Burnout betrachtet wird (Schmitz & Schwarzer, 2002). Im Rahmen des vorliegenden Beitrags soll überprüft werden, inwiefern die *Extraversion* und die *Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen*, auch unter Berücksichtigung wahrgenommener Stressoren, Einfluss auf die Entwicklung der beruflichen Belastung nehmen (Fragestellung 2). Ein spezifischerer Blick soll darüber hinaus auf die längsschnittliche Beziehung von Lehrerselbstwirksamkeit und wahrgenommener beruflicher Belastung gerichtet werden (Fragestellung 3).

3 Fragestellungen

Der Beitrag geht zusammenfassend folgenden Fragestellungen nach.

Forschungsfrage 1: Wie entwickeln sich Lehrpersonen und außerschulisch tätige Lehramtsabsolventen in ihrer beruflichen Belastung über einen Zeitraum von 11 Jahren?

Forschungsfrage 2: Sagen die Extraversion und die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen auch dann deren berufliche Belastungen voraus, wenn man die

wahrgenommenen externalen Stressoren und die berufliche Belastung zum früheren Messzeitpunkt kontrolliert?

Forschungsfrage 3: Verfügt die lehrerspezifische Selbstwirksamkeitserwartung über einen Zeitraum von vier und sieben Jahren über eine prädiktive Kraft für die wahrgenommene berufliche Belastung von Lehrpersonen? Zeigen sich über einen Zeitraum von 11 Jahren indirekte Effekte der Lehrerselbstwirksamkeit auf die berufliche Belastung?

4 Methode

Design und Stichprobe. Die Stichprobe der längsschnittlichen Untersuchung setzt sich aus Lehramtsabsolventen zusammen, welche zwischen 1995 und 1997 das erste Staatsexamen an einer Pädagogischen Hochschule Baden-Württembergs abgelegt haben (Lipowsky, 2003). Diese wurden seit dem Jahr 2000 zu insgesamt acht Messzeitpunkten befragt. Für die aufgezeigten Fragestellungen wird auf Daten des vierten bis siebenten Messzeitpunktes (t4: 2001; t5: 2008; t6: 2010; t7: 2012) zurückgegriffen, welche sich von der Phase des Berufseinstiegs bis in die mittleren Berufsjahre erstrecken. Zum siebenten Messzeitpunkt liegen Angaben von 428 Lehramtsabsolventen vor, von denen rund ein Viertel außerhalb des Lehrerberufs tätig war ($N_{Lehrer} = 330$, $N_{Nicht-Lehrer} = 98$). Die im Jahr 2012 befragten Lehrpersonen sind im Mittel seit dem Jahr 2000 im Schuldienst ($SD = 3.35$) und unterrichten mit einem Deputat von 20.68 Stunden ($SD = 6.69$) vornehmlich an Grund- und Hauptschulen ($N = 170$, 51.8 %) oder Realschulen ($N = 106$, 32.3 %). Von den außerschulisch tätigen Lehramtsabsolventen wurden nur diejenigen in die Analysen einbezogen, welche einer hauptberuflichen Erwerbstätigkeit nachgingen ($N = 66$). Innerhalb dieser Gruppe bestehen große Unterschiede in den ausgeübten Tätigkeiten und demzufolge in den damit einhergehenden beruflichen Anforderungen. Etwa ein Drittel übt beispielsweise einen Beruf aus, für den nach eigenen Angaben keine Hochschulausbildung erforderlich ist. Das Spektrum der beruflichen Tätigkeiten reicht dabei von Berufen im Bildungs- und Erziehungssektor (z. B. Erzieher, Erlebnispädagoge) bis hin zu Tätigkeiten, die mit dem ursprünglichen Lehramtsstudium nur noch wenig gemeinsam haben (z. B. Florist, Krankenpfleger, Systemadministrator).

Instrumente. Alle Konstrukte wurden mittels Selbstbericht auf einer siebenstufigen Likert-Skala erfasst (1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 7 = „trifft völlig zu“). Die deskriptiven Kennwerte der Skalen und Beispielitems sind Tabelle 1 zu entnehmen.

Die aus zehn Items bestehende Skala zur *beruflichen Belastung* wurde weitgehend von Enzmann und Kleiber (1989) übernommen und weist zu allen Messzeitpunkten eine gute Reliabilität auf ($\alpha \geq .82$). Darüber hinaus sollten die Lehrpersonen einschätzen, inwiefern sie einzelne Bedingungen des Lehrerberufs als belastend empfinden (Prompt: „Bitte geben Sie bei jedem Aspekt an, wie belastend Sie diesen

in Ihrer alltäglichen Arbeit als Lehrer/-in erleben“; nach van Dick, Wagner & Petzel, 1999). Unterschieden wird dabei zwischen 1) Stressoren, die *im Unterricht* und in der Interaktion mit Schülern/-innen auftreten (*innerunterrichtliche Stressoren*; z. B. Disziplinprobleme, mangelnde Motivation der Schüler/-innen), und 2) Stressoren, die eher *die außerunterrichtlichen Tätigkeiten* betreffen (*außerunterrichtliche Stressoren*; z. B. Neuerungen und Veränderungen im Schulsystem, Vor- und Nachbereitung des Unterrichts). Die Skala zur Erfassung der *Extraversion* (nach Becker, 1989) weist mit vier Items und einem $\alpha = .73$ eine akzeptable Güte auf. Die Skala zur Erfassung der *Lehrerselbstwirksamkeitserwartung* wurde von Schmitz und Schwarzer (2000) übernommen und zeigt für die vorliegende Stichprobe zufriedenstellende Reliabilitäten ($\alpha \geq .82$).

Tab.1: Deskriptive Kennwerte der Skalen der Untersuchung

| Skala | Anzahl Items | Beispielitem | Messzeitpunkt | M (SD) | α |
|----------------------------------|--------------|--|---------------|-------------|----------|
| Berufliche Belastung | 10 | Ich fühle mich häufig überfordert. | t4 (2001) | 3.05 (0.99) | .82 |
| | | | t5 (2008) | 3.19 (1.09) | .85 |
| | | | t6 (2010) | 3.11 (1.06) | .85 |
| | | | t7 (2012) | 3.13 (1.12) | .86 |
| Stressoren - innerunterrichtlich | 7 | Mangelnde Motivation der Schüler | t5 (2008) | 4.71 (0.93) | .75 |
| Stressoren - außerunterrichtlich | 11 | Neuerungen und Veränderungen im Schulsystem | t5 (2008) | 3.86 (0.91) | .76 |
| Extraversion | 4 | Ich gehe gern auf Leute zu. | t5 (2008) | 5.21 (0.84) | .73 |
| | | | t4 (2001) | 4.83 (0.83) | .82 |
| Selbstwirksamkeit | 9 | Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern/-innen die relevanten Kompetenzen zu vermitteln | t5 (2008) | 4.87 (0.82) | .83 |
| | | | t7 (2012) | 4.99 (0.82) | .83 |

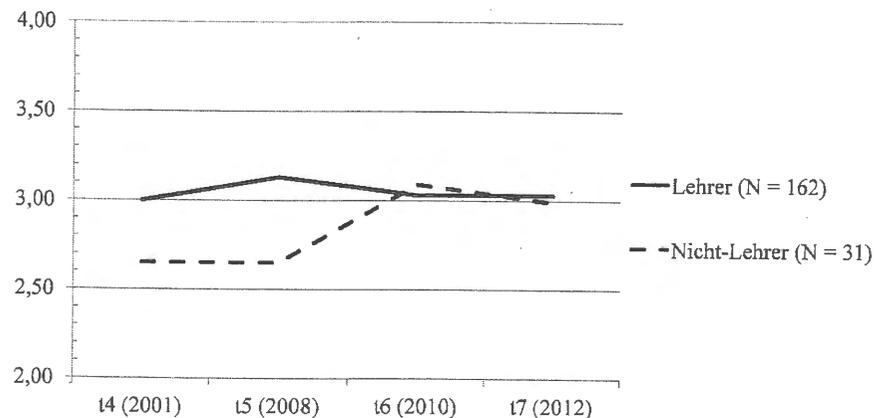
Statistische Analysen. Die Untersuchung der Fragestellungen erfolgt mit den Softwarepaketen SPSS 20 und Mplus 5. In Mplus werden Pfadmodelle mit manifesten Variablen zur Analyse der längsschnittlichen Beziehung von Selbstwirksamkeit und beruflicher Belastung spezifiziert. Die Beurteilung der Güte des Modells erfolgt sowohl anhand absoluter (Chi²-Statistiken) als auch inkrementeller Fit-Indizes (z. B.

Comparative Fit Index, *CLI*) sowie inferenzstatistischer Gütekriterien (Root Mean Square Error of Approximation, *RMSEA*; Cut-off-Kriterien, vgl. zsf. Weiber & Mühlhaus, 2010). Zur Testung indirekter Effekte werden neben dem Sobel-Test auch Konfidenzintervalle auf Grundlage des Bias-korrigierten Bootstrappings herangezogen (vgl. Geiser, 2010).

5 Ergebnisse

Forschungsfrage 1. In einem ersten Schritt soll der Frage nachgegangen werden, wie sich die berufliche Belastung der befragten Lehramtsabsolventen über vier Messzeitpunkte und einen Zeitraum von 11 Jahren entwickelt. In die Analysen gehen nur die Daten derjenigen Absolventen ein, welche zu allen einbezogenen Messzeitpunkten als Lehrerinnen und Lehrer tätig waren oder dauerhaft einer anderen Beschäftigung nachgingen. Ausgangspunkt für die Betrachtung ist die wahrgenommene berufliche Belastung im Mittel fünf Jahre nach Beendigung des Studiums. Abbildung 1 zeigt die Ergebnisse der univariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung (t4, t5, t6 und t7).

Abb. 1: Entwicklung der beruflichen Belastung von Lehrern und Nicht-Lehrern



Vergleicht man die *berufliche Belastung* von Lehrern und Nicht-Lehrern im Jahr 2001, fühlten sich die Lehrpersonen während der Berufseinstiegsphase stärker belastet als die außerschulisch erwerbstätigen Lehramtsabsolventen. Über sieben Jahre (2001 bis 2008) steigt die berufliche Belastung der Lehrpersonen leicht an, während sich die Ausprägung des Beanspruchungserlebens bei den Nicht-Lehrern kaum verändert. Dieses Bild wandelt sich jedoch, wenn man die berufliche Belastung zwei

Jahre später betrachtet (2010): Nun erreicht die wahrgenommene Belastung in beiden Gruppen ein ähnliches Niveau. Bei den Lehrkräften ist die Belastung leicht zurückgegangen, bei den Nicht-Lehrern hat diese zwischen 2008 und 2010 aber deutlich zugenommen. Danach bleibt die wahrgenommene Beanspruchung bei Lehrern und Nicht-Lehrern bis zum Jahr 2012 vergleichsweise stabil. Insgesamt bewegt sich die wahrgenommene berufliche Belastung der dauerhaft *als Lehrpersonen tätigen Absolventen* über 11 Jahre hinweg auf einem ähnlichen Niveau. Lediglich im Jahr 2008 – durchschnittlich acht Jahre nach dem Einstieg in den Lehrerberuf – zeichnet sich eine etwas höhere berufliche Belastung ab, welche in den Folgejahren jedoch wieder zurückgeht. Zieht man vergleichend die Entwicklung der beruflichen Belastung der *nicht als Lehrer tätigen Absolventen* heran, ergibt sich ein anderes Bild: Diese schätzen die berufliche Belastung in den Jahren 2001 und 2008 geringer ein, zum Jahr 2010 steigt diese jedoch deutlich an, sodass das Ausmaß wahrgenommener beruflicher Belastung vergleichbar mit dem der Lehrkräfte ist.

Die durchgeführte Varianzanalyse unter Einbezug der Messzeitpunkte t4, t5, t6 und t7 zeigt keinen Haupteffekt der beruflichen Tätigkeit als Lehrer oder Nicht-Lehrer ($F(1, 191) = 1.42, p = .24, \eta^2 = .01$) auf die berufliche Belastung, jedoch einen statistisch signifikanten Interaktionseffekt zwischen beruflicher Belastung und beruflicher Tätigkeit ($F(3, 573) = 3.49, p < .05, \eta^2 = .02$). Wie auch aus Abbildung 1 hervorgeht, verläuft die Entwicklung der beruflichen Belastung in Abhängigkeit von der beruflichen Tätigkeit als Lehrer oder Nicht-Lehrer also unterschiedlich. Der Haupteffekt der Zeit wird tendenziell signifikant ($F(3, 573) = 2.47, p < .10, \eta^2 = .01$), was für eine Veränderung der beruflichen Belastung über einen Zeitraum von 11 Jahren spricht.

Forschungsfrage 2. Im Folgenden werden unter der Fragestellung, welche Faktoren die Entwicklung der beruflichen Belastung über einen Zeitraum von vier Jahren beeinflussen, nur noch die dauerhaft *als Lehrpersonen tätigen Absolventen* betrachtet. Vorab dokumentiert Tabelle 2 die Korrelationen aller für die Regressionsanalyse relevanten Variablen.

Betrachtet man das Ergebnis der linearen Regression bei simultaner Berücksichtigung aller Prädiktoren (vgl. Tab. 3), können die einbezogenen Variablen über einen Zeitraum von vier Jahren 42.1 % der Varianz der wahrgenommenen beruflichen Belastung zu t7 erklären. Den stärksten Prädiktor stellt die *berufliche Belastung* zum vorherigen Messzeitpunkt (t5) dar ($\beta = .48, p < .001$). Während die *im Unterricht* und durch die Schüler/-innen erlebten Beanspruchungen vier Jahre zuvor keine prädiktive Kraft aufweisen, leisten die durch *außerunterrichtliche Tätigkeiten* hervorgerufenen Stressoren neben der beruflichen Belastung zu t5 einen zusätzlichen bedeutsamen Beitrag zur Vorhersage der beruflichen Belastung ($\beta_{STR_IN} = -.01, p = .61$; $\beta_{STR_AUS} = .21, p < .001$). Dieses Ergebnis zeigt sich auch dann, wenn man beide Arten von Stressoren in getrennten Modellen als Prädiktor der beruflichen Belastung (t7) untersucht. Entsprechend scheint es, als würden die mit dem Lehrerberuf verbundenen außerunterrichtlichen Aufgaben zu einer dauerhaften beruflichen Belastung beitragen.

Tab. 2: Korrelationsmatrix der für Fragestellung 2 relevanten Variablen

| Variablen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------|----------|----------|----------|----------|---------|
| 1 BEL t5 | | | | | |
| 2 BEL t7 | .62 *** | | | | |
| 3 STR_IN t5 | .40 *** | .32 *** | | | |
| 4 STR_AUS t5 | .49 *** | .45 *** | .52 *** | | |
| 5 EXT t5 | -.23 *** | -.25 *** | -.07 | -.09 + | |
| 6 SWK t5 | -.50 *** | -.33 *** | -.37 *** | -.23 *** | .34 *** |

Anmerkungen: BEL = Berufliche Belastung, STR_IN = Stressoren innerunterrichtlich, STR_AUS = Stressoren außerunterrichtlich, EXT = Extraversion, SWK = Selbstwirksamkeitserwartung, t5 = Messzeitpunkt 5 (2008), t7 = Messzeitpunkt 7 (2012); *** $p < .001$, * $p < .10$

Tab.3: Ergebnis der Regressionsanalyse zur Vorhersage der beruflichen Belastung zu t7 (2012)

| Variablen | β | SE | T |
|---|---------|------|-------|
| Berufliche Belastung zu t5 (BEL t5) | .48*** | 0.06 | 7.97 |
| Stressoren innerunterrichtlich zu t5 (STR_IN t5) | -.03 | 0.08 | -0.51 |
| Stressoren außerunterrichtlich zu t5 (STR_AUS t5) | .22*** | 0.08 | 3.40 |
| Extraversion zu t5 (EXT t5) | -.12** | 0.07 | -2.32 |
| Selbstwirksamkeit zu t5 (SWK t5) | -.02 | 0.08 | -0.39 |

Anmerkungen: t5 = Messzeitpunkt 5 (2008); *** $p < .001$, ** $p < .01$

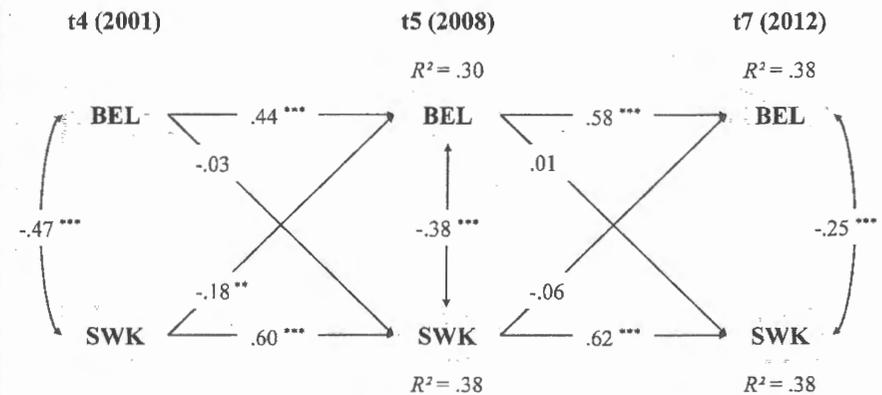
Betrachtet man die bivariaten Korrelationen (vgl. Tab. 2), so zeigen auch die im Unterricht hervorgerufenen Stressoren einen bedeutsamen Zusammenhang mit dem Belastungserleben zu t5 und t7. Allerdings ist die Stabilität der auf den Unterricht bezogenen Stressoren geringer ($r = .43, p < .001$) als die Stabilität der außerunterrichtlichen Stressoren ($r = .64, p < .001$). Das bedeutet: Die unterrichtsbezogenen Stressoren scheinen insgesamt stärker abhängig von situativen und klassenbezogenen Bedingungen zu sein als die erlebten außerunterrichtlichen Stressoren.

Von den Personenmerkmalen kann darüber hinaus nur die *Extraversion* die Entwicklung der wahrgenommenen beruflichen Belastung zwischen t5 und t7 vorhersagen ($\beta = -.12, p < .01$). Je höher die Extraversion zum fünften Messzeitpunkt ausgeprägt ist, desto geringer wird die berufliche Belastung vier Jahre später wahrge-

nommen. Entsprechend bisheriger Befunde scheint das Persönlichkeitsmerkmal Extraversion somit eine Art Resilienzfaktor für die berufliche Belastung darzustellen. Im Gegensatz dazu kann die *Lehrerselbstwirksamkeitserwartung*, bei simultaner Berücksichtigung der anderen Konstrukte in der Regressionsanalyse, keinen bedeutsamen Beitrag zur Vorhersage der Veränderung der beruflichen Belastung leisten, obgleich sie bivariat mit der beruflichen Belastung zu t5 ($r = -.50, p < .001$) und zu t7 ($r = -.33, p < .001$) zusammenhängt (vgl. Tab. 2).

Forschungsfrage 3. Die quer- und längsschnittliche Beziehung von beruflicher Belastung und Selbstwirksamkeitserwartung wird im nachfolgenden Pfadmodell mit einem Cross-Lagged-Panel-Design untersucht. Einbezogen werden drei Messzeitpunkte über einen Zeitraum von insgesamt 11 Jahren. Das Pfadmodell zeigt einen akzeptablen Modell-Fit. Abbildung 2 veranschaulicht die Ergebnisse der Analyse.

Abb. 2: Pfadmodell zum längsschnittlichen Zusammenhang von beruflicher Belastung und Selbstwirksamkeit bei den untersuchten Lehrpersonen



$\chi^2(4) = 14.24, p = .01$;
 $\chi^2/df = 3.56$;
 $CFI = .98, TLI = .94$;
 $RMSEA = .07$

Die beiden Konstrukte weisen zu allen Messzeitpunkten querschnittlich einen statistisch bedeutsamen, negativen Zusammenhang auf, d. h. je stärker eine Lehrperson überzeugt ist, Herausforderungen im Beruf meistern zu können – sei es der Umgang mit schwierigen Schülern/-innen oder das Umsetzen von Innovationen – desto geringer ist die berufliche Belastung zum selben Messzeitpunkt ausgeprägt. Sowohl die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung zeigt über vier bzw. sieben Jahre eine hohe interindividuelle Stabilität ($\beta = .62/.60, p < .001$) als auch die berufliche Belastung. Über den Zeitraum von vier Jahren ist die berufliche Belastung jedoch deutlich

stabiler als über sieben Jahre hinweg ($\beta = .58/.44, p < .001$). Dieser Unterschied in der Stabilität ist tendenziell signifikant ($\Delta\chi^2(1) = 2.72, p < .10$).

Betrachtet man die interessierenden Kreuzpfade, so zeigt sich im Zeitraum zwischen Berufseinstieg und beruflicher Konsolidierung ein signifikanter Effekt der Lehrerselbstwirksamkeit im Jahr 2001 (t4) auf die nachfolgende Entwicklung der beruflichen Belastung bis zum Jahr 2008 (t5), jedoch keine reziproke Wirkung.

Mithilfe eines Chi²-Differenzentests lässt sich feststellen, dass sich die Ausprägungen der beiden Regressionskoeffizienten ($\beta = -.18/-.03$) signifikant voneinander unterscheiden ($\Delta\chi^2(1) = 5.31, p < .05$). Während also in der Phase zwischen Berufseinstieg und beruflicher Konsolidierung die Selbstwirksamkeitserwartung über einen Zeitraum von sieben Jahren zu einer geringeren beruflichen Belastung beiträgt, übt die berufliche Belastung zu t4 umgekehrt keinen Einfluss auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeit zwischen t4 und t5 aus. Bezogen auf den nachfolgenden Zeitraum von vier Jahren (2008 bis 2012), in dem die berufliche Konsolidierung weiter vorangeschritten ist, lässt sich – wie das oben dargestellte Regressionsmodell (Tab. 3) bereits vermuten lässt – weder ein Effekt der Selbstwirksamkeitserwartung auf die Belastungsentwicklung noch ein Effekt der beruflichen Belastung auf die nachfolgende Selbstwirksamkeitsentwicklung nachweisen. Ein Grund dafür, dass die Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen zu t5 nicht auch über die folgenden vier Jahre das Belastungserleben beeinflusst, könnte die höhere Stabilität der beruflichen Belastung zwischen t5 und t7 sein: Während die berufliche Belastung zwischen t4 und t5 zu $\beta = .44$ zusammenhängt, ist die Stabilität zwischen t5 und t7 mit $\beta = .58$ größer⁵⁰. Das bedeutet wiederum, dass hierdurch geringere Einflussmöglichkeiten für andere Konstrukte bestehen.

Neben dem aufgezeigten direkten Effekt der Selbstwirksamkeit in der Berufseinstiegsphase (t4) auf die berufliche Belastung sieben Jahre später zeigt diese auch einen bedeutsamen indirekten Effekt auf die berufliche Belastung zu t7 ($\beta_{\text{gesamt}} = -.14$; Sobel-Test: $z = -3.07, p < .01$; 99% CI: $[-.26/-.02], p < .01$). Dieser wird vorwiegend über die berufliche Belastung zum fünften Messzeitpunkt vermittelt ($\beta = -.11$; Sobel-Test: $z = -2.80, p < .01$; 99% CI: $[-.20/-.01], p < .01$). Das heißt: Die Selbstwirksamkeitserwartung im Jahr 2001, in der Phase des Berufseinstiegs, ist auch noch 11 Jahre später für das Erleben von beruflicher Belastung von Bedeutung. Diese Ergebnisse machen insgesamt die Relevanz der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung in der Phase des Berufseinstiegs für die nachfolgende Entwicklung des beruflichen Belastungserlebens deutlich.

⁵⁰ Zu beachten ist, dass die größere Stabilität aber auch durch den kürzeren Zeitraum zwischen t5 und t7 (4 Jahre) bedingt sein kann.

6 Diskussion

Geht man der Frage nach, wie sich die berufliche Belastung von Lehrpersonen im Laufe der ersten Berufsjahre entwickelt und zieht zum Vergleich auch außerhalb des Schuldienstes tätige Lehramtsabsolventen, welche also ebenfalls ein Lehramtsstudium abgeschlossen haben, heran, zeigen sich im Ergebnis statt paralleler Verläufe bedeutsame Unterschiede: Die berufliche Belastung der Lehrerinnen und Lehrer bleibt von der Berufseinstiegsphase bis in die mittleren Berufsjahre auf einem ähnlichen Niveau, d. h. dass sich die berufliche Belastung über den betrachteten Zeitraum zwar nicht verschlechtert, aber auch, dass nach dem „Sprung ins kalte Wasser“ während der Berufseinstiegsphase auf die hohe Belastung keine spürbare Entlastung folgt. Nachdem die Anfangsschwierigkeiten überwunden sind, scheinen also andere Stressoren wirksam zu werden, welche das Belastungserleben aufrechterhalten. Im Vergleich dazu ist bei den Nicht-Lehrern in der Stichprobe ein deutlicher Anstieg der beruflichen Belastung zu verzeichnen, welcher bei den Lehrerinnen und Lehrern nicht feststellbar ist. Bei der Interpretation dieses Ergebnisses ist zu berücksichtigen, dass es sich um eine vergleichsweise geringe Zahl außerschulisch Erwerbstätiger handelt, welche über 11 Jahre konstant an den Befragungen teilgenommen haben. Denkbar wäre, dass der Berufseinstieg für diese Absolventen eine Phase der Um- und Neuorientierung darstellt, in welcher sie vielfach auch nicht adäquaten Beschäftigungen nachgehen (vgl. Lipowsky, 2003), welche möglicherweise mit geringeren Anforderungen und weniger Beanspruchung einhergehen. Im Gegensatz zu den als Lehrerinnen und Lehrern arbeitenden Absolventen könnten sich für diese Nicht-Lehrer verzögert weitere Aufstiege und Karriereschritte ergeben, welche mit komplexeren Tätigkeiten und gesteigerten Anforderungen einhergehen dürften. Während sich also Lehrpersonen bereits zum Zeitpunkt des Berufseinstiegs mit einer hohen Verantwortung konfrontiert sehen, könnte diese berufsbezogene Verantwortung und die Komplexität beruflicher Anforderungen für die außerschulisch erwerbstätigen Absolventen mit fortschreitender Karriere zunehmen und mit einer höheren Belastung verbunden sein. Unsere Daten erlauben jedoch zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine Prüfung dieser möglichen Erklärung. Die Frage nach den Gründen für diese Unterschiede in der Entwicklung bedarf demnach weiterer Forschung.

Welche Merkmale sind es, die die Entwicklung der beruflichen Belastung von Lehrpersonen beeinflussen? Fokussiert man auf die mittleren Berufsjahre, ist es vor allem das frühere *Belastungserleben*, welches sich auf die nachfolgend wahrgenommene Belastung auswirkt. Konform mit den Ergebnissen bisheriger Forschung (z. B. Abele & Candova, 2007) weist das Belastungserleben eine hohe Stabilität auf. Wer also schon wenige Jahre nach dem Berufseinstieg unter Überforderung leidet, wird dies mit einer höheren Wahrscheinlichkeit auch in den Folgejahren tun. Dazu tragen auch verschiedene *externale Stressoren* bei. Vor allem scheinen solche Stressoren längerfristig Veränderungen in den beruflichen Belastungen zur Folge zu haben, welche durch *außerhalb des eigentlichen Unterrichts* liegende Tätigkeiten hervorgerufen werden, z. B. Neuerungen und Veränderungen im Schulsystem, Verwal-

tungsarbeit sowie die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts. Die im Unterricht hervorgerufenen Stressoren unterliegen dagegen, wohl auch bedingt durch den Wechsel von Klassen und Schülern/-innen, stärkeren Schwankungen und stehen zwar in einem engen Zusammenhang mit dem aktuellen Belastungserleben, beeinflussen jedoch nicht dessen Entwicklung.

Während die genannten Stressoren berufliche Belastung verstärken, stellt die *Extraversion* einen Schutzfaktor vor beruflicher Belastung dar. Aufgeschlossene, aktive und gesellige Lehrpersonen zeigen eine günstigere Entwicklung der beruflichen Belastung. Zwar konnte die *Selbstwirksamkeitserwartung* in der Phase der beruflichen Konsolidierung (zwischen t5 und t7) keinen bedeutsamen Beitrag zur Vorhersage der Entwicklung der beruflichen Belastung leisten, wirft man aber einen differenzierten Blick auf die Beziehung der beiden Konstrukte, zeigt sich, dass die zum Zeitpunkt des Berufseinstiegs gemessene Lehrerselbstwirksamkeitserwartung für die Entwicklung beruflicher Belastungen relevant ist. Lehrpersonen mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung in der Phase des Berufseinstiegs berichten sieben Jahre später über eine geringere berufliche Belastung. Darüber hinaus nimmt die Selbstwirksamkeitserwartung auch über 11 Berufsjahre hinweg indirekt Einfluss auf das Belastungserleben. Für die berufliche Belastung, das Wohlbefinden von Lehrpersonen und insgesamt deren Erleben des beruflichen Alltags sind Merkmale wie Selbstwirksamkeit und Extraversion damit also durchaus von Relevanz.

Die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen entwickelt sich vor dem Hintergrund eigener und stellvertretender Erfahrungen, verbalem Feedback sowie physiologischen und affektiven Zuständen (Bandura, 1997). Da die eigenen Erfahrungen die einflussreichste Informationsquelle für die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung angehender Lehrerinnen und Lehrer darstellen (ebd.), sollten im Rahmen der Lehrerbildung Gelegenheiten bereitgestellt werden, die vermehrt begleitete Unterrichtserfahrungen ermöglichen und damit auch die eigene Reflexion anregen und Feedback von Experten beinhalten. Auch Lehrerfortbildungen, z. B. zur Implementierung neuer Methoden in den eigenen Unterricht, sind dann besonders förderlich für die Selbstwirksamkeitserwartung, wenn sie eine Erprobung dieser Methoden in einem realistischen Setting vorsehen und wenn diese Erprobung von Reflexion und Feedback begleitet wird (Tschannen-Moran & McMaster, 2009). Darüber hinaus beinhalten auch stellvertretende Erfahrungen, z. B. in Form von (kollegialer) Hospitation, ein erhebliches Potenzial für die Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung. In diesem Zusammenhang bietet auch der Einsatz von Unterrichtsvideos eine Vielzahl von Möglichkeiten: Unterrichtsvideos erlaubenden Vergleich der eigenen Fähigkeiten mit denen der Lehrperson in der analysierten Unterrichtssequenz, verdeutlichen, dass Schwierigkeiten im Unterricht auch bei erfahrenen und guten Lehrpersonen auftreten, zeigen zudem Problemlösestrategien auf, tragen zur Veränderung unterrichtlicher Wahrnehmungen und Überzeugungen und zur Weiterentwicklung von Handlungskompetenzen bei (Blomberg, Renkl, Gamoran Sherin, Borko & Seidel, 2013). Zudem fördern sie die Selbstwirksamkeitserwartung des Betrachters, indem sie verdeutlichen, wie Lehrerhandeln und Schülerlernen zusammenhängen (Lipowsky, Rzejak & Dorst, 2011). Ausgehend von

den berichteten Befunden erscheint es insbesondere in der Berufseinstiegsphase relevant, die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen gezielt zu fördern.

Literatur:

- Abele, A. E. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 107–118.
- Albisser, S., Kirchoff, E. & Albisser, E. (2009). Berufsmotivation und Selbstregulation: Kompetenzentwicklung und Belastungserleben von Studierenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen. *Unterrichtswissenschaft*, 37, 262–288.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Becker, P. (1989). *Der Trierer Persönlichkeitsfragebogen (TPF)*. Handanweisungen. Göttingen: Hogrefe.
- Blomberg, G., Renkl, A., Gamoran Sherin, M., Borko, H. & Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for Educational Research Online*, 5, 90–114.
- Dick, R. van, Wagner, U. & Petzel, T. (1999). Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern. Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und Sozialer Unterstützung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 269–280.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden. Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hanfstingl, B. & Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrstudium und im Lehrberuf. *Journal für LehrerInnenbildung*, 7(2), 48–56.
- Henecka, H. P. & Lipowsky, F. (2004). *Vom Lehramtsstudium in den Beruf: Statuspassagen in pädagogische und außerpädagogische Berufsfelder. Ergebnisse einer repräsentativen PH-Absolventenbefragung in Baden-Württemberg*. Heidelberg: Mattes.
- Herzog, S. (2011). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 314–338). Münster: Waxmann.
- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 249–267). Köln: Boehlau.

- Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen? - Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft*, 37, 145–163.
- 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.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261–282). Berlin: Springer.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141–169.
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lipowsky, F., Rzejak, D. & Dorst, G. (2011). Lehrerfortbildung und Unterrichtsentwicklung. Oder: Wie können Wirkungen des eigenen Handelns erfahrbar gemacht werden? *Pädagogik*, 63 (12), 38–41.
- Ostendorf, F. & Angleitner, A. (2004). *NEO-Persönlichkeitsinventar (NEO-PI-R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber?: Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2006). Belastungen im Lehrerberuf. In K.-H. Arnold (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 466–469). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmitz, G.S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 12–25.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 192–214.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625.
- Stern, E. (2009). Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 355–364). Weinheim: Beltz.
- Swider, B. W. & Zimmerman, R. D. (2010). Born to burnout: A meta-analytic path model of personality, job burnout, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 487–506.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tschannen-Moran, M. & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110, 228–245.

- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143–178.
- Weiber, R. & Mülhau, D. (2010). *Strukturgleichungsmodellierung: Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, Smart-PLS und SPSS*. Heidelberg: Springer.